

N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ż S Z E

1(51)/2018

CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ
UAM W POZNANIU

N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ż S Z E

1(51)/2018

N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ż S Z E

1(51)/2018

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

1(51)/2018

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

prof. dr hab. Marek Kwiek (redaktor naczelny)
dr Krystian Szadkowski (redaktor wykonawczy), dr Krzysztof Czarnecki
mgr Jakub Krzeski (sekretarz redakcji)

RADA NAUKOWA

dr hab. Dominik Antonowicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu),
prof. dr hab. Ireneusz Bialecki (Uniwersytet Warszawski), dr Dorota Dakowska (Université
Lumière Lyon-II), prof. Michael Dobbins (Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego
we Frankfurcie nad Menem), dr hab. Krzysztof Leja, prof. PG (Politechnika Gdańska),
prof. Peter Maassen (Uniwersytet w Oslo), dr Marta Shaw (Uniwersytet Jagielloński),
prof. Pavel Zgaga (Uniwersytet Lublański)

KOREKTA

Piotr Juskowiak

SKŁAD

Maciej Mikulewicz

Wersją pierwotną czasopisma (referencyjną) jest wydanie on-line
publikowane na stronie <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw>

Teksty do kolejnych numerów redakcja przyjmuje w trybie ciągłym.
Prosimy o nadsyłanie propozycji na adres korespondencyjny redakcji: nisw@amu.edu.pl

Pismo wydawane jest na licencji Creative Commons BY-NC-ND 4.0

ISSN 1231-0298

WYDAWCA

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
ul. Szamarzewskiego 89
60-568 Poznań
Tel. (+48 61) 829 22 80
Fax (+48 61) 829 21 47

Nakład: 100 egz.

Spis treści

MAREK KWIEK // Wprowadzenie. Uczelnie badawcze: Geografia produkcji wiedzy w kontekście koncentracji zasobów i akumulacji prestiżu	7
--	---

ARTYKUŁY

BOB JESSOP // Rodzaje kapitalizmu akademickiego i uniwersytetów przedsiębiorczych. O przeszłych badaniach i trzech eksperymentach myślowych	17
DOMINIK ANTONOWICZ // Rady powiernicze w szkolnictwie wyższym	45
JUSTYNA MACIĄG // Kultura Lean Management w polskich szkołach wyższych (wyniki badań pilotażowych)	69
RADOSŁAW RYBKOWSKI // Edukacyjna bańka? Zadłużenie amerykańskich studentów a wyzwania polityki wobec szkolnictwa wyższego	97
ALEKSANDRA RZYSKA // <i>Framing</i> w badaniach szkolnictwa wyższego – przegląd międzynarodowych periodyków naukowych	117

GRA PERYFERYJNA – DYSKUSJA

TOMASZ WARCZOK, TOMASZ ZARYCKI // Polskie nauki polityczne w perspektywie globalnej: paradoksy ewoluującej peryferyjności	143
JAKUB KRZESKI, KRYSZTYAN SZADKOWSKI // Między autonomią a podporządkowaniem. Problemy metodologiczne analizy (pół)peryferyjnych systemów nauki . . .	163
DOMINIK ANTONOWICZ // Uciec, ale dokąd... ..	175
TOMASZ WARCZOK, TOMASZ ZARYCKI // Wymiary zależności a formy autonomii i autarkii polskiej politologii: Odpowiedź na komentarze	183

RAPORTY Z BADAŃ

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN // Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0	199
MAREK ROCKI // Jakość kształcenia a ekonomiczne losy absolwentów: Analiza przypadków	219

Table of contents

MAREK KWIEK // Introduction. Research Universities: Geography of knowledge production in the context of concentration of resources and accumulation of prestige	7
---	---

ARTICLES

BOB JESSOP // Varieties of Academic Capitalism and Entrepreneurial Universities. On past research and three thought experiments	17
DOMINIK ANTONOWICZ // Supervisory Boards in Higher Education	45
JUSTYNA MACIĄG // Lean Culture in the Polish Universities (results of a preliminary research)	69
RADOSŁAW RYBKOWSKI // Educational bubble? The indebtedness of American students and the challenges of policy towards higher education ...	97
ALEKSANDRA RZYSKA // Framing in higher education research – a review of international academic journals	117

PERIPHERAL GAME – A DEBATE

TOMASZ WARCZOK, TOMASZ ZARYCKI // Polish political science in a global perspective: the paradoxes of evolving peripherality	143
JAKUB KRZESKI, KRYSZTOF SZADKOWSKI // Between autonomy and submission. Methodological problems of the analysis of semi-peripheral systems of knowledge production	163
DOMINIK ANTONOWICZ // Get away, but where to... ..	175
TOMASZ WARCZOK, TOMASZ ZARYCKI // Dimensions of dependence and forms of autonomy and autarchy of Polish political science: Response to comments ...	183

REPORTS

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN // Consultability in designing higher education reforms in Poland – the case of the Law 2.0	199
MAREK ROCKI // The quality of teaching and the economic future of graduates. Case analysis	219

Uczelnie badawcze: Geografia produkcji wiedzy w kontekście koncentracji zasobów i akumulacji prestiżu

Pod względem naukowym stajemy się dla świata – jako system, poszczególne instytucje i ich wydziały, dyscypliny naukowe oraz pojedynczy naukowcy – niemal przezroczystości. Nadeszła bowiem epoka widzialności wszystkich najważniejszych wymiarów funkcjonowania nauki. Międzynarodowa widzialność naszego systemu nauki – ale i widzialność systemów międzynarodowych dla nas – mają szansę wywrzeć duży wpływ na strategiczne kierunki przyszłych zmian w szkolnictwie wyższym. Pełna przezroczystość (a tym samym mierzalność) w nauce pojawiła się w Europie dwie dekady temu, głównie dzięki konsekwentnemu zbieraniu zagregowanych danych krajowych przez OECD i Eurostat, a następnie dzięki udostępnianiu zdezagregowanych danych dotyczących publikacji i cytowań przez Web of Science (dziś Clarivate Analytics) i Scopus. Kolejnym krokiem było wkroczenie danych bibliometrycznych do polityki naukowej, a zwłaszcza do krajowych procedur ewaluacji nauki – obok tradycyjnej oceny eksperckiej. Pojawiło się coraz silniejsze łączenie danych bibliometrycznych z finansowaniem instytucjonalnym przy różnym udziale elementów *peer-review*.

Z czasem przekonanie o wysokiej jakości dostępnych danych (przede wszystkim dotyczących osiągnięć naukowych) zrodziło rosnące zaufanie do międzynarodowych rankingów uniwersyteckich, na czele z rankingiem szanghajskim i rankingiem lejdejskim. Ich metodologia opiera się w przeważającej mierze na wskaźnikach produkcji naukowej, a nie opiniach (pracodawców czy studentów): w tym sensie są bardziej obiektywne od pozostałych i pokazują miejsce polskich uczelni w międzynarodowej hierarchii prestiżu naukowego. A prestiż, podobnie jak pół wieku temu, opiera się wyłącznie na mierzalnych, międzynarodowych osiągnięciach naukowych.

Świat nauki akademickiej (tak krajowy, jak i międzynarodowy) stał się zatem w ostatniej dekadzie całkowicie mierzalny, a indywidualne, instytucjonalne i krajowe osiągnięcia w ramach prestiżowej produkcji naukowej stały się w pełni widzialne. Dla wszystkich, wszędzie; również dla nas. Nasze instytucje akademickie są systematycznie poddawane pomiarowi, choćby przez KEJN, a kadra akademicka – choćby przez NCN przy okazji starań o konkurencyjne środki na badania i przez CK przy okazji starań o awans naukowy. Nie da się uciec przed rosnącym, systematycznym pomiarem w żadnym systemie europejskim z bardzo prostego powodu: w Polsce, podobnie jak gdzie indziej, pula środków dostępnych indywidualnie (bezpośrednio przez NCN) i instytucjonalnie (pośrednio przez KEJN) jest mała, a pula naukowców i subdyscyplin naukowych stale rośnie. Ponadto w całej Europie rośnie presja publiczna – a za nią polityczna – na ocenę osiągnięć naukowych inaczej niż tylko przez tradycyjną ocenę innych naukowców: reżim *peer review* jest stopniowo podważany przez coraz silniejszy reżim bibliometrii ewaluacyjnej.

Dla uczelni badawczych (a więc takich, dla których badania naukowe, publikacje i przychody z badań odgrywają kluczową rolę i które koncentrują się na obu głównych misjach – kształceniu i badaniach – a nie tylko na pierwszej z nich, zob. Kwiek 2015) ważne są wszystkie poziomy pomiaru, przy czym pomiary globalne dotyczą wszystkich polskich wydziałów (dokładnie: dyscyplin uprawianych w ramach uczelni) i wszystkich instytucji. Dla uczelni badawczych ważne są ranking CWTS (lejdejski) i ranking ARWU (szanghajski), ponieważ to one opierają się na danych dotyczących mierzalnego dorobku naukowego, a nie na danych dotyczących trudno mierzalnego prestiżu uczelni wśród pracodawców czy absolwentów. I tak w ramach rankingu ARWU waga wskaźników jakości kadry, osiągnięć naukowych i osiągnięć naukowych *per capita* to w sumie 70%: składają się na nią najwyżej globalnie cytowani naukowcy (20%), artykuły opublikowane w *Nature* i *Science* (20%), artykuły indeksowane w *Science Citation Index-expanded* i *Social Science Citation Index* (czyli w bazie Web of Science) (20%) oraz liczba publikacji w przeliczeniu na zatrudnionego naukowca (10%).

Dla uczelni o aspiracjach badawczych z międzynarodowej perspektywy porównawczej liczy się zatem tylko jedno: publikacje indeksowane w międzynarodowych bazach Web of Science i Scopus. Podobnie z perspektywy międzynarodowego prestiżu naszych uczelni ważne są tylko rankingi oparte o produkcję naukową, czyli indeksowane publikacje (i ich cytowania). Wieloaspektowy pomiar osiągnięć naukowców i zespołów badawczych wzmocnił zawsze silnie obecne w nauce procesy pionowej stratyfikacji: zawsze było wiadomo, że jedne zespoły badawcze są lepsze od innych, podobnie jak jedne uczelnie i wydziały są lepsze od innych.

Wraz z coraz dokładniej kalibrowanymi pomiarami wszystkie nasze międzynarodowe słabości zostały obnażone przez międzynarodowe rankingi uniwersyteckie

koncentrujące się na osiągnięciach naukowych. Ale i w skali kraju ujawniło się wyraźne zróżnicowanie; ujawniają się też stopniowo słabości uczelni pierwszoligowych wobec dwóch uczelni krajowej superligi, czyli Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dane dotyczące najlepszych polskich uczelni – zwłaszcza te odnoszące się do przepływu środków na badania z NCN i zmian kategorii uzyskiwanych w KEJN – pokazują systematyczne różnicowanie się systemu nauki akademickiej. Jesteśmy coraz silniej podzieleni pionowo. Mechanizm wspierający zróżnicowanie pionowe jest stosunkowo prosty: to konkurencyjnie zdobywane środki na badania, najważniejsze dla starań o wejście do ligi uczelni badawczych.

Upraszczać skomplikowane mechanizmy dystrybucji prestiżu i powstawania cennych publikacji w nauce (zob. Kwiek 2019), środki na badania (zwłaszcza pochodzące z NCN i ERC) prowadzą bezpośrednio do nowych badań, a zatem nowych publikacji; badania w większości dyscyplin wymagają grantów, ale otrzymywanie grantów wymaga rosnącej liczby najlepszych publikacji w najlepszych czasopismach. W ten sposób koło się zamyka: bez najlepszych publikacji nie ma nowych grantów na badania, zatem nie ma nowych badań, a zatem nie ma kolejnych nowych publikacji i ich cytowań. Pojawia się tym samym instytucjonalna równia pochyła, która dotyczy zarówno poziomu zespołów badawczych (czyli malejący dopływ środków z NCN czy ERC) i poziomu wydziałów (czyli malejący dopływ środków na badania związanych z wynikami parametryzacji, a w przyszłości ewaluacji). W nowej ustawie w miejsce podstawowych jednostek organizacyjnych pojawiły się dyscypliny, a więc nowa ewaluacja będzie określać koncentrację lub dekoncentrację środków w ujęciu dyscyplinarnym, a nie administracyjnym. Co może, choć nie musi – w ramach autonomii przyznanej w ustawie – prowadzić do zmian wewnętrznej struktury organizacyjnej uczelni.

Upraszczać po raz kolejny, obowiązujący system każdorazowo zmieniających się benchmarków w ocenie osiągnięć naukowych (czyli systemu jednostek referencyjnych i jednostek wzorcowych wyznaczanych dotąd w KEJN) powoduje, że nawet szybki wzrost osiągnięć niewiele zmienia w sytuacji uczelni, wydziału czy dyscypliny w ramach uczelni, jeśli tylko inne uczelnie, wydziały czy dyscypliny w systemie rosną szybciej. Przy czym brany pod uwagę wzrost dotyczy wyłącznie osiągnięć liczących się dla NCN, KEJN, a w przyszłości KEN (w skali kraju) oraz dla rankingów globalnych: czyli publikacji indeksowanych w bazach Web of Science i Scopus, dodatkowo w ujęciu *per capita*. Premia prestiżowa i finansowa dla instytucji nie przychodzi zatem za sam wzrost liczby najlepszych publikacji – ale za wzrost szybszy od wzrostu konkurentów. Logikę konkurencji wprowadziła już poprzednia ustawa, obecna jedynie ją wzmacnia.

Podobnie działa system obu wspomnianych rankingów międzynarodowych: osiągnięcia naszych uczelni oraz naszych dyscyplin w ramach uczelni są każdorazowo mierzone i porównywane z osiągnięciami innych uczelni i dyscyplin uprawianych w ich ramach (w skumulowanym ujęciu kilkuletnim). Utrzymanie kategorii w ramach nowej ewaluacji w coraz bardziej konkurencyjnych warunkach powinno teoretycznie kosztować coraz więcej naukowego wysiłku – kolejna ewaluacja (w 2021 roku) będzie trudnym sprawdzianem potencjału naukowego dla wszystkich polskich uczelni. W nowych warunkach (nowa klasyfikacja dyscyplin i wyjście poza dorobek wydziałów; międzynarodowa widzialność publikacji; liczba publikacji *per capita* ograniczona do 4 slotów publikacyjnych i publikacje przypisane do osoby) pojawi się nowa hierarchia instytucjonalnego prestiżu wsparta silnym finansowaniem lub jego brakiem. Czekają nas wiele niespodzianek, w tym przede wszystkim prawdopodobne wyodrębnienie się superligi z pierwszej ligi polskich uczelni.

By odwołać się do wyników najnowszej parametryzacji: wyraźnie widać różnicę w potencjale naukowym między uniwersytetami, których jeden wydział ma kategorię A i dziesięć wydziałów posiada kategorię B (choćby Lublin, Rzeszów czy Zielona Góra) a Uniwersytetem Jagiellońskim, który ma wyłącznie wydziały z kategoriami A+ i A czy Uniwersytetem Warszawskim z pięcioma jednostkami z kategorią A+. Różnice w skali osiągnięć naukowych będą narastać wraz z każdym kolejnym etapem ewaluacji nauki.

Poznajemy coraz dokładniej geografie polskiej produkcji naukowej z międzynarodowej perspektywy porównawczej, więcej też możemy od swojego systemu nauki oczekiwać. Dane porównawcze pokazują, że świat polskiej akademii oddala się od świata uniwersytetów zachodnich w czterech istotnych kategoriach: prestiżowe publikacje (np. *The Nature Index*; *highly cited researchers*); prestiżowe granty międzynarodowe (np. z European Research Council); średnia indywidualna produktywność naukowa (np. dane według bazy Scopus, a zwłaszcza SciVal); struktura publikacji naukowych (np. Polska Bibliografia Naukowa); oraz – w efekcie powyższych – rankingi międzynarodowe oparte na międzynarodowo widzialnej, indeksowanej produkcji naukowej.

Rośnie dostępność danych bibliometrycznych: rolę wstępnego, dosyć surowego jeszcze filtra spełnia Polska Bibliografia Naukowa (PBN), według której na ponad milion (1,004,102) publikacji polskich autorów (głównie z lat 2013–2017), tylko 207,632 (czyli jedynie 20,68%) zostało opublikowanych na liście A czasopism, czyli w praktyce w czasopismach indeksowanych w bazie Web of Science, a w czasopismach z listy B, C i spoza listy zostało opublikowane niemal 40% wszystkich publikacji (odpowiednio 28,60%, 1,60% i 8,85%). Jesteśmy także mistrzami w publikowaniu monografii: w analizowanym okresie wydaliśmy ich niemal 70 tysięcy (67,891), czyli kilkanaście tysięcy rocznie. Oprócz tego udało nam się opublikować prawie 340,000 rozdziałów

w pracach zbiorowych (336,449). Nowa ewaluacja ma szansę zmienić dominującą dziś i nieprzystającą do standardów krajów wysokorozwiniętych strukturę produkcji naukowej poprzez nowe mechanizmy finansowe.

Publikacje i granty badawcze – wyznaczające docelowo strukturę przychodów badawczych i strukturę produkcji naukowej – w miejsce uzyskanych profesur i habilitacji to jedna z najbardziej doniosłych zmian, z których konsekwencji nie wszyscy jeszcze zdają sobie sprawę. Pierwszym krokiem jest zniesienie obowiązkowej habilitacji; kolejnym może być zniesienie profesury tytularnej i zastąpienie jej atrakcyjnym, trudno dostępnym i dobrze wynagradzanym stanowiskiem akademickim. Ważne jest jedno: rosnące (mierzalne i międzynarodowe) osiągnięcia naukowe oznaczają w nowym systemie potężne bodźce finansowe wzmacniające zwycięzców (zespoły badawcze, wydziały czy dyscypliny i wreszcie całe uczelnie) i osłabiające przegranych silniej niż kiedykolwiek wcześniej. Mechanizmy te działają w niewielkiej mierze już dzisiaj.

Spójrzmy przykładowo na dane dotyczące UAM i UW: prawie taka sama liczba studentów i kadry akademickiej, ale pięciokrotnie większy budżet UW na badania naukowe (w 2016 roku budżet UW wynosił 446 mln zł, a UAM 92 mln zł) i dwuipółkrotnie większy udział środków przeznaczanych na naukę w budżecie całkowitym (w 2016 roku udział ten sięga w przypadku UW 32,6%, a UAM 13,1 %). Jeśli w ramach logiki nowej ustawy najważniejsze na uczelniach badawczych (a z czasem flagowych) stają się badania naukowe (i przeznaczane na nie środki), to uczelnie superligi mogą oddalać się od uczelni pierwszej ligi w tempie przyspieszonym. Podobne procesy obrazują dane z NCN: UW i UJ w 2016 roku otrzymały wspólnie 23,71% środków, UAM 5,03%, a kilka pozostałych uczelni pierwszoligowych 2–4%.

Zróźnicowanie pionowe w systemie trwa od momentu powstania NCN i to najlepszy mechanizm służący naturalnemu wyłanianiu instytucjonalnych liderów w nauce. Jednak jego skala pozostaje nadal zbyt mała z powodu stosunkowo niewielkich środków pozostających w gestii NCN (z których jedynie 71,23% trafiło w 2016 roku do uczelni). Pomijam tutaj środki z European Research Council, które trafiają w ostatniej dekadzie niemal wyłącznie na UW.

W największym uproszczeniu: środki przeznaczane na badania przez superligę i pierwszą ligę polskich uczelni prowadzą do nowych, najczęściej dobrych publikacji (co wymusza konkurencyjna natura finansowania i sposób rozliczania grantobiorców NCN i ERC), ponadto w grantach zatrudniani są młodzi ludzie – doktoranci i postdocy. Rośnie zatem pula dobrych publikacji w instytucjach, które otrzymują konkurencyjne finansowanie. Efekt św. Mateusza – wzmacniający mocnych i osłabiający słabych – działa w tych instytucjach silniej niż w pozostałych, które tego konkurencyjnego finansowania na badania mają niewiele lub nie mają go wcale. Nowa ustawa mechanizmy te wzmacnia jednocześnie na kilku poziomach: finansowania

statutowego, finansowania grantowego i (nowego) finansowania doskonałościowego – poprzez konkurs na uczelnie badawcze.

Inna struktura przychodów w uczelniach (funkcjonalnie) bardziej badawczych pozostaje w sprzężeniu zwrotnym z inną strukturą produkcji naukowej. Dane PBN pokazują ewolucję tej drugiej struktury w czasie: na przykład na UW liczba artykułów z listy A wynosiła w ostatnich latach rocznie 1,500–1,800, na UJ (z Collegium Medium) 2,100–2,700, a na UAM ok. 800–1,100 (ale z Uniwersytetem Medycznym, gdyby rozważyć możliwą w nowej ustawie federalizację uczelni, liczba ta wzrasta do 1,600–2,100); podobnie rośnie ich liczba na Politechnice Warszawskiej (850–1,200), AGH (1,200–1,800) oraz w trzech mniejszych ośrodkach (UMK – 850–1,000, Uniwersytet Wrocławski – 700–800 oraz Politechnika Gdańska – 450–610). Zmiany w czasie pokazują, że na przykład niewielki UMK dogania pod względem liczby najcenniejszych publikacji UAM, a ten po możliwym połączeniu z Uniwersytetem Medycznym w Poznaniu ma ich więcej niż UW. Jednocześnie w superlidze UW i UJ systematycznie w ostatnich latach spada liczba rozdziałów opublikowanych w pracach zbiorowych.

Nowa ustawa wprowadza silne mechanizmy różnicowania pionowego w systemie: pojawiają się uczelnie badawcze, dodatkowo finansowane przez sześć lat w trybie konkursowym, z których kilka z czasem stanie się uczelniami flagowymi, chociaż o tym ustawa nie wspomina. Dla uczelni o aspiracjach badawczych to niezwykle istotna informacja, ponieważ pokazuje długoterminową logikę rozwoju systemu: rosnące funkcjonalne zróżnicowanie jego elementów i dodatkowe dofinansowanie nauki tam, gdzie istnieje jej największy potencjał. Wprowadzane mechanizmy ewaluacji prowadzą nie tylko do akumulacji przewag, ale w nieunikniony sposób również do akumulacji strat. Wystarczy wyliczyć poziom 10% dodatkowych środków finansowych od małych i od dużych rocznych uczelnianych budżetów rok po roku, przez sześć lat, dla dziesięciu uczelni uczestniczących w konkursie. Procesy różnicowania systemu pozostają w pełnej zgodności z paradygmatem globalnym odniesionym do permanentnie niedofinansowanych systemów, niezdolnych do podtrzymywania dobrej nauki we wszystkich swoich elementach, który był mocnym założeniem propozycji mojego zespołu przygotowującego propozycję nowej ustawy (Kwiek i in. 2016).

Zastosowanie w praktyce mechanizmu finansowego wspierającego w nowej ustawie rozwój uczelni badawczych oznacza proces kumulacji zasobów i prestiżu w najlepszych krajowych ośrodkach naukowych, a dokładnie tego jak dotąd najbardziej brakowało. Proces ten trwa w łagodnej formie od dekady; wzmocniło go powstanie NCN na poziomie indywidualnym oraz powstanie KEJN na poziomie instytucjonalnym. Mechanizmy, którymi posługują się NCN (z pomocą wspólnoty naukowej), KEJN (z pomocą polskiej wspólnoty eksperckiej) i nowy program doskonałościowy zaproponowany w ustawie (z pomocą międzynarodowej wspólnoty eksperckiej) będą

się wzajemnie wzmacniać: każdy z nich wspiera finansowo naukę w powszechnie w świecie rozumianym sensie najlepszych publikacji i pozwala stopniowo przestać finansować naukę słabą, czyli taką, która w naukach podstawowych nie prowadzi do najlepszych publikacji. Idea konkurencji w nauce (tradycyjnie: w naukach podstawowych uprawianych w sektorze uniwersyteckim) w ostatnich dziesięcioleciach była w Polsce niemal nieobecna; wraz z nową ustawą powraca w silnej wersji, zastosowana do wszystkich poziomów funkcjonowania systemu.

prof. zw. dr hab. Marek Kwiek

Literatura

- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian: Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2018). Ustawa 2.0 a mierzalność i porównywalność osiągnięć naukowych. *Nauka*. 1: 65–86.
- Kwiek, M. (2019). *Changing European Academics: A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*. London–New York: Routledge.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A. i Wolszczak-Derlacz, J. (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2018). Uczelnie badawcze: Geografia produkcji wiedzy w kontekście koncentracji zasobów i akumulacji prestiżu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 7–14. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.0.

MAREK KWIEK – prof. dr hab., dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną i kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego UAM w Poznaniu. Od piętnastu lat prowadzi rozległe międzynarodowe badania szkolnictwa wyższego. Międzynarodowy doradca w sprawach polityki szkolnictwa wyższego (OECD, KE, Rada Europy, OBWE, USAID, UNDP i Bank Światowy). Kierownik lub partner w 50 międzynarodowych projektach badawczych i doradczych. Publikuje przede wszystkim w obiegu międzynarodowym, m.in. w *Science and Public Policy*, *Comparative Education Review*, *Higher Education* czy *Studies in Higher Education*. Autor 180 artykułów, ostatnie monografie to: *Changing European Academics: A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity* (2019), *Uniwersytet w dobie przemian: Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (2015), *Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism* (2013) i *Transformacje uniwersytetu: Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*

(2010). Członek rad redakcyjnych prestiżowych czasopism międzynarodowych: *Higher Education Quarterly*, *European Educational Research Journal*, *British Educational Research Journal* i *European Journal of Higher Education*. W latach 2012–2017 kierował projektem MAESTRO (NCN): Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego, a w 2015 roku otrzymał subsydium profesorskie w programie MISTRZ (FNP).

E-mail: kwiekm@amu.edu.pl.

ARTYKUŁY

Bob Jessop

Rodzaje kapitalizmu akademickiego i uniwersytetów przedsiębiorczych. O przeszłych badaniach i trzech eksperymentach myślowych¹

STRESZCZENIE: Artykuł rozpoczyna się krótkim sprawozdaniem ze stanu badań nad rozwojem koncepcji gospodarki opartej na wiedzy (tutaj analizowanej jako „ekonomiczne imaginaria”) i wpływie tych koncepcji na to, jak siły społeczne, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz akademii, usiłowały przeorganizować szkolnictwo wyższe i badania w odpowiedzi na realne i dostrzegalne wyzwania i kryzysy porządku kapitalistycznego, począwszy od połowy lat 70. XX wieku. Sprawozdanie to dostarcza historycznego kontekstu trzem „eksperymentom myślowym”, które skupiają się na różnych aspektach wylaniania się kapitalizmu akademickiego. Pierwszy opiera się na argumente *reductio ad absurdum* i rozważa kolejne, możliwe etapy ekonomizacji, urynkowienia i finansjalizacji kształcenia i badań. Argument ten jest ilustrowany ostatnimi zmianami w szkolnictwie wyższym. Drugi określa rzeczywiste strategie uniwersytetu przedsiębiorczego i ich rolę w kształtowaniu kapitalizmu akademickiego. Trzeci ma charakter spekulacyjny i dotyczy możliwych form „politycznego” kapitalizmu akademickiego, jak również zmieniającej się pozycji tych form względem innych trendów przywoływanych w eksperymentach myślowych. Artykuł zamykają propozycje programu badawczego, który przekracza eksperymenty myślowe i zmierza w stronę konkretnych badań empirycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: Kapitalizm akademicki, konkurencja, uniwersytet przedsiębiorczy, finansjalizacja, rodzaje kapitalizmu, eksperyment myślowy

Daniel Bell w książce, która cieszyła się niegdyś sporym uznaniem, *The Coming of Post-Industrial Society* (Bell 1973), przewidział, że (1) wraz z przejściem społeczeństw w epokę postindustrialną wiedza zastąpi kapitał w roli kluczowego czynnika produkcji; (2) technologie intelektualne używane do planowania dobra publicznego zastąpią technologie mechaniczne używane do zwiększania zysku prywatnego;

¹ Niniejszy tekst ukazał się oryginalnie w czasopiśmie *Higher Education* 73(6) na wolnej licencji.

i, że (3) uniwersytety zastąpią przedsiębiorstwa przemysłowe jako dominująca forma społecznej organizacji. Pierwsze przewidywanie można odnaleźć w późnonowoczesnym społecznym samookreśleniu jako „społeczeństwo informacji”, „społeczeństwo uczące się” czy „społeczeństwo wiedzy” (UNESCO 2005, Souter 2010). Ponadto zaszła jeszcze zmiana na pozycji dominującej, to kapitał finansowy zastąpił kapitał przemysłowy, jak również doszło do finansjalizacji większości stosunków społecznych (van der Zwan 2014). Drugie przewidywanie zostało zakwestionowane przez użycie technologii intelektualnych do wspierania ekonomizacji i finansjalizacji życia społecznego, a nie do określania i rozwijania dobra publicznego. Z kolei trzecia hipoteza podważana jest przez nierównomierną tendencję do zachowywania się przez uniwersytety niczym rywalizujące ze sobą przedsiębiorstwa, które dążą do maksymalizacji własnego prestiżu i dochodów, zamiast działać jak bezinteresowne instytucje obywatelskie.

Przewidywania Bella służą mi jako wstępna rama dla krytycznych rozważań nad kapitalizmem akademickim. Rozpaczam od krótkiego przeglądu prac poświęconych temu, jak szkolnictwo wyższe i badania dostosowywały się do przemian współczesnego kapitalizmu, jak również temu, jak proces ten jest mediowany przez hegemoniczne dyskursy narosłe wokół „gospodarki opartej na wiedzy” jako czegoś przeciwstawnego względem społeczeństwa wiedzy. To silnie wspierane przez różne agencje rządowe ekonomiczne i społeczne imaginarium, które nie stanowi jedynie odbicia procesów gospodarczych zachodzących w tle, przyczynia się do strukturalnej reformy i strategicznej reorientacji szkolnictwa wyższego i badań. Tym samym wnosi ono performatywny wkład w wyłanianie się istniejącego w załączku, ale niekompletnego przejścia do gospodarki opartej na wiedzy. Niniejsze opracowanie podejmuje wybiórczo kwestię kapitalizmu akademickiego, gdyż skupia się na strukturalnych połączeniach i ewolucji coraz gęstszych powiązań pomiędzy akademią a kapitalizmem. Następnie zwracamy uwagę na mocniej ugruntowane propozycje, które dostarczają ram teoretycznych zdolnych do oceniania: jak i do jakiego stopnia szkolnictwo wyższe i badania są bezpośrednio przeorganizowane zgodnie z kapitalistycznymi czy przedsiębiorczymi zasadami. Te wyjaśnienia opierają się na trzech „eksperymentach myślowych”, które pozwalają na spekulację nad przeszłym i przyszłym rozwojem w tych obszarach. Opierają się również na refleksji teoretycznej i ekstrapolacji ujętych w teorii historycznych trendów. Jako takie nie dostarczają one metaanalizy dla przeszłych badań czy bieżących nowych wyników empirycznych. Zamiast tego proponują nowe sposoby prymarnego czy pobocznego wglądu w kapitalizm akademicki (o eksperymentach myślowych, zob. Sorensen 1992). Pierwszy eksperyment opiera się na argumentie *reductio ad absurdum* i ma na celu wskazanie niektórych rzeczywistych ograniczeń dla w pełni rozwiniętego kapitalizmu akademickiego. Proponuje kilka oddzielnych etapów analitycznych na drodze do nastawionej na zysk,

mediowanej przez rynek formy kapitalizmu akademickiego, jak również pokazuje, że zakończenie tego procesu jest wciąż przed nami. Drugi eksperyment podejmuje temat pięciu istniejących form przedsiębiorczości akademickiej i tego jak innowacja zostaje na nowo ukierunkowana, oddalając się od dążeń *stricte* akademickich w stronę celów komercyjnych, kapitalistycznych czy nawet spekulacyjnych. Trzeci eksperyment dotyczy sposobów, w jakie szkolnictwo wyższe i badania mogłyby zarówno dosłownie, jak i metaforycznie czerpać korzyści z form politycznego, a nie rynkowo-racjonalnego dążenia do zysku. Krótkie uwagi końcowe sugerują z kolei, jak rozwinąć powyższe argumenty tak, by przekroczyć obecne konieczne dążenia na rzecz ich uwiarygodnienia.

Wykonywanie gospodarki opartej na wiedzy

Imaginaria społeczne mają kluczowe znaczenie dla upraszczania złożonych światów naturalnych czy społecznych jako podstawa dla trwania, a być może przekształcania i stabilizowania stosunków społecznych (o imaginariach, zob. Sum i Jessop 2013). W tym miejscu skupiam się na wyobrażeniach gospodarki opartej na wiedzy i ich wpływie zdolnym do przekształcania szkolnictwa wyższego i badań². W centrum tego imaginarium znajduje się produkcja, waloryzacja i aplikacja wiedzy jako kluczowego czynnika ekonomicznej wydajności, konkurencyjności, rentowności czy efektywności prywatnego, publicznego czy trzeciego sektora, jak również dobrego zarządzania i podniesionego standardu życia. To wyobrażenie było silnie promowane w latach 90. XX wieku między innymi przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD 1996). Powstało jako późna odpowiedź na kryzys powojennego atlantyckiego fordyzmu, który opierał się na transatlantyckim obiegu masowych produkcji i konsumpcji (Jessop 2002). Jego oddźwięk został wzmocniony przez rosnącą globalną integrację ekonomiczną, która nasiliła presję na wyjście poza fordowską dynamikę wzrostu. Jednym z efektów tych zmian była wzmożona i pochodząca z wielu stron krytyka kształcenia, która skupia się na niezdolności sprostanianiu na kapitał ludzki na rzecz rzekomo coraz bardziej konkurencyjnej i zglobalizowanej gospodarki opartej na wiedzy (zob. Carter i O'Neill 1995).

Imaginarium gospodarki opartej na wiedzy silnie oddziałuje na akumulację kapitału i inne układy społeczne (przegląd najważniejszej literatury, zob. Carlaw et al. 2006; na temat genealogii, zob. Godin 2006; Jessop 2008; na temat dyskursów społeczeństwa wiedzy i gospodarki wiedzy w szkolnictwie wyższym, zob. Peters 2004; Välimaa i Hoffman 2008). Chociaż gospodarka oparta na wiedzy jest nowym poję-

² Na potrzeby analityczne przyjmuję, że kształcenie poświadcza wiedzę i umiejętności, natomiast badania produkują i uprawomocniają wiedzę. Te dwa zadania mogą być wykonywane w z grubsza odrębnych systemach i instytucjach.

ciem, ma ono swoje początki we wcześniejszych zmianach w kształceniu i nauce, które zapoczątkowała racjonalizacja stosunków ekonomicznych (Webber 2002). Stworzyły one bowiem zapotrzebowanie na różnorodne formy wiedzy mające stanowić zasadniczy wkład w akumulację, czy to w ramach intelektualnych dóbr wspólnych, czy poprzez prawa własności intelektualnej. Pozwoliło to na nowe ukierunkowanie kształcenia i badań akademickich, odejście od modelu wieży z kości słoniowej i rzekomej intelektualnej izolacji w stronę bardziej zbliżonego i ciągłego kontaktu z gospodarką, państwem i szerszą wspólnotą rozumianą jako współproducenti i konsumenci użytecznej wiedzy (zob. Etzkowitz 1994). Trendy te uwiadczyły się już od początku XVIII wieku w postaci więzi uniwersytecko-korporacyjnych na prywatnych amerykańskich uniwersytetach. Uległy jednak intensyfikacji w latach 90. XX wieku wraz z uznaniem gospodarki opartej na wiedzy za kluczowy czynnik dla obrony technologicznej i przemysłowej konkurencyjności Stanów Zjednoczonych, jak również promowania interesów nowopowstałych „przemysłów” kreatywnych i tych opartych na wiedzy. Jednym z aspektów tych przemian była zmiana rządowego sposobu finansowania badań, która umożliwiła uniwersytetom zachowanie i licencjonowanie praw własności intelektualnej do własnych odkryć i innowacji. Podobne przemiany zaszły również w innych miejscach – częściowo koordynowały je międzynarodowe agencje takie jak OECD, a częściowo wyłaniały się one samoistnie w odpowiedzi na te same presje konkurencyjności i względną hegemonię imaginarijnego gospodarki opartej na wiedzy. Rozumiano je jako sposób na uporanie się z destrukcyjną rolą kryzysów technologicznych i ekonomicznych. W epoce postfordowskiej procesy te odzwierciedlają oczekiwania względem uniwersytetów, by te zaangażowały się w transfer technologii, budowały parki naukowe i technologiczne czy inkubatory, umożliwiały komercyjne spin-offy i spin-outy, udzielały usług eksperckich i tak dalej (Slaughter i Leslie 1997; Horta 2009). Trend ten jest najbardziej widoczny w obszarze STEM, ale zdążył przeniknąć również nauki społeczne czy nawet sztukę i humanistykę, gdy te uznane zostają za istotne z punktu widzenia konkurencyjności (szczególnie w takich obszarach jak sektor kreatywny, kulturalny czy praw własności), agendy rządowej i kontroli społecznej. Niemniej trend ten rozwija się nierównomiernie. Choć próbuje się włączyć do niego wiele podmiotów, tylko nieznaczna część z nich jest w stanie odpowiedzieć na niego efektywnie. Obok niego występuje również równoległy trend, czyli zintensyfikowana globalna konkurencja o talenty, która obejmuje studentów, magistrantów, doktorantów, osoby po doktoracie, wyspecjalizowanych pracowników wiedzy, przedstawicieli „klasy kreatywnej” czy mobilnych i efektywnych przedsiębiorców.

Rozwój ten dokonał się nierównomiernie na wielu płaszczyznach: od miast przez regiony i gospodarki narodowe po przestrzenie quasi-kontynentalne i ponadnarodowe. Dobrym przykładem jest Strategia Lizbońska, która ma na celu uczy-

nienie Europy najbardziej konkurencyjną gospodarką opartą na wiedzy (European Council 2000; o roli anglo-amerykańskiego modelu w tym kontekście, zob. Slaughter i Cantwell 2012: 583). Odzwierciedla to ogólny konsensus europejski dotyczący szkolnictwa wyższego i badań, jako że „są one usytuowane na przecięciu badań, edukacji i innowacji uniwersytety w wielu kwestiach są kluczem do społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy” (Commission of the European Communities 2003). Poza rywalizacją z amerykańskim modelem i odpowiedzią na rosnącą konkurencję ze strony wschodnioazjatyckich państw rozwijających się, które zmieniły strategię gonienia zachodnich gospodarek z modelu opartego na inwestycjach na model oparty na innowacjach, Strategia Lizbońska podejmuje również kwestię tradycyjnych cech lokalnego, nadreńskiego kapitalizmu (na temat tego ostatniego, zob. Albert 1993).

Wszystko to sugeruje, że szkolnictwo wyższe jest w coraz większym stopniu konstruowane jako bezpośredni czynnik ekonomiczny, którym zarządza się podobnie do innych tego typu czynników w celu podniesienia konkurencyjności gospodarki. Niezależnie od tego, czy uniwersytety publiczne wbrew ostatnim trendom globalnym pozostaną silnie zanurzone w sektorze publicznym, czy zgodnie z tymi trendami zostaną włączone w sektor prywatny albo przynajmniej zostaną zmuszone do konkurencji z prywatnymi podmiotami, sektor szkolnictwa wyższego od lat 90. XX wieku był w coraz większym stopniu oceniany zgodnie z kryteriami ekonomicznej efektywności, wkładu w krajowe systemy innowacji, gospodarkę „uczenia się”, gospodarkę opartą na wiedzy i „kulturę przedsiębiorczości”, konkurencyjność gospodarki i wzrost w stosownej skali (Etzkowitz 1994; Godin 2006; Olssen i Peters 2005). Odbiło się to na strategiach i mechanizmach państwowego finansowania, jak również na tym jak uniwersytety są oceniane i wspierane. Z podobnych powodów podejmuje się dziś wysiłek na rzecz podniesienia wpływu sektora prywatnego na konstruowanie programów studiów i na rzecz adaptowania kształcenia i badań do dostrzegalnych potrzeb gospodarczych przez rozwijanie partnerstw prywatno-publicznych (Levidow 2001).

Przyjęto dwie pozornie sprzeczne, ale wzajemnie uzupełniające się strategie. Pierwsza potwierdza „funkcje państwa w zakresie kształcenia jako «dobra publicznego», natomiast druga poddaje kształcenie dyscyplinie rynku, metodom i wartościom przedsiębiorstw, a następnie redefiniuje je jako dobro prywatne” (Marginson 1999: 122). Druga strategia odzwierciedla hegemonię imaginariów gospodarki opartej na wiedzy, rosnącą rolę jej zwolenników w kształtowaniu celów stojących przed edukacją (ze szkodą dla kwestii takich jak obywatelstwo, sprawiedliwość społeczna, otwartość społeczna, inwestycje społeczne czy budowanie wspólnoty narodowej), rosnącą zależność szkolnictwa wyższego od przychodów z pozabudżetowych źródeł, włączając w to zakontraktowane badania, krajowe i międzynarodowe opłaty za studia, doradztwo, wpływy z praw własności intelektualnej, kwestowania, wpływy z dota-

cji i działalności w zakresie trzeciej misji (Clark 1998; Etzkowitz 2002; Slaughter i Leslie 1997). Mówiąc ogólnie, strategie te umieszczają uniwersytety badawcze na czele imaginariów gospodarki opartej na wiedzy, a nawet wytwarzają dynamikę działającą zgodnie z logiką „zwycięzca bierze wszystko”, która przynosi silny efekt polaryzacyjny. Jednak ulokowanie środków w badaniach wywołuje presję na wielu uniwersytetach do zmniejszenia kosztów kształcenia. Może to z kolei przynieść korzyść lokalnym czy regionalnym instytucjom, które specjalizują się w masowym i zyskowym nadawaniu kwalifikacji czy możliwości uczenia się przez całe życie. Co więcej, kieruje również wysiłek deregulacji szkolnictwa wyższego tak, by umożliwić niskonakładowym podmiotom sektora prywatnego zajęcie miejsca na rynku akademickim.

Taka sytuacja ma wiele istotnych konsekwencji dla zarządzania uczelnią. Możemy to dostrzec w zmianach wewnętrznej organizacji i zdolności zarządzania, wprowadzeniu wewnętrznych rynków i quasi-rynków, mechanizmów zapewniających jakość, zróżnicowanych drogach kariery i nowych ciałach pośredniczących w zarządzaniu i transferze wiedzą zarówno wewnątrz, jak i z zewnętrznymi partnerami (Slaughter i Cantwell 2012). Odzwierciedleniem tego nowego ukierunkowania uniwersytetów na rzecz służby gospodarkom opartym na wiedzy było przyjęcie przez nich najnowszego mód w zakresie zarządzania w celu podniesienia efektywności: *vide* zasady Nowego Zarządzania Publicznego, przedsiębiorcze zarządzanie zasobami, reorganizacja procesów biznesowych, całkowite zarządzanie finansami, zarządzanie relacjami z konsumentami (dla studentów), pozyskiwanie danych i sprzedaż danych zewnętrznym podmiotom komercyjnym (Eaton et al. 2013). Co więcej, pracodawcy i praktycy w coraz większym stopniu są zaangażowani w tworzenie programów studiów, menadżerowie prywatnych przedsiębiorstw włączani są w zarządzanie kształceniem i wyznaczanie mu celów, księgowi i kwestorzy zyskują większy wpływ na konstruowanie strategii. Zwiększa się również mobilność między akademią a jej zewnątrz. Tym samym tradycyjny model zarządzania uniwersytetem, przedstawiony przede wszystkim (nawet jeśli w sposób bardziej retoryczny niż praktyczny) w Humboldtowskiej wspólnocie naukowców i studentów, jest podważany przez żądania większej rozliczalności. Żądania te płyną zarówno ze strony wielopoziomowego systemu państwowego, jak również różnych interesariuszy w postaci małych, średnich, narodowych, a nawet międzynarodowych przedsiębiorstw, a mówiąc ogólniej ze strony samonapędzających się żądań konkurencyjności na wielu poziomach i wokół wciąż rozszerzającego się zakresu czynników ekonomicznych i pozaekonomicznych (Slaughter i Cantwell 2012). Tyczy się to również uniwersytetów klasy światowej, które zyskują pewną autonomię od krajowych nacisków tylko po to, by mierzyć się z nimi na poziomie globalnym.

Eksperyment 1: pomyśleć od nowa rozwój kapitalizmu akademickiego

Niniejszy eksperyment myślowy wykorzystuje strategię *reductio ad absurdum*, by zmierzyć się z „błędem ekonomizmu” w analizach kapitalizmu akademickiego. Dla Polanyiego (1982) błąd ekonomizmu sprawiał, że obserwatorzy opisywali wszystkie gospodarki w kategoriach, które *de facto* odnoszą się do (kapitalistycznej) gospodarki rynkowej. Ten błąd epistemiczny różni się od ontologicznego błędu ekonomicznego redukcjonizmu, który polega na tłumaczeniu wszelkich zmian społecznych za pomocą zmieniających się imperatywów ekonomicznych i/lub efektów ekonomicznej walki klas. W niniejszym tekście mierzę się z błędem ekonomizmu przez wyodrębnienie sześciu etapów na drodze do rozwiniętej rynkowej gospodarki kapitalistycznej, która została później zdominowana przez sektor finansowy gospodarki i porządku społecznego. Następnie posługuje się tą ramą do wyodrębnienia możliwych etapów rozwoju kapitalizmu akademickiego. Oba kroki tego eksperymentu myślowego są historycznie ugruntowane, ale co do zasady pozostają konceptualne. Nie twierdzę, że poszczególne etapy wynikają z siebie w procesie łagodnych, linearnych następstw, które zachodzą we wszelkich obszarach społeczeństwa, aż do ich zwieńczenia. Przeciwnie, każdy z etapów wymaga znacznego wysiłku ze strony zaangażowanych sił społecznych, by wbrew oporowi, tarciom, konfliktom i tendencji do kryzysu rozciągnąć zasady rynkowe. Część z etapów może nigdy nie zajść, część może zaś nastąpić w innej kolejności. Ważnym wstępnym wnioskiem płynącym z tej analizy jest to, że pełne przejście wszystkich etapów nie zaszło jeszcze w polu szkolnictwa wyższego i badań i jest mało prawdopodobne, by miało się to wydarzyć. Co więcej, by uniknąć zarzutów o ekonomiczny redukcjonizm, dodam, że siły społeczne – zarówno sprzyjające, jak i opierające się tym zmianom – nie ograniczają się do klas społecznych (niezależnie jak definiowanych), ale obejmują również wiele innych podmiotów o różnych tożsamościach, interesach, wartościach i celach.

Od komercjalizacji do finansjalizacji

1. Gospodarka wymienna rozwija się, gdy użyteczne dobra i usługi cyrkulują za pośrednictwem bezpośredniej wymiany, stosunków długu czy posługiwania się medium wymiany. Wymiana zastępuje inne sposoby organizacji gospodarce, takie jak duże i samowystarczalne gospodarstwa domowe, wzajemność między uzupełniającymi się częściami gospodarki czy politycznie zorganizowaną redystrybucję (Polanyi 1982). Etap ten nie wymaga prymatu stosunków wymiany, nie mówiąc już o pieniądzu. W rzeczywistości, patrząc historycznie, rynki istniały przede wszystkim na przecięciu gospodarstw domowych, sieci

- wzajemności i wspólnot, w których zachodziła redystrybucja (Marks 1979; Polanyi 1982; Weber 2002).
2. Gospodarka handlowa rozwija się, gdy utowarowienie i monetaryzacja stają się podstawowym elementem organizacji gospodarczej, a dobra i usługi są bezpośrednio produkowane na sprzedaż za pieniądze. Sytuacja ta zachodzi o tyle, o ile zaopatrywanie w zasoby przyjmuje formę produkcji towarowej i/lub aktorzy ekonomiczni poszukują zysków pieniężnych z dostarczania surowców czy niematerialnych aktywności, które wcześniej funkcjonowały poza obiegiem pieniężnym. Kapitał handlowy odgrywa kluczową rolę w rozwoju tego etapu w całej czasoprzestrzeni.
 3. Racjonalna gospodarka rynkowa obejmuje racjonalną organizację produkcji opartą na formalnych zasadach księgowości, wolnym handlu towarów i handlu nastawionym na zysk pieniężny, jak również instrumenty kredytowe (Weber 2002; 2009). Racjonalna organizacja produkcji podług (quasi-)korporacyjnych reguł może być powiązana z niekonkurencyjnymi zasadami (np. produkcją monastyczną, wydajnością militarną czy laboratoriami badawczymi i przedsiębiorstwami społecznymi), obecnie jest jednak ściśle związana z poszukiwaniem zysku na konkurencyjnych rynkach.
 4. Gospodarka kapitalistyczna rozwija się, gdy forma towarowa rozprzestrzenia się na wszystkie cztery podstawowe nakłady produkcji: ziemię, siłę roboczą, pieniądź i wiedzę (zob. Marks 1979; Noble 2002; Polanyi 2011). W pierwszej kolejności najlepiej je interpretować, chociaż na różnych zasadach w każdym przypadku, jako towary fikcyjne. Oznacza to, że choć są kupowane i sprzedawane, jak również, że mogą wchodzić jako nakłady w skład produkcji kapitalistycznej, nie są same produkowane na sprzedaż w tym samym rodzaju procesu (na temat istotnych kwestii dotyczących tego twierdzenia, zob. Jessop 2007). Jednak ich cyrkulacja w formie towarowej ma zasadnicze skutki dla natury i dynamiki produkcji zarówno materialnych, jak i niematerialnych dóbr i usług.
 5. Konkurencyjna gospodarka sfinansjalizowana rozwija się, gdy produkcja, dystrybucja i wymiana są ściśle splecione czy nawet podporządkowane ruchom określonego kapitalistycznego pieniądza kredytowego. Sytuacja ta powoduje wzmaganie konkurencji przez: (i) poprawę zrównania stóp zysku w całej gospodarce rynkowej jako kapitału finansowego, jako że funkcjonujący kapitał jest ponownie dystrybuowany pomiędzy konkurujące inwestycje wytwarzające zysk; (ii) wspieranie zrównania stóp procentowych i renty dzięki temu, że kapitał finansowy jako własność, np. kapitał fikcyjny, zostanie ponownie dystrybuowany pomiędzy grupy aktywów (np. obligacje państwowe, papiery wartościowe oparte na aktywach, złoto, sztukę czy w portfele długu studenckiego).

6. Dojrzała gospodarka kapitalistyczna zdominowana przez sektor finansowy pojawia się wraz z ustawicznym ruchem w stronę domknięcia rynku przy użyciu coraz bardziej rozrzedzonych form kapitału fikcyjnego (włączając w to w szczególności instrumenty pochodne) i przy coraz powszechniejszym użyciu dźwigni zadłużenia w celu szukania superzysków. Wszystko to umacnia dominację kapitału finansowego jako własności raczej niż funkcjonującego kapitału i przyczynia się do uniwersalizacji konkurencji o zysk, jak również do wzmocnienia immanentnych sprzeczności kapitału.

O ile przejścia między 3 a 4 etapem są często kojarzone, przynajmniej pośród pierwszych sprawców kapitalistycznego rozwoju, z liberalnymi imaginariami i praktykami, o tyle neoliberalne imaginaria i praktyki mają znaczenie w strategiach ekonomizacji pojawiających się od 4 etapu wzwyż. W ogólnym zarysie neoliberalizm podkreśla zalety liberalizacji, deregulacji i prywatyzacji; uprzywilejowuje (kapitalistyczną) konkurencję rynkową jako zasadę gospodarczej organizacji w jeszcze większym stopniu niż liberalne imaginaria i praktyki; wspiera fikcyjne utowarowienie ziemi, siły roboczej, pieniądza i wiedzy, jak również ich włączenie w akumulację maksymalizującą zysk. Neoliberalizm domaga się również przeniesienia aktywności państwa do komercyjnej, rynkowej czy kapitalistycznej gospodarki, w której przyjmuje się, że leżą one poza podstawowymi funkcjami państwa, dąży również do organizowania tego procesu za pomocą wewnętrznych rynków w ramach państwa lub za pomocą różnych pośredników rynkowych w celu stymulowania konkurencji (zob. Jessop 2002). Co więcej, w okresie zaciskania pasa próby podtrzymania marginalnie zyskowego lub niezyskowego kształcenia i badań, które przynoszą jednak co do zasady korzyści, są utrudniane przez cięcia budżetowe, oczekiwania regularnych „wzrostów efektywności” i presje na konsolidację fiskalną. Aspekty te pomagają wytłumaczyć czemu neoliberalizacja może powodować czy wspierać przejście do piątego i szóstego etapu. Zmiany te powodują jednak na tyle silne napięcia i skłonności do kryzysu w kapitalistycznej gospodarce rynkowej, że jak zauważył Karl Polanyi (2011), w końcu „społeczeństwo” zaczyna stawiać opór i sprzeciwiać się destrukcyjnym dla środowiska i społeczeństwa efektom.

Ekonomizacja w szkolnictwie wyższym i badaniach

Rozważę teraz, czy można wiarygodnie stwierdzić, że te ogólne etapy zachodzą w szkolnictwie wyższym i badaniach. Jeśli tak, doprowadziłyby to w końcu do ukierunkowania ich w stronę racjonalnie zorganizowanej konkurencyjnej produkcji wiedzy nastawionej na zysk (etap 4), a w dalszych etapach do zintegrowania z kierowaną czy zdominowaną przez sektor finansowy akumulacją (etap 5 i 6). Szkolnictwo wyższe i badania zwykle przechodzą te etapy, na tyle, na ile to możliwe w ramach

gospodarki zdominowanej już przez kapitalistyczne stosunki rynkowe. Tworzy to pole dla zazębienia się czy połączenia między etapami 2 a 4, jako że istniejące już praktyki przedsiębiorcze aplikowane są po raz pierwszy w szkolnictwie wyższym i badaniach. Te dwa pola posiadają jednak swoiste cechy, które utrudniają przejście wszystkich sześciu etapów.

Jak zauważył Claus Offe (1975), jedną z przeszkód jest to, że o ile w przypadku kapitalistycznych przedsiębiorstw zazwyczaj łatwo oszacować formalny wzrost w kategoriach monetarnych (zyski), to rządy i inne ciała publiczne mają kilka, często niejasnych i niekonsekwentnych, a niekiedy sprzecznych celów zasadniczych, które są kontestowane i trudne do poddania pomiarowi, niekiedy celowo. Kształcenie i badania ogólnie rzecz biorąc należą do tej drugiej grupy (na temat sprzecznych celów uniwersytetów, zob. Weiler 2005; w kwestii zawyżonych wyzwań stawianych przez rząd edukacji, zob. Brown i Carrasso 2013). Tylko jeśli instytucje szkolnictwa wyższego i badań byłyby w pełni sprywatyzowane i włączone w sfinanzalizowaną gospodarkę rynkową (z sekurytyzacją ich aktywów i dochodów), zyskowość i wartość udziałów przyćmiwałyby wszystkie inne cele.

Kolejną przeszkodą jest potencjalna sprzeczność w produkcji, cyrkulacji i wartościowaniu wiedzy postrzeganej jako intelektualne dobro wspólne czy jako prawo własności intelektualnej (Jessop 2007). Tworzy to konflikty wokół: (1) tradycyjnych zobowiązań do gwarantowania darmowego obiegu idei, produktów innowacyjnych i praktyk; (2) utowarowienia czy utowarowiania wiedzy i jej użycia na rzecz prywatnych zysków z pominięciem niewycenionych, ale realnych, pozytywnych skutków zewnętrznych. Jest to problem fraktalny, który pojawia się na wielu płaszczyznach szkolnictwa wyższego i badań. Może powodować liczne konflikty interesów w szeregu sektorów opartych na wiedzy, projektowaniu czy kreatywnych. Sprowokowało to Marginsona (2015) do stwierdzenia, że rynki kapitalistyczne nie mogą w pełni zaistnieć w szkolnictwie wyższym (zob. również Hemsley-Brown 2011). Ostatnie dyskusje na temat uniwersytetów w ramach OECD odzwierciedlają te napięcia, balansując z trudem między rolą dostarczania dobra publicznego a prywatnymi korzyściami studentów czy innych interesariuszy (Hunter 2013; Komljenović 2016).

Punktem wyjścia do oceny tego czy poszczególne etapy ekonomizacji i ewentualnie finansjalizacji odnoszą się do kształcenia i badań, jest ilość czasu, który społeczeństwo poświęca na te aktywności jako źródła ogólnych czy szczególnych dóbr i usług zaspokajających potrzeby. W tym kontekście etap 1 rozpoczyna się, gdy więcej czasu społeczeństwa przeznaczana jest na dostarczanie kształcenia i badań bez bezpośredniego, zdefiniowanego *quid pro quo*, czy to w postaci towarowej, czy pieniężnej. Taka sytuacja mogłaby zajść w gospodarstwie domowym, wspólnotach opartych na wzajemności czy sieciach redystrybucji (Polanyi 1982). Klasycznym przykładem w przypadku uniwersytetów jest wspólnota studentów i naukowców

zorganizowana na kolegialnych i bezinteresownych zasadach, czy to w przednowoczesnym, czy Humboldtowskim duchu i praktyce.

Drugi etap zawiera w sobie komercjalizację, jako że edukacja i badania są bezpośrednio produkowane na sprzedaż. Wraz z wyłonieniem się rynków kapitalistycznych w gospodarce etap ten często pokrywa się z etapem racjonalizacji. Główną formę stanowią w nim uniwersytety, komercyjne lub nie, finansowane z czesnego i komercyjne badania. Drugorzędną formę stanowi prywatny tutoring i nauka na odległość (na temat nauczania na odległość i utowarowienia wiedzy, zob. Noble 2010). Wraz z ugruntowaniem się 2 etapu studenci stają się konsumentami, o których się zabiega, a wiedza i kreatywność zostają poddane utowarowieniu, następnie, gdy odkrycia naukowe zostają utowarowione, prawa własności intelektualnej nabierają na znaczeniu i tym samym zwiększają swoją wartość dla uniwersytetów i instytutów badawczych. Jednym ze wskaźników tego etapu jest przyjęcie komercyjnych kryteriów w podejmowaniu decyzji, wysiłki na rzecz podniesienia przychodów, skupienie się na redukcji kosztów, zwrotu kosztów i zarządzanie finansowym ryzykiem. Pojawienie się tych czynników stymuluje przejście od kolegialności w zarządzaniu uczelnią do modelu, w którym kluczowe funkcje sprawują zawodowi finansiści, a pomaga w tym outsourcing i doradztwo. Presja ta wzmacnia się, gdy finansowanie rządowe staje się również zależne od tych samych bądź podobnych oczekiwań. W rzeczywistości państwa często odgrywają kluczową rolę w komercjalizacji ze względu na ich fiskalno-finansowe strategie, jak również z powodów ideologicznych.

Etap 3 wiąże się z rozwojem kapitalistycznej gospodarki rynkowej w edukacji i badaniach. Wskaźnikiem tego procesu byłby wolny handel wiedzy, racjonalna organizacja produkcji oparta na podwójnej księgowości czy innych środkach zapewniających wydajność, kontrolę i zwrot kosztów, jak również wzrost koniecznych kosztów kapitału nie tylko z oszczędności czy przychodów, ale również rynków komercyjnych i finansowych. Niektóre systemy szkolnictwa wyższego i badań od dawna posiadały prywatne uniwersytety, które często w znacznym stopniu funkcjonowały w oparciu o podobne zasady (zasadniczo zbliżona analiza etapów od 1 do 3, zob. Marginson 2015). W przeciwnym razie etap ten rozpoczyna przekształcenie uniwersytetów i badań w prywatne przedsiębiorstwa maksymalizujące zysk lub przynajmniej niekomercyjne prywatne, publiczne bądź hybrydyczne organizacje dążące do maksymalizacji przychodów netto, w szczególności w sytuacji, w której państwo nie jest już głównym źródłem finansowania (na temat tych trzech typów korporacyjnego uniwersytetu, zob. Waks 2002; na temat konstruowania szkolnictwa wyższego jako zarządzanego w ten sposób sektora, zob. Komljenović 2016). Jednym z aspektów tego procesu są większe inwestycje w przedsięwzięcia generujące przychody takie jak centra medyczne, obiekty sportowe, akademiki czy konferencje handlowe, które odbywają się kosztem podstawowych zadań

kształcenia (zob. np. Eaton i in. 2013). Jak jeszcze się przekonamy, działania te zwiększają również zdolność kredytową.

Etap 4 wiązałby się z quasi-utowarowieniem pracy umysłowej jako nakładu, włączając w to oddzielenie pracy intelektualnej od środków intelektualnej produkcji (przede wszystkim w obszarze STEM o kapitałochłonnej produkcji), utratę statusu zawodowego, próby ograniczania wolności nauczania i badań, rosnącą hierarchizację i prekaryzację pracy intelektualnej, kodyfikację i ucieleśnienie wiedzy w inteligentnych maszynach i systemach eksperckich łącznie z cyfryzacją wykładów i materiałów dydaktycznych pozwalającą na ich reprodukcję bez ponoszenia właściwie kosztów przez producenta, nawet jeśli konsument musi wnieść za nie opłatę (Agasisti i Catalano 2006). Wzmacnia to podporządkowanie pracy intelektualnej względem komercyjnym w analogiczny sposób do roli, jaką przemysł maszynowy odegrał w podporządkowaniu pracy fizycznej kapitałowi (Bell 1973: 29). Realna subsumcja pracy intelektualnej pod kontrolę kapitału jest koniecznym krokiem w stronę konkurencyjnej gospodarki rynkowej. Proces ten zaczyna się, gdy burżuazja „lekarza, prawnika, duchowego, poetę, uczonego obróciła w swoich płatnych najemnych robotników” (Marks i Engels 2007: 5). W epoce neoliberalnej globalizacji i jej ideologicznego wsparcia w postaci neoliberalnej koncepcji praw własności i prawnej zasadzie kreatywnej „pracy na zlecenie” (która przenosi prawo własności intelektualnej na pracodawcę czy, w przypadku studenta, na instytucję kształcącą), jest to również połączone z utowarowieniem materiałów badawczych, stypendiów, badań naukowych i publikacji. Trzy kolejne aspekty to: (1) grodzenie intelektualnych dóbr wspólnych wytworzonych w ramach badań i kształcenia publicznego; (2) podporządkowanie produkcji wiedzy reżimom praw własności intelektualnej (Bollier 2002; Perelman 2002); (3) komercyjna i kapitalistyczna kolonizacja nowych obszarów nauki zwłaszcza w obszarze STEM. Te formy prywatyzacji i urynkowienia przyczyniają się do erozji jakiegokolwiek pozostałego interesu publicznego w gwarantowaniu edukacji, badań i stypendiów (Frow 1996; Brwon i Carrasso 2013).

W związku z tymi trzema ogólnymi etapami dostrzegamy rozwijający się przemysł globalny standaryzacji, akredytacji, gwarantowania jakości i analiz porównawczych instytucji szkolnictwa wyższego i badań (Hazelkorn 2015). Istnieje wiele charakterystycznych rankingów uniwersyteckich (przede wszystkim *Akademicki Ranking Uniwersytetów Świata*, *The Times Higher Education Supplement World University Rankings*, *QS World University Rankings* opracowany przez Quacquarelli Symonds Ltd. i *US News and World Report Global University Rankings*). Coroczne korekty instytucjonalizują nieustanny wgląd w te instytucje dzięki „papierowemu panoptikonowi” (Sum 2009) i performatywnie wytwarzają efekty, które daleko wykraczają poza ich solidność i rzeczywistą wartość. Wprawiają

w ruch przyspieszający bieżnik konkurencyjności, który tworzy presję na podążanie za najlepszymi praktykami i przyjmowanie najnowszych strategii ugruntowanych w bieżących czy wciąż cieszących się wzięciem imaginariach ekonomicznych.

Następne dwa etapy dotyczą penetracji szkolnictwa wyższego i badań przez kapitał finansowy i spekulacje finansowe. Etapy te rzadko są omawiane w ramach dyskusji nad kapitalizmem akademickim, ponieważ dotyczą przede wszystkim ich połączenia z kapitałem finansowym, a nie z kapitałem produkcyjnym, i zdają się być znacznie oddalone od debat wokół gospodarki opartej na wiedzy, programu konkurencyjności itd. Niemniej mogą jednak silnie oddziaływać na cele, aktywności i zarządzanie szkolnictwem wyższym i badaniami, gdy posuną się daleko w swoim rozwoju.

Etap 5 rozwija się, gdy pieniądz jako funkcjonujący kapitał angażuje się w zyskowne aktywności inwestycyjne w tych obszarach, jak również, gdy finanse związane ze szkolnictwem wyższym i badaniami stają się osobnym „zestawem aktywów” dla kapitału jako własności. Odzwierciedla to bodźce po stronie popytu i podaży. Uniwersytety i instytuty badawcze muszą spoglądać tym samym poza publiczne źródła kapitału i dochodów, jak również konkurować o jakość ich mienia; z kolei finansjalizacja prowadzi do podaży nowych zestawów aktywów, które dywersyfikują ryzyko ponoszone przez zamożne jednostki, fundusze rodzinne czy instytucje finansowe. Zbieganie się tych trendów jest ułatwione o tyle, o ile zewnętrzny rating zdolności kredytowej instytucji szkolnictwa wyższego i badań wpływa na ich zdolność do zaciągania kredytów i wypuszczania obligacji, publicznej sprzedaży udziałów, przyciągania kapitału inwestycyjnego przez prywatne oferty i kapitał własny, zabezpieczania głównego strumienia zysków i poza tym podnoszenia zdolności zadłużania się. Spotkanie się ze sobą tych trendów umacnia siły rynkowe i podporządkowuje przedsięwzięcia w zakresie szkolnictwa wyższego i badań, tak indywidualnie, jak i kolektywnie, tendencji do wyrównywania się zysków (przychodów) i oprocentowania według stopy ryzyka w ramach tego sektora i w stosunku do zwrotów z innych zestawów aktywów.

Szósty etap to system szkolnictwa wyższego i badań zdominowany przez sektor finansowy, który mógłby się wyłonić wraz z podporządkowaniem gospodarki wiedzy zewnętrznym zapotrzebowaniem na zyskowność „kapitału jako własności” (sekurytyzacji) oddziałującej spoza sektora szkolnictwa wyższego i badań. Do przykładów można zaliczyć rozwój globalnego rynku wtórnego papierów wartościowych zabezpieczonych aktywami w postaci kredytów studencki (ang. SLABS), które są popularne w Stanach Zjednoczonych³ i Chile, a rozwiną się niebawem w Wielkiej Brytanii, gdy portfel kredytów studenckich zostanie zabezpieczony w 2017 roku.

³ The Student Loan Marketing Association (Sallie Mae) było pionierem SLABS w 1992 roku i pozostaje kluczowym graczem rynkowym w Stanach Zjednoczonych. Chile wprowadziło program kredytów studenckich w 2006 roku i obecnie posiada rozwinięty rynek wtórny.

Wraz ze wzrostem liczby osób przyjętych na studia i poziomów czesnego, jak również wzrostem szans na zatrudnienie i różnicy w zarobkach pomiędzy osobami z wyższym wykształceniem a tymi, którzy są go pozbawieni, rynek SLABS stał się jeszcze atrakcyjniejszy jako zestaw aktywów (Sallie Mae 2013; Fried i Breheny 2005). Wielkość długu studenckiego jako źródło sekurytyzowanych aktywów przewyższa w Stanach Zjednoczonych dług na zakup samochodów, należności z tytułu kart kredytowych i kredytów hipotecznych (wyłączając pierwszą hipotekę). Kolejnym istotnym zestawem aktywów są obligacje uniwersytetów o określonym lub regulowanym oprocentowaniu na nowe lub odnowione budynki dydaktyczne i akademiki, ośrodki badawcze, sprzęt, centra medyczne itd⁴. Po części obligacje te powodowane są konkurencją o studentów w oparciu o najlepsze budynki dydaktyczne, jakość zakwaterowania i dobrze wyposażone ośrodki sportowe i wypoczynkowe. Obligacje amerykańskich uniwersytetów publicznych objęte są ulgami podatkowymi i zwolnionymi z podatku pożyczkami zabezpieczającymi, natomiast dla niekomercyjnych uniwersytetów prywatnych powstał leasing syntetyczny (Pylypczak-Wasylyszyn 2015). Na tej samej zasadzie upowszechnia się specjalne mechanizmy inwestycyjne na rzecz finansowania zakwaterowania studenckiego na publicznych i prywatnych uniwersytetach oraz prywatny sektor najmu jako bezpieczne (i sekurytyzowane) inwestycje. Działania te przyczyniają się do rozwoju edukacji jako osobnego zestawu aktywów z dwoma typami okazji prywatnych inwestycyjnych:

Pierwsza polega na pełnej materialnej prywatyzacji, gdzie prywatny właściciel ma pełną własność i dowolność zarządzania instytucją edukacyjną z możliwością świadczenia usług dzięki akredytacji. [...] Druga polega na funkcjonalnej prywatyzacji, w której sektor publiczny poszukuje prywatnych inwestorów/partnerów do budowy czy modernizacji istniejących budynków dydaktycznych takich jak szkoły (Weber i in. 2016: 254).

Trendy te nie ograniczają się do neoliberalnej gospodarki. Dla przykładu Engelen i in. (2014) wskazują, jak uniwersytety holenderskie stają się obecnie wielkimi konsumentami bankowych produktów inwestycyjnych, w tym swapów procentowych, instrumentów pochodnych, doradztwa w zakresie zarządzania ryzykiem i zarządzania przepływami pieniężnymi, a także jak spekulują finansowo jako „wyrafinowani inwestorzy”.

Rzadko poruszany poza specjalistycznymi kręgami aspektem finansjalizacji jest to, że ratingi kredytów zależą po części od możliwości cięcia kosztów, jak również zwiększania przychodów przez instytucje szkolnictwa wyższego. W efekcie pojawia

⁴ The Association of Directors of University Estates donosi, że obecne wydatki kapitałowe na rozbudowę brytyjskich kampusów przekraczają roczny budżet Crossrail (wielkiego budżetu infrastrukturalnego na połączenie linii kolejowych w Londynie). Obrót w tym sektorze, który w 2013 roku wynosił 27 miliardów funtów, lokowałby się na czwartym miejscu FTSE 100 (Coman 2014).

się presja na zamykanie jednostek przynoszących niewielkie straty, niezależnie od ich renowy, jak również odchodzi się od systemu opartego na stałej posadzie (ang. *tenure*) na rzecz swobodnej, krótkoterminowej, prekarnej polityki zatrudnienia (Eaton i in. 2013; Moody's Investment Services 2011:8). Do innych kryteriów zwiększających rating kredytów można zaliczyć zdywersyfikowane strumienie dochodów, wysokie kwoty czesnego (i zdolność do ich dalszego podnoszenia), wysoki odsetek zagranicznych studentów, stabilne lub rosnące wpływy z badań i inwestycji, jak również finansowe ekspertyzy uniwersyteckiej administracji i doradców (Moody's Investment Services 2011).

Eksperyment 2: przemysłać przedsiębiorcze uniwersytety

Ten eksperyment myślowy ma mniej spekulatywny charakter niż pierwszy, mapuje bowiem bieżącą działalność przedsiębiorczą, zamiast proponować ciąg coraz bardziej nieprawdopodobnych etapów, który kończy się na „absurdalnym”, jeszcze nie urzeczywistnionym kapitalizmie akademickim w pełni zintegrowanym z akumulacją zdominowaną przez sektor finansowy. Natomiast niniejszy eksperyment stosuje Schumpeteriańską perspektywę przedsiębiorczości do uniwersytetów jako organizacji (omówienie niespójności wcześniejszych prac na temat przedsiębiorczych uniwersytetów, zob. Sam i van der Sijde 2014). Przedsiębiorcze uniwersytety stały się jednym z głównych przedmiotów badań, co odzwierciedla upowszechnianie się dyskursu gospodarki opartej na wiedzy; pierwszeństwo dyskursu i praktyk neoliberalnych w gospodarkach postfordowskich; ukierunkowanie szkolnictwa wyższego na utowarowienie, kapitalizację i finansjalizację (o przedsiębiorczych uniwersytetach w XXI wieku, zob. Deem 2001; Thorp i Buckstein 2010; o typach przedsiębiorczych uniwersytetów, zob. Marginson i Considine 2000; przegląd instytucji tego rodzaju, zob. Fairclough 1993; Mautner 2005). Niemniej niewiele mówi się o potencjalnym znaczeniu dokonań ekonomisty ewolucyjnego Josepha Schumpetera dla analiz przedsiębiorczych uniwersytetów.

Schumpeter wskazywał pięć obszarów innowacji: (1) wprowadzenie nowego produktu lub nowego gatunku towaru; (2) wprowadzenie nowej metody produkcji czy nowego sposobu funkcjonowania towaru w handlu; (3) otwarcie nowego rynku dla własnych towarów; (4) pozyskanie nowego źródła surowców lub półfabrykatów; (5) reorganizacja któregoś przemysłu, np. powstanie zmonopolizowanej lub pozycji monopolistycznej, jak również przełamanie zmonopolizowanej albo pozycji monopolistycznej (Schumpeter 1960: 103–104). Zauważył, że innowacja przynosi krótkofalowe zyski monopolistyczne. Jednak na sprawnie działającym rynku konkurencja doprowadza do wyrównania zysków wraz z wprowadzeniem tych innowacji przez inne firmy czy wprowadzeniem przez nie innych innowacji. Na skutek tego tempo

konkurencji nie zwalnia. W szkolnictwie wyższym występują interesujące analogie i podobny efekt utrzymywania się tego tempa (por. Jessop 2016).

Schumpeter nie ograniczał występowania tego zjawiska tylko do gospodarki, wskazywał, że pojawia się także w świecie społecznym (zob. przede wszystkim Schumpeter 2002). Świadczy o tym powszechność stosowania terminy „przedsiębiorczość”, czy to dosłownie, czy w przenośni, do opisywania działalności w obszarach pozagospodarczych. *Per analogiam* nie powinno się ograniczać zakresu pojęciowego przedsiębiorczości akademickiej do obszarów gospodarczych czy finansowych. Z perspektywy historii wolność nauczania i badań pozostawiały *de facto* wiele miejsca dla innowacyjności i przedsiębiorczości w niewielkim stopniu, jeśli w ogóle, motywowanej maksymalizacją zysków. Historia przedsiębiorczych uniwersytetów jest dłuższa niż historia kapitalizmu akademickiego, jednak ich znaczenie dla konkurencji towarowej i gospodarczej zwiększało się wraz ze zrywaniem związków między szkolnictwem wyższym a innymi porządkami, w tym religijnym i politycznym. Frapującą kwestią pozostaje zatem to, czy przedsiębiorczość akademicka jest w coraz większym stopniu ukierunkowana na maksymalizację zysków, spełnianie wymagań agencji ratingowych lub w jakikolwiek inny sposób ograniczana przez kryteria rynków kapitalistycznych, czy raczej pozostaje otwarta i zachowuje szeroki zasięg.

Czerpiąc z analiz Schumpetera, zauważmy, że przedsiębiorcze instytucje szkolnictwa wyższego mogą:

1. Wprowadzać nowe kursy przygotowawcze; rozszerzać programy studiów, a także wprowadzać nowe czy poprawione programy w szkolnictwie wyższym, przygotowaniu zawodowym i badaniach, które korespondowałyby z nowymi dyscyplinami, nowymi celami gospodarczymi i politycznymi, jak również z przełomami w nowoczesnych i pomocniczych technologiach związanymi z kolejnymi falami rozwoju gospodarki i społeczeństwa.
2. Wprowadzać nowe metody nauczania i prowadzenia badań, zapożyczać „najlepsze praktyki” od innych instytucji badań szkolnictwa wyższego czy prywatnych instytucji, przeorganizować wydziały jako „centra zysków”, wykorzystywać nowe czy uaktualnione informacje i infrastruktury technologii komunikacyjnej oraz „infostruktury”, próbować ciąć koszty i zwiększać wydajność za pomocą standaryzacji nauczania i utowarowiania edukacji, poszukiwania nowych sposobów dostarczania ich „towarów”, zastąpienia kursów korespondencyjnych kursami on-line w przypadku kształcenia zaocznego, ustawicznego czy na odległość czy wprowadzenia nauczania w języku angielskim.
3. Otwierać nowe rynki przez – chociażby – uznawanie dyplomów przyznanych przez inne instytucje, czy to ojczyzste, czy zagraniczne, w ramach umiędzynarodowienia kształcenia. Dochodzić do tego może na skutek wzrastającej różnorodności źródeł studentów (Wildavsky 2010), stworzenie międzynarodowych

fili kampusu (czy to samodzielnych, czy sparowanych w ramach współpracy, konsorcjów, franczyzy lub innych odmian powiązań komercyjnych), wprowadzenie kursów, gdzie rok lub dwa lata spędza się w kraju ojczystym, a kolejne dwa – w kraju pełniącym rolę gospodarza, a także tworzenie nowych rodzajów centrów edukacji regionalnej w Azji (Knight i Morshidi 2011).

4. a) Pozyskiwać nowe źródła surowców lub półfabrykatów – w ramach analogii moglibyśmy tu wskazać poszerzanie bazy rekrutacyjnej o studentów w różnym wieku, łowienie talentów na skalę globalną (pozyskiwanie do zespołów badawczych magistrantów i doktorantów z zagranicy, zachęcanie globalnej diaspory wysokimi płacami do powrotu do krajów ojczystych, tworzenie wędrownej czy też „latającej” kadry albo zatrudnianie kadry światowej klasy lub kadry międzynarodowej, podpisując umowy współpracy z najlepszymi na świecie uniwersytetami). Może to mieć związek z rozwojem firm lub agencji w sektorze prywatnym, które pozyskują studentów za opłatą, a także organizują „targi zawodowe” dla uniwersytetów, gdzie rekrutuje się studentów i poszukuje partnerów (Komljenovič 2016). Z drugiej strony, co jednocześnie uzupełniać może inne działania, uniwersytety mogą posługiwać się pomocniczą, elastyczną czy zwykłą pracą intelektualną, by w obliczu zmiennego popytu i wstrząsów finansowej wykonalności kursów, programów, wydziałów czy całych instytucji obniżyć koszty i zwiększyć elastyczność;

b) Poszukiwać nowych źródeł finansowania, innych niż kasa państwowa czy opłaty uiszczane przez studentów, takich jak umowy na badania z trzecim sektorem i sektorem biznesowym, działania w ramach trzeciej misji uniwersytetu, patenty i tantiemy, działalność pomocnicza (np. ośrodki sportowe, zaplecze medyczne), rozbudowa nieruchomości, partnerstwa publiczno-prywatne, bogaci darczyńcy, mniej bezpieczne ulokowanie majątku, przede wszystkim w inwestycjach hedgingowych, w inwestycjach alternatywnych i programach absolwenckich (w coraz większym stopniu związanych z pozyskiwaniem danych i zaawansowanym marketingiem). Co więcej, państwa mogą na makropoziomie otwierać sektor kształcenia i badań na przedsięwzięcia prywatne, a także bezpośrednie inwestycje zagraniczne (por. Ball 2007).

5. Reorganizować „przemysł edukacyjny” i badania naukowe za pomocą dużych inwestycji w stworzenie uniwersytetów „światowej klasy”, które mogą rzucić wyzwanie istniejącym hierarchiom kształcenia i badania po to, by zwiększyć konkurencyjność narodowej gospodarki opartej na wiedzy i rozwinąć nowe obiegi wiedzy, które odejdą od oceny koleżeńskiej i oceny profesjonalnej jako wyznaczników doskonałości (Slaughter i Cantwell 2012). Jednym z tego skutków jest marginalizacja uniwersytetów regionalnych tam, gdzie nie są one w stanie zapewnić określonych korzyści lokalnych.

Rezultatem pierwszych czterech z wymienionych innowacji jest „kapitalizm akademicki” oparty na „wewnątrzbiorczości” (wewnętrzne centra zysku i franczyzy), a także zorientowanej na zewnątrz przedsiębiorczości, która generuje prestiż i zyski (Slaughter i Leslie 1997; Slaughter i Rhoades 2004). Nie należy tej przedsiębiorczości ograniczać do kwestii komercyjnych, może mieć bowiem charakter społeczny i skupiać się na problemach społecznych, a nie prywatnych zyskach. Piąty rodzaj organizacji może pociągać za sobą zmienny horyzont nadganiań w ramach konkurencji, czy to na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym, czy międzynarodowym (Jessop 2016) oraz wysiłki na rzecz zaangażowania się w rozwój oparty na innowacyjności i zwiększanie zasięgu i rozmiarów „rynku” gospodarki opartej na wiedzy.

Eksperyment 3: przemyśleć warianty kapitalizmu akademickiego

Przeprowadzę teraz idealno-typiczny *Gedankenexperiment* inspirowany Weberowską klasyfikacją zorientowania na zysk komercyjny. Wstępny przegląd i poprzednie dwa eksperymenty rozpatrywały kapitalizm i przedsiębiorczość w szkolnictwie wyższym i badaniach w znaczeniu konwencjonalnym. Niniejsza część proponuje bardziej heterodoksyjne podejście. Znaczna część wczesnych prac Webera dotyczyła tradycyjnego kapitalizmu handlowego czy kupieckiego. Badał on wówczas również dwa rodzaje „racjonalnego” kapitalizmu, zorientowane odpowiednio na handel w ramach wolnego rynku i racjonalną organizację produkcji kapitalistycznej, i wskazywał różne czynniki prowadzące do ich maksymalnej racjonalności formalnej. Racjonalny kapitalizm z pewnością związany jest z etapami od 2 do 5 ekonomizacji: z komercjalizacją, urynkowaniem, kapitalizacją i finansjalizacją. Weber jednak wskazywał trzy wewnętrznie heterogeniczne rodzaje politycznego kapitalizmu, gdzie istotną rolę odgrywają pozaekonomiczne czynniki i aktorzy. Mowa tu odpowiednio o użyciu siły i władzy, działaniach drapieżnych i nadzwyczajnych układach z władzą polityczną (zob. tabela 1). Mogą być powiązane z powstaniem akumulacji zdominowanej przez finanse. Ten reżim finansowy jest nie tyle wytworem spontanicznego działania sił rynkowych, ale istotnie opiera się na tego rodzaju czynnikach politycznych (Jessop 2014; por. Polanyi 2011 o politycznym planowaniu w liberalizmie gospodarczym). W tym kontekście stawiam pytanie o możliwość zajęcia przez te formy polityczne określonych nisz w szerzej ujmowanej ekologii kapitalizmu akademickiego i przedsiębiorczych uniwersytetów, co do zasady zdominowanej przez racjonalny kapitalizm (albo kapitalizmy).

Istnieją, po pierwsze, drapieżne postaci akademickiego kapitalizmu, na które składają się: fałszywe prospekty; lichwiarskie pożyczki studenckie; zawyżone opłaty; korupcja drobna i systemowa; oszustwa studentów, nauczycieli, administratorów i badaczy, w wyniku których zyskują niezasłużony prestiż lub dochód kosztem uczeni-

Tabela 1. Weberowska typologia ukierunkowania na zysk i jej znaczenie dla kapitalizmu akademickiego.

Typ	Źródło wpływów	Związek z ekonomiczną	Przykłady z sektora szkolnictwa wyższego i badań
Tradycyjny kapitał komercyjny i kapitał kupiecki	Handel i finansowanie handlu na tradycyjnych rynkach	Gospodarka oparta na wymianie, komercjalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Kampusy zamiejscowe, działania na rzecz umiędzynarodowienia Agencje odpowiedzialne za rekrutację studentów i reklamowanie uczelni
Racjonalny kapitalizm I	Ciągły handel na nietradycyjnych rynkach i ciągła produkcja w kapitałowych przedsiębiorstwach w oparciu o formalną księgowość	Urynkowanie, kapitalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Uniwersytety nastawione na zysk, uniwersytety korporacyjne Racjonalna organizacja laboratoriów badawczych Realna subsumcja pracy akademickiej Tymczasowe formy zatrudnienia Działalność wtórna zwiększająca całkowite dochody
Racjonalny kapitalizm II	Spekulacja na rynkach finansowych i na rynku produktów, finansowanie nowych przedsiębiorstw, kontrola finansów w celu zdobycia siły politycznej lub rynkowej	Finansjalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Pożyczki czy obligacje związane z kształceniem i badaniami, przede wszystkim całkowite obligacje przychodów zwiększające zdolność do zadłużania się Sekurytyzacja czynszów i długów studenckich, etc. Rola prywatnych agencji ratingowych w dyscyplinowaniu koleżdy i uniwersytetów w zakresie ryzyka biznesowego i finansowego
Polityczny kapitalizm I	Finansowanie rewolucji, wojen i przywódców partyjnych w celu zdobycia udziałów w korzyściach finansowych Bardziej ogólna grabież	Komercjalizacja Kapitalizacja Finansjalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Wykorzystywanie poprzez fałszywe obietnice, bezwartościowe dyplomy Wyludzenia za pomocą drobnej korupcji lub korupcji systemowej Drapieżne wydawnictwa oparte na sile monopolu Korporacyjny autor widmo artykułów naukowych
Polityczny kapitalizm II	Działalność biznesowa oparta na ciągłym użyciu siły, zdominowaniu lub wykorzystaniu władzy publicznej	Komercjalizacja Kapitalizacja Finansjalizacja	<ul style="list-style-type: none"> Wymagania IMF, które oddziałują na kształcenie i badania Prywatyzacja intelektualnych dóbr wspólnych Narzucanie <i>acquis communicate</i> kształceniu i badaniam jako warunku członkostwa w UE
Polityczny kapitalizm III	Nadzwyczajne układy z władzami politycznymi	Monetyzacja i kapitalizacja sieci politycznych	<ul style="list-style-type: none"> Prywatne inicjatywy finansowe Traktaty handlowe i inwestycyjne Drzwi obrotowe między sektorem publicznym a prywatnym

Źródło: kolumna 1 (Swedberg 1998); kolumna 2 (Weber 2002; 2009); kolumny 3 i 4 – opracowanie własne.

wych (Washburn 2005; Nichols i Berliner 2007; Temple i Petrov 2004; Weidman i Enkhjargal 2008). Fałszywe prospekty mają szczególne znaczenie w prywatnym sektorze edukacji dalszej i wyższej, a jeżeli uda im się zachęcić studentów mogą przynieść dodatkowe dochody z pożyczek studenckich. Przykładem ze Stanów Zjednoczonych, który zdążył okryć się już złą sławą, jest „Uniwersytet” Trumpa (Cassidy 2016). Bardziej znaczący jest przykład Education Management Corporation, swego czasu drugiego największego komercyjnego dostawcy kształcenia w Stanach Zjednoczonych, który to, po wielu skargach i skutecznych aktach oskarżenia ze strony prokuratorów, został pozwany, ukarany karą finansową i koniec końców usunięty z NASDAQ w 2015 roku. Inną odmianę drapieżnego kapitalizmu możemy zobaczyć w przypadku „fabryk dyplomów”, gdzie sprzedaje się fałszywe dyplomy, tytuły naukowe i doktoraty (Ezell i Bear 2006). Mówiąc ogólniej, możemy zaobserwować swoisty „hazard” w przypadku wskaźników efektywności takich jak wyniki egzaminów, „wartość dodana” w przypadku efektywności studentów, stopy wykreśleń i wskaźników konkurencji (np. Kuttner 2014).

Inną formą drapieżnego kapitalizmu w kontekście badań, która także szkodzi kształceniu i nauce, jest gwałtowne upowszechnianie się, począwszy od lat 60. XX wieku, wydawania czasopism naukowych zorientowanych na zysk, gdzie pobiera się opłaty od autorów za procedurę pracy nad tekstem i opublikowanie ich artykułów. Stanowi to dla wydawcy dodatkowe źródło dochodu obok prenumerat, pobrań i licencji. Częścią tego procesu jest wzmagająca się koncentracja komercyjnych wydawnictw, która zwiększa ich możliwości wykorzystywania zarówno imperatywu „publikuj albo gin” (ang. *publish or perish*) wśród naukowców zorientowanych na rozwój kariery (a także zatrudniających ich uniwersytetów, czy to obecnie, czy w przyszłości), jak i dostęp do najnowszych dokonań naukowych, który jest niezbędny dla naukowców (Broad 1981; Association of Research Libraries 1998; Bauerlein i in. 2010; Herndon 2016). Zyskowość wydawania czasopism i obowiązek publikowania po stronie autorów przyniosły efekt zwiększenia się liczby czasopism, króciutkich raportów badawczych, nędznych dokonań naukowych i nieetycznych praktyk redaktorskich, co służy zwiększaniu dochodów (o drapieżnych wydawnictwach, zob. Beall 2015). Co więcej, w niektórych obszarach, chociażby w przemyśle farmaceutycznym, naukowe czy pseudonaukowe artykuły pióra autorów widmo (ang. *ghost-writer*) są publikowane jako prace naukowców i instytucji badawczych po to, by przydawać wiarygodności komercyjnym produktom i usługom. Prywatne firmy czy instytucje publiczne mogą zaś przyznawać fundusze na badania i następnie żądać uprzedniego względu czy ich nieujawniania, a gdy wyniki są niekorzystne z punktu widzenia komercyjnego czy politycznego – blokować czy cenzurować publikację. Kolejną z długotrwałych i często wspominanych praktyk drapieżnych wydawnictw jest wyzysk bezpłatnej pracy redaktorów i recenzentów.

Po drugie, zysk z posiadanej siły i władzy można zaobserwować w przypadku konsekwencji neoliberalnych warunków forsowanych jako warunki możliwości udzielenia pożyczek państwom suwerennym. Te warunki obejmują wprowadzenie lub zwiększenie odpłatności za studia, prywatyzację szkolnictwa, otwarcie rynków kształcenia badań na zagranicznych dostawców, a także wprowadzenie rozbudowanego porządku praw własności intelektualnej (zob. także omówienie „nadzwyczajnych układów” w dalszej części). O ile niektóre z tych warunków są same w sobie racjonalne, szczególnie wtedy, gdy ograniczają drapieżny kapitalizm akademicki i podwyższają standardy kształcenia i badań, o tyle wykształcają jednocześnie warunki do zaistnienia kształcenia i badań zorientowanych na zysk, zwiększania wpływu sił zagranicznych i upowszechniania się produktów finansowych wytworzonych przez kształcenie i badania albo z nimi związanych. Kluczową z tego punktu widzenia instytucją jest z całą pewnością Międzynarodowy Fundusz Walutowy. Bank Światowy w mniej przymusowej formie również propagował od lat 60. XX wieku takie zmiany formy kształcenia, jego treści i zarządzania nim w myśl przekonania, że inwestycja w kształcenie generuje większe zwroty niż inwestycja w infrastrukturę (Bank Światowy 1999). W późniejszym raporcie Banku Światowego i UNESCO (2000) zwrócono jednak uwagę na ograniczenia reform rynku, rynkowe niedostatki i postulowano większe zaangażowanie rządu. Wyznacza to, przynajmniej na poziomie retoryki, zerwanie z neoliberalną wizją kształcenia i badań.

Po trzecie, nadzwyczajne układy z władzą polityczną pojawiają się w przypadku promowania prywatnych inicjatyw finansowych w kształceniu, ulg podatkowych związanych z celowanymi i ogólnymi pożyczkami w oparciu o przychody w szkolnictwie wyższym oraz wykorzystania personalnych sieci powiązań dla uzyskania dotacji z budżetu. Niemniej najistotniejszymi przykładami, z których część obecnie się już zapewne zdezaktualizowała, są utajnione układy między interesami kapitalistów a państwami suwerennymi dotyczące zawodu w usługach kształcenia. Wymienić tu można środki promowania umiędzynarodowienia, komercjalizacji, dostępu rynkowego do zagranicznych dostawców różnego rodzaju usług kształcenia (wliczając w to usługi szkolnictwa wyższego i konsultacji w sprawie usług kształcenia), międzynarodowego dostarczania kursów nauczania na odległość (włączając w to odpłatny dostęp do MOOC – ang. Massive Open Online Courses, Masowych Otwartych Kursów Online), mobilność studentów w podejmowaniu studiów za granicą, mobilność kadry (wizy pozwalające na krótkoterminowe nauczanie za granicą, które wydawane są na podstawie uznania pracowników za „osoby podróżujące w interesach” w ramach traktatów handlowych), komercyjnej obecności (dopuszczenie zagranicznych kampusów zamiejscowych) oraz prywatyzacji usług badawczych i tych związanych z kształceniem. Inne środki to rozbudowa i ochrona praw własności intelektualnej (szkodliwych z punktu widzenia dostępu do zasobów edukacyjnych, bibliotecznych

i badawczych), a także narzucenie rozwiązywania sporów w państwie inwestującym przy jednoczesnym ograniczeniu możliwości wszczęcia procedury przez zagraniczne (ale nie ojczyście) firmy w momencie, w którym stwierdzą, że działanie ze strony państwa zagraża ich interesom albo/oraz przyszłym zyskom. Środki te mogą być szczególnie brzemiennie w skutkach, gdy kształcenie nie jest usługą całkowicie publiczną, ale po części dostarczają jej prywatni dostawcy, czy to komercyjni, czy niekomercyjni. Uważa się, że takie traktaty handlowe przynoszą największe korzyści komercyjnym dostawcom kształcenia ze Stanów Zjednoczonych.

Wnioski

Wychodząc od krótkiego streszczenia historycznego kontekstu debat nad kapitalizmem akademickim, w niniejszym artykule przedstawiłem trzy różne eksperymenty myślowe, które dostarczają nowych sposobów myślenia o przeszłym i przyszłym rozwoju kapitalizmu akademickiego (oraz o jego granicach), możliwej działalności uniwersytetów przedsiębiorczych oraz międzywęzłowych formach politycznego kapitalizmu akademickiego. O ile część z trendów rozważanych w pierwszym eksperymencie jest znana w literaturze głównego nurtu, to finansjalizacja czy akumulacja zdominowana przez sektor finansowy i ich konsekwencje dla ukierunkowania i zarządzania szkolnictwem wyższym i badaniami są w niej podejmowane znacznie rzadziej. Podobnie, choć pojawia się coraz więcej literatury na temat uniwersytetów przedsiębiorczych, potencjalna dodatkowa wartość eksperymentu drugiego bierze się z bezpośredniego wykorzystania inspirującej typologii innowacji autorstwa Schumpetera. Trzeci eksperyment miał charakter bardziej spekulatywny i nie wykorzystywał argumentu *reductio ad absurdum*, skupiał się natomiast na możliwych politycznych podstawach i zapośredniczeniach wpływów komercyjnych z kształcenia i badań. Każdy z tych eksperymentów na swój sposób proponował nowy ogląd istniejących już zagadnień czy, w niektórych przypadkach, otwierał nowe kierunki dociekań.

Poza badaniami weryfikującymi zdolności eksplikacyjne tych eksperymentów myślowych warto rozważyć cztery inne kwestie. Pierwsza dotyczy tego, czy dojście do interakcji między różnymi rodzajami kapitalizmu akademickiego i ich oparciem w różnych formach kapitalizmu w ramach wyłaniającego się globalnego systemu kształcenia i badań zaowocuje sprzecznością czy dopełnianiem się. Temat ten jest podnoszony w literaturze porównawczej dotyczącej kapitalizmu zazwyczaj pod hasłem „różnorodnego kapitalizmu” w przeciwieństwie do bardziej konwencjonalnego pojęcia „rodzajów kapitalizmu” (Jessop 2013). Druga wiąże się z potrzebą badań rosnącego napięcia pomiędzy publicznymi funkcjami uniwersytetu, które wciąż są zależne od utrzymania pewnego stopnia autonomii względem imperatywów rynkowych, i bezpośrednim włączeniem uniwersytetów w zorientowany na zysk, medio-

wany przez rynek model gospodarczy, w którym uniwersytety funkcjonują na zasadach komercyjnych czy kapitalistycznych przedsiębiorstw i stają się nierozróżnialne od innych organizacji działających w ramach gospodarki rynkowej. Po trzecie, choć istnieją pokaźne badania na temat skutków neoliberalizmu, można tę kwestię z powodzeniem połączyć z szerszą typologią kapitalizmu akademickiego i przedsiębiorczości. Wreszcie po czwarte, opierając się na pierwszym eksperymencie myślowym, można zbadać z pożytkiem kolonizację szkolnictwa wyższego i badań przez kapitał przynoszący procent za pomocą finansjalizacji, jak również to jak proces ten wpływa na działalność sektora szkolnictwa wyższego i badań przez sekurytyzację wydatków i źródeł przychodów tego sektora.

PODZIĘKOWANIA: Pragnę podziękować za uwagi następującym osobom: Jens Maeße, Johannes Angermüller, Richard Münch, Tilman Reitz, Ngai-Ling Sum, jak i dwóm anonimowym recenzentom. Wiele nauczyłem się również dzięki uwagom uczestników następujących seminariów i konferencji, w trakcie których prezentowałem wcześniejszą wersję tego tekstu: Friedrich Schiller University, Jena (Marzec 2015), University of East London (Październik 2015) i Interpretive Policy Analysis Conference, Hull, UK (Lipiec 2016). Niniejszy artykuł powstał w trakcie stypendium na Cardiff University w ramach programu WISERD Civil Society finansowanego przez Economic and Social Research Council (ES/L009099/1).

Tłumaczenie: Jakub Krzeski

Literatura

- Agasisti, T. i Catalano, G. (2006). Governance models of university systems—towards quasi-markets? *Journal of Higher Education Policy and Management*. 28(3): 245–262.
- Albert, M. (1993). *Capitalism against capitalism*. London: Whurr.
- Association of Research Libraries. (1998). To publish and perish. *Policy Perspectives*. 7(4): 1–13.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Bauerlein, M., Gad-el-Hak, M., Grody, W., McKelvey, B. i Trimble, S.W. (2010). We must stop the avalanche of low-quality research. *Chronicle of Higher Education*, 13 czerwca.
- Beall, J. (2015). *Criteria for determining predatory open access publishers*, <https://beallist.weebly.com/uploads/3/0/9/5/30958339/criteria-2015.pdf> [10.04.2018].
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. London: Heinemann.
- Bollier, D. (2002). *Silent theft: the private plunder of our common wealth*. New York: Routledge.

- Broad, W.J. (1981). The publishing game: getting more for less. *Science*. 211: 1137–1139.
- Brown, R. i Carrasso, H. (2013). *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*. London: Routledge.
- Carlaw, K., Oxley, L., Walker, P., Thorns, D. i Nuth, M. (2006). Beyond the hype: intellectual property and the knowledge society/knowledge economy. *Journal of Economic Surveys*. 20(4): 634–690.
- Carter, D.S.G. i O'Neill, M.H. (1995). *International perspectives on educational reform and policy implementation*. Brighton: Falmer Press.
- Cassidy, J. (2016). Trump University: It's worse than you think. *New Yorker*. 2 czerwca.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Oxford: IAU Press and Pergamon.
- Coman, J. (2014). Have England's universities been privatised by stealth? *The Observer*. 12 października.
- Commission of the European Communities. (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission, COM 2003/58*. Brussels: CEC.
- Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities. *Comparative Education*. 37(1): 7–20.
- Eaton, C., Goldstein, A., Habinek, J., Kumar, M., Stover, T.L. i Roehrkasse, A. (2013). *Bankers in the ivorytower: the financialization of governance at the University of California*. IRLE Working Paper No. 151–13. <http://irle.berkeley.edu/workingpapers/151-13.pdf> [10.04.2018].
- Engelen, E., Fernandez, R. i Hendrikse, R. (2014). How finance penetrates its other: a cautionary tale on the financialization of a Dutch university. *Antipode*. 46(4): 1072–1091.
- Etzkowitz, H. (1994). Academic-industry relations. W: L. Leydesdorff i P. van den Desselar (red.), *Evolutionary economics and chaos theory* (139–151). London: Pinter.
- Etzkowitz, H. (2002). *MIT and the rise of entrepreneurial science*. London: Routledge.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions—Lisbon European Council, 23–24 marca*. http://www.consilium.europa.eu/en/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.eno.htm [13.12.2016].
- Ezell, A. i Bear, J. (2006). *Degree mills: The billion-dollar industry that has sold over a million fake diplomas*. Amherst, NY: Prometheus.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse and Society*. 4(2): 133–168.
- Fried, R. L. i Breheny, J. P. (2005). Tuition isn't the only thing increasing: the growth of the student loan ABS market. *The Journal of Structured Finance*. 11(1): 40–46.
- Frow, J. (1996). Information as gift and commodity. *New Left Review*. 219: 89–108.
- Godin, B. (2006). The knowledge-based economy: conceptual framework or buzzword? *The Journal of Technology Transfer*. 31(1): 17–30.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: the battle for world-class universities* (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

- Hemsley-Brown, J. (2011). Market, heal thyself: the challenges of a free market in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*. 21(2): 115–132.
- Herndon, N.C. (2016). Research fraud and the publish or perish world of academia. *Journal of Marketing Channels*. 23(2): 91–96.
- Horta, H. (2009). Global and national prominent universities: internationalization, competitiveness and the role of the state. *Higher Education*. 58: 387–405.
- Hunter, C.P. (2013). Shifting themes in OECD country reviews of higher education. *Higher Education*. 66: 707–723.
- Jessop, B. (2002). *The future of the capitalist state*. Cambridge: Polity.
- Jessop, B. (2007). Knowledge as a fictitious commodity. W: A. Buğra i K. Agartan (red.), *Reading Karl Polanyi for the 21st century* (114–134). Basingstoke: Palgrave.
- Jessop, B. (2008). A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. W: B. Jessop, N. Fairclough i R. Wodak (red.), *Education and the knowledge-based economy in Europe* (11–39). Rotterdam: Sense.
- Jessop, B. (2013). Revisiting the regulation approach: critical reflections on the contradictions, dilemmas, fixes, and crisis dynamics of growth regimes. *Capital & Class*. 37(1): 5–24.
- Jessop, B. (2016). Putting higher education in its place in (East Asian) political economy. *Comparative Education*. 57(1): 8–25.
- Knight, J. i Morshidi, S. (2011). The complexities and challenges of regional education hubs: focus on Malaysia. *Higher Education*. 62: 593–606.
- Komljenovič, J. (2016). *Making higher education markets*. Praca doktorska, Bristol University.
- Kuttner, M. (2014). How to game the college rankings. *Boston Magazine*. Wrzesień. <http://www.bostonmagazine.com/news/blog/2014/08/26/how-northeastern-gamed-the-college-rankings> [10.04.2018].
- Sallie Mae. (2013). *SLM private education loan market ABS primer*. <https://www.navi-ent.com/assets/about/investors/webcasts/SLMPrivateEducationLoanABSPrimer.pdf> [10.04.2018].
- Marginson, S. (1999). After globalisation: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*. 14(1): 19–31.
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*. 28(3): 353–370.
- Marginson, S. i Considine, M. (2000). *The enterprise university*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marks, K. (1979). Teorie wartości dodatkowej. W: Karol Marks i Fryderyk Engels, *Dzieła*, t. 26, cz. 1 Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marks, K. i Engels, F. (2007). *Manifest Partii Komunistycznej*. Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej.
- Mautner, G. (2005). The entrepreneurial university: a discursive profile of a higher education buzzword. *Critical Discourse Studies*. 2(2): 95–120.

- Moody's Investment Services. (2011). *U.S. not-for-profit private and public higher education*. New York: Moody's Investor Services, Inc.
- Nichols, S.L. i Berliner, D.C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Noble, D.F. (2010). Technology and the commodification of higher education. *Monthly Review*. 53(10): 26–30.
- OECD. (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- Offe, C. (1975). The theory of the capitalist state and the problem of policy formation. W: L.N. Lindberg, R. Alford, C. Crouch i C. Offe (red.), *Stress and contradiction in modern capitalism* (125–144). Lexington: D.C. Heath.
- Olszen, M. i Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy. *Journal of Education Policy*. 20(3): 313–345.
- Perelman, M. (2002). *Steal this idea: intellectual property rights and the corporate confiscation of creativity*. New York: Palgrave.
- Peters, M.A. (2004). Disciplinary knowledges of knowledge societies and knowledge economies. *New Zealand Sociology*. 19(1): 28–49.
- Polanyi, K. (1982). The economy as instituted process. W: M. Granovetter i R. Swedberg (red.), *The sociology of economic life* (29–51). Boulder: Westview.
- Polanyi, K. (2011). *Wielka transformacja*, przeł. M. Zawadzka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pylypczak-Wasylyszyn, D. (2015). *25 universities with attractive municipal bonds*. <http://www.municipalbonds.com/investing-strategies/25-universities-with-attractive-municipal-bonds/> [10.04.2018].
- Sam, C. i van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*. 68: 891–908.
- Schumpeter, J.A. (1960). *Teoria rozwoju gospodarczego*, przeł. J. Grzybicka. Warszawa: PWN.
- Schumpeter, J.A. (2002). The economy as a whole: Seventh chapter of Theory of Economic Development. *Industry and Innovation*. 9(1–2): 93–145.
- Slaughter, S. i Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*. 63: 583–606.
- Slaughter, S. i Leslie, L.L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. i Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sorensen, R.A. (1992). *Thought experiments*. New York: Oxford University Press.
- Souter, D. (2010). *Towards inclusive knowledge societies. A review of UNESCO's action in implementing the WSIS outcomes*. Paris: UNESCO.
- Sum, N.-L. (2009). The production of hegemonic policy discourses: 'competitiveness' as a knowledge brand. *Critical Policy Studies*. 3(2): 184–203.

- Sum, N.-L. i Jessop, B. (2013). *Towards a cultural political economy: putting culture in its place in political economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Swedberg, R. (1998). *Max Weber and the idea of economic sociology of Max Weber*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Temple, P. i Petrov, G. (2004). Corruption in higher education: some findings from the states of the former Soviet Union. *Higher Education Management and Policy*, 16(1): 83–99.
- Thorp, H. i Buckstein, B. (2010). *Engines of innovation: The entrepreneurial university in the twenty-first century*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- UNESCO. (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO.
- Välilmaa, J. i Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265–285.
- van der Zwan, N. (2014). State of the art: making sense of financialization. *Socio-Economic Review*, 12(1): 99–129.
- Waks, L.J. (2002). In the shadow of the ruins: globalization and the rise of corporate universities. *Policy Futures in Education*, 2(2): 278–298.
- Washburn, J. (2005). *University, Inc: the corporate corruption of higher education*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo*, przeł. D. Lachowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Weber, M. (2009). *General economic history*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Weber, B., Staub-Bisang, M. i Alfen, H. W. (2016). *Infrastructure as an asset class: investment strategy, sustainability, project finance and PPP* (2nd ed.). Chichester: Wiley.
- Weidman, J. C. i Enkhjargal, A. (2008). Corruption in higher education. W: D. P. Baker i A.W. Wiseman (red.), *The worldwide transformation of higher education* (63–88). Bingley: Emerald Group.
- Weiler, H.N. (2005). Ambivalence and the politics of knowledge: the struggle for change in German higher education. *Higher Education*, 49(1): 177–195.
- Wildavsky, B. (2010). *The great brain race: how global universities are reshaping the world*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- World Bank. (1999). *Annual report 1998/99*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank i UNESCO. (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise*. Washington, DC–Paris: World Bank/UNESCO.

Varieties of Academic Capitalism and Entrepreneurial Universities. On past research and three thought experiments

ABSTRACT: This article begins with a brief review of research on the development of ideas about the knowledge-based economy (analysed here as ‘economic imaginaries’) and their influence on how social forces within and beyond the academy have attempted to reorganize higher education

and research in response to real and perceived challenges and crises in the capitalist order since the mid-1970s. This provides the historical context for three ‘thought experiments’ about other aspects of the development of academic capitalism. The first involves a *reductio ad absurdum* argument about different potential steps in the economisation, marketization and financialization of education and research and is illustrated from recent changes in higher education. The second maps actual strategies of the entrepreneurial university and their role in shaping academic capitalism. The third speculates on possible forms of ‘political’ academic capitalism and their changing places in the interstices of the other trends posited in these thought experiments. The article ends with suggestions for a research agenda that goes beyond thought experiments to substantive empirical investigations.

KEYWORDS: Academic capitalism, competition, entrepreneurial university, financialization, varieties of capitalism, Thought experiment

CYTOWANIE: Jessop, B. (2018). Rodzaje kapitalizmu akademickiego i uniwersytetów przedsiębiorczych. O przeszłych badaniach i trzech eksperymentach myślowych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 17-44. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.1.

BOB JESSOP – brytyjski badacz zajmujący się teorią państwa, ekonomią polityczną i szkolnictwem wyższym. Profesor socjologii na University of Lancaster.

Dominik Antonowicz

Rady powiernicze w szkolnictwie wyższym

STRESZCZENIE: Przedmiotem niniejszego artykułu są rady powiernicze w europejskim szkolnictwie wyższym. Analiza obejmuje proces kształtowania się idei rad w różnych tradycjach szkolnictwa wyższego, zwracając szczególną uwagę na rolę, jaką im przypisywano w budowaniu relacji między uczelniami a otoczeniem zewnętrznym. Praca nie ma wyłącznie charakteru historycznego, choć jej duża część poświęcona jest analizie dyskursu dotyczącego procesu powoływania i organizacji rad powierniczych w europejskich uczelniach. Jej centralnym elementem jest analiza modeli rad powierniczych w uczelniach pod względem posiadanej władzy oraz odpowiedzialności, sposobu mianowania/odwoływania ich członków, rozliczania rady powierniczej, a nade wszystko ich składu, w tym zwłaszcza udziału reprezentantów zewnętrznych interesariuszy. W ostatniej części – nawiązując do doświadczeń innych krajów – poruszona zostaje kwestia potencjalnych wyzwań, jakie wynikają dla polskiego szkolnictwa wyższego w związku z publicznie dyskutowaną możliwością powołania rad powierniczych w polskich uczelniach.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, ustrój uniwersytetu, reformy, rady powiernicze, społeczeństwo interesariuszy

Niemal przez cały XX wiek uniwersytety europejskie były zarządzane przez wspólnoty akademickie, zwłaszcza środowisko profesorów, które tradycyjnie odgrywało w nich dominującą rolę. Taki stan rzeczy nie tylko odzwierciedlał głęboko zakorzenioną i zinstytucjonalizowaną akademicką tradycję, ale również silne przekonanie badaczy, że jest to najlepszy sposób kierowania instytucjami akademickimi (Moodie i Eustace 1974). Ostatnie dekady XX wieku upłynęły jednak pod znakiem rosnącej krytyki demokratycznego ustroju akademickiego w wielu krajach Europy Zachodniej głównie w wyniku ich nieefektywności (powolność i nieporęczność), jak

również nieskuteczności (ukierunkowanie do wewnątrz i zaniedbujące zewnętrzne oczekiwania) (Boer, Denters i Goedegebuure 1998: 153). Otworzyło to drogę do poszukiwania nowych rozwiązań ustrojowych odpowiadających na istniejące deficyty, ale i zmieniających trwale zakorzenione w tradycji akademickiej struktury organizacyjne.

Przedmiotem artykułu są uniwersyteckie rady powiernicze (ang. *supervisory boards*), czyli organy, które w europejskim szkolnictwie wyższym pojawiły się pod koniec XX wieku i stopniowo, ale konsekwentnie wprowadzane są jako organy ustroju instytucji (Boer i in. 1998).¹ Rady powiernicze stanowią polityczny symbol zmian zachodzących w myśleniu o szkolnictwie wyższym, a jednocześnie same są ważnym organem nowego modelu ustroju uczelni. Ich wprowadzenie oparte zostało na normatywnym przeświadczeniu, że „uniwersytety muszą być bardziej otwarte i lepiej wpisywać się w społeczne i gospodarcze środowisko, a dlatego potrzebują większej autonomii, aby lepiej odpowiadać na zmiany otoczenia” (Amaral i Magalhães 2001; Magalhães, Veiga, Amaral, Sousa i Ribeiro 2013) i lepiej funkcjonować (Aghion, Dewatripont, Hoxby, Mas-Colell i Sapir 2010; Ritzen 2011; Magalhães, Veiga i Amaral 2016: 1). Ich wprowadzeniu towarzyszyły ogromne polityczne i środowiskowe kontrowersje, liczne wątpliwości, a niekiedy wręcz protesty (np. Pechar 2005; Aarrevaara 2012; Välimaa 2007; Luzzatto i Moscati 2005), które mimo swej intensywności i emocjonalnego charakteru zasadniczo nie były w stanie powstrzymać fali zmian. Reformy uniwersytetów przede wszystkim oznaczały fundamentalną przemianę relacji pomiędzy instytucją państwa a uczelniami (Boer, Maasen i Weert 1999; Henkel i Askling 2006; Kehm i Lanzendorf 2006; Jabłocka 2002). W ich wyniku uczelnie zyskały szerszą autonomię organizacyjną oraz finansową (de Boer, Jongbloed, Enders i File 2010; Enders, de Boer, i Weyer 2013), ale zostały też postawione przed koniecznością większej społecznej rozliczalności z realizacji przyjętych celów, choć wcześniej rozliczalność miała charakter środowiskowy (ang. *professional accountability*) (Huisman i Currie 2004). Obecnie rady powiernicze funkcjonują już w wielu europejskich krajach, choćby Anglii, Austrii, Holandii, Włoszech, Portugalii, Finlandii, Niemczech czy Rosji, a ich główną cechą charakterystyczną jest obecność w nich osób spoza wspólnoty akademickiej. Wyróżnia to je spośród pozostałych organów uczelni, ale też stanowi źródło ich największej środowiskowej krytyki.

Chociaż rady powiernicze w europejskim szkolnictwie wyższym pojawiły się stosunkowo niedawno, to zdołały wywołać spore zainteresowanie badaczy szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim w ramach badań ukierunkowanych na – szeroko rozumiane – przemiany ustrojowe uniwersytetów europejskich (Amaral, Meek, i Larsen

¹ W artykule kategoria „rad powierniczych” oraz „rad uczelni” będzie używana zamiennie, bowiem tak też zostało przyjęte w dyskursie publicznym.

2003; Veiga, Magalhães i Amaral 2015), których integralną częścią było właśnie powołanie rad uczelni. Warto jednak zaznaczyć, że same rady – jako odrębny przedmiot badań – stały się również przedmiotem analiz (Kretek, Dragšić i Kehm 2013; H. de Boer, Huisman i Meister-Scheytt 2010; De Boer i File 2011). W sumie jednak literatura poświęcona radom uczelni nie jest szczególnie bogata, w przeciwieństwie do literatury na temat funkcjonowania rad nadzorczych oraz powierniczych w sektorze przedsiębiorstw (np. Huse 2007), jej zastosowanie do studiów nad uczelniami jest jednak mocno ograniczone.

Dotychczasowe badania nad radami powierniczymi w szkolnictwie wyższym są na wstępnym etapie i wśród licznych studiów nad przemianami struktury uczelni analizy poświęcone radom powierniczym stanowią stosunkowo niewielką część. Bez wątpienia jednak zainteresowanie tym zagadnieniem wśród badaczy systematycznie rośnie. Ze względu na różne tradycje akademickie, odmienne doświadczenia historyczne, a przede wszystkim różnice w systemach szkolnictwa wyższego każda z reform jest swoistym fenomenem, który wymaga odrębnej analizy towarzyszących im społeczno-politycznych uwarunkowań. Nie powinno więc dziwić, że to one dominują w literaturze przedmiotu, obejmując takie kraje jak Holandia (de Boer i File 2011), Austria (Meister-Scheytt 2007), Portugalia (Veiga i in. 2015), Włochy (Donina, Meoli i Paleari 2015) czy Rosja (Gryaznova 2017). W ostatnich latach pojawiły się również badania, a w ślad za nimi publikacje dotyczące kompozycji rad powierniczych (Bradford, Guzmán, Restrepo i Trujillo 2017), a także próby pierwszych ewaluacji ich funkcjonowania w strukturach uczelni (Magalhães i in. 2016). Niestety trudno jest wskazać polskojęzyczne publikacje poświęcone radom powierniczym, a jeśli się takie pojawiają, to ma to miejsce, albo w kompleksowych dokumentach o charakterze ekspertyz (Kwiek i in. 2016; Woźnicki i in. 2015), albo w przeglądowych tekstach o przemianach w europejskim szkolnictwie wyższym (np. Wójcicka, 2002). Najczęściej temat rad powierniczych pojawia się jednak w krytycznych analizach neoliberalnej fali reform instytucji akademickich (Szwabowski 2014). Można zatem powiedzieć, że mimo ogromnych kontrowersji, jakie wywołują rady uczelni w polskim środowisku akademickim, dyskusja nad nimi ma charakter głównie publicystyczny i przepełniona jest politycznymi emocjami. Z tego powodu niniejszy artykuł stawia sobie trzy zasadnicze cele: (a) przedstawienie szerszego kontekstu wprowadzenia rad powierniczych do uczelni europejskich, w tym zwłaszcza w kontekście kształtowania się społeczeństwa interesariuszy; (b) lepsze zrozumienie roli, jaką odgrywają rady powiernicze poprzez identyfikację pełnionych przez nie funkcji, zakresu ich kompetencji oraz analizę modeli funkcjonowania rad powierniczych, a także mechanizmów ich rozliczalności; (c) wskazanie na główne wyzwania stojące przed polskimi uczelniami z uwagi na wprowadzenie rad powierniczych.

Od państwa narodowego do społeczeństwa interesariuszy

Idea rad powierniczych w szkolnictwie wyższym według Guya Neave'a (2003) jest silnie związana z kształtowaniem się społeczeństwa interesariuszy (ang. *stakeholder society*). Zresztą sama kategoria „interesariuszy” nie jest zupełnie nowa w obszarze szkolnictwa wyższego, gdyż już najstarsze uniwersytety europejskie musiały się mierzyć z oczekiwaniami rozmaitych interesariuszy niezależnie od tego, czy byli to studenci, lokalni władcy, czy też kościelni mocodawcy. Uzależnione finansowo od hojności i politycznej protekcji musiały tak manewrować pomiędzy różnymi ośrodkami władzy, aby nie tracąc ich przychylności (i finansowania), zachować możliwie szeroką autonomię. Nie było to łatwe wyzwanie, bowiem oczekiwanie poszczególnych grup różniły się od siebie, a często wręcz wzajemnie się wykluczały. Co zrozumiałe, im większa była rola uniwersytetów, tym większe wobec nich formułowano oczekiwania i trudniej było im sprostać. Przełom pojawił się dopiero wraz z kształtowaniem się nowoczesnego państwa narodowego w Europie, gdy relacje pomiędzy szkolnictwem wyższym a państwem uległy fundamentalnej redefinicji. Kluczowymi elementami tej zmiany była nacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz etatyzacja stanu akademickiego, czyli jego włączenie do struktur administracji państwowej (Kwiek 2000; Antonowicz 2005). Uczelnie zyskały możnego protektora, który jednocześnie posiadał monopol na definiowanie oczekiwań wobec uczelni. Była to istotna zmiana, którą Neave (2003: 25) określił mianem przeniesienia własności uczelni ze stanu profesorów na instytucje państwa. Było to typowe dla krajów Europy kontynentalnej, gdyż w Stanach Zjednoczonych ten transfer własności nastąpił na rzecz społecznych powierników (ang. *trustees*). W Europie Zachodniej „przeniesienie własności nie było jedynym znaczącym krokiem w europejskim szkolnictwie wyższym. Upaństwowieniu towarzyszyło przeniesienie wielu innych funkcji i warunków. Głównym celem jego transferu było stworzenie nierozzerwalnego związku między odpowiedzialnością stanu akademickiego a interesem narodowym” (Neave 2003: 25). Znacząco zacieśniło to relacje między państwem a uczelniami (w zasadzie oligarchią akademicką), które można uznać za swoisty pakt, w ramach którego instytucja państwa gwarantuje uczelniom autonomię, ale zarazem określa prawne ramy ich funkcjonowania oraz rości sobie monopol do artykułowania wobec nich własnych oczekiwań związanych z kształceniem elit i budowaniem nowoczesnego państwa narodowego.

Uniwersytet humboldtowski był instytucją autonomiczną oraz samorządną, co miało istotny wpływ na jego ustrój nadający uczelniom korporacyjny charakter (w znaczeniu korporacji zawodowej) i zapewniający jej wewnętrzną stabilność oraz równowagę interesów pomiędzy różnymi wydziałami. Władze uczelni odpowiedzialne były wyłącznie przed społecznością akademicką, a precyzyjnie rzecz ujmując przed społecznością profesorów, która ją *de facto* tworzyła. W sposób zaplanowany

uniwersytet humboldtowski nie miał budować relacji ze światem zewnętrznym, bowiem to instytucja państwa miała być jego jedynym reprezentantem. To państwo bowiem definiowało, co leży w interesie publicznym i w jaki sposób należy go realizować. Ponadto miało ono chronić uczelnie przed próbami współpracy z podmiotami zewnętrznymi (innymi niż państwo), bowiem mogłyby to potencjalnie zakłócić ich funkcjonowania. W sensie bardziej ogólnym uczelnie funkcjonowały w ramach narzuconego przez państwo regulowanego porządku, w którym za pomocą władzy centralnej ustanawiano relacje z zewnętrznymi podmiotami, ale również stosunki pomiędzy poszczególnymi interesariuszami wewnętrznymi (społecznością uczonych, pracownikami administracji oraz studentami) były szczegółowo określone ustawowo. Flagową cechą humboldtowskiego modelu szkolnictwa wyższego stała się zatem obecność regulowanego porządku, narzuconego zresztą odgórnie przez władzę publiczną. Władza w ten sposób pełniła rolę strażnika interesu ogólnego, pośrednicząc niejako w kontaktach między szkołami wyższymi a społeczeństwem, tworząc swoistą „przestrzeń ochronną wokół uniwersytetów, służących państwu narodowemu” (Neave 2003: 29).

Model ten przetrwał do końca lat 60. XX wieku, gdy umasowienie szkolnictwa wyższego podważyło paradygmat uniwersytetu jako korporacji profesorów, a trwałość regulowanego porządku, w ramach którego podmiotowość studentów była minimalna, została mocno zachwiana gwałtownie rosnącą liczbą i siłą studentów. Ich obecność spowodowała, że podważona została rola uczelni jako instytucji dokonującej selekcji i przygotowującej najbardziej zdolną młodzież do pracy w sektorze publicznym, zapewniając w ten sposób stabilność porządku społecznego i sprawność funkcjonowania państwa. Natomiast wraz z rosnącą liczbą absolwentów wchodzącą na rynek pracy rosło zainteresowanie efektami kształcenia ich potencjalnych pracodawców, w tym zwłaszcza z sektora prywatnego, którzy dotychczas nie mieli znaczących powodów, żeby artykułować własne potrzeby w tym zakresie. Jednak umasowienie miało zdecydowanie bardziej istotne konsekwencje dla ustroju i sytuacji wewnątrz uczelni, gdyż pojawienie się dużej liczby studentów oraz młodszych pracowników naukowych doprowadziło do zakwestionowania koncepcji „uczelni profesorów” przez studentów, jak i młodszych pracowników, którym ze względu na niski status w systemie przypisywano rolę pomocniczą (Klimke i Scharloth 2008). Był to pierwszy, ale jednocześnie niezwykle ważny krok w stronę rozbicia stanu akademickiego i wyodrębnienia się grupy wewnętrznych interesariuszy: studentów, młodszych pracowników oraz pracowników administracji, których potrzeby oraz interesy znacząco się różniły. Zwłaszcza gwałtowny wzrost liczby młodszej kadry akademickiej i jej relatywnie niewielkie prawa w systemie szkolnictwa wyższego doprowadziły do poważnych napięć na linii profesura-młodszy pracownicy naukowcy. Konsekwencją studenckiej rewolucji dla ustroju uniwersytetów europejskich było upodmiotowienie

studentów, młodszej kadry naukowej, a także pozostałych zatrudnionych w uczelni jako odrębnych interesariuszy. W miejsce humboldtowskiego „uniwersytetu profesorów” pojawił się demokratyczny ustrój – wprowadzany w latach 70. XX wieku w uniwersytetach w krajach Europy Zachodniej – w którym wszyscy wewnętrzni interesariusze mieli zagwarantowany udział we współzarządzaniu uczelnią poprzez odpowiednią kompozycję organów kolegialnych. W jej konsekwencji nastąpiła rekonfiguracja ośrodka władzy i wprowadzenie demokracji uczestniczącej (ang. *participant democracy*) do szkół wyższych dopuszczające młodszą kadre oraz studentów do procesu współzarządzania i współodpowiedzialności za uczelnię. Wprawdzie szkoły wyższe nadal pozostawały pod kontrolą profesury, ale pozycja i wpływ tej grupy na bieżące funkcjonowanie uczelni zostały znacząco ograniczone na rzecz przedstawicieli pozostałych interesariuszy wewnętrznych. Co ciekawe, proces dyferencjacji wewnętrznych interesariuszy postępuje dalej zarówno na poziomie uczelni, jak również na poziomie systemowym. Ilustracją tego procesu jest emancypacja doktorantów – ich potrzeby (interesy) zaczęły na tyle istotnie się różnić od szeroko rozumianych studentów, że zaczęli domagać się osobnej reprezentacji, którą w wielu krajach utworzono. W Polsce taką rolę pełni Krajowa Reprezentacja Doktorantów (KRD) na poziomie systemowym oraz samorząd doktorantów na poziomie uczelnianym, obie pojawiły się dopiero w XXI wieku.

Ustrój uczelni jest konstrukcją dynamiczną i ewoluuje pod wpływem dynamiki procesów zachodzących zasadniczo poza szkolnictwem wyższym, ale mających daleko idące konsekwencje dla jego funkcjonowania na poziomie systemowym, ale również, a może przede wszystkim dla ustroju uczelni. Generalnie, jak zauważa Neave (2003), jest to proces tworzenia się społeczeństwa interesariuszy w szkolnictwie wyższym. Pierwszy etap transformacji w kierunku społeczeństwa interesariuszy wiódł poprzez wewnętrzne różnicowanie wspólnoty akademickiej i nadanie podmiotowości oraz formalnej władzy przede wszystkim licznej grupie studentów oraz młodszych pracowników naukowych. Narzucony przez państwo „regulowany porządek”, który we wspólnocie akademickiej dostrzegał wyłącznie profesorów i im też przypisywał prawo reprezentowania całej społeczności akademickiej, niemal całkowicie legł w gruzach. W jego miejsce pojawił się demokratyczny model ustroju instytucji akademickiej, nadając podmiotowość i dopuszczając do współzarządzania uczelnią przedstawicieli wszystkich wewnętrznych interesariuszy oraz tworząc z niej formę demokracji uczestniczącej, w której jednak wiodącą rolę zachowali profesorowie.

Konsekwencją tych zmian, określaną przez Neave’a (2003) jako tworzenie się społeczeństwa interesariuszy, jest stopniowe podważanie państwa jako emanacji interesu społecznego oraz jako wyłącznego pośrednika w relacjach między uczelniami oraz otoczeniem zewnętrznym. Wiąże się to z jednej strony z wycofywaniem się państwa z obszarów szkolnictwa wyższego na rzecz podmiotów rynkowych, quasi-

-autonomicznych agencji finansowanych ze środków publicznych oraz organizacji pozarządowych (Bleiklie 1998), a z drugiej z rozmywaniem się koncepcji nowoczesnego państwa narodowego, którego siła jest osłabiana przez ponadnarodowe polityczne struktury, a także władze regionalne oraz lokalne. Zwłaszcza, że na poziomie polityki publicznej sterowanie szkolnictwem wyższym stało się bardziej złożonym procesem ze względu na liczbę zaangażowanych aktorów (*multi-level multi-actor governance*) (Kersbergen i Waarden 2004; De Boer, Enders i Leisyte 2007), którzy oddziałują (poniekąd niezależnie) na jej kształt, proces implementacji, a także ewaluację. Konsekwencją tego jest konieczność redefinicji relacji uczelni ze światem zewnętrznym, której nie sposób sprowadzić wyłącznie do relacji z administracją centralną, czyli resortem realnie odpowiedzialnym za naukę oraz szkolnictwo wyższe. Przede wszystkim aktywność państwa przyjmuje zupełnie nową formułę, odchodząc od bezpośredniego zaangażowania w formie biurokratycznych interwencji (ang. *interventionary state*) w kierunku bardziej pośrednich, ukierunkowujących czy nawet wspierających działań (ang. *facilitatory state*). Jednocześnie rząd, czy precyzyjniej rzecz ujmując administracja rządowa, pozostaje nadal ważnym, ale już nie jedynym partnerem dla szkół wyższych, bowiem interes publiczny ulega istotnemu rozproszeniu i nie jest już wyłącznie definiowany przez pryzmat interesów władzy centralnej. Co więcej, oczekiwania władzy mogą się znacząco różnić od oczekiwań pozostałych interesariuszy, zwłaszcza jeśli sukces tych ostatnich coraz mocniej zależy od wiedzy oraz innowacji. Taka zmiana w polityce publicznej oznaczała konieczność uwolnienia instytucji szkolnictwa wyższego spod ścisłej kontroli państwa egzekwowanej poprzez detaliczne regulacje oraz umożliwienie im możliwie najszerszej swobody do określania własnej struktury. Jak podkreśla Harry de Boer (2017: 3), „[t]aka zmiana ustroju często pociąga za sobą uwolnienie instytucji szkolnictwa wyższego z detalicznej kontroli legislacyjnej poprzez umożliwienie im kształtowania własnej struktury w ramach poszerzającej się przestrzeni własnej autonomii. Wzmocnienie instytucjonalnej autonomii jest jednym z nadrzędnych trendów w europejskim szkolnictwie wyższym”. Podstawą takiego myślenia jest wiara, że zwiększenie autonomii uczelni i odstąpienie od mikrozarządzania (ang. *micro-management*) i detalicznego przeregulowania (ang. *over-regulation*) pozwoli im pełniej korzystać z własnej podmiotowości i skuteczniej sterować własnym rozwojem (Aghion i in. 2010). Niemniej słabnąca kontrola państwa – które przestało być już uosobieniem interesu ogólnego – musiała zostać zastąpiona przez większą społeczną rozliczalność (ang. *public accountability*), wszak uczelnie europejskie są w dominujący sposób finansowane z pieniędzy publicznych (Huisman i Currie 2004). Dało to początek zjawisku określanemu mianem boardyzmu (Veiga et al., 2015), w wyniku którego nastąpiło odejście od kontroli procesu realizacji misji przez administrację państwową na rzecz ewaluacji efektów, co oznacza że w pewnym sensie uczelnie zaczęły funkcjonować

jako aktorzy korporacyjni (Amaral i in. 2003), nie tylko definiując własne struktury, ale również aktywnie angażując się w relacje z podmiotami z otoczenia społeczno-gospodarczego (Krucken i Meyer 2006).

Uczelnie w centrum społeczeństwa postindustrialnego

Przemiany koncepcji nowoczesnego państwa narodowego miały istotny wpływ na rozwój społeczeństwa interesariuszy w szkolnictwie wyższym, jednak rosnąca rola zewnętrznych interesariuszy jest również wynikiem strukturalnych przemian w gospodarce, w wyniku których nastąpiło przesunięcie instytucji szkolnictwa wyższego z gospodarczych peryferii w kierunku centrum (Drucker 2011; Bell 2008; Stehr 1994). Umasowienie szkolnictwa wyższego spowodowało, że już w latach 70. XX wieku uczelnie przestały kształcić wyłącznie elitę na potrzeby administracji państwowej czy szerzej sektora publicznego. W konsekwencji obok instytucji państwa również przedstawiciele sektora prywatnego zaczęli rościć sobie prawo artykułowania oczekiwań wobec funkcjonowania uczelni i mieć wpływ na organizację procesu kształcenia studentów. Ponadto zaczął zwiększać się również popyt na badania naukowe, co wynikało ze zmiany statusu wiedzy akademickiej i wzrostu znaczenia wiedzy teoretycznej w tworzącym się społeczeństwie postindustrialnym (Drucker 2011; Bell 2008). Wiedza stała się źródłem przewagi konkurencyjnej w gospodarce oraz podstawą tworzenia polityk publicznych, a konsekwencją nowej roli wiedzy teoretycznej miał być wzrost zatrudnienia w sektorze opartym na wiedzy, a także zwiększenie dochodów płynących z sektora przetwarzającego informację – jako udziału w produkcie narodowym brutto (Drucker 2011: 198). Daniel Bell (2008) dostrzegał, że w społeczeństwie postindustrialnym zasobami o znaczeniu strategicznym stały się wiedza i umiejętności, które zastępują (wypierają) kapitał oraz pracę.

Stawiało to szkolnictwo wyższe nie tylko w zupełnie nowej roli, ale nakładało też na nie całkowicie nowe zadania, czyniąc je nie tylko współodpowiedzialnym za rozwój gospodarczy, ale wręcz lokując w jego centrum (Bell 1980: 500–501). Koncepcja ta została rozwinięta przez Lowe (1982) oraz Jorge Sábato i Michaela Mackenzie'go (1982), a następnie przez Henry'ego Etzkowitza (1993) oraz Etzkowitza i Loeta Leydesdorffa (1995) w formie modelu *The Triple Helix* opartego na trzech filarach uniwersytet-przemysł-rząd. Implikuje to zdecydowanie bardziej instrumentalne (Olsen i Maassen 2007) podejście do szkolnictwa wyższego, które według Marka Kwieka wiąże się „z przeformułowaniem, jeśli nie wręcz zakwestionowaniem, tradycyjnych, nowoczesnych ról społecznych uniwersytetu (zwłaszcza ról wynikających z wersji rozpowszechnionych na kontynencie europejskim, które zostały następnie spopularyzowane w różnych częściach świata – w tym niemieckiej wersji humbold-

towskiej i francuskiej wersji napoleońskiej z początku XIX wieku)” (Kwiek 2010: 10). Patrycja Gumpert (2000: 74) formułuje jeszcze dalej idące wnioski wskazujące na zmianę definicji szkolnictwa wyższego postrzeganej współcześnie jako instytucja odpowiedzialna za rozwój kapitału ludzkiego, który w ponowoczesnej gospodarce stanowi kluczowy zasób do budowania przewagi konkurencyjnej poszczególnych organizacji czy też całych gospodarek. Zmienia to zasadniczo instytucjonalną perspektywę patrzenia na uniwersytety, gdzie te ostatnie niejako same (środowiskowo) definiowały sobie cele na perspektywę instrumentalną, w której uczelnie stają się organizacjami działającymi dla realizacji celów określonych im przez zewnętrznych interesariuszy (Olsen 2007). Co więcej, wraz „ze spadającym zaufaniem do instytucji (zwłaszcza publicznych) następuje redefinicja oczekiwań wobec publicznego szkolnictwa wyższego jako instytucji. Podczas gdy parsonowskie funkcje wzorów-utrwalonych i socjalizacyjnych znajdują się w odwrocie, to ekonomiczne funkcje mogą mieć dominujący charakter” (Gumpert 2000: 74).

W wymiarze politycznym kluczowym dokumentem dla uniwersytetów europejskich, punktem zwrotnym w organizacji myślenia i wyznaczaniu im nowej roli jest przyjęta przez Unię Europejską Strategia Lizbońska (European Council 2000) oraz cały szereg późniejszych dokumentów wypracowanych przez Komisję Europejską (European Council 2005). W XXI wieku szkolnictwo wyższe stało się zbyt ważną częścią gospodarki, aby władze pozostawiły je wyłącznie w gestii uczonych, mimo że wielowiekowa tradycja instytucji akademickich w Europie gwarantowała im (nie było wówczas szkolnictwa wyższego jako systemu) pewną autonomię w kwestiach kształcenia, badań naukowych, a zwłaszcza polityki personalnej. Dla Kwieka nowa polityka wiąże się „z przeformulowaniem, jeśli nie wręcz zakwestionowaniem, tradycyjnych, nowoczesnych ról społecznych uniwersytetu (zwłaszcza ról wynikających z wersji rozpowszechnionych na kontynencie europejskim, które zostały następnie spopularyzowane w różnych częściach świata – w tym niemieckiej wersji humboldtowskiej i francuskiej wersji napoleońskiej z początku XIX wieku) (Kwiek 2010: 20)”, co na poziomie politycznym zostało *explicite verbis* wyrażone w Strategii Lizbońskiej przypisującej uczelniom pomocniczą rolę w działaniach na rzecz rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Wprawdzie polityczne plany zakreślone w Lizbonie przez przywódców państw europejskich nigdy nie zostały zrealizowane, jednak Strategia Lizbońska pokazywała centralną, choć instrumentalną rolę uczelni oraz instytutów badawczych w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy. Główne przesłanie Strategii Lizbońskiej – zwiększenie poziomu nakładów na badania naukowe do 3% PKB – często przejawiało się w dyskusjach nad kierunkiem zmian w polskim szkolnictwie wyższym, ale rzadko towarzyszył temu postulat instrumentalizacji uczelni i podporządkowania ich polityce rozwoju gospodarczego.

Ustrojowe konsekwencje przemian w szkolnictwie wyższym

Odpowiedzią na te przeobrażenia była modernizacja rozwiązań ustrojowych instytucji akademickich. Miała ona przygotować uczelnie do funkcjonowania w zupełnie nowych warunkach, znacząco odmiennych od tych, które istniały w okresie formułowania koncepcji nowoczesnego uniwersytetu na początku XIX wieku czy też podczas fali demokratyzacji instytucji akademickich w latach 60. XX wieku. Zresztą w obu tych przypadkach ustrój uczelni reformowano pod silną polityczną presją otoczenia zewnętrznego, którego uczelnie nie były w stanie ignorować. Podobnie stało się z menedżerską falą reform ustrojowych (Amaral i in. 2003) – wraz z radami powierniczymi jako ich integralną częścią – które nabrały dynamiki w wyniku politycznych inicjatyw powstałych poza obszarem szkolnictwa wyższego (de Boer i in. 2010). W miejsce narzuconego przez państwo regulowanego porządku i bezpośredniego mikrosterowania uczelniami poprzez gęstą sieć biurokratyczne przepisów pojawiły się organizacje o szerokiej autonomii organizacyjnej, których ani struktura, ani sposób funkcjonowania nie są określone ustawowo (Enders i in. 2013). Państwo natomiast przyjęło logikę pośredniego zaangażowania poprzez zdalne sterowanie (ang. *steering at a distance*) (Kickert 1995), które pozwala władzy publicznej formułować oczekiwania wobec szkolnictwa wyższego, wyznaczać cele oraz dokonać ich regularnej ewaluacji. Osłabienie relacji między uczelnią a instytucją państwa wynikało również z kryzysu państwa opiekuńczego (Huber i Stephens 2001), które musiało sprostać wydatkom na ubezpieczenia społeczne, służbę zdrowia czy bezpieczeństwo. Jako że nakłady publiczne są zawsze grą o sumie zerowej, to zwiększenie wydatków na jedne cele zawsze odbywa się kosztem innych. Konsekwencją tego jest konkurowanie o publiczne finansowanie z innymi częściami sektora publicznego, które w politycznej walce często zyskują (zwłaszcza służba zdrowia i bezpieczeństwo) większą społeczną legitymizację aniżeli szkolnictwo wyższe (Kwiek 2003b: 98).

Nowy model ustroju uczelni miał usamodzielnić i przygotować je do funkcjonowania w warunkach quasi-rynkowych, które różnią się istotnie od regulowanego porządku, w którym państwo opiekuńcze zobowiązywało się bezwarunkowo i podmiotowo finansować publiczne uczelnie. Wspomniane wyżej przeobrażenia zarówno w instytucji państwa, jak również w strukturze gospodarki spowodowały konieczność redefinicji ustroju uczelni. Fala menadżerskich reform zmierzała w kierunku dostrojenia (używając modelu ukutego przez: de Boer, Enders i Schimank 2007) ustroju do nowych warunków funkcjonowania uczelni. W ich wyniku uczelnie ewoluują w kierunku sterowalnych od strony zarządczej kompletnych organizacji (ang. *complete organizations*) (Brunsson i Sahlin-Andersson 2000), w których wzrasta znaczenie aparatu zarządczego oraz administracyjnego uczelni kosztem społeczności akademickiej. Kompletnie organizacje są przeciwieństwem *loosely coupled*, które

zbudowane są „z różnych słabo powiązanych ze sobą elementów, z których każdy zachowuje własną tożsamość i odrębność w związku z tym ich powiązanie może być ograniczone, sporadyczne, nieistotne pod kontem wzajemnego oddziaływania, mało ważne oraz powolne w reagowania na zmiany” (Weick 1976: 3).

Istnieje wiele opracowań poświęconych reformom ustrojowym implementowanym w europejskim szkolnictwie wyższym (np. Kehm i Lanzendorf 2006; Bleiklie i Kogan 2007; Gornitzka, Maassen i de Boer 2017), ale z punktu widzenia tego artykułu istotne są ustalenia zespołu kierowanego przez Antonia Amaral (Amaral, Tavares i Santos 2013). Badania te pokazują, że realizowane pod szyldem Nowego Zarządzania Publicznego (NZP) (Ferlie, Musselin i Andresani 2009) reformy charakteryzują się: (a) zwiększeniem autonomii organizacyjnej, (b) koncentracją władzy w uczelniach w pionie zarządczym oraz (c) włączeniem przedstawicieli zewnętrznych interesariuszy, których obecność w strukturze uczelni służyła „wprowadzeniu do instytucji szkolnictwa wyższego zarówno wrażliwości na potrzeby świata zewnętrznego, jak i praktyk zarządczych spoza świata akademickiego” (Magalhães i in. 2016: 2). Integralną częścią tych ustrojowych reform było wprowadzenie do ustroju instytucji akademickich nowego organu rad powierniczych (ang. *supervisory boards*), które tworzyły instytucjonalny pomost między uczelniami a szeroko rozumianym otoczeniem społeczno-gospodarczym. Ich utworzenie stanowi symboliczne otwarcie się uczelni na świat zewnętrzny, gdyż dotychczas europejskie uniwersytety były raczej hermetycznymi organizacjami skupionymi w pierwszej kolejności na zaspokajaniu potrzeb wewnętrznych interesariuszy, to jest kadry naukowej a zwłaszcza profesury oraz studentów, co było o tyle zrozumiałe, że to oni wybierali władze uczelni, zasiadali w senacie i to przed nimi te władze odpowiadały. Mimo, że niewątpliwą inspiracją i motorem napędowym reform ustrojów były idee NZP, to otwarcie się na zewnętrznych interesariuszy wynikało również z potrzeby większej odpowiedzialności uczelni oraz ich wrażliwości na potrzeby środowiska zewnętrznego. Rady powiernicze tworzyły jednak znacznie większe możliwości, gdyż wytyczały organizacyjną przestrzeń do włączania osób spoza wspólnoty akademickiej w proces zarządczy, a tym samym do wykorzystania ich kompetencji oraz doświadczenia w procesie kierowania uczelnią. Jednocześnie to właśnie otwarcie bram dla osób z zewnątrz, a zwłaszcza przypisanie im ustrojowych kompetencji budziło i nadal budzi największe środowiskowe obawy.

Struktura i kompetencje rad powierniczych w Europie

Warto podkreślić, że w poszczególnych krajach Europy Zachodniej idea rad powierniczych została w różny sposób zaadoptowana z uwzględnieniem lokalnej tradycji akademickiej oraz ustrojowej specyfiki instytucji akademickich. Stąd wynika stosunkowo

duże zróżnicowanie ich kompozycji, zakresu posiadanej władzy oraz odpowiedzialności, sposobu mianowania/odwoływania ich członków, rozliczania rady powierniczej, a nade wszystko ich składu w tym zwłaszcza udziału reprezentantów zewnętrznych interesariuszy. Wprowadzenie rad powierniczych, a zwłaszcza umożliwienie osobom spoza uczelni na współdecydowanie o kierunku ich rozwoju nie spowodowało jednak rewolucyjnych zmian, choć społeczności akademickie przyjmowały je z pewnym (w niektórych krajach nawet sporym) sceptycyzmem. Studia nad radami powierniczymi (de Boer i in. 2010; Dragsic i in. 2011) pokazują, że w europejskich uczelniach rady mają wpływ na decyzje dotyczące strategii, rozwoju oraz konstrukcji budżetu, a także są zaangażowane w proces selekcji, wyboru kandydatów na stanowisko rektora (prezydenta) uniwersytetu lub także władz uniwersyteckich. Jednocześnie te same badania wskazują obszary, nad którymi rady powiernicze albo w ogóle nie mają formalnej władzy, albo jest ona mocno ograniczona: (a) polityki personalnej w tym również stanowisk profesorskich; (b) spraw rekrutacji i generalnie spraw studenckich oraz (c) aspektów dydaktycznych.

W zasadzie można powiedzieć, że zakres ich władzy objął całość organizacyjnej strony uczelni, dystrybucję i sposób wykorzystania finansowych zasobów oraz strategiczne zarządzanie uczelnią. Jest to obszar, w którym osoby spoza wspólny akademickiej mający doświadczenie w sferze zarządzania, ale bez balastu wewnętrznych interesów mogą wesprzeć zarządzanie uczelniami (Larson 2006), pozostawiając organizację procesu dydaktycznego i badań naukowych w gestii wspólnoty akademickiej.

Role członków rad powierniczych

Utworzenie rad powierniczych w szkołach wyższych jest często traktowane jako jeden spójny trend w szkolnictwie wyższym, który przy bliższej analizie skrywa bardzo różne treści. Zasadniczo można jednak wyodrębnić trzy typy rad powierniczych: (a) składające się wyłącznie z osób spoza wspólnoty akademickiej; (b) mieszane, ale składające się w większości z członków spoza wspólnoty akademickiej; (c) mieszane, składające się w mniejszości z członków spoza wspólnoty akademickiej. Pokazuje to, że ważnym, jeśli nie kluczowym elementem tworzenia rad powierniczych jest włączenie przedstawicieli zewnętrznych interesariuszy w struktury uczelni. Funkcjonowanie rad powierniczych w poszczególnych krajach różni się w zależności od realizowanych przez nie funkcji, trybu nominowania członków rad powierniczych, a także sposobu odgrywania swoich ról przez osoby zasiadające w radach. Warto podkreślić znaczenie czynnika ludzkiego, szczególnie w początkowym okresie, gdyż to powołane do rad osoby nadają nowo utworzonym strukturom funkcjonalny sens, poprzez swoje bieżące funkcjonowanie wytyczają ich praktyczny kształt, zwłaszcza

wpisując je w silnie ukształtowany i głęboko zakorzeniony w akademickiej tradycji instytucjonalny krajobraz ustroju uczelni.

Petr Kretek (Kretek i in. 2013) dokonał analizy form członkostwa w rad powierniczych w uczelniach. Wraz z zespołem analizował wyłącznie to, czego w rzeczywistości wymaga się od osób zasiadających w radach, jaka jest ich rola na podstawie sposobu ich powoływania i profilu osób zasiadających w radach.

Pierwszy z wyodrębnionych modeli można określić mianem rady reprezentującej interesy państwa (*the state's agents/supervisors*), które najlepiej uosabia nadzorczą funkcję państwa, ale i pośrednią formę oddziaływania na uczelnie. W tym modelu decyzje rady są wyrazem oczekiwań rządu/ministerstwa odnośnie sposobu funkcjonowania uczelni, zwłaszcza kwestii budżetowych uczelni oraz strategicznych. Taka formuła funkcjonowania rady uczelni jest możliwa, jeśli w jej skład wchodzi przedstawiciele władzy tak jak w spółkach skarbu państwa bądź też osoby bezpośrednio przez nie powoływane/odwoływane. Sposób nominowania nie przesądza jednak o modelu funkcjonowania rady, gdyż w Holandii członkowie rad mianowani są przez władzę centralną, ale wywodzą się z grona szanowanych mieszkańców regionu i *de facto* bardziej są reprezentantami uczelni na poziomie centralnym aniżeli przedłużeniem ramieniem władzy wykonawczej w uczelniach (de Boer i File 2011).

Drugim wyodrębnionym typem jest model rady interesariuszy (*societal/private stakeholders*), który wprost wpisuje się w ideę społeczeństwa interesariuszy. Członkami rady uczelni są bowiem przedstawiciele zewnętrznych interesariuszy i to ich interesy oni reprezentują, zresztą te ostatnie niekiedy kolidują ze sobą. Punktem wyjścia do formowania takiego modelu rady jest – omawiane tu wcześniej – przesądzenie, że współczesna uczelnia jest częścią większego ekosystemu i nie powinna tego ignorować. Zresztą niezależnie od modelu rady jej obowiązkiem jest komunikowanie władzom uczelni oczekiwań i potrzeb płynących ze środowiska zewnętrznego. Istotną konsekwencją tego jest kompozycja rady uczelni, która w zamierzeniu ma odzwierciedlać różnorodność środowiska zewnętrznego. Dlatego w jej skład mogą wchodzić zarówno przedstawiciele sektora przedsiębiorstw, pracodawców, ale również lokalnych władz czy sektora pozarządowego. W gruncie rzeczy dużo zależy tu od specyfiki regionu, w którym ulokowane są uczelnie, ale i profilu samej uczelni. Rodzi to potencjalne problemy związane z konfliktem interesów, gdyż naturalnymi kandydatami do zasiadania w radach uczelni są osoby reprezentujące podmioty najbliższe z nią współpracujące. Wówczas rodzi się pytanie, czy interes będzie miał dla nich pierwszeństwo i czy będą oni potrafili łączyć różne lojalności.

Kolejny wyodrębniony przez Kretka i współpracowników model funkcjonowania członków rad powierniczych wyróżnia rolę partnerów czy doradców (*stewards/partner*) władz uczelni. W tym układzie członkowie rad uczelni przede wszystkim

służą i wspierają władze uczelni jako eksperci, zwłaszcza przy podejmowaniu strategicznych decyzji organizacyjno-budżetowych. Ich obecność ma również poszerzyć perspektywę patrzenia na uczelnię i wyjść poza – związane z demokratycznym modelem ustroju – szukanie wewnętrznej równowagi między wydziałami (tzw. *who gets what*). Ich wartość dodana związana jest z przełamaniem głęboko zakorzenionej logiki myślenia o uczelni jako organizacji hermetycznej, tak mocno skupionej na sobie, że wręcz oderwanej od otaczającej jej rzeczywistości. Naturalnie sposób funkcjonowania członków rady wymaga mianowania/wyboru osób o wysokich kompetencjach i unikalnej wiedzy, którzy są w stanie wesprzeć proces zarządczy. Powinni stanowić oni merytoryczne wsparcie dla władz uczelni w obszarach krytycznych dla jej rozwoju, a jednocześnie tych, w których jej władze mają największe deficyty kompetencyjne. Taka rola członków rad uczelni implikuje bardziej partnerskie niż nadzorcze relacje pomiędzy radą a rektorem (czy szerzej zarządem uczelni). Gdy członkowie rady (lub rada jako całość) zostają włączeni w proces decyzyjny – jako doradcy i partnerzy – jednocześnie słabnie ich funkcja nadzorcza.

Ostatnią formułą członkostwa w radach powierniczych jest model dekoracyjno-legitymizujący (*rubber stamps/legitimizers*), który zakłada absolutnie minimalną, wręcz fasadową rolę członków. Ich znaczenie staje się istotne dla władz uczelni ze względu na piastowane przez nie funkcje poza szkolnictwem wyższym, cieszą się wysoką pozycją społeczną i mają dobrze rozwinięte sieci kontaktów, z których również uczelnia może korzystać. Milcząco zakłada się, że członkowie rady ze względu na liczne własne zobowiązania nie będą mieli czasu na bieżące zajmowanie się sprawami uczelni, a ich obecność będzie sprowadzała się do legitymizacji poczynań władz uczelni, aczkolwiek w razie potrzeby również do wspierania uczelni poprzez rozliczną sieć kontaktów. Taki model funkcjonuje w wielu rosyjskich uczelniach.

Analizowane modele członkostwa w radach uczelni zależą przede wszystkim od: (a) sposobu mianowania jej członków, ściśle związanego z tym problemem (b) odpowiedzialności, a także (c) profilu i zaangażowania samych członków rady. Istnieją kluczowe czynniki, które w dużej mierze determinują sposób funkcjonowania rad uczelni, a to oznacza, że w ramach jednej ustawy modele rad poszczególnych uczelni mogą się różnić. Ustrój uczelni nie jest bowiem wyłącznie strukturą prawno-instytucjonalną, ale tak jak wskazuje definicja Eurydice (2008), jest zarówno formalnym, jak i nieformalnym sposobem sprawowania władzy. Inaczej mówiąc, analiza rad powierniczych musi uwzględniać nie tylko ich formalne ulokowanie, sposób powoływania/odwoływania czy zakres kompetencji, ale również to w jaki sposób tym strukturom nadawany jest sens przez różnych aktorów w procesie wzajemnych interakcji.

Funkcjonowanie rad powierniczych z perspektywy władz uczelni

Wprowadzenie rad powierniczych lub też przypisanie im istotnej roli w procesie zarządzania uczelnią nastąpiło stosunkowo niedawno w większości krajów europejskich. Z tego powodu trudno jest na tym etapie dokonać oceny tego, jak zostały one wpisywane i przyjęte przez konserwatywną społeczność akademicką. W tym kontekście warto przywołać badania realizowane przez zespół kierowany przez Antonia Magalhães (Magalhães i in. 2016), który sprawdził, w jaki sposób rady uczelni postrzegane są przez rektorów, a więc osoby (organy), z którymi najbliższej współpracują i z którymi najczęściej wchodzi w interakcje. Jego ustalenia zdają się potwierdzać hipotezę, że uniwersytety jako instytucje o utrwalonych wzorach funkcjonowania wpisanych i głęboko zakorzenionych w tradycji akademickiej powoli „oswajają” rady powiernicze i szukają sposobów wykorzystania ich potencjału. Na wstępie warto zaznaczyć, że otwarcie uczelni na zewnętrznych interesariuszy i dopuszczenie ich do współzarządzania uczelnią nie spowodowało rewolucji w funkcjonowaniu uczelni ani też ich bojkotu. Nie znaczy to, że proces implementacji upłynął bez politycznych perturbacji. Przeciwnie, fala reform menadżerskich w wielu krajach wywołała spore niezadowolenie w środowisku akademickim. Spory o nowy model ustroju, w tym zwłaszcza o rady uczelni, skończył się długą batalią sądową w Austrii (Pechar 2005) oraz Finlandii (Ahola i Hoffman 2012). Jak pokazują jednak badania de Boera i Goedegebuure (2006: 238), katastroficzne wizje menadżerskiego zawłaszczania uczelni nie znajdują potwierdzenia. Społeczność akademicka ani nie czuje się wykluczona z procesu zarządzania, ani nie jest też przesadnie nieusatysfakcjonowana z procesu profesjonalizacji zarządzania uczelnią (zob. np. de Boer i in. 2010). Dzieje się tak po części dlatego, że mimo często katastroficznej retoryki nie nastąpiła rewolucja w bieżącym funkcjonowaniu uczelni, a dotychczasowe badania pozwalają na ostrożne formułowanie konkluzji, że tam gdzie wprowadzono rady powiernicze, funkcjonują one zasadniczo w sposób bezkolizyjny z innymi organami ustroju uczelni. Wskazują na to również wyniki badania przeprowadzonego wśród rektorów europejskich uczelni (Magalhães i in. 2016) wskazujące, że najchętniej widzieliby oni członków rad powierniczych jako ważnych sojuszników, ale takich którzy utrzymują zdrowy dystans. Najlepiej gdyby jej skład stanowili *non-interfering friends*, którzy nie będą angażowali się w bieżące funkcjonowanie uczelni, pozostawiając je pracownikom akademickim (Magalhães i in. 2016: 13).

Polska debata nad radami uczelni

Pomysł wprowadzenia rad powierniczych, określanych formalnie „radami uczelni”, pojawił się po raz pierwszy w debacie publicznej w okresie rządów Barbary Kudryckiej

(2007–2008), ale Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego szybko się z niego wycofało ze względu na miazdzącą krytykę środowiska akademickiego. W gruncie rzeczy jednak w polskich warunkach nie odbyła się poważna debata dotycząca modelu ustroju uczelni, a okazjonalna wymiana poglądów ma charakter głównie publicystyczny. Ta ostatnia zdominowana jest przez emocjonalny charakter wypowiedzi, które wyłącznie odzwierciedlają środowiskową wagę tocznych sporów.

Idea wprowadzenia rad powierniczych napotkała przede wszystkim krytykę płynącą ze strony akademii, która dość jednoznacznie okazuje sprzeciw wobec wszelkich form włączenia do uczelni osób spoza wspólnoty akademickiej. Są one przede wszystkim traktowane jako polityczne inicjatywy zmierzające do ograniczenia autonomii uniwersytetów i stąd generalnie negowane przez środowisko akademickie. Daleko posuniętemu sceptycyzmowi społeczności akademickiej towarzyszą obawy artykułowane na trzech płaszczyznach: ideowej, prakseologicznej oraz władzy.

Najsilniejsza krytyka następuje na płaszczyźnie ideowej, w której rady powiernicze utożsamiane są z radykalnym odejściem od uczelni odwołującej się do idei „wspólnoty uczonych”. Siłę ich tożsamościowego znaczenia pokazują badania prowadzone przez Kwieka (2014), stąd też wszelkie próby reform, jako uderzenie w autonomię instytucji akademickich, napotykają opór środowiska. Co ciekawe, to jednowymiarowe rozumienie autonomii, które ogranicza ją wyłącznie do politycznego aspektu, zostało w dużej mierze ukształtowane historycznie w okresie obrony uczelni przed ingerencją władz komunistycznych. To ważne doświadczenie stało się niewątpliwie istotnym powodem pojawienia się na początku lat 90. XX wieku niemal utopijnych postulatów zamknięcia uniwersytetów na jakiekolwiek oddziaływanie świata zewnętrznego. Dla przykładu Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 1990 roku, która mimo tego, że dawała uczelniom szeroką autonomię w każdym wymiarze, to i tak spotkała się ze środowiskową krytyką, o czym pisze jeden z jej twórców, Tadeusz Popłonkowski. „Krytyka ustawy następuje przede wszystkim z pozycji tradycyjnej, wręcz idealistycznie pojmowanej autonomii uczelni jako systemu zamkniętego na wpływy otoczenia” (Popłonkowski 1996: 125). Cechy tej autonomii widzi się w pozbawieniu możliwości oddziaływania wszelkich podmiotów pozauczelnianych, w tym organów państwa i ciał pozauczelnianych, niezależnie od ich składu. Wprawdzie postulaty bezwarunkowej i całkowitej autonomii nigdy nie zostały spełnione, ale przekonanie o tym, że funkcjonowanie uczelni winno pozostać wyłącznie wewnętrzną sprawą społeczności akademickiej, pozostaje ważnym elementem środowiskowej tożsamości. Jednocześnie pogląd ten koliduje z ideą wprowadzenia rad powierniczych, które otwierają uczelnie na świat zewnętrzny, włączając do jej funkcjonowania (i zarządzania) przedstawicieli zewnętrznych interesariuszy. Wielu przedstawicieli środowiska akademickiego właśnie na płaszczyźnie ideowej fundamentalnie odrzuca koncepcje rad uczelni jako ograniczającej samorządność akademicką i autonomię

wspólnoty uniwersyteckiej. Świadczyć może o tym list 145 profesorów skierowany do wicepremiera i ministra nauki i szkolnictwa wyższego Jarosława Gowina w sprawie wprowadzanych przez niego reform. Sygnatariusze listu formułują dziesięć postulatów, który otwiera ten odnośnie rad uczelni: „[...] po pierwsze, należy zaniechać planu tworzenia rad uczelni złożonych z osób wprowadzonych z zewnątrz w ponad połowie ich członków²”. Ich sposób myślenia wpisuje się ideologicznie w skrajnie lewicowy nurt krytyki rad powierniczych upatrujących w nich neoliberalną trend zmierzający do urynkowania uniwersytetów. Poddając krytyce pomyły trzech zespołów przygotowujących założenia do Ustawy 2.0 (z których każdy zakładał obecność rad uczelni), wskazują oni, że: „wedle autorów i autorek omawianych projektów cudownym środkiem na wyleczenie uczelni z nadmiaru demokracji jest przyznanie decydującego głosu interesariuszom zewnętrznym, wywodzącym się przede wszystkim ze świata biznesu [...] pokazują skrywane pod płaszczykiem frazesów o «autonomii» i «niezależności» neoliberalne dążenie do podporządkowania działania uczelni logice rynkowej konkurencji”³. Idea wprowadzenia rad powierniczych do uczelni budzi zarówno ogromne obawy środowiskowe, jak i sprzeciw wielu środowisk politycznych, które upatrują w niej zagrożenie dla tradycyjnie postrzeganego uniwersytetu.

Druga płaszczyzna, na której odbywa się krytyka koncepcji rad powierniczych, ma charakter prakseologiczny. Przeciwnicy rad powierniczych – nie kwestionując zasadniczo samej idei – wskazują na przeszkody implementacyjne w polskich warunkach. Przede wszystkim jest to brak tradycji funkcjonowania takich organów w polskim szkolnictwie wyższym, który powoduje, że nie ma rezerwuaru lokalnych dobrych praktyk organizacyjnych, z których można korzystać przy ich tworzeniu. Badania nad organizacjami (DiMaggio i Powell 1983) pokazują, że przy braku modeli gotowych do implementacji organizacje mają tendencję do naśladownictwa i korzystają z zakorzenionych w danej kulturze wzorów organizacyjnych. W polskim kontekście nie ma rezerwuaru dobrych praktyk funkcjonowania takich organów, natomiast istnieje ogromne niebezpieczeństwo przeniesienia – jedynych dostępnych – wzorów działalności rad nadzorczych instytucji publicznych, które są w Polsce skrajnie upolitycznione⁴ i służą partiom do zawłaszczania instytucji publicznych. Naturalnie można oczekiwać, że nastąpi odwołanie do sprawdzonych i relatywnie dobrze funkcjonujących modeli rad powierniczych w innych krajach takich jak Austria, Finlandia, Niemcy czy Holandia, ale taki transfer jest mało prawdopodobny w tak silnie hermetycznym systemie szkolnictwa wyższego jak polski. Ponadto transfer

² Treść listu 145 profesorów można przeczytać na: <http://www.gazetaprawna.pl/artykuly/11071-25,list-145-naukowcow-reforma-gowina-zawiera-grozne-rozwiazania.html> [10.04.2018].

³ Zob. <http://krytykapolityczna.pl/nauka/neoliberalny-zamach-na-nauke/> [10.04.2018].

⁴ Trzeba zaznaczyć, że również w krajach o wyższej kulturze politycznej zdarzają się incydenty wskazujące, że patologiczne zjawiska w radach zdarzają się wszędzie, ale narażone są na to zwłaszcza małe kraje jak choćby Austria (Nature 2008).

idei i dobrych praktyk możliwy jest, gdy osoby zasiadające w radach powierniczych posiadają doświadczenie pracy w radach uczelni wspomnianych krajów i mogłyby przenieść je na inny grunt. Jest to jednak mało prawdopodobne, natomiast nie da się wykluczyć scenariusza, w którym do rad uczelni wejdą osoby korzystające wyłącznie z rezerwuaru istniejących lokalnie rozwiązań instytucjonalno-kulturowych, do których mają dostęp.

Trzecia płaszczyzna krytyki odnosi się – jakkolwiek niebezpośrednio – do kwestii władzy w uczelniach, których organizacja i funkcjonowanie stanowiły wyłącznie domenę społeczności akademickiej – wewnętrznych interesariuszy. Niewątpliwie wprowadzenie rad powierniczych zmieni wewnętrzny układ władzy, ograniczając zakres wpływu społeczności akademickiej (zwłaszcza profesury) na rzecz osób spoza uczelni. W wielu krajach opór „akademickiej oligarchii” był najbardziej widoczny, czego sztandarowym przykładem są Włochy (Reale i Poti 2009) i Austria (Pechar 2012). Wprowadzenie koncepcji *shared governance* (Wilson i Chapman 2013), do której odwołuje się Michaela Shattock (2002) oznacza, że społeczność akademicka musi oddać część posiadanej przez siebie władzy na rzecz zewnętrznych interesariuszy. Ci ostatni powinni skupiać się głównie na aspektach strategicznych oraz organizacyjno-zarządczych, ale nie ingerować w sprawy badań oraz kształcenia, pozostawiając te ostatnie w kompetencji społeczności akademickiej. Idea powołania rad powierniczych tworzy zrozumiały opór, zwłaszcza w kontekście wyboru władz uczelni. Analizy de Boera (2018) pokazują, że jedną z podstawowych kompetencji rad powierniczych jest uczestnictwo w wyborze władz uczelni, a więc symbolicznie jednego z najważniejszych aspektów autonomii (i władzy) w polskim szkolnictwie wyższym. Ich wprowadzenie jest też symbolicznym odejściem od koncepcji uczelni jako wspólnoty uczonych, które w polskich warunkach (głównie ze względu na biurokratyczne regulacje sektora publicznego) jest już bardziej elementem mitologii akademickiej aniżeli częścią rzeczywistości. Włączenie rad powierniczych do ustroju instytucji akademickich odbiera społeczności wyłączne prawo wyboru jej władz, a tym samym odbiera znaczącą część posiadanej przez niej władzy, która w pozostałych aspektach (np. finansowym) została jej już dawno odebrana przez aparat biurokratyczny.

Środowisko akademickie bardzo sceptycznie odnosi się do koncepcji wprowadzenia rad powierniczych, ale jednocześnie warto zauważyć, że w toczących się dyskusjach w zasadzie brakuje osób spoza lokalnego polskiego środowiska akademickiego. Najlepiej świadczy o tym niemal całkowicie przemilczany (w zasadzie ostantacyjnie zignorowany) w dyskusji środowiskowej raport sporządzony przez międzynarodowych ekspertów pod auspicjami Komisji Europejskiej i zaprezentowany w czasie Narodowego Kongresu Nauki, w którym dość jednoznacznie zostało pokazane stanowisko dotyczące rad powierniczych, „panel zgadza się, że typ przed-

stawicielei zewnętrznych interesariuszy powinien odzwierciedlać misje i profil uczelni, ale podkreślił, że wszystkie typy uczelni powinny być wyposażone w rady” (European Commission 2017: 65). Pokazuje to, że polskie szkolnictwo wyższe nawet w aspekcie dyskursywnym pozostaje całkowicie zamknięte na udział osób spoza środowiska akademickiego, ale w efekcie tego wyraźnie pozostaje osamotnione w swych staraniach o lepsze publiczne i prywatne finansowanie.

Interesującym wydaje się fakt, że nie tylko raport ekspertów *Policy Support Group* (European Commission 2017), ale także wszystkie trzy zespoły eksperckie przygotowujące projekt reform do Ustawy 2.0 wspierały powołanie organów stanowiących most między uczelnią a światem zewnętrznym. Mimo to w polskim środowisku dominuje sceptycyzm i na próżno szukać głosów wspierających idee rad powierniczych, co wskazuje również na napięcia między eksperckim wymiarem dyskursu, który jest bardzo ubogi, a głosem środowiskowym, który zdecydowanie dominuje w dyskusjach nad radami uczelni.

Podsumowanie

Rady powiernicze w uczelniach symbolizują kierunek przemian społecznych oraz gospodarczych, w efekcie których następuje redefinicja roli szkolnictwa wyższego, a co za tym idzie również ustroju szkół wyższych. Mimo to rady napotykać na naturalny opór środowiska akademickiego, a nawet bunt wobec nowych rozwiązań ustrojowych nieprzystających często do głęboko zakorzenionych i niemal uświęconych w tradycji akademickiej modeli ustrojowych. Niechęć do wprowadzania rad powierniczych wynika również z tego, że ich inicjatorem jest władza polityczna, a ich orędownikami są dużej mierze politycy, a czasami również przedsiębiorcy, w każdym razie głównie osoby spoza środowiska akademickiego. W krajach Europy Zachodniej polityczne inicjatywy zmierzające do zreformowania szkolnictwa wyższego były wprowadzane już od zakończenia II wojny światowej, a w Polsce przez dekady były kojarzone wyłącznie z próbą politycznej ingerencji władz komunistycznych w wolność akademicką, stąd po 1989 roku rząd wycofał się z tego obszaru, ograniczając się do biernego administrowania. Dopiero Reformy Kudryckiej (2008–2010) były pierwszą polityczną inicjatywą zmierzającą do wyraźnej zmiany *status quo*, który zresztą napotkał bardzo silny opór środowiska akademickiego przez niemal dwadzieścia lat przyzwyczajonego do modelu polityki braku polityki naukowej (ang. *policy-of-nopolicy*) (Antonowicz 2015). Reformy zaproponowane w Ustawie 2.0 kontynuują rozpoczęte wcześniej polityczne, kulturowe oraz instytucjonalne przemiany, a wprowadzenie rad uczelni byłoby ich naturalną konsekwencją. Opór środowiska akademickiego jest jednak poniekąd zrozumiały. Pod względem ustrojowym uczelnie to organizacje oparte na utrwalonych i silnie zsocjalizowanych wzorach funkcjono-

wania i przypisanych im znaczeniach, których obecność jest legitymizowana przez tradycję akademicką (Maassen 2017). W tym kontekście rady traktowane są jako ciała obce, a przez niektórych nawet wrogie w polskim szkolnictwie wyższym, niepasujące do regulowanego porządku, do którego aktorzy w obszarze szkolnictwa się przyzwyczaili, podobnie jak do tego, że państwo ten porządek odgórnie narzuca. Wydaje się jednak, że wprowadzenie rad powierniczych do polskich uczelni jest wyłącznie kwestią czasu, choć ich kształt, sposób powołania, zakres kompetencji oraz formy rozliczalności będą zapewne polem ścierania się konkurujących modeli, a kluczową rolę odegra pierwsza kadencja nowych ciał, bowiem to ona ukształtuje sposoby ich funkcjonowania, w tym zwłaszcza relacje z pozostałymi aktorami zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz.

Literatura

- Aarrevaara, T. (2012). Oh Happy Days!: University Reforms in Finland. W I. Dobson i F. Maruyama (red.), *Cycles of University Reform: Japan and Finland Compared* (79–92). Tokyo: Center for National University Finance and Management.
- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. i Sapir, A. (2010). The governance and performance of universities: evidence from Europe and the US. *Economic Policy*, 25(61): 7–59.
- Ahola, S. i Hoffman, D.M. (2012). *Higher education research in Finland: emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Amaral, A. i Magalhães, A. (2001). On markets, autonomy and regulation the Janus Head revisited. *Higher Education Policy*, 14(1): 7–20.
- Amaral, A., Meek, V.L. i Larsen, I.M. (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* Dordrecht: Springer Netherlands.
- Antonowicz, D. (2005). *Uniwersytet przyszłości: Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Bell, D. (2008). *The Coming Of Post-industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education. *European Journal of Education*, 33(3): 299–316.
- Bleiklie, I. i Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20(4): 477–493.
- Boer, H. de, Enders, J. i Schimank, U. (2007). On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. W: D. Jansen (red.), *New Forms of Governance in Research Organizations* (137–152). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Boer, H.F. de, Jongbloed, B.W.A., Enders, J. i File, J.M. (2010). *Progress in higher education reform across Europe, Funding reform, Volume 1: Executive Summary and main report* (CHEPS): Enschede. <https://research.utwente.nl/en/publications/progress-in-higher-education-reform-across-europe-funding-reform--3> [10.04.2018].
- Boer, H. de, Maasen, P. i Weert, E. de. (1999). The troublesome Dutch university and its Route 66 towards a new governance structure. *Higher Education Policy*. 12(4): 329–342.
- Boer, H. D., Denters, B. i Goedegebuure, L. (1998). On boards and councils; shaky balances considered The governance of Dutch universities. *Higher Education Policy*. 11(2–3): 153–164.
- Brunsson, N. i Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. *Organization Studies*. 21(4): 721–746.
- De Boer, H.F., Enders, J. i Leisyte, L. (2007). Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university. *Public Administration*. 85(1): 27–46.
- De Boer, H.F., & File, J. (2011). Old Wine in New Skins: The long Evolution of Supervisory Boards in Dutch Higher Education. W: J. Enders, H.F. De Boer i D.F. Westerheijden (red.), *Reform of Higher Education in Europe (159–173)*. Rotterdam: SensePublishers.
- de Boer, H., Huisman, J. i Meister-Scheytt, C. (2010). Supervision in ‘modern’ university governance: boards under scrutiny. *Studies in Higher Education*. 35(3): 317–333.
- DiMaggio, P. i Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutionalised Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Journal of Sociology*. 48(2): 147–160.
- Drucker, P. (2011). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Enders, J., de Boer, H. i Weyer, E. (2013). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education*. 65(1): 5–23.
- European Commission. (2017). *Peer Review of Polish Higher Education and Science System - RIO - H2020 PSF - European Commission*. Brussels: European Commission.
- European Council. (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions. EC.
- European Council. (2005). European Council Brussels 22 and 23 March 2005 Presidency Conclusions. EC.
- Gornitzka, Å., Maassen, P. i de Boer, H. (2017). Change in university governance structures in continental Europe. *Higher Education Quarterly*. 71(3): 274–289.
- Gumport, P. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*. 39(1): 67–91.
- Henkel, M. i Askling, B. (2006). Higher Education Institutions. W: M. Kogan, M. Henkel, P. M. Bauer i P.I. Bleiklie (red.), *Transforming Higher Education (85–100)*. Dordrecht: Springer Netherlands.

- Huber, E. i Stephens, J.D. (2001). *Development and Crisis of the Welfare State: Parties and Policies in Global Markets* (1 ed.). Chicago: University Of Chicago Press.
- Huisman, J. i Currie, J. (2004). Accountability in higher education: Bridge over troubled water? *Higher Education*. 48(4): 529–551.
- Jablecka, J. (2002). Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii. W: M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym* (63–81). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Kehm, B. i Lanzendorf, U. (red.). (2006). *Reforming university governance: changing conditions for research in four European countries*. Bonn: Lemmens.
- Kersbergen, K.V. i Waarden, F.V. (2004). “Governance” as a bridge between disciplines: Cross-disciplinary inspiration regarding shifts in governance and problems of governability, accountability and legitimacy. *European Journal of Political Research*. 43(2): 143–171.
- Klimke, M. i Scharloth, J. (2008). *1968 in Europe: A History of Protest and Activism, 1956–1977*. London: Palgrave Macmillan.
- Kretek, P. M., Dragšić, Ž. i Kehm, B. M. (2013). Transformation of university governance: on the role of university board members. *Higher Education*. 65(1): 39–58.
- Kwiek, M. (2000). The nation-state, globalisation and the modern institution of the university. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*. 96: 74–98.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2014). Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauka i Szkolnictwa Wyższe*. 2(40): 71–100.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., Brudlak, 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*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lowe, Roy. (1982). *The Expansion of Higher Education in England*. W: J. Konrad (red.), *The transformation of higher learning 1860-1930: expansion, diversification, social opening and professionalization in England, Germany, Russia and the United States*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luzzatto, G. i Moscati, R. (2005). University Reform in Italy: Fears, Expectations and Contradictions. W: Å. Gornitzka, M. Kogan i A. Amaral (red.), *Reform and Change in Higher Education* (153–168). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Magalhães, António, Veiga, A. i Amaral, A. (2016). The changing role of external stakeholders: from imaginary friends to effective actors or non-interfering friends. *Studies in Higher Education*, 1–17.
- Magalhães, Antonio, Veiga, A., Amaral, A., Sousa, S. i Ribeiro, F. (2013). Governance of Governance in Higher Education: Practices and lessons drawn from the Portuguese case: Governance of governance in higher education. *Higher Education Quarterly*. 67(3): 295–311.
- Moodie, G.C. i Eustace, R. (1974). *Power and authority in British universities*. London: Allen & Unwin.
- Nature. (2008). Scandalous behaviour. *Nature*. 454(7207): 917–918.

- Neave, G. (2003). Perspektywa interesariuszy w ujęciu historycznym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 21(1): 19–39.
- Olsen, J.P. (2007). The Institutional Dynamics of European University. W: J.P. Olsen i P. Maassen (red.), *University Dynamics and European Integration* (25–55). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Olsen, J. P. i Maassen, P. (2007). European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level. W: J.P. Olsen i P. Maassen (red.), *University Dynamics and European Integration* (3–25). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Pechar, H. (2005). Backlash or Modernisation? Two Reform Cycles in Austrian Higher Education. W: Å. Gornitzka, M. Kogan i A. Amaral (red.), *Reform and Change in Higher Education* (269–285). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Pechar, H. (2012). The Decline of an Academic Oligarchy: The Bologna Process and ‘Humboldt’s Last Warriors’. W: A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu i L. Wilson (red.), *European Higher Education at the Crossroads* (613–630). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Popłonkowski, T. (1996). Autonomia uczelni, instytucjonalne ograniczenia autonomii, kierunki zmian. W: M. Dąbrowa-Szeffler i M. Pastwa (red.), *Finansowanie i zarządzanie szkolnictwem wyższym Polska-Holandia* (123–133). Warszawa: UW, CBPNiSW.
- Reale, E. i Potì, B. (2009). Italy: Local Policy Legacy and Moving to an ‘In Between’ Configuration. W: C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie i E. Ferlie (red.), *University Governance* (77–102). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. London–Thousand Oaks, CA: Sage.
- Szwabowski, O. (2014). *Uniwersytet – fabryka – maszyna: Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Välilmaa, J. (2007). Social Dynamics of Higher Education Reforms: The Case of Finland. W: Å. Gornitzka, M. Kogan i A. Amaral (red.), *Reform and Change in Higher Education* (245–269). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Veiga, A., Magalhães, A. i Amaral, A. (2015). From Collegial Governance to *Boardism*: Reconfiguring Governance in Higher Education. W: J. Huisman, H. De Boer, D.D. Dill i M. Souto-Otero (red.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (398–416). London: Palgrave Macmillan.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. 21(1): 14.
- Wójcicka, M. (red.). (2002). *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym: Uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: UW, CBPNiSW.
- Woźnicki, J., Brzeziński, J., Chałupka, M., Izdebski, H., Jędrzejewski, T., Krasowski, K., Kolasa, K., Leja, K., Malec, J. i Pacuska, M. (2015). *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.

Supervisory Boards in Higher Education

ABSTRACT: The subject of this article is supervisory boards in European higher education. The analysis covers the process of shaping the idea of councils in various traditions of higher education, paying particular attention to the role they were assigned to building relations between universities and the external environment. This work is not only of historical nature, although a large part of it is devoted to the analysis of the discourse on the process of establishing and organizing councils in European universities. Its central element is the analysis of supervisory boards in universities in terms of their authority and responsibility, the manner of appointing/dismissing their members, accounting for a trustee and, above all, their composition, in particular, the participation of representatives of external stakeholders. In the last part - referring to the experience of other countries - the issue of potential challenges that arise for Polish higher education in relation to the publicly discussed possibility of establishing supervisory boards at Polish universities is addressed.

KEYWORDS: higher education, governance of University, reforms, supervisory boards, stakeholder society

CYTOWANIE: Antonowicz, D. (2018). Rady powiernicze w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 45–68. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.2.

DOMINIK ANTONOWICZ – kierownik Zakładu Socjologii Nauki na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się badaniem polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza ewaluacją badań naukowych, a także ustrojem i zarządzaniem instytucjami akademickimi. Pracował w School of Public Policy, University of Birmingham (UK), Center of Higher Education Policy Studies (CHEPS) na University of Twente oraz Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) na University of Porto. Był także stypendystą rządu brytyjskiego (Chevening Scholar) oraz Fundacji na rzecz Nauki Polski („Start” oraz „Kolumb”). Od 2010 jest członkiem Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN). Autor książki *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian* (2015).

Justyna Maciąg

Kultura Lean Management w polskich szkołach wyższych (wyniki badań pilotażowych)

STRESZCZENIE: Brak powiązania wdrażania Lean Management ze zmianą kultury organizacyjnej obniża trwałość efektów restrukturyzacji oraz nie przyczynia się do doskonalenia procesów w szkole wyższej w długiej perspektywie. W artykule przedstawiono wyniki badań, których celem była identyfikacja cech kultury organizacyjnej szkół wyższych w kontekście wdrażania koncepcji LM oraz określenie zakresu niezbędnych zmian. W badaniach zastosowano metody analizy literatury przedmiotu, badań ankietowych (przeprowadzonych w szkołach wyższych z wykorzystaniem wymiarów Kultury Lean opisanych w książce *The Toyota Way* Likerta), wywiadów z pracownikami oraz doświadczenia własne autorki. Wyniki badań ankietowych potwierdzają postawioną hipotezę, że kultura organizacyjna badanych szkół stanowi barierę we wdrażaniu Lean Management. W wyniku przeprowadzonej analizy regresji można stwierdzić, że zmiennymi, które w istotny sposób różnicują wyniki ankiety są: rodzaj szkoły, funkcja oraz staż pracy. Wywiady wskazują, że zmiana techniczno-organizacyjna przebiega równolegle i jest zintegrowana ze zmianą społeczną, tylko wtedy kiedy projekty są wdrażane z przyjęciem podejścia oddolnego. Wyniki badania jednoznacznie wskazują, że zastosowanie paradygmatu funkcjonalistycznego w badaniu kultury organizacyjnej uczelni jest niewystarczające, gdyż nie pozwala dostrzec w pełni innych składników i obszarów Kultury Lean. Dlatego postuluje się rozszerzenie perspektywy badawczej o podejście humanistyczne oparte na paradygmacie interpretatywnym.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura organizacyjna, kultura Lean Management, uniwersytet, ocena kultury Lean

Wstęp

Uniwersytet jest jedną z najstarszych i jednocześnie najbardziej złożonych organizacji stworzonych przez człowieka, której celem jest realizacja często sprzecznych celów w zakresie badań, kształcenia i wpływu na społeczeństwo. Obecnie uniwersytet jest

organizacją pełną napięcie (Geppert i Hollinshead 2017), „zawieszoną” pomiędzy tradycją a nowoczesnością (Leja 2013; Kwiek 2015; Antonowicz 2015; Sułkowski 2016). Część badaczy uważa, że w globalizującym się otoczeniu ekonomicznym, kulturowym i społecznym misja szkoły wyższej jako instytucji służącej sprawie wychowania i kształtowania narodu w celu umacniania państwa wyczerpuje się (Kwiek 2001). Zerwanie trwałych związków wiedzy i władzy powoduje zmianę natury wiedzy oraz procesu jej tworzenia, gromadzenia i przekazywania. Wiedza staje się przedmiotem komercjalizacji – produktem/usługą – głównie prywatną – dostarczaną na zasadach konkurencyjnych w warunkach quasi-ryнку. Uniwersytety na całym świecie zmagają się z wieloma wyzwaniami: zmniejszaniem funduszy publicznych na finansowanie; zmieniającymi się wymaganiami odbiorców (studentów, biznesu, rządu i innych); intensywnym rozwojem nowych technologii, które zasadniczo zmieniają sposoby kształcenia, prowadzenia badań oraz kształtowania relacji z otoczeniem (m.in. sieciowanie działań); skupieniem się na skuteczności i efektywności działania („*value for money*”); presją na doskonałość w kształceniu i badaniach; kładzeniem nacisku na wzmacnianie tzw. wpływu społecznego (*social impact*) (Maciąg 2011: 15). Wymienione powyżej czynniki dramatycznie i gwałtownie zmieniają kontekst wewnętrzny i zewnętrzny zarządzania szkołą wyższą.

Na fali New Public Management wdraża się w uczelniach pochodzące z przedsiębiorstw produkcyjnych procesowe koncepcje zarządzania (Maciąg 2016a), w tym Lean Management (Emiliani 2005; Yorkstone 2016; Francis, Krehbiel i Balzer 2017), Lean Higher Education (Balzer 2010), Lean University (Emiliani 2015). Koncepcja Lean Higher Education (Balzer 2010) jest obecnie jednym z ważnych wątków podejmowanych w procesie reformowania szkół wyższych o czym świadczą coraz liczniejsze przykłady wdrożeń na całym świecie (np. sieć LeanHE) (<http://www.leanhehub.ac.uk/>). Zakłada się, że Lean Management w odmiennych w swej istocie organizacjach, jakimi są uniwersytety, przyniesie takie same sukcesy jak w organizacjach biznesowych. Badania prowadzone w organizacjach publicznych wskazują, że Lean przynosi pozytywne efekty w systemie organizacyjno-technicznym, podaje się jednak w wątpliwość ich trwałość (Radnor i Bucci 2011). Wynikać to może z faktu, że uczelnia często wprowadza pseudozmiany, aby uczynić się bardziej atrakcyjną dla interesariuszy (Alvesson 2013). Jej bezwład, inercję oraz skupienie na samoodtwarzaniu wyjaśnia się izomorfizmem przymusowym (Santana i in. 2010), konfliktem wartości (Lenartowicz 2016) czy silną tożsamością organizacyjną (Sułkowski 2016).

Opór oraz brak trwałości zmian wyjaśnia się tym, że zbyt mało uwagi przywiązuje się do rozwoju kultury organizacyjnej – kultury Lean Management (Francis, Krehbiel i Balzer 2017). Brak powiązania wdrażania Lean Management ze zmianą kultury organizacyjnej obniża trwałość efektów restrukturyzacji oraz nie przyczynia

się do doskonalenia procesów w szkole w długiej perspektywie (Radnor i in. 2006). Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu stała się przyczynkiem do podjęcia badań pilotażowych nad kulturą organizacyjną szkół wyższych. Celem badania była identyfikacja cech kultury organizacyjnej szkół wyższych w kontekście wdrażania koncepcji LM oraz określenie zakresu niezbędnych zmian. W badaniu wykorzystano metody analizy literatury przedmiotu, badań ankietowych przeprowadzonych w pięciu polskich szkołach wyższych (badania pilotażowe), wywiadów z pracownikami uczestniczącymi w projekcie restrukturyzacji procesowej z wykorzystaniem metodyki Lean Management oraz doświadczenia własne autorki. Opracowanie jest głosem w szerszej dyskusji na temat możliwości wdrażania nowoczesnych biznesowych koncepcji zarządzania w szkołach wyższych oraz zmianach jakie mogą one wywołać w kulturze organizacyjnej.

Kultura Lean Management w szkołach wyższych

Podejmując próbę zdefiniowania pojęcia kultury Lean Management (Kultury Lean) w odniesieniu do szkół wyższych, rozpoczęto od zdefiniowania pojęcia kultury organizacyjnej szkół wyższych, następnie wskazano na najważniejsze zasady oraz podejścia do definiowania Kultury Lean Management.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele definicji kultury organizacyjnej. Do klasycznych zalicza się definicje Jacquesa, Sheina czy Mintzberga (Wolniak 2012: 93). Sułkowski kulturę organizacyjną szkoły wyższej definiuje poprzez zestaw następujących składników (Sułkowski 2017: 284):

- wartości kulturowe, podstawowe założenia, normy społeczne i organizacyjne – rdzeniem kultury są wartości lub podstawowe założenia, które określają fundamenty organizacji (jej tożsamość, rolę człowieka i stosunek do otoczenia), to na nich oparte są normy społeczne określające zachowania członków organizacji (nakazy i zakazy);
- sposoby komunikowania, opowieści, narracje, mity – są to ustne, nieformalne przekazywane przez pracowników opisy rzeczywistych lub wzbogaconych fantazją zdarzeń z historii uczelni;
- symbole – znaki stanowiące odzwierciedlenie wartości kulturowych np. nazwa uczelni i jej logo, marka, emblematy, sztandary itp.;
- metafory – odzwierciedlają istotę uczelni, pokazują, w jaki sposób jest ona widziana przez interesariuszy (pracowników, studentów, otoczenie);
- rytuały i rutyny – utrwalone sposoby prawidłowego działania w szkole wyższej;
- zwyczaje i obyczaje – powtarzalne i spetryfikowane praktyki społeczne;
- artefakty – widoczne przejawy funkcjonowania kultury organizacyjnej, wyróżniamy wśród nich artefakty fizyczne (np. przestrzeń, budynki, architektura),

behawioralne (np. gesty, powitania, komunikacja niewerbalne) oraz językowe (np. konwencje językowe, tytułowanie w wypowiedziach);

- subkultury – znajdujące się wewnątrz kultury organizacyjnej grupy społeczne i powstające wokół wartości, które nie są spójne z kulturą całej organizacji;
- stereotypy – wiedza pochodząca z doświadczenia i wykorzystywana w analogicznych sytuacjach związanych z tożsamością, relacjami pracowników, relacjami z otoczeniem, relacjami ze studentami;
- bohaterowie – ważne postacie, które wywarły znaczący wpływ na organizację i jej kulturę – założyciele, menedżerowie, liderzy, charyzmatyczni pracownicy, ważni interesariusze;
- tabu – temat lub działanie społeczne, które z jednej strony są ukrywane i nieporuszane z drugiej – ważne dla organizacji, uświęcone tradycją.

Wymienione elementy nie są traktowane jako równorzędne i równoznaczne. W literaturze istnieje wiele modeli porządkujących wyznaczniki kultury organizacyjnej z przyjęciem różnych kryteriów. Na przykład:

- podatności na zmianę *vide* diagram cebuli Hofstede (rdzeń stanowią stałe wartości, otoczkę tzw. praktyki, które mogą ulegać zmianie) (Hofstede 2011: 23);
- poziomu uświadomienia i możliwości badania *vide* model kultury organizacyjnej Sheina (na kulturę składają się założenia podstawowe/wartości fundamentalne – niewidoczne i najczęściej nieświadome, normy i wartości – częściowo widoczne, częściowo nieświadome, artefakty i twory kulturowe – widoczne, ale często niezrozumiałe, wymagające interpretacji) (Hatch 2002: 214).

Kultura organizacyjna jest nieodłączną częścią każdej aktywności człowieka, która ma znamiona działania zorganizowanego (tj. celowość, trwałość, złożoność oraz organizację). Jest ona wyznaczana przez czynniki zewnętrzne – takie jak religia, ustrój społeczno-gospodarczy, ustrój państwa, rola organizacji w państwie – oraz czynniki wewnętrzne: np. rodzaj działalności (produkcja, handel, usługi), postawa właściciela/zarządzającego, postawa pracowników klientów i innych partnerów organizacji. Początkowo badania nad kulturą organizacyjną związane były przede wszystkim z kulturą narodową, przedmiotem badań w obszarze zarządzania stała się ona dopiero w XX wieku w nurcie *human relations* (dotyczyły one początkowo klimatu organizacyjnego). Obecnie można mówić o rozwoju nurtu badawczego w zarządzaniu – to zarządzanie kulturą organizacyjną (Sułkowski 2012: 56).

Szczególnym przypadkiem kultury organizacyjnej jest kultura organizacyjna uniwersytetu, której początki sięgają czasów starożytnych (Akademia Platowska) oraz średniowiecznych korporacji studenckich i profesorskich. Tradycyjnie kulturę organizacyjną wyznaczały wartości takie jak relacja mistrz-uczeń, prawda, wiedza,

autonomia, niezależność, wolność, ponadnarodowość, wspólnotowość (Woznicki 2000: 59). Można zatem stwierdzić, że z jednej strony powstanie organizacji, jaką jest uniwersytet, jest wynikiem instytucjonalizacji kultury opartej na tradycyjnych wartościach i zasadach akademickich. Z drugiej strony kultura organizacyjna stała się na przestrzeni wieków narzędziem realizacji misji uniwersytetu. Misja ta na przestrzeni wieków zmieniała się, co znalazło swój wyraz w zmianach kultury organizacyjnej, które podyktowane były różnymi nurtami w rozwoju modeli uniwersytetów (Leja 2013; Sułkowski 2016; Lacatus 2013). Te nurty to:

- nurt humboldtowski i napoleoński (wolność akademicka, czysta wiedza, integracja badań i kształcenia);
- nurt newmanowski i amerykański/anglosaski (nacisk na kształcenie, pragmatyczność, autonomia);
- nurt naukowego zarządzania (nurt administracyjny i naukowy, nurt biurokratyczny – kultura biurokratyczna);
- nurt New Public Management (w tym nurt jakościowy – kultura jakości, nurt uniwersytetu przedsiębiorczego – kultura przedsiębiorczości, nurt korporacyjny – kultura korporacyjna)
- nurt *good governance* (kultura sieciowa, networking).

Początkowo misja uniwersytetu była związana z funkcją społeczną i polityczną uczelni, umacnianiem władzy opartej na wyspecjalizowanej i pogłębionej wiedzy, budowaniem i wzmacnianiem fundamentów państwa narodowego oraz tworzeniem, przechowywaniem i propagowaniem kultury narodowej. Obecnie misja obejmuje nowe pojęcia, początkowo, jak podkreśla Jablecka, całkowicie obce kulturze debaty akademickiej: efektywność, wydajność, oszczędność, produktywność, rozliczanie się czy wreszcie planowanie strategiczne bądź utrzymanie pozycji strategicznej (Jablecka 2000: 9).

Mając na uwadze uwarunkowania historyczne oraz kryteria zdolności do tworzenia i zakresu kontroli wdrażania polityki w szkole wyższej, wyróżnić można cztery typy kultury organizacyjnej w szkole wyższej (McNay 2006; Lacatus 2013). Są to: kultura kolegialna, kultura biurokratyczna, kultura korporacyjna oraz kultura przedsiębiorcza (tabela 1).

Tabela Charakterystyka kultur organizacyjnych w szkole wyższej

Model wyznaczniki	Kultura kolegialna	Kultura biurokratyczna	Kultura korporacyjna	Kultura przedsiębiorcza
Dominująca wartość	Wolność	Prawo	Lojalność	Kompetencje
Rola władz centralnych	Liberalna	Regulacyjna	Dyrektywna	Wspierająca

Model wyznaczniki	Kultura kolegialna	Kultura biurokratyczna	Kultura korporacyjna	Kultura przedsiębiorcza
Jednostka dominująca	Departament /Katedra /Stanowisko	Wydział/Komitet	Instytucja/Zespoły kadry kierowniczej	Subjednostki /Zespoły projektowe
Grupy podejmujące decyzje	Sieci grup nieformalnych	Komitety/ spotkania informacyjne /administracyjne	Grupy robocze/ Zespoły kadry kierowniczej	Zespoły projektowe
Styl zarządzania	Oparty na konsensusie	Formalny/ Racjonalny	Polityczny/ Taktyczny	Zdecentralizowany
Ramy czasowe działania	Długie	Cykliczne	Krótkie/ Średnioterminowe	Natychmiastowe/ Ultrakrótkie
Sposób dopasowania się do otoczenia	Ewolucja	Stabilność	Kryzysy	Turbulentność
Natura zmiany	Organiczna innowacja	Reaktywna adaptacja	Proaktywna transformacja	Taktyczna elastyczność
Punkty odniesienia zewnętrzne	Środowisko akademickie	Instytucje regulacyjne	Politycy jako liderzy opinii	Klienci/ Sponsorzy
Punkty odniesienia wewnętrzne	Dyscyplina naukowa	Zasady	Plany	Studenci/ Siły rynkowe
Podstawa ewaluacji	Ocena środowiskowa (peer)	Audyty procedur	Wskaźniki działalności	Ciągłość/ Powtarzalność biznesu
Status studenta	Uczeń mistrza/ akademika	Pozycja w statystyce	Jednostka zasobów	Klient/odbiorca
Rola administracji – komu służy...	...społeczności	...komitetom	...dyrektorowi naczelnemu	...klientom zewnętrznym i wewnętrznym

Źródło: (Lacatus 2013: 424).

Obserwacja rozwoju współczesnych uniwersytetów pozwala na wskazanie kolejnego wyłaniającego się typu kultury organizacyjnej – kultury sieciowej, w której dominującą wartością będzie współpraca i relacje w mniej lub bardziej formalnych sieciach o charakterze organizacyjnym i ponadorganizacyjnym (np. sieci badawcze, klastry, sieci studentów, sieci edukacyjne).

Analiza przedstawionych powyżej kultur organizacyjnych wskazuje, że koncepcja Lean Management oraz Kultura Lean najlepiej wpisują się w kulturę przedsiębiorczą uniwersytetu. Lean Management oraz jego zasady ukonstytuowały się w przedsiębiorstwach produkcyjnych, które charakteryzowały się m.in. stałością zatrudnienia, wystandaryzowanymi procesami i procedurami działania. Samo pojęcie Lean w wąskim zakresie w literaturze przedmiotu tłumaczone jest jako wyszczuplanie lub odchudzanie, szerzej jako elastyczność (umiejętność szybkiego dostosowywania się do zmian), sprężystość (szybkość i dynamika reakcji na zmiany) (Czerska 2009: 16) oraz zwinność (*agile* – oznacza zdolność do przetrwania i rozwijania się w warunkach nie dających się przewidzieć) (Bednarek 2007: 33). W literaturze przedmiotu trudno odnaleźć jedną definicję Lean Management¹. Lean jest definiowane jako filozofia zarządzania, metoda zarządzania, zbiór technik i narzędzi. Bywa opisywane również jako zmiana kulturowa, przy czym Kultura Lean jest jednocześnie czynnikiem, który wpływa na implementację koncepcji Lean Management, jak również jej efektem (Radnor i in. 2006: 62).

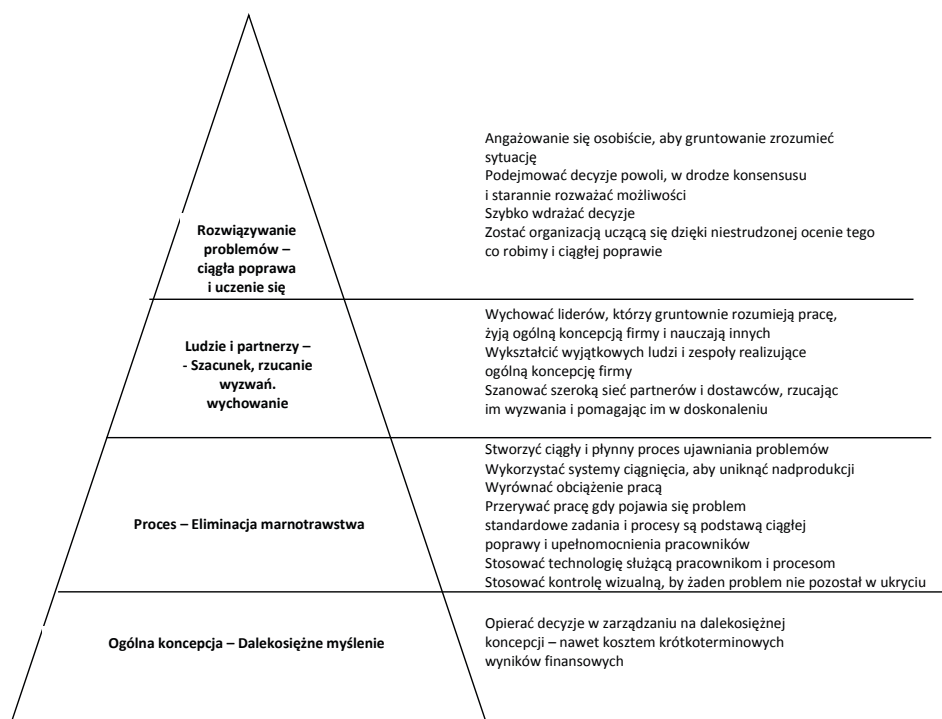
Badacze, opierając się na dorobku z zakresu badań kultury organizacyjnej, podejmują próby definiowania Kultury Lean jako kultury organizacyjnej (można się też spotkać z określeniem „kultura szczupłej organizacji”) (Walentyńowicz 2013: 82; Mann 2014: 190). Można tutaj wyróżnić kilka podejść:

- definicje filozoficzne – kultura Lean określa filozofię działania – Lean Thinking, koncentruje się przede wszystkim na oszczędnym działaniu, tzn. poprawianiu sprawności działań poprzez eliminację marnotrawstwa, zminimalizowaniu marnotrawstwa oraz kontrolowaniu przepływu wartości dodanej (Hamrol 2015: 99). Kultura Lean może też być zdefiniowana w szkole wyższej jako stosowana filozofia działania, której esencją jest jakość relacji między ludźmi, wspólne zachowania oraz kultura pracy (Yorkstone 2016);
- definicje enumeratywne, w których określa się i wylicza składniki Kultury Lean. Przykładem jest definicja sformułowana przez Parkes (2017: 64), której zdaniem kulturę tę można zdefiniować na kilku płaszczyznach: (1) jako filozofię działania – Lean Thinking – zasady, postawy, przekonania, wartości, myślenie działanie ukierunkowane na tworzenie wartości i likwidowanie marnotrawstwa zachowań; (2) jako artefakty językowe, behawioralne i fizyczne – mogą być tłumaczone kulturą narodową, dlatego trzeba zwrócić uwagę na to, co wynika bezpośrednio z Lean, a co jest cechą kultury narodowej; (3) jako normy i zasady oraz metody i techniki, narzędzia ich realizacji;

¹ W literaturze przedmiotu operuje się różnymi terminami, które mają definiować koncepcję Lean. Są to: Lean Management, Lean Manufacturing, Lean Enterprise, Lean Office. Wskazują one w jakim obszarze funkcjonowania organizacji stosowane są zasady Lean (Hamrol 2015: 98). Na potrzeby opracowania jako równoważne będą tu stosowane pojęcia Lean Management, Lean Service i Lean Higher Education.

- definicje normatywne, w których konstruuje się zasady i normy zachowań członków organizacji (techniczne, organizacyjne, społeczne) oraz techniki i narzędzia ich wdrażania; przykładem są zasady Likera – ich autor uważa, że Lean Management stanowi holistyczną koncepcję zarządzania opartą na 14 zasadach wypracowanych przez Toyotę (Liker 2005: 43) i adaptowanych z powodzeniem również do sektora usług (Liker i Morgan 2006: 5–20). Zasady te skupione są w czterech obszarach – ogólna koncepcja, procesy, ludzie i narzędzia. Ich implementacja pozwala na skuteczne wdrożenie koncepcji Lean w sferze strategicznej i operacyjnej zarządzania organizacją oraz zmianę kultury organizacyjnej w kierunku zaangażowania pracowników i nieustannej poprawy (rys. 1). Innym przykładem podejścia normatywnego są zasady Lean określone jako nieustanne doskonalenie i szacunek dla ludzi (Robinson i Yorkstone 2014: 47);

Rysunek 1 – zasady Lean Management.



Źródło: Liker 2015; Liker i Morgan 2006.

- definicje psychologiczne, które podkreślają rolę człowieka w organizacji, jego postawę wobec zmian. Mann wskazuje m.in. na konieczność wygaszania/zmiany nawyków i zwyczajów pracowników (Mann 2014: 24). Zwraca się też uwagę na motywowanie pracowników w środowisku Lean (Jakubik i in. 2012: 87). Balzer w odniesieniu do uczelni zwraca uwagę na czynniki klimatu organizacyjnego, które wpływają na zachowania i postawy pracowników oraz na to jak rozumieją i widzą swoją rolę w organizacji (Balzer 2010: 96). Wskazuje tutaj na takie czynniki jak: struktura, standardy, odpowiedzialność, uznanie, wsparcie, zaangażowanie;
- definicje oparte na przeciwieństwach: organizacja tradycyjna versus szczupła organizacja. Taką definicję kultury Lean proponuje Mann (2014: 19), zestawiając cechy kultury produkcji masowej i kultury produkcji szczupłej czy podejścia tradycyjnego i podejścia Lean Management (Walentyłowicz 2013: 87).

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że badania nad Kulturą Lean mają charakter marginalny. Badacze i praktycy doceniają jej znaczenie, ale w swoich pracach skupiają się przede wszystkim na techniczno-organizacyjnych aspektach wdrażania koncepcji.

Podejścia do badania kultury organizacyjnej w szkole wyższej

Jak wskazują powyższe analizy, Kultura Lean jako kultura organizacyjna jest traktowana jako zjawisko wielowymiarowe, stąd wielość stosowanych podejść badawczych, definicji oraz interpretacji. W konstruowaniu teorii naukowej w badaniu kultury organizacyjnej wskazuje się na możliwość wykorzystania czterech podstawowych paradygmatów zaproponowanych przez Burrella i Morgana (2005; zob. Hatch 2002: 204; Kostera 2003: 15; Sułkowski 2012: 38; Sułkowski 2016: 181). Są to:

- paradygmat funkcjonalno-systemowy (dominujący w badaniach nad kulturą organizacyjną, gdzie kultura jest zmienną zewnętrzną lub wewnętrzną, która można zarządzać i kontrolować – najważniejsi przedstawiciele: Shein, Hofstede, Handy, Cameron, Quinn). W badaniach kultury organizacyjnej szkoły wyższej wykorzystano m.in. model wartości konkurujących Camerona i Quinna (Beytekin i in. 2010). W odniesieniu do Kultury Lean można wskazać m.in. na badania Shaha i Warda w odniesieniu do przedsiębiorstw produkcyjnych (Shah i Ward 2007);
- paradygmat interpretatywno-symboliczny (kultura jest wspólnotą znaczeń charakterystyczną dla członków danej organizacji, jej składnikami są subkultury i tożsamość organizacyjna, a ona sama jest bytem amorficznym i trudnym

do kontroli – najważniejsi przedstawiciele: Morgan, Smircich, Van Maanen, Hatch);

- paradygmat krytyczny (kultura to narzędzie sprawowania władzy organizacyjnej, opiera się na przemocy symbolicznej i indoktrynacji – najważniejsi przedstawiciele: Wilmott, Alvesson, Monin);
- paradygmat postmodernistyczny (kultura jako metafora, nierozłączna część organizacji lub część szerszej formacji kulturowej – najważniejsi przedstawiciele: Burrell, Hatch, Czarniawska).

Kostera na podstawie opracowania Smircich (1983) wskazała na dwie najważniejsze perspektywy badawcze nad kulturą organizacyjną, mając na uwadze założenia dotyczące samej kultury oraz jej roli w rzeczywistości organizacyjnej (Kostera 2003: 31). Są to:

- perspektywa nowoczesna (kultura jest tutaj definiowana jako zmienna niezależna powiązana z kulturą narodową oraz jako zmienna wewnętrzna mająca wpływ na efektywność organizacji – kultura organizacyjna jest instrumentem zarządzania, zachodzi instrumentalizacja kultury organizacyjnej);
- perspektywa interpretatywna (kultura jest tutaj definiowana jako metafora rdzenna i badana jako forma ludzkiej ekspresji w organizacji, kultura jest epistemologiczną metaforą organizacji, organizacja jest kulturą). Wielość postaw epistemologicznych stosowanych do badania kultury organizacyjnej generuje brak jednoznaczności definicji, metod badania i modeli.

Podjmując się badania Kultury Lean jako kultury organizacyjnej, w pierwszej kolejności należy zatem określić postawę badawczą (paradygmat) oraz skonstruować lub przyjąć definicję kultury organizacyjnej, co w konsekwencji przełoży się na stosowane modele i metody badawcze (Sułkowski 2012: 51). Trzeba mieć jednak na uwadze fakt, że wszelkie próby podziałów według z góry ustalonych kryteriów często mają charakter sztuczny, co ma na celu jedynie uporządkowanie wycinka rzeczywistości organizacyjnej z uwagi na chęć jej lepszego poznania i zrozumienia. Dlatego w badaniach nad kulturą organizacyjną często stosuje się kilka podejść poznawczych, najczęściej jest to paradygmat funkcjonalno-systemowy oraz interpretatywno-symboliczny. Wyniki analizy literatury przedmiotu wskazują, że podejmowane są próby badania kultury organizacyjnej szkół wyższych, przy czym dominuje w tym przypadku paradygmat funkcjonalistyczny. Do tej pory nie diagnozowano Kultury Lean Management w szkołach wyższych, co stało się przesłanką do podjęcia takich badań. Celem tych ostatnich była identyfikacja cech kultury organizacyjnej szkół wyższych w kontekście wdrażania koncepcji LM oraz określenie zakresu niezbędnych zmian. W badaniach zastosowano metody badań ankietowych oraz wywiadów.

Metodyka badań

W badaniach ankietowych przyjęto paradygmat funkcjonalistyczny. Autorka na potrzeby badania wykorzystała model wymiarów Kultury Lean opisane w książce *The Toyota Way* autorstwa Likerta (2005), adoptując je do specyfiki szkół wyższych (w kwestionariuszu badawczym zrezygnowano z tych twierdzeń, które nie mają zastosowania w takich szkołach). Zakres przedmiotowy badania objął cztery wymiary Kultury Lean: Dalekosiężną koncepcję, Proces (eliminowanie marnotrawstwa), Ludzi i partnerów oraz Rozwiązywanie problemów.

Problem badawczy sformułowano następująco: czy obecna kultura organizacyjna jest barierą dla wdrażania koncepcji LM w polskich szkołach wyższych? Hipoteza badawcza brzmi: kultura organizacyjna szkół wyższych nie jest spójna z wymaganiami stawianymi Kulturze Lean i może stanowić poważną barierę w procesie zmian organizacyjnych. Postawiono również hipotezy szczegółowe: kultura organizacyjna szkół, które wdrożyły system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami normy ISO 9001 jest bliższa wymaganiom Kultury Lean, istnieje istotna statystycznie różnica w postrzeganiu kultury organizacyjnej pomiędzy pracownikami administracyjnymi oraz naukowo-badawczymi (istnieją dwie subkultury w szkole). Badania przeprowadzono wśród pracowników 5 szkół wyższych południowej Polski z wykorzystaniem ankiety internetowej oraz tradycyjnej ankiety rozdawanej. W badaniu wzięło udział 201 osób. Oto struktura badanych ze względu na:

- zajmowane stanowisko pracy: 63% pracownicy dydaktyczni (127 osób), 37% pracownicy administracyjni (73 osoby);
- funkcję pełnioną w organizacji: 17% to przełożeni (34 osoby), 83% to podwładni (167 osób);
- płeć: 60% to kobiety (119 osób), 40% to mężczyźni (80 osób);
- staż pracy w danej szkole: 1 do 5 lat – 17% badanych, 5 do 15 lat – 50% badanych, powyżej 15 lat – 33% badanych.

Badania przeprowadzono między 23 maja a 30 czerwca 2016 roku. W pierwszej kolejności doszło do testowania narzędzia badawczego. Wyniki badania rzetelności z wykorzystaniem standaryzowanych współczynników alfa sugerują, że stworzony kwestionariusz pozwala przede wszystkim na jednowymiarową identyfikację typu kultury organizacyjnej, czyli jest rzetelnym narzędziem badawczym.

Wyniki badań

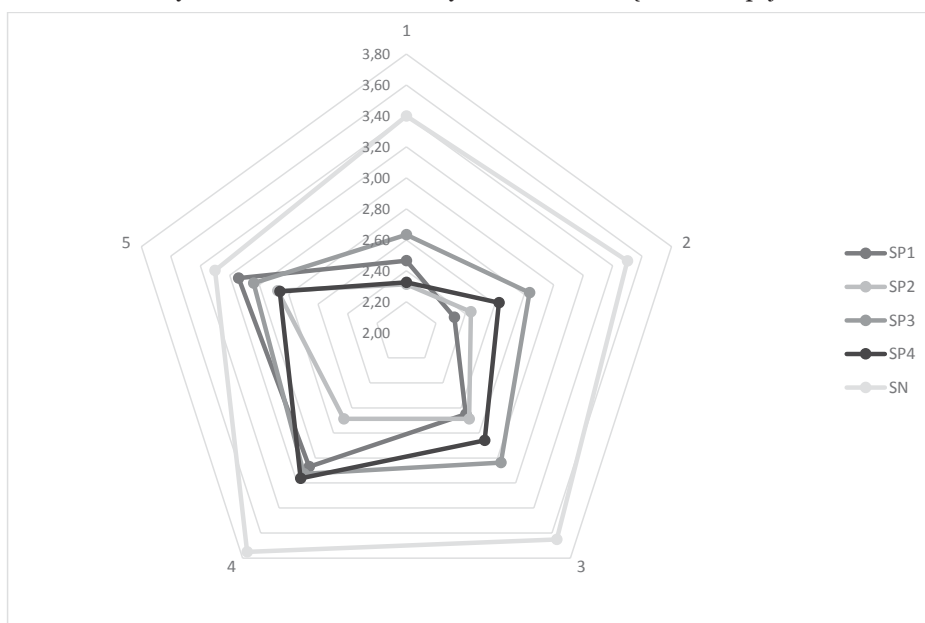
Wyniki badania zostały zaprezentowane z wykorzystaniem wykresu radarowego (kolejne wierzchołki wskazują na wartość oceny w odniesieniu do konkretnego numeru

pytania, skala oceny zastosowana w badaniu to 1–5, gdzie 1 oznacza nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno określić, 4 – raczej tak, 5 – tak). Na wykresie przedstawiono wyniki dla wszystkich badanych szkół wyższych. Szkoły publiczne oznaczone są symbolami SP1–SP4, szkoła niepubliczna oznaczona jest symbolem SN.

Wymiar 1. Dalekosiężna koncepcja obejmowała następujące pytania:

1. Czy w uczelni istnieje jedna podzielana przez wszystkich pracowników wizja rozwoju i doskonalenia organizacji?
2. Czy pracownicy wiedzą, w jaki sposób działania podejmowane w uczelni są powiązane z sformułowaną wizją, misją i strategią działania?
3. Czy pracownicy w uczelni są zintegrowani wokół jej misji i celów, mają poczucie lojalności?
4. Czy istnieje w uczelni silne poczucie odpowiedzialności za swoje działania wśród liderów, pracowników, studentów, absolwentów i pozostałych partnerów?
5. Czy poświęca się krótkoterminowe korzyści na rzecz realizacji dalekosiężnej koncepcji rozwoju uczelni?

Wykres 1 Średnia ocena w wymiarze Dalekosiężna koncepcja



Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań wskazują, że pracownicy często nie znają misji, wizji i strategii rozwoju szkoły, nie biorą udziału w jej tworzeniu, często ma ona charakter fasadowy

i nie wynika z rzetelnej analizy wewnętrznego i zewnętrznego kontekstu działania uczelni. Pracownicy nie rozumieją związków pomiędzy podejmowanymi działaniami a długoterminową wizją rozwoju. Można wysnuć wniosek, że tradycja i rutyna w działaniu są dominującymi elementami kultury organizacyjnej, które wyznaczają kierunki rozwoju. Potwierdzają to również wypowiedzi respondentów uzyskane w drodze wywiadów przytoczone w Dyskusji. Lepsze oceny uzyskała szkoła niepubliczna.

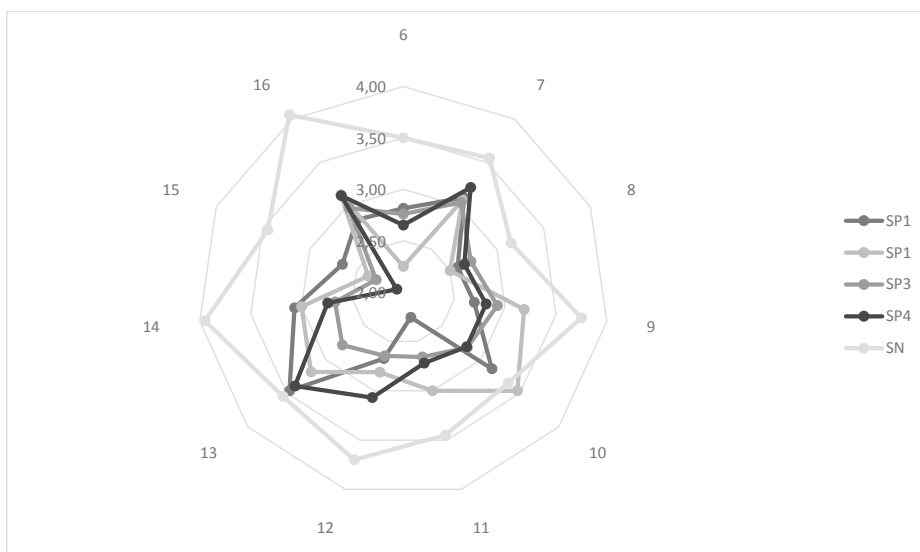
Wymiar 2. Proces (eliminowanie marnotrawstwa) obejmował następujące pytania:

6. Czy w uczelni identyfikuje się na bieżąco źródła marnotrawstwa i podejmuje działania naprawcze?
7. Czy standardy, procedury i inne dokumenty jasno opisują wszystkie elementy i sposób realizacji procesów?
8. Czy w uczelni podejmuje się działania mające na celu zrównoważenie procesów i niedopuszczanie do nadmiernego przeciążenia pracą ludzi i urządzeń?
9. Czy jakość jest priorytetem we wszystkich działaniach?
10. Jeśli zostaną wykryte błędy, czy procesy i działania są natychmiast przerywane?
11. Czy pracownicy przekazują swoją wiedzę o procesach i działaniach poprzez spisywanie jej w procedurach i innych dokumentach?
12. Czy w uczelni stosuje się tablice, rysunki, zestawienia i inne formy wizualizacji, aby wspierać realizację procesów i działań?
13. Czy uczelnia stosuje tylko niezawodną i sprawdzoną technologię oraz rozwiązania techniczne (np. systemy informatyczne)?
14. Czy system komunikowania jest odformalizowany, szybki i efektywny?
15. Czy sprawozdawczość jest zredukowana do niezbędnego minimum?
16. Czy otrzymywane informacje są bezbłędne?

Odpowiedzi na pytania zawarte w Wymiarze Proces ujawniają podstawowe źródła marnotrawstwa w badanych uczelniach. Są to: biurokracja i nadmiernie rozbudowana sprawozdawczość oraz brak zrównoważenia procesów (związany z ich sezonowym charakterem i presją odbiorcy – studenta, nauczycieli, kadry zarządzającej itd.). W uczelniach w znikomym stopniu są podejmowane działania mające na celu eliminację źródeł marnotrawstwa. Z obserwacji autorki wynika, że pracownicy doskonale identyfikują problemy w procesach, ale brakuje wsparcia i narzędzi ich eliminowania (np. systemu zbierania sugestii pracowniczych, szkoleń z zakresu metodyk restrukturyzacji i wprowadzania zmian np. Lean Management), ich działania nie mają charakteru systemowego i kompleksowego (zmiany w jednym procesie nie są kontynuowane w innych procesach). W uczelniach nie traktuje się dokumentacji procesowej jako elementu systemu zarządzania wiedzą, a szczególnie jako formy

jej gromadzenia i stosowania. Rzadko wykorzystuje się różne formy zarządzania wizualnego (np. rysunki, tablice, schematy itd.). Lepsze wyniki oceny uzyskała badana szkoła niepubliczna, najprawdopodobniej z uwagi na fakt, że posiada wdrożony i certyfikowany system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami Normy ISO 9001 (znormalizowany system zarządzania jakością jest oparty na podejściu procesowym).

Wykres 2 – Średnia ocena w wymiarze Proces



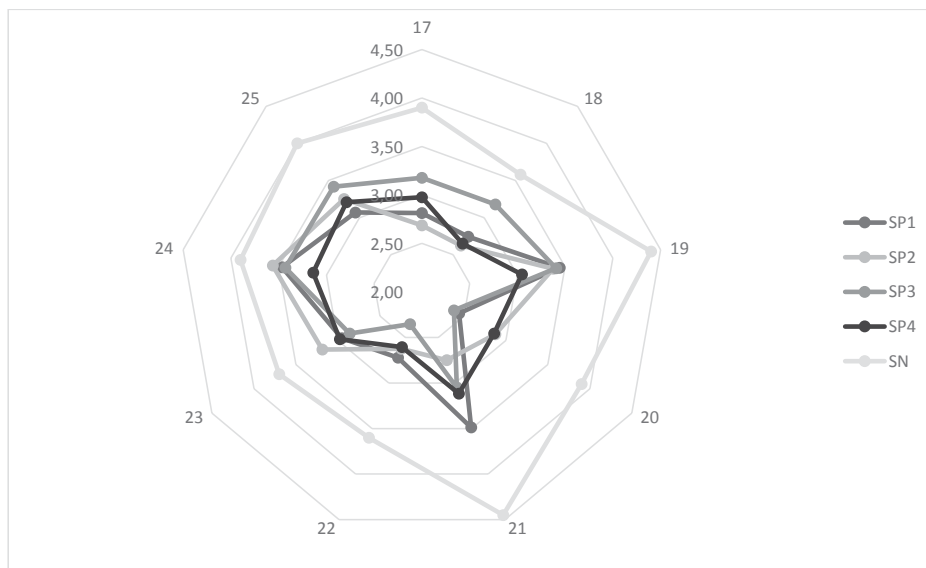
Źródło: opracowanie własne.

Wymiar 3. Ludzie i partnerzy obejmował następujące pytania:

17. Czy przełożeni i liderzy są wzorcami osobowościowymi poprzez głębokie zaangażowanie w realizację wizji i strategii uczelni?
18. Czy przełożeni umiejętnie kojarzą interesy uczelni oraz swoich podwładnych?
19. Czy relacje z przełożonym mają charakter otwarty, partnerski, odformalizowany, oparte są na zaufaniu i autorytecie?
20. Czy pracownicy poprzez szkolenia są przygotowywani do świadomego i czynnego uczestnictwa w zmianach?
21. Czy uczelnia jest otwarta na zmiany techniczne, organizacyjne oraz społeczne, a zmiana jest traktowana jako szansa i wyzwanie?
22. Czy w uczelni każda zmiana jest otwarcie dyskutowana w celu ewentualnej korekty planów, istnieje kultura „odmiennych zdań”?

23. Czy cele całej uczelni są ważniejsze niż cele indywidualne lub określonych grup?
 24. Czy uczelnia szanuje swoich partnerów i dostawców, traktując ich jako rozszerzenie własnej organizacji?
 25. Czy obecna kultura organizacyjna uczelni zawiera akceptowane przez wszystkich zasady i wartości?

Wykres 3 – Średnia ocena w wymiarze Ludzie i partnerzy



Źródło: opracowanie własne.

Kolejne wyniki badania w Wymiarze Ludzie i Partnerzy wskazują na specyficzne cechy kultury organizacyjnej w badanych szkołach, które nie sprzyjają wdrażaniu koncepcji Lean Management. Dotyczy to przede wszystkim nieumiejętnego kojarzenia przez przełożonych interesów uczelni i pracowników, co skutkuje m.in. tworzeniem się w szkołach subkultur organizacyjnych. Wyniki przeprowadzonej analizy statystycznej wskazują, że w badanych szkołach wytworzyły się dwie subkultury: podwładnych i przełożonych, przy czym przełożeni zdecydowanie wyżej oceniali badane aspekty. Może być to uwarunkowane m.in. nieefektywnymi systemami informacyjnymi i sformalizowanym systemem komunikacji (co potwierdzają wyniki badań w poprzednim wymiarze). Pracownicy oceniają, że nie są odpowiednio przygotowani do świadomego i czynnego uczestnictwa w zmianach oraz nie są one poprzedzone otwartą dyskusją. Istnieje silna hierarchia oraz nie podważa się zdania przełożonego czy pracownika o wyższym

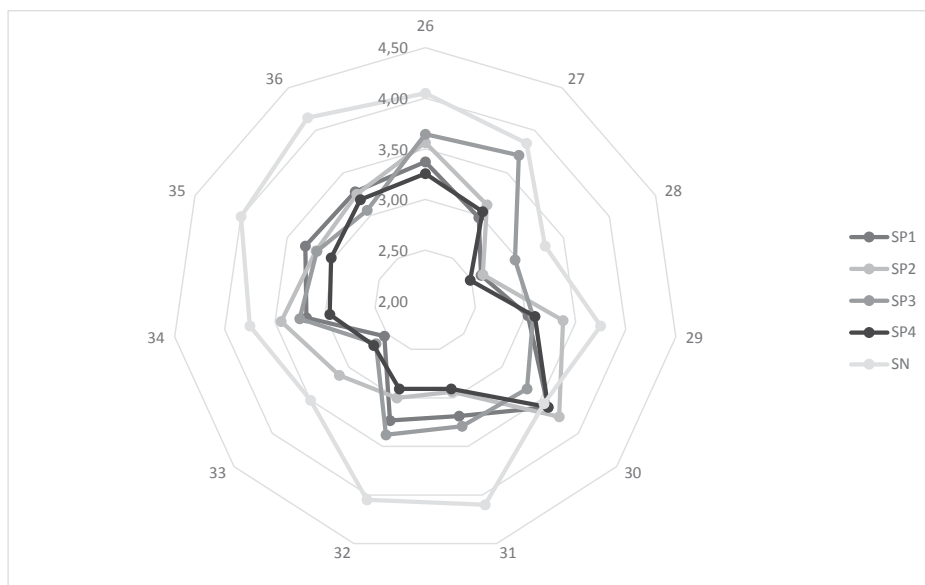
statusie w hierarchii. Liderzy i przełożeni nie są dla większości badanych wzorcami osobowościowymi poprzez swoje zaangażowanie w realizację strategii uczelni. Ważnym pozytywnym elementem kultury organizacyjnej jest szacunek dla partnerów i dostawców oraz otwartość na zmiany. W opinii badanych obecna kultura organizacyjna jest w zasadzie akceptowana przez pracowników w zakresie wartości i zasad.

Wymiar 4. Rozwiązywanie problemów obejmował następujące pytania:

26. Czy pracownicy są oceniani całościowo za wyniki swoich działań (nie ocenia się za incydenty)?
27. Czy pracownicy są włączeni w ocenę swoich działań?
28. Czy problemy są rozwiązywane w międzyfunkcyjnych/interdyscyplinarnych zespołach?
29. Czy pracownicy identyfikują na bieżąco problemy i sposoby ich rozwiązywania?
30. Czy pracownicy mają wysoką samoocenę swoich kompetencji i chcą rozwiązywać problemy (nie ma miejsca postawa „wyuczonej nieudolności”)?
31. Czy liderzy i przełożeni są osobiście zaangażowani w rozwiązywanie problemów w miejscu ich powstawania (nie są to decyzje „z biurka”)?
32. Czy rozwiązanie problemu poprzedza gruntowna jego analiza (kompleksowa analiza danych i faktów)?
33. Czy wszyscy pracownicy uczestniczą w ciągłym doskonaleniu organizacji (niezależnie od stanowiska)?
34. Czy problemy są rozwiązywane na zasadzie uzyskania porozumienia pomiędzy zainteresowanymi stronami?
35. Czy wyniki audytów, kontroli i sprawdzania działań oraz procesów są wykorzystywane do ich nieustannego doskonalenia (a nie do szukania winnego)?
36. Czy uczelnia uczy się na swoich błędach?

Wykres 4 prezentuje wyniki oceny w Wymiarze Rozwiązywania problemów. Należy zwrócić uwagę na fakt, że w badanych uczelniach brakuje systemowego i kompleksowego podejścia do rozwiązywania problemów. Pracownicy nie czują się odpowiedzialni za doskonalenie organizacji. Przy czym wysoko oceniają swoje kompetencje i chcą rozwiązywać problemy w realizowanych procesach. Można zatem stwierdzić, że istnieje potencjał kreatywności oraz zaangażowania w proces doskonalenia, który może być umiejętnie wykorzystany w restrukturyzacji uczelni. Potwierdzają to też wypowiedzi uzyskane w wywiadach zaprezentowanych w Dyskusji.

Wykres 4 – Średnia ocena w wymiarze Rozwiązywanie problemów



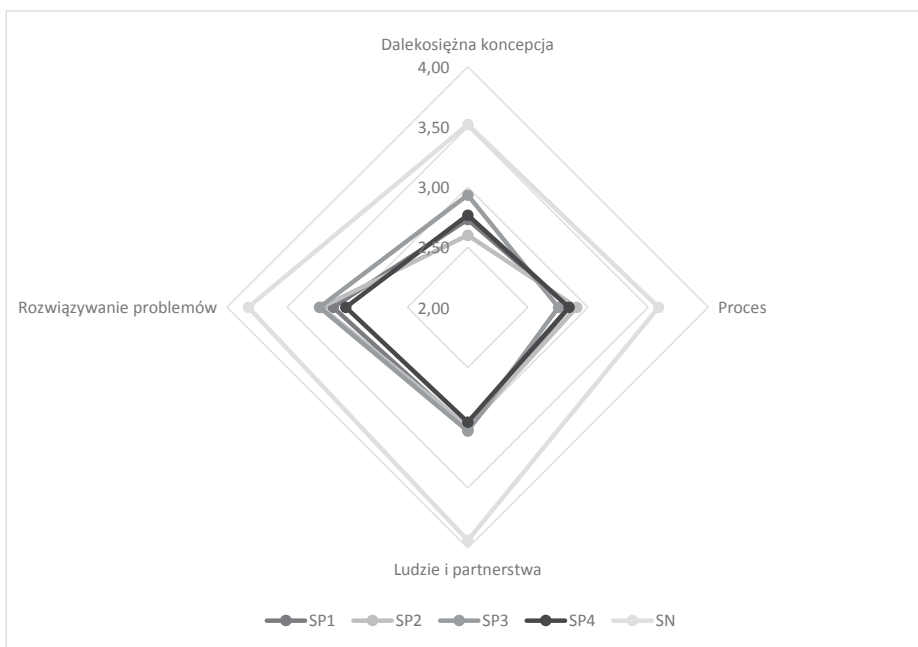
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 5 przedstawia zestawienie średnich ocen badanych wymiarów Kultury Lean.

Zaprezentowane wyniki badań potwierdzają postawioną hipotezę, że kultura organizacyjna badanych szkół stanowi barierę we wdrażaniu zmiany polegającej na restrukturyzacji procesowej zgodnej z zasadami Lean Management. W badaniach zbadano różnice w ocenie poszczególnych wymiarów Kultury Lean pomiędzy szkołami oraz zależność pomiędzy wymiarami kultury organizacyjnej a informacjami zawartymi w metryczce (rodzaj szkoły, stanowisko, funkcja w organizacji, płeć, staż pracy, posiadanie przez szkołę ISO 9001). W celu oceny różnic w poszczególnych wymiarach kultury pomiędzy różnymi typami szkół lub respondentów wyznaczano średnie wartości miar w odpowiednich grupach. Do badania czy zaobserwowane różnice w poziomach przeciętnych są istotne statystycznie, stosowano test t Studenta z niezależną estymacją wariancji. W przypadku gdy porównywano trzy grupy, wykorzystano nieparametryczny test Kruskala-Wallisa. Poniżej przedstawiono najważniejsze wnioski z badań:

- na ocenę kultury Lean istotny statycznie wpływ ma rodzaj szkoły. Wyniki badania wskazują, że kultura organizacyjna szkoły niepublicznej jest bliższa kulturze Lean (wyższa średnia ocena badanych wymiarów kultury). Z uwagi na fakt, że badania miały charakter pilotażowy trudno jest jednoznacznie zinterpretować wynik takiego badania;

Wykres 5 – Średnia wymiarów Kultury Lean w badanych szkołach



Źródło: opracowanie własne

- posiadanie certyfikatu ISO ma wpływ na ocenę wymiarów kultury Lean, czyli proces i ludzie. W badaniu wzięły udział dwie szkoły, które posiadały taki certyfikat, dlatego można z pewnym prawdopodobieństwem przypuszczać, że taka zależność istnieje w odniesieniu do pozostałych szkół wyższych w Polsce;
- zajmowane stanowisko (administracyjne, naukowe) nie ma wpływu na ocenę wymiarów Kultury Lean (hipoteza o subkulturach nie została potwierdzona);
- funkcja w organizacji (podwładny, przełożony) ma istotny statystycznie wpływ na ocenę wymiarów Kultury Lean, przy czym jest to mocno zróżnicowane w zależności od badanej szkoły. Przełożeni wyżej ocenianą badane wymiary. Można zatem wnioskować, że w badanych szkołach wyłaniają się dwie subkultury: przełożonych i podwładnych;
- płeć pracownika nie ma wpływu na ocenę kultury Lean, wyjątkiem jest wymiar Proces;
- staż pracy pracownika nie ma wpływu na ocenę kultury Lean, wyjątek stanowi wymiar Ludzie. Pracownicy młodszy stażem (do 5 lat) wyżej oceniają wymiary kultury Lean.

W wyniku przeprowadzonej analizy regresji można stwierdzić, że uzyskane wyniki wskazują, że zmiennymi, które w istotny sposób różnicują wyniki ankiety, są: rodzaj szkoły (publiczne mają dużo niższe wyniki oceny), funkcja (podwładni uzyskiwali niższe wyniki oceny), posiadanie certyfikatu ISO oraz staż pracy (osoby ze stażem powyżej 5 lat uzyskiwały wyższe wyniki oceny).

Przeprowadzone badania mają charakter pilotażowy, jednak ich wyniki znajdują potwierdzenie w wywiadach przeprowadzonych z pracownikami uczestniczącymi w projekcie restrukturyzacji realizowanym z wykorzystaniem metodyki Lean. Wyniki zostaną omówione i przedstawione w kolejnej części opracowania.

Dyskusja

Wyniki przeprowadzonych badań pilotażowych potwierdzają postawioną na wstępie hipotezę, że kultura organizacyjna badanych szkół wyższych nie sprzyja wdrażaniu koncepcji Lean Management. Pojawia się tutaj jednak szereg poważnych wątpliwości, które jednocześnie stanowią podstawowe ograniczenia przeprowadzonego badania oraz jawią się jako nowe wyzwania badawcze w obszarze zarządzania kulturą organizacyjną w szkołach wyższych.

Pierwsze ograniczenie to paradygmat badawczy, jaki został przyjęty w badaniu. Jak już wcześniej podkreślono, dominującym podejściem w badaniach kultury Lean jest podejście funkcjonalistyczne. Wynika to przede wszystkim z faktu, że koncepcja Lean Management narodziła się i była rozwijana w środowisku biznesu i przedsiębiorstw produkcyjnych. W badaniu wykorzystano kwestionariusz badawczy oparty na zasadach Lean opisanych przez Likera w książce *The Toyota Way*. W paradygmacie funkcjonalistycznym (Kostera 2003: 16), opartym na powierzchniowych, „produkcyjnych” miarach, niemożliwe jest pełne zrozumienie istoty i dojrzałości uczelni do wdrażania Lean Management. Podejście obiektywistyczne powoduje, że kulturą organizacyjną badacze zajmują się z zewnątrz, podobnie jak czynią to przedstawiciele nauk przyrodniczych (Hatch 2001: 221). Do tej pory nie były podejmowane badania, które pokazywałyby, w jaki sposób koncepcje produkcyjne, tj. Lean Management wdrażane w organizacjach edukacyjnych i publicznych, zmieniają swoje definicje, znaczenia i sposoby rozumienia oraz realizacji. Czy zmiany kultury organizacyjnej dotyczą istotnych wartości, na jakich oparta jest szkoła wyższa, czy, jak twierdzi Hofstede, zmiany następują tylko na poziomie praktyk (zgodnie z tzw. diagramem cebuli dotyczą one zewnętrznych warstw, czyli rytuałów, bohaterów, symboli) (Hofstede i in. 2011: 33)? Dlatego postuluje się rozszerzenie perspektywy badawczej o podejście humanistyczne oparte na paradygmacie interpretatywnym (Hatch 2001; Kostera 2003; Alvesson 2009; Czarniawska 2010; Sułkowski 2012).

Drugie ograniczenie, na jakie można wskazać, wynika z doświadczeń własnych autorki w pracy oraz obserwacji prac nad projektami restrukturyzacyjnymi prowadzonymi z wykorzystaniem narzędzi Lean Management. Dotyczy ono sposobu oraz kolejności wprowadzanych zmian. Trwa dyskusja nad tym, w jakiej kolejności należy wprowadzać zmiany w szkołach wyższych. Czy zmiany techniczno-organizacyjne powinny poprzedzać zmiany społeczne gdyż, często poprzez odgórne (nakazowe) włączenie pracowników i kierowników wymuszają/inspirują pożądane zmiany w kulturze organizacyjnej szkoły w kierunku Kultury Lean? Czy też w pierwszej kolejności należy pracować nad kulturą organizacyjną i przygotować pracowników do zmiany, tak aby ułatwić przeprowadzenie restrukturyzacji oraz zapewnić trwałość jej efektów? Wyniki badania wskazują, że szkoły, które wdrożyły system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami Normy ISO mają wyższe wyniki w Wymiarze Ludzie i partnerstwo. Normy ISO są odczytywane przez środowisko akademickie jako koncepcje produkcyjne i biznesowe, które zagrażają zasadom i tradycji akademickiej. Taki ich odbiór wynika przede wszystkim z nieprawidłowego sposobu wdrażania „z góry do dołu” (*up to down*), który wymusza zmiany głównie w sferze techniczno-organizacyjnej. Warunkiem trwałości zmian oraz budowania kultury nieustannego doskonalenia (*continous improvement*) jest zastosowanie podejścia „z dołu do góry” (*bottom – up*), w którym wykorzystuje się naturalną inicjatywność, kreatywność i zaangażowanie pracowników. Jest to podejście typowe dla Lean Management.

Wywiady przeprowadzone z uczestnikami projektu prowadzonego na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ w Krakowie potwierdzają, że zmiana kultury organizacyjnej, a szczególnie postaw pracowników następuje wraz z poznawaniem i stosowaniem metod i technik Lean Management². W trakcie wywiadu zadano pytania na temat znajomości metodyki Lean, jej zalet i wad oraz możliwości wykorzystania w szkole wyższej, jak również wpływu projektu na postawę w rozwiązywaniu problemów organizacyjnych³. Poniżej zamieszczono

² Projekt został zrealizowany w okresie październik-grudzień 2017 roku. Celem zrealizowanego projektu była restrukturyzacja procesu związanego z prowadzeniem przewodów doktorskich (wszczykanie i zamykanie przewodu). Jest to proces ważny dla Wydziału, niezwykle skomplikowany, rozciągnięty w czasie oraz silnie uwarunkowany przepisami prawa. Głównymi wskaźnikami jakości procesu jest zgodność z przepisami prawa (terminy oraz wymagania formalne). W projekcie wykorzystano techniki i narzędzia tj. mapowanie strumienia wartości (Value Stream Mapping), SIPOC, standardową procedurę operacyjną (SOP Standard Operating Procedure). Obecnie trwają prace nad opracowaniem nowej dokumentacji procesowej (procedur, instrukcji i innych dokumentów). W grupie projektowej pracowało pięć osób.

³ W wywiadzie zadano następujące pytania: Czy przed rozpoczęciem projektu coś Pani/Pan wiedział na temat LM? Jaka była Pani/Pana postawa, co Pani/Pan myślał(a), co czuł(a), kiedy dowiedziała się, że projekt będzie realizowany zgodnie z metodyką LM? Czy realizacja tego projektu zmieniła Pani/Pana postawę w pracy wobec rozwiązywania różnych problemów? Jeśli tak, to w jaki sposób? Pani/

wybrane wypowiedzi pracowników, które wskazują na zmiany, jakie są skutkiem realizowanego projektu⁴.

Pracownicy przed rozpoczęciem projektu nie znali zasad i metodyki Lean Management, niektórzy prezentowali sceptyczne podejście w tym zakresie. Świadczy o tym odpowiedź na pytanie o postawę przed rozpoczęciem projektu: „[...] Raczej nie spodziewałam się rewolucji. Pomyślałam, że warto posłuchać teorii, może coś uda się wykorzystać w praktyce”. Po zrealizowanym projekcie postawy uległy zmianie – potwierdzają to poniższe wypowiedzi:

Uważam, że LM porządkuje pewne działania i czynności, wskazuje, co jest zbędne, czego nam brakuje i co należy jeszcze poprawić. Przygotowywane procedury i wytyczne umożliwią większą elastyczność w wykonywaniu pracy na różnych stanowiskach m.in. pomoże przy zastępowaniu się pracownikami, zatrudnianemu pracownikowi ułatwi wdrażanie się do pracy i zapoznanie z czynnościami w nowym miejscu.

Analiza poszczególnych procesów pozwala m.in. na bardziej efektywne wykorzystanie czasu pracy poprzez np. jego skrócenie oraz unikanie błędów i większą mobilność pracowników na stanowiskach pracy.

Analiza procesu „przewodów doktorskich” wyżej wymienioną metodą wskazała, jak ważną rzeczą jest monitorowanie procesów realizowanych w pracy (szereg czynności realizujemy na podstawie „bo tak było ustalone”). Jak ważne jest, aby nie mnożyć dokumentów, które nie są niezbędne w danym procesie.

Respondenci wskazali również, w jaki sposób realizacja projektu wpłynęła na relacje w grupie:

Wspólna praca integruje zespół i pozwala uczestniczyć w opracowywaniu rozwiązań i wdrażaniu pomysłów wszystkim członkom zespołu.

Relacje ze współpracownikami nie uległy zmianie, wyżej wymieniona koncepcja wskazała na konieczność większej komunikacji pomiędzy osobami, które biorą udział w danym procesie.

Pana zdaniem, jakie mogą wystąpić bariery i źródła oporu wobec LM? Jakież są Pana /Pana zdaniem korzyści z zastosowania metody LM w analizie procesu? Jak Pani /Pan ocenia swój udział w tym projekcie (w aspekcie indywidualnych korzyści i kosztów). Czy Lean jest dobrą metodą wdrażania zmian w UJ, dlaczego tak, dlaczego nie? Czy Pani/Pana zachowania i sposób kształtowania relacji z kolegami w pracy się zmienił na skutek wdrażania koncepcji Lean? W jaki sposób? W jaki sposób powinny być wspierane osoby i zespoły wdrażające LM w szkołach wyższych?

⁴ Badane osoby wyraziły zgodę na anonimowe zacytowanie ich wypowiedzi w publikacji.

Wdrażanie wyżej wymienionej metody wymaga bardzo dużo czasu i współpracy zespołu, którego dany proces dotyczy. Kluczowym elementem jest chęć zmiany i komunikacja.

Ważnym aspektem zmiany postaw było uświadomienie barier restrukturyzacji procesowej. Takie doświadczenia umożliwią w przyszłości lepiej zaplanować prace nad projektami Lean zarówno z punktu widzenia organizacji czasu pracowników, jak i roli kierownictwa. Poniżej zaprezentowano wybrane wypowiedzi na temat barier wdrażania Lean:

Ograniczenia czasowe oraz mnogość bieżących spraw w dziekanacie nie pozwala skupić się na wnikliwej analizie i skutecznej poprawie jakości procesów.

Niechęć niektórych pracowników do jakichkolwiek zmian.

Specyficzne środowisko uczelni wyższej, panujące od lat te same zasady, konserwyzm w myśleniu, nadmiernie rozbudowane procedury, ucieczka przed odpowiedzialnością.

Wykorzystanie metody LM jest procesem długotrwałym i wymaga dużej wiedzy na temat danego procesu. Czas, jaki należy poświęcić analizie danego procesu metodą LM, może być źródłem oporu.

Jako czynnik sukcesu wskazano: „[p]oparcie władz oraz stanowcze egzekwowanie przyjętych rozwiązań”. Na pytanie o korzyści odniesione z udziału w projekcie wskazano:

Korzyści pod kątem poszerzenia swojej wiedzy z zakresu zarządzania, którą planuję wykorzystać w praktyce, jeśli tylko uda się to zrobić przy współpracy z innymi pracownikami.

Po szkoleniu uświadomiłam sobie, że pewne czynności i procesy można uprościć lub skrócić i w ten sposób zaoszczędzić czas. Nie jest to łatwe w miejscu, w którym pracujemy, wręcz powiedziałabym bardzo trudne, ponieważ zależy nie tylko od nas, ale np. od naszych przełożonych, osób, z którymi współpracujemy, czasu, którym dysponujemy.

Wyniki przeprowadzonych wywiadów potwierdzają, że pracownicy pracujący w projektach restrukturyzacyjnych i stosujący metodykę Lean stają się jednocześnie autorami i odbiorcami zmian, co wpływa na zwiększenie prawdopodobieństwa ich trwałości. Wyniki badania ankietowego wskazują, że taki potencjał tkwi w pracownikach badanych uczelni oraz oceniają oni swoje uczelnie jako otwarte na zmiany. Zatem zmiana techniczno-organizacyjna przebiega równoległe i jest zintegrowana

ze zmianą społeczną, jeżeli projekty są wdrażane z przyjęciem podejścia oddolnego charakterystycznego dla Lean Management.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu wskazuje, że autorzy w swoich badaniach skupiają się przede wszystkim na uwarunkowaniach oraz metodach i narzędziach Lean Management, nie rozwijając problematyki w obszarze kwestii społecznych oraz uwarunkowań kulturowych wdrażania koncepcji Lean, również w szkołach wyższych. Wyniki przeprowadzonych badań pilotażowych potwierdzają, że jest to problematyka ważna i wymagająca dalszych analiz, gdyż kultura organizacyjna badanych szkół odbiega od przyjętych w badaniu zasad określonych w Lean Management.

Do tej pory nie były podejmowane badania, które pokazywałyby, w jaki sposób koncepcje produkcyjne, tj. Lean Management wdrażane w organizacjach edukacyjnych i publicznych, zmieniają swoje definicje, znaczenia i sposoby rozumienia oraz realizacji oraz jak i w jakim zakresie wpływają na kulturę organizacyjną. Zaprezentowane w opracowaniu wyniki badania jednoznacznie wskazują, że zastosowanie paradygmatu funkcjonalistycznego w badaniu kultury organizacyjnej uczelni jest niewystarczające, gdyż nie pozwala dostrzec w pełni innych składników i obszarów Kultury Lean. Dlatego postuluje się rozszerzenie perspektywy badawczej o podejście humanistyczne oparte na paradygmacie interpretatywnym. Przyjęcie takiego podejścia ontologicznego pozwoli na teoretyczne wzbogacenie koncepcji Lean, pogłębienie zrozumienia jej istoty i sensu wdrażania w szkołach wyższych. Do tej pory nie podjęto badań, w których traktuje się kulturę Lean jako teoretyczną metaforę epistemologiczną uczelni. Pojawia się także potrzeba stworzenia nowych narzędzi do badania kultury Lean, jej diagnozy oraz oceny postępu we wprowadzanych zmianach, które byłyby dostosowane do specyfiki szkoły wyższej.

Należy też zwrócić uwagę na fakt, że dostępne opracowania w zakresie Lean Higher Education napisane są na podstawie doświadczeń amerykańskich oraz modelu anglosaskiego nastawionego na kształcenie i studentów (*student-centered*). Nie uwzględnia europejskiej tradycji uniwersytetu kontynentalnego opartego na modelu humboldtowskim, który orientuje się na łączenie kształcenia i badań oraz na potrzeby kadry akademickiej (*faculty-centered*).

Literatura

Alvesson, M. (2009). At home ethnography: struggling with closeness and closure. W: S. Ybema, D. Yanow, H. Wels i F.H. Kamsteeg (red.), *Organizational Ethnography: Studying the Complexity of Everyday Life* (156-217). London: Sage.

- Alvesson, M. (2013), *The Triumph of Emptiness: Consumption, Higher Education and Work Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Balzer, K. (2010). *Lean Higher Education*. New York: CRP Press.
- Bednarek, M. (2007). *Doskonalenie systemów zarządzania: Nowa droga do przedsiębiorstwa Lean*. Warszawa: Difin.
- Burell, G., Morgan, G. (2005). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. Burlington: Ashgate Publishing.
- Czarniawska, B. (2010). *Trochę inna teoria organizacji: Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*. Warszawa: Poltext.
- Czerska, J. (2009). *Doskonalenie strumienia wartości*. Warszawa: Difin.
- Emiliani, B. (2005). *Your Turn: Getting Lean*. BizEd, maj/czerwiec.
- Emiliani B. (2015). *Lean University: A Guide to Renewal and Prosperity*. Wethersfield, Conn.: The CLBM, LLC.
- Francis, D.E., Krehbiel, T.C. i Balzer, W.K. (2017). *Lean Applications in Higher Education*. <https://the-lmj.com/2017/03/lean-applications-in-higher-education-part-one> [10.04.2018].
- Hamrol, A. (2015). *Strategie i praktyki sprawnego działania: Lean, Six Sigma i inne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hatch, M. (2002). *Teoria organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. i Minkov, M. (2011). *Kultury i organizacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McNay, I. (2006). *Values, Principles and Integrity: Academic and Professional Standards in Higher Education*. <https://www.oecd.org/site/imhe2006bis/37245044.pdf> [10.04.2018].
- Jakubik, M., Kagan, R., Hanusyk, K. i Koch, T. (2012). Motywowanie pracowników w środowisku Lean. W: *Ciągle doskonalenie w oparciu o zasady Lean Manufacturing*. Wrocław: Wyd. Lean Enterprise Institute Polska.
- Jablecka, J. (2000). Misja organizacji a misja uniwersytetu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 16(2): 7–25.
- Kostera, M. (2003). *Antropologia organizacji: Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2011). Filozofia – demokracja – uniwersytet: Wyzwania epoki globalizacji. W: P.W. Juchacz, K. Kozłowski i A. Cooper (red.), *Filozofia a demokracja*, t III. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IFUAM.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelnią: Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer business.

- Lenartowicz, M. (2016). *Natura oporu: Uniwersytet jako samowytwarzający się system społeczny*. Poznań: CSPP UAM.
- Liker, J.K. i Morgan, J.M. (2006). The Toyota Way in Services: The Case of Lean Product Development. *Academy Management Perspective*. 20(2): 5–20
- Liker, J.K. (2005). *Droga Toyoty: 14 zasad zarządzania wiodącej firmy produkcyjnej świata*. Warszawa: MT Biznes.
- Maciąg, J. (2011). *Ocena systemu zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej*. Katowice: Wydawnictwo AWF w Katowicach.
- Maciąg, J. (2016a). Zastosowanie podejścia procesowego w zarządzaniu publicznymi szkołami wyższymi – wyzwania teorii i praktyki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 47(1): 163–180.
- Maciąg, J. (2016b). Uwarunkowania wdrożenia koncepcji Lean Service w polskich szkołach wyższych. *Zarządzanie publiczne*. 33(1): 51–64.
- Mann, D. (2014). *Tworzenie kultury Lean*. Wrocław: ProdPublishing.
- Lacatus, M.L. (2013). Organizational culture in contemporary university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 76: 421–425.
- Geppert, M. i Hollinshead, G. (2017). Signs of dystopia and demoralization in global academia: Reflections on the precarious and destructive effects of the colonization of the Lebenswelt. *Critical Perspectives on International Business*. 13(2): 136–150.
- Beytekin, O.F., Yalçinkava, M., Doğan, M. i Karakoç, N. (2010). The Organizational Culture at The University. *The International Journal of Educational Researchers* 2(1): 1–13.
- Parkes, A. (2017). *Kulturowe uwarunkowania Lean Management*. Warszawa: Difin.
- Radnor, Z., Walley, P., Stephens A. i Bucci, G. (2006). *Evaluation of the Lean Approach to Business Management and Its Use in the Public Sector*. Scottish Executive Social Research: Crown Copyright.
- Radnor, Z. i Bucci, G. (2011). *Analysis of Lean Implementation in UK Business Schools and Universities*. Raport przygotowany dla Association for Business Schools, <https://www.york.ac.uk/admin/po/processreview/ABS%20Final%20Report%20ofinal.pdf> [10.04.2018].
- Robinson M. i Yorkstone, S. (2014). Becoming a Lean University: The case of the University of St. Andrews. *Leadership and Government in Higher Education*. 1: 41–72.
- Santana, S., Moreira, C., Roberto, T. i Azambuja, F. (2010). Fighting for excellence: the case of the Federal University of Pelotas. *Higher Education*. 60(3): 321–341
- Shah, R. i Ward, P.T. (2007). Defining and developing measures of lean production. *Journal of Operational Research*. 25(4): 785–805.
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*. 28(3): 339–358.
- Sułkowski, Ł. (2012). *Kulturowe procesy zarządzania*. Warszawa: Difin.
- Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sułkowski, Ł. (2017). *Fuzje uczelni: Czy w szaleństwie jest metoda?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Walentyłowicz, P. (2013). *Uwarunkowania skuteczności wdrażania Lean Management w przedsiębiorstwach produkcyjnych w Polsce*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Wolniak, R. (2012). *Wymiary kulturowe polskich organizacji z doskonałości zarządzania jakością*. Warszawa: CeDeWu.pl.
- Woźnicki, J. (2000). Dylematy modelowe w kształtowaniu systemu szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku. *Nauka*. 4.
- Yorkstone, S. (2016). Lean Universities. W: T. Netland i D. Powell (red.), *The Routledge Companion to Lean Management*. Abingdon: Routledge.

Lean Culture in the Polish Universities (results of a preliminary research)

SUMMARY: If the process-based approach is not directly connected with changes in organizational culture, it minimizes benefits of restructuring the school and does not contribute to process improvement in the long term. The paper presents a preliminary results of the research which purpose was to identify the common characteristics of Lean Culture in HEIs and to evaluate a range of changes in organizational culture with respect to LM implementation. In research author used the methods of literature analysis, questionnaires (based on the dimensions of Lean Culture formulated in the Likert's book "The Toyota Way"), interviews and own experience. The general hypothesis formulated in the research was confirmed - the organizational culture of investigated universities hinders the implementation of LM. The assessment of Lean Culture is statistically influenced by the type of school, function in organisation and seniority. The results of interviews showed that the critical condition of successful change of organisational culture in a university is adoption of the bottom – up approach. This approach allows to integrate the changes in organisational and technical system and social system in an organisation. The results of research also indicate that the usage of a functionalist paradigm doesn't allow to take into consideration all dimensions of Lean Culture. Therefore, researchers have been calling for the broadening of the research perspective with a humanistic approach based on the interpretative paradigm.

KEYWORDS: organisational culture, lean management culture, university, evaluation of lean culture

CYTOWANIE: Maciąg, J. (2018). Kultura Lean Management w polskich szkołach wyższych (wyniki badań pilotażowych). *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 69-95. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.3.

JUSTYNA MACIĄG – dr nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, adiunkt w katedrze Zarządzania Publicznego w Instytucie Spraw Publicznych na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą współczesnych koncepcji i metod zarządzania w organizacjach publicznych i biznesowych, ze szczególnym uwzględnieniem szkół wyższych. Publikacje oraz prace badawcze w obszarze szkolnictwa wyższego autorki obejmują problematykę doskonalenia jakości usług, pomiaru i oceny skuteczności

i efektywności systemu zarządzania jakością, metod współpracy z otoczeniem, a także restrukturyzacji szkół wyższych poprzez zastosowanie koncepcji i metod podejścia procesowego (zarządzania jakością, Lean Management). W latach 2007-2012 pełniła funkcję Pełnomocnika Rektora ds. Jakości Kształcenia i Akredytacji na Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach. Posiada również międzynarodowe uprawnienia Pełnomocnika Systemu Zarządzania Jakością, Audytora wewnętrznego oraz Certyfikat *PRINCE2® Foundation Examination*. Ukończyła studia podyplomowe „Lean services” na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu oraz szkolenie z zakresie Green Belt. Obecnie jest członkiem komitetu sterującego międzynarodowej sieci Lean HE oraz Zespołu ds. odbiurokratyzowania procedur w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

Radosław Rybkowski

Edukacyjna bańka? Zadłużenie amerykańskich studentów a wyzwania polityki wobec szkolnictwa wyższego¹

STRESZCZENIE: Od roku 2004 łączne zadłużenie Amerykanów z tytułu zaciągniętych kredytów studenckich wzrosło o ponad bilion dolarów. „Edukacyjna bańka”, jak bywa określane to zjawisko, stało się dla uczelnianej administracji i dla polityków problemem, który wymaga interwencji władz publicznych. Przedstawiana w artykule problematyka jest warta zainteresowania, bo stanowi bardzo dobrą ilustrację czterech głównych problemów: definiowania polityki wobec szkolnictwa wyższego jako części szerszej polityki publicznej; wykorzystania kredytów studenckich jako metody wspierania dostępności do wyższej edukacji; obecności i znaczenia dyskursu (i analizy dyskursu) w tworzeniu i badaniu polityki wobec szkolnictwa wyższego; oraz znaczenia badań innych systemów szkolnictwa wyższego dla przygotowania skutecznych polskich rozwiązań. Budowanie polityki opartej na dowodach (*evidence-based policy*) oznacza także konieczność krytycznej oceny rozwiązań przyjętych za granicą, by móc zrozumieć przyczyny tamtejszych sukcesów i niepowodzeń. Także i po to, by przekonać się o tym, czego należy unikać.

SŁOWA KLUCZOWE: Stany Zjednoczone, kredyt studencki, polityka wobec szkolnictwa wyższego, analiza dyskursu

Rosnące zadłużenie z tytułu zaciągniętych kredytów studenckich przestało być problemem dostrzeganym tylko za oceanem. Nawet w polskich mediach zaczęły się pojawiać takie alarmujące tytuły jak: „Studenckie zadłużenie Amerykanów trzy razy większe od PKB Polski. To może zachwiać USA” (Prajnsnar 2017); „Kredyty studenckie w USA coraz trudniejsze do spłacenia” (Deptuła 2014); czy „Kłopotliwy kredyt:

¹ Pragnę podziękować wszystkim uczestnikom V Ogólnopolskiej Konferencji Badaczy Szkolnictwa Wyższego (Poznań, 19–20 października 2017), których krytyczne uwagi i komentarze pomogły w ostatecznym opracowaniu tego tekstu.

Studenci nie mają na spłatę pożyczek na studia” (Sendrowicz 2012). Z drugiej strony, amerykański system szkolnictwa wyższego, także przy okazji polskiej dyskusji wokół nowej ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce, jest często traktowany jako wzór godny naśladowania. Nawet w jednym z ostatnich numerów *Nauki i Szkolnictwa Wyższego* osoby reprezentujące różne ośrodki i odmienne podejścia do problematyki uczelni w miarę zgodnie zakładały, że Stany Zjednoczone i rozwiązania tam stosowane powinny stanowić punkt odniesienia polskich wysiłków.

Andrzej Jajszyzyk, prezentując swoją wizję całościowej reformy szkolnictwa wyższego, stwierdzał: „[u]zupełnieniem całego systemu powinny być kolegia akademickie wzorowane na amerykańskich uczelniach typu college” (Jajszyzyk 2017: 83). Maciej Duszczyk, analizując koncepcję doskonałości naukowej, pisał bez niedomówień: „[j]ako porównanie brane są najlepsze uczelnie amerykańskie i europejskie. Za wzór stawiane są brytyjskie Oxford czy Cambridge oraz amerykańskie Harvard czy Stanford” (Duszczyk 2017: 259). Natomiast Łukasz Sułkowski, dostrzegając niebezpieczeństwo amerykańskiego imperializmu kulturowego, dowodził, że działanie poszukiwanego uniwersytetu klasy światowej „jest wzorowane na amerykańskim modelu uniwersytetu badawczego, w szczególności z «ligi bluszczowej»” (Sułkowski 2017: 178).

Przytoczone powyżej opinie wskazują, że system amerykańskiego szkolnictwa wyższego wymyka się jednoznacznym ocenom. A przy tym należy uznać, że jest to jeden z najbardziej dojrzałych systemów szkolnictwa wyższego, w którym przetestowano już najwięcej rozmaitych rozwiązań, między innymi ze względu na jego wewnętrzne zróżnicowanie. To z kolei jest jednym z powodów, dla których badanie polityki wobec szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych może stać się punktem wyjścia do refleksji nad polityką prowadzoną w innych krajach i, przy zachowaniu odpowiednio krytycznego podejścia, może być wskazówką, jakie rozwiązania mogą okazać się rzeczywiście skuteczne (St. John i Parsons 2004).

Narastający w Stanach Zjednoczonych kryzys związany z powiększającym się zadłużeniem z tytułu kredytów studenckich jest przykładem, który bardzo dobrze ilustruje skomplikowaną naturę polityki wobec szkolnictwa wyższego i to z wielorakich powodów. Po pierwsze – jest dobrą ilustracją tego, jak można traktować politykę wobec szkolnictwa wyższego w kontekście polityki publicznej. Po drugie – pokazuje, jak momentami słuszne założenia tej polityki nie mogą się doczekać praktycznej realizacji. Po trzecie – jest kolejnym potwierdzeniem tego, że prowadzenie polityki publicznej zawsze jest związane z narracją, która opisuje pojawiające się problemy i konieczną interwencję władz publicznych. W końcu po czwarte – wskazuje, że dojrzałość amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego oznacza także swego rodzaju „dojrzałość” problemu. Dzięki czemu przykład Stanów Zjednoczonych może być nie tylko wzorem do naśladowania, ale także wzorem, którego należałoby unikać. Zaś sam kryzys studenckiego zadłużenia jest obiektem wartym zbadania nie tylko

ze względu na jego uniwersalne znaczenie, ale jako ilustracja wyzwań i problemów związanych z prowadzeniem badań nad tego rodzaju problematyką.

Polityka wobec szkolnictwa wyższego

Polityka wobec szkolnictwa wyższego, pomimo swojej pozornej oczywistości, ciągle nastęrcza badaczom niemałe trudności w określeniu, co w istocie powinno być przedmiotem jej badania. Malcolm Tight w swej książce *Researching Higher Education* zamiast podania definicji prezentuje listę pytań, na które powinny odpowiadać badania prowadzone w tym zakresie:

- jak skuteczne są wprowadzane zmiany w polityce rządu?
- w jaki sposób tworzona jest ta polityka i jak możemy na nią wpływać?
- czym różnią się polityki wobec szkolnictwa wyższego przyjęte przez rządy różnych krajów?
- jakie są najbardziej efektywne sposoby finansowania szkolnictwa wyższego?
- w jaki możliwie najlepszy sposób mogą być ułożone relacje pomiędzy rządem, jego agencjami oraz instytucjami szkolnictwa wyższego?
- w jaki sposób system szkolnictwa wyższego uległ przekształceniu przy przejściu od edukacji elitarnej do masowej?
- jak oddziałują na siebie systemy szkolnictwa w różnych krajach? (Tight 2013: 120–121).

Należy od razu zauważyć, że Tight w tym opisowym definiowaniu polityki wobec szkolnictwa wyższego skupia się przede wszystkim na aspekcie finansowym. Co więcej, nie dokonuje precyzyjnego rozróżnienia pomiędzy polityką władz publicznych a polityką poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. Wytlumaczeniem dla takiego podejścia jest określenie zasadniczego celu prowadzonych badań, którym staje się odnalezienie skutecznego sposobu, w jaki „my możemy wpływać na politykę” (Tight 2013: 120).

Tego rodzaju pragmatyczne podejście do badania polityki publicznej prezentuje również Larry Gerston, dla którego jej oczywistą częścią jest polityka edukacyjna dotycząca wszystkich poziomów nauczania, a która jest prowadzona przez władze publiczne. Autor ten dowodzi, że polityka publiczna jako pole badawcze to nie tylko podejmowane przez władze działania, ale i sam proces podejmowania decyzji prowadzący ostatecznie do działań służących rozwiązaniu społecznych problemów. Decyzje władz publicznych oraz proces dochodzenia do nich są najczęściej „rezultatem wzajemnego oddziaływania tych, którzy domagają się zmian; tych, którzy podejmują decyzje; oraz tych, na których oddziałuje wspomniana polityka” (Gerston 2015: 6). Należy od razu zaznaczyć, że choć pragmatyzm Gerstona oznacza poszukiwanie najskutecz-

niejszych metod wprowadzania i realizowania polityki publicznej, to nie odwołuje się on do pragmatyzmu jako do jednej z tradycji prowadzenia badań politologicznych.

James Johnson w swoim licznych pracach wykazuje, że w amerykańskiej politologii (kluczowej także i dla przedmiotu niniejszych dociekań) dominujący model badań oparty jest na podejściu pozytywistycznym. „Dla wielu pozytywizm jest odznaką honorową, noszoną samemu albo przyznawaną innym, a jej celem jest wskazanie tych, których badania są postrzegane – jeśli nie faktycznie, to choć potencjalnie – jako ucieleśniające cnoty dyscypliny, jasności oraz pewności” (Johnson 2006: 224–225). „Pozytywna teoria polityki” (PPT – *positive political theory*) jest odpowiedzią na oczekiwanie stawiane naukom społecznym, by zachodzące zjawiska społeczne interpretować ze stopniem pewności podobnym do nauk ścisłych. W paradygmacie pozytywnej teorii polityki kluczowym kryterium staje się empiryczna weryfikacja ustaleń i wyjaśnień proponowanych przez politologów (Johnson 2010). Jak jednak zauważa Johnson, poszukiwanie bezdyskusyjnych zależności występujących pomiędzy zjawiskami życia społecznego opiera się na apriorycznie przyjętym założeniu, że właśnie takie niepodważalne, niezmiennie i bezdyskusyjne zależności w ogóle istnieją (Johnson 2002).

Idealne badanie wszelkiej polityki (w tym i polityki wobec szkolnictwa wyższego) prowadzone w oparciu o model teorii pozytywnej powinno opierać się na bezstronnym gromadzeniu danych, przede wszystkim danych statystycznych. Przy ich odpowiednim nagromadzeniu badacz-politolog może w pewnym momencie dostrzec pewne niepodważalne² zależności zachodzące pomiędzy zjawiskami. Z kolei ich odkrycie ma prowadzić ostatecznie do sformułowania modeli formalnych, które mogą posłużyć także do przewidywania przyszłych następstw decyzji politycznych podejmowanych obecnie. Ten moment „dostrzegania zależności” jest czymś, co powinno budzić poważne zastrzeżenia. Bo przy swoim założeniu naukowości pozytywna teoria polityki odwołuje się do subiektywnej zdolności badacza, „dostrzegania zależności” (Johnson 2006; 2010).

Z tego powodu rozsądniejsze wydaje się podejście pragmatyczne, które nie rości sobie pretensji do wyjaśnienia zjawisk rzeczywistości społecznej w sposób nie podlegający zakwestionowaniu. Pragmatyzm oznacza tutaj z jednej strony działania, które prowadzą do rozwiązania istniejących problemów, a z drugiej – sposób oceny istniejących tradycji badawczych pod kątem ich skuteczności w znajdowaniu i wykorzystywaniu tych rozwiązań. Z tego powodu w obrębie nauki o polityce publicznej ważniejsze jest odnalezienie skutecznych sposobów na rozwiązywanie problemów niż możliwość ich racjonalnego wyjaśnienia za pomocą teoretycznych modeli (Johnson 2002).

² Warto tutaj zauważyć, że angielskie słowo *positive* oznacza również: niezbity, niepodważalny, jednoznaczny.

Odnosząc się do poszukiwania tego rodzaju „teorii wszystkiego” opisującej politykę wobec szkolnictwa wyższego, badacze z York University wskazują na ogromną rolę, jaką odegrała (i do pewnego stopnia nadal odgrywa) teoria racjonalnego wyboru oraz teoria wyboru publicznego (*rational choice theory* oraz *public choice theory*). W tego rodzaju badaniach najważniejsza staje się próba „wyjaśnienia logiki procesu podejmowania decyzji politycznych za pomocą wskazania struktur, procedur oraz praktyk, dzięki którym zostają zaangażowani aktorzy polityczni, tak spośród, jak i spoza rządu” (Shanahan i in. 2016: 134). Ponieważ rzeczywistość polityczna krajów wysokorozwiniętych stała się bardziej rozbudowana niż w latach 70. XX wieku, kiedy rodziła się teoria racjonalnego wyboru, takim samym zmianom uległy też wyjaśniające ją teorie. Przykładem podejścia uwzględniającego złożoność procesu podejmowania decyzji jest *multiple streams theory*³, która uznaje, że wyjaśnienie prowadzonej polityki może się odbyć poprzez zidentyfikowanie trzech głównych nurtów: problemów (do których zalicza się kryzysy czy wyzwania wymagające podjęcia decyzji); polityki (rozumianej jako idee i propozycje działań) oraz działań politycznych (obejmujących procedury, aktywność rządu i władz publicznych, opinię publiczną czy zorganizowane grupy interesu). Te wszystkie nurty powinny ulec zharmonizowaniu, kiedy pojawi się właściwe „okno możliwości” (Shanahan i in. 2016).

W zależności od tego, czy badacze postrzegają procesy podejmowania decyzji politycznych jako konflikt, czy jako współpracę, wyjaśnienie tych procesów może się odbywać przy wykorzystaniu teorii przerywanej równowagi (*punctuated equilibrium theory*) albo teorii wspierających koalicji (*advocacy coalition theory*). W myśl pierwszej koncepcji katalizatorem zmian i wprowadzania rozwiązań problemów społecznych staje się konflikt, w którym jakaś grupa chce podważyć monopol aktualnej władzy (Birkland 2011). W drugim przypadku ważniejsze jest zidentyfikowanie grup-koalicji, które „podzielają pewne wspólne przekonania (*policy core preferences*) na temat pożądaných normatywnych zasad w polityce społecznej w danym obszarze” (Theiss 2013: 109–110).

Różnorodność podejścia do badania polityki wobec szkolnictwa wyższego wynika nie tylko z istnienia konkurujących między sobą paradygmatów w badaniach politycznych. Równie istotnym powodem jest ten, na który zwracał uwagę Marek Kwiek. Podstawowy przedmiot badań, czyli szkolnictwo wyższe, jest sam w sobie na tyle skomplikowany i złożony, że badacz bardziej jest zmuszony do związania się „z przedmiotem badań niż z konkretną, tradycyjną dyscypliną naukową” (Kwiek 2010: 39).

³ Jak słusznie zauważa Łukasz Wordliczek próby polskich tłumaczeń brzmią co najmniej niezgrabnie: „podejście wielokrotnych strumieni”, „koncepcja wielu strumieni” czy „teoria wielostrumieniowa” (Wordliczek 2013: 73).

Kredyty studenckie w Stanach Zjednoczonych

Wprowadzenie w Stanach Zjednoczonych na masową skalę kredytów studenckich było wynikiem ewolucji amerykańskiej polityki wobec szkolnictwa wyższego. Ze względu na specyfikę ustroju państwowego polityka ta, przynajmniej w założeniu, powinna być prowadzona na poziomie federalnym i stanowym. Wynika to z *Konstytucji Stanów Zjednoczonych*, która w żadnym ze swoich przepisów nie odnosi się do edukacji, szkolnictwa wyższego czy uczelni. X Poprawka natomiast gwarantuje poszczególnym stanom bądź samym obywatelom uprawnienia do działania we wszystkich dziedzinach, „które nie zostały wprost zarezerwowane dla władzy federalnej. Edukacja, nie wymieniona w konstytucji, przez wiele lat była uznawana za wyłączną domenę władz stanowych” (Rybkowski 2011: 69).

W połowie XIX wieku rozpoczął się proces przemian politycznych, co ciekawe zapoczątkowany wprowadzeniem pierwszego programu wspierającego powstanie i działanie college'ów agrotechnicznych, który doprowadził do zdecydowanego zwiększenia udziału władzy federalnej w formułowaniu i realizowaniu polityki wobec szkolnictwa wyższego (Rybkowski 2012). O ile początkowo zdecydowano się na wspieranie instytucji, by uniknąć zarzutu, że publiczne pieniądze służą indywidualnej korzyści, o tyle czasy II wojny światowej przyniosły kluczową zmianę. Mając na uwadze doświadczenia z poprzedniej wojny, Kongres bez większych oporów przyjął zaproponowaną przez prezydenta Franklina Delano Roosevelta ustawę *Servicemen's Readjustment Act*, która miała pomóc w dostosowaniu się do życia społecznego powracającym weteranom. Federalne wsparcie mogło zostać przeznaczone na rehabilitację, zapewnienie mieszkania czy założenie własnego biznesu. Ale najbardziej dalekosiężnym efektem okazało się sfinansowanie byłym żołnierzom studiów wyższych, bo to od czasów tej ustawy „nauka w college'u przestała być postrzegana jako droga rozrywka elit” (Rybkowski 2011: 10).

Zwiększenie dostępności szkolnictwa wyższego, rosnąca liczba studentów i kandydatów spoza tradycyjnych grup społecznych czy etnicznych wraz z narastającym napięciem okresu zimnej wojny zmusiły prezydenta Harry'ego Trumana do zbadania znaczenia i roli szkolnictwa wyższego dla rozwoju i bezpieczeństwa Stanów Zjednoczonych. Efektem działań prezydenckiej komisji było przygotowanie raportu *Higher Education for American Democracy*, w którym uznano, że finansowe wsparcie edukacji jest „ze względu na narodowe interesy najmądrzejszą i najbezpieczniejszą inwestycją”. Z tego też powodu sugerowano, by w publicznych uczelniach całkowicie zniesiono opłaty za studia (Rybkowski 2010: 254). Ten ambitny cel nie został zrealizowany, czego ostatecznym, choć niebezpośrednim rezultatem jest analizowany tutaj kryzys zadłużenia absolwentów.

Próba rozwiązania problemu dostępności do szkolnictwa wyższego, który wynikał z konieczności opłacania czesnego tak w uczelniach publicznych, jak i prywatnych, pojawiła się w programie „Wielkiego Społeczeństwa” (*Great Society*) prezydenta Lyndona B. Johnsona. Jego integralną część stanowiła zupełnie nowa ustawa *Higher Education Act of 1965*, która stała się prawną podstawą do stworzenia systemu zapewnienia studentom wsparcia za pomocą: bezzwrotnych pożyczek (Pell Grants) oraz kredytów gwarantowanych (Stafford Loans). Warto przy tym od razu zwrócić uwagę, że już w momencie wprowadzenia kredytów studenckich jeden z najbardziej ówczesnie rozpoznawalnych amerykańskich ekonomistów – Milton Friedman – ostrzegął, że rozwiązanie to doprowadzi do szybkiego wzrostu wysokości czesnego i ostatecznie właśnie do kryzysu zadłużenia. Friedman przewidywał bowiem, że uczelnie w swoim dobrze pojętym interesie będą dążyły do zdobycia możliwie największych pieniędzy, podnosząc opłaty za studia (Rybkowski 2014).

Funkcjonowanie kredytów studenckich w amerykańskim szkolnictwie wyższym przez jakiś czas nie stanowiło większego zagrożenia. Dopóki gospodarka w miarę stabilnie się rozwijała (zwłaszcza w perspektywie dłuższej niż wynosi okres studiów) oraz dopóki prywatne korzyści osiągnane z wyższego wykształcenia, a zwłaszcza premia płacowa (Bugaj i Rybkowski 2015), przewyższały ponoszone koszty, problem kredytów studenckich pojawiał się jedynie na marginesie dyskusji. Za ważniejsze i wymagające pilniejszego rozwiązania uznawano takie kwestie jak: dostępność do studiów osób podlegających dotychczas dyskryminacji rasowej lub etnicznej, czy też konieczność większego zaangażowania uczelni we współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Także i z perspektywy władzy federalnej czy takich instytucji jak Bank Rezerwy Federalnej (FED) pilniejsze były interwencje na rynku akcji czy ubezpieczeń niż kredytów studenckich (Edmiston, Brooks i Shepelwich 2013).

Z początkiem XXI wieku ujawnił się jednak niepokojący trend, który podważał sensowność indywidualnej inwestycji w szkolnictwo wyższe, zwłaszcza finansowanej za pomocą kredytu studenckiego. Przy uwzględnieniu inflacji mediana rocznych zarobków absolwentów typowych czteroletnich studiów *undergraduate* zaczęła się wyraźnie zmniejszać: od 85 057 dolarów w roku akademickim 2000–2001, do 75 910 w roku akademickim 2014–2015, co obrazuje Tabela 1. Konsekwencje tego trendu stają się szczególnie widoczne, kiedy obniżkę zarobków zestawimy z nieustająco rosnącymi kosztami studiów. O ile w 2000–2001 wysokość opłaty za czteroletnie studia wynosiła 34 procent mediany rocznych zarobków, to w roku 2005–2006 było to już 45 procent, w 2010–2011 – 52,6 procent, by w roku 2014–2015 wynieść 60,5 procent.

Tabela 1. Szkolnictwo wyższe - nakłady i zarobki absolwentów (co najmniej czteroletnich studiów undergradutae)

Lata	Nakłady w miliardach (bieżąca wartość dolara)	Przeciętne czesne (dolary z 2014 r.)	Przeciętne czesne (bieżąca wartość dolara)	Mediana zarobków (dolary z 2014 r.)	Mediana zarobków (bieżąca wartość dolara)
1975-76	39,7	3 538	829	-	-
1980-81	65,6	3 521	1 289	-	-
1985-86	100,4	4 744	2 181	-	
1990-91	149,8	5 331	3 016	77 287	42 670
1995-96	197,4	6 645	4 338	78 414	50 480
2000-01	258,8	7 269	5 377	85 057	61 870
2005-06	398,9	9 041	7 601	80 209	66 170
2010-11	531,9	10 250	9 575	77 929	71 780
2014-15	581,9	11 487	11 487	75 910	75 910

Źródło: opracowanie własne na podstawie seryjnych publikacji National Center for Education Statistics: *Condition of Education* oraz *Digest of Education*.

Prawdziwe i zdecydowanie istotniejsze powody do niepokoju budzą natomiast dane mikroekonomiczne, za gromadzenie i opracowywanie których odpowiada Federal Reserve Bank of New York (Center for Microeconomic Data). Problemem jest bowiem nie tylko rosnące zadłużenie z tytułu zaciągniętych kredytów studenckich, które w III kwartale 2017 roku wyniosło już łącznie 1 357 miliardów dolarów, czy rosnący udział kredytów studenckich w zadłużeniu gospodarstw domowych (od 3,30 procent w III kw. 2003 roku do 14,47 procent w III kw. 2017 roku). Tym, co budzi największe zaniepokojenie przedstawicieli FED, władz federalnych, uczelni czy organizacji studenckich, jest zmiana struktury zadłużenia z tytułu kredytów studenckich. Dotyczy to struktury wiekowej dłużników oraz ściągalności tych kredytów, co przedstawiają Tabele 2 oraz 3.

Tabela 2. Zadłużenie z tytułu kredytów studenckich według wieku (bieżąca wartość dolara)

Rok	wiek dłużników					Zadłużenie łącznie
	poniżej 30	30-39	40-49	50-59	60+	
2004	146,0	114,0	49,2	30,9	6,1	346,2
2005	161,0	129,0	55,6	38,3	8,2	392,1
2006	194,0	154,0	69,4	47,9	13,2	478,5
2007	217,0	171,0	81,7	55,4	15,8	540,9

Rok	wiek dłużników					Zadłuże- nie łącznie
	poniżej 30	30–39	40–49	50–59	60+	
2008	248,0	202,0	95,7	67,1	20,0	632,8
2009	273,0	229,0	109,0	77,7	25,0	713,7
2010	299,0	257,0	127,0	90,5	29,1	802,6
2011	312,0	281,0	140,0	97,2	35,2	865,4
2012	320,0	320,0	163,0	113,0	42,6	958,6
2013	356,0	354,0	184,0	126,0	49,4	1069,4
2014	369,0	383,0	208,0	136,0	57,7	1153,7
2015	376,3	408,4	229,6	149,7	66,7	1230,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie „2016 Student Loan Update”,
Center for Microeconomic Data.

Tabela 3. Ściągalność kredytów studenckich – w procentach

Rok	Zadłużenie z tytułu kredyt studenckiego:			
	spłacane terminowo	opóźnienie w spłaceniu do 90 dni	opóźnienie powyżej 90 dni	nieściągalne
2003	36,32	54,58	3,20	5,91
2004	38,06	52,54	4,45	4,95
2005	38,39	51,66	4,13	5,81
2006	37,86	51,23	4,85	6,06
2007	36,91	51,64	4,79	6,66
2008	39,82	47,87	4,93	7,38
2009	38,25	48,93	5,24	7,57
2010	38,08	48,62	5,29	8,01
2011	39,78	47,20	6,77	6,26
2012	39,01	43,71	6,78	10,50
2013	37,06	46,59	5,86	10,48
2014	37,87	45,89	5,56	10,68
2015	37,74	46,15	5,41	10,71

Źródło: opracowanie własne na podstawie „2016 Student Loan Update”,
Center for Microeconomic Data.

Dane Federal Reserve Bank of New York nie pozostawiają złudzeń – zadłużenie absolwentów w Stanach Zjednoczonych rośnie bardzo szybko, a tempo tego wzrostu jest największe wśród wszystkich kredytów zaciąganych w gospodarstwach

domowych. Łączna wielkość tego zadłużenia w roku 2005 była jeszcze nieznacznie mniejsza niż publiczne i prywatne nakłady na szkolnictwo wyższe (odpowiednio 391,1 miliarda dolarów oraz 398,9). W roku 2015, z którego pochodzą najnowsze kompletne dane, te wielkości są już zupełnie inne: zadłużenie wynosiło 1 230,7 miliardów dolarów, natomiast nakłady, wynoszące 581,9 miliardów, nie stanowiły choćby połowy tej kwoty.

Dodatkowym problemem podnoszonym w raportach publikowanych przez FED jest rosnący w niebezpiecznym tempie udział osób w wieku 60+, które nadal muszą spłacać kredyty studenckie, co może oznaczać, że nigdy tego kredytu do końca nie spłacą. Tym bardziej, że jak wskazuje Tabela 3, dynamicznie zwiększający się udział procentowy kredytów nieściągalnych (przekraczający od 2012 roku 10%) nie jest zjawiskiem chwilowym. W raporcie z lipca 2017 roku FED zauważa, że „młodsze pokolenie Amerykanów zaciąga mniej [innych] kredytów i coraz agresywniej zapożycza się w ramach kredytów studenckich” (Bleemer i in. 2017: 6). A to z kolei sprawia, że ani w krótszym, ani w dłuższym horyzoncie czasowym nie widać możliwości łatwego rozwiązania narastających problemów.

Rola dyskursu w polityce publicznej

Dane statystyczne National Center for Education Statistics (NCES), zwłaszcza w połączeniu z raportami i prognozami FED-u, dowodzą, iż kredyty studenckie stały się problemem społecznym, który nie zostanie rozwiązany bez podjęcia działań przez władze publiczne. Ale już klasyczne prace Charlesa Lindbloma i Davida Eastona wykazały, że sama powaga problemów nie jest warunkiem wystarczającym dla podjęcia decyzji politycznych. Tym bardziej, że w tym przypadku ze względu na odsunięte w czasie osiągnięcie publicznych i prywatnych korzyści z wyższego wykształcenia „decyzje z zakresu polityki publicznej podejmowane są w warunkach ograniczonej wiedzy” (Rybkowski 2012: 40). Ograniczenie posiadanej wiedzy jest tym większe, że ostateczne koszty zdobycia wykształcenia będą poznane dopiero po ostatecznym zamknięciu kredytu.

Tak Lindblom, jak i Easton podkreślali, że ostateczne podjęcie działań wynika w znacznej mierze z reakcji społeczeństwa, które na różne sposoby oddziałuje na uczestników życia politycznego. Oddziaływanie to następuje w XXI wieku nie tylko za pomocą tradycyjnych form takich jak: wybory, komunikowanie się z politykami oraz zorganizowane wyrazy poparcia czy protestu. Równie skuteczne co wypowiedzi językowe może okazać się wykorzystanie obrazów, które wobec rozwoju mediów mają rosnącą siłę perswazji (Flint 2016). W badaniach bezpośrednio dotyczących polityki wobec szkolnictwa wyższego Penny Pasque podkreśla, że umiejętność wyodrębnienia dominującej narracji ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia skuteczności podej-

mowanych działań politycznych. Tylko posiadając takie rozeznanie, można zacząć wprowadzać nowe wątki, nowe problemy do dominującego dyskursu, by przekonać do nich polityków. Jednocześnie ważne jest nie tylko to, co się mówi (a co wynika ze rozpoznanej sytuacji), ale i jak się o tym mówi (Pasque 2010).

Z kolei David Altheide analizując przekaz współczesnych mediów amerykańskich, doszedł do wniosku, że tak media, jak i politycy bardzo chętnie posługują się „dyskursem strachu” (*discourse of fear*). I to przede wszystkim z tego powodu „pomimo jednoznacznych dowodów wskazujących, że współcześnie Amerykanie znajdują się w znacznie lepszej sytuacji pod względem chorób, katastrof, wyżywienia, opieki medycznej oraz przewidywanej długości życia, oni sami odczuwają, że są w sytuacji wielkiego zagrożenia i wyrażają konkretne lęki wobec tych zagrożeń” (Altheide 1997: 649). Media, nie tylko amerykańskie, na etapie budowania przekazu muszą brać pod uwagę jego atrakcyjność dla odbiorców. Bez ich licznego grona media nie będą bowiem w stanie osiągać komercyjnych zysków. A ponieważ uwaga współczesnych Amerykanów skupia się na wewnętrznych i zewnętrznych, prawdziwych i wyimaginowanych zagrożeniach, doprowadziło to do tak dużej ekspansji dyskursu strachu, że nawet w przypadku mniej istotnych decyzji politycznych podejmowanych na poziomie stanowym ważniejsze jest epatowanie zagrożeniem niż prezentowanie spokojnych argumentów (Altheide 1993).

Skuteczne działania w polityce muszą brać pod uwagę możliwości i ograniczenia dominującego dyskursu. Tak politycy, jak i grupy społeczne, które chcą zwrócić uwagę opinii publicznej na narastające problemy i potrzebę ich rozwiązania, chętnie odwołują się do poetyki dyskursu strachu. Nawet w polskich działaniach w obszarze szkolnictwa wyższego bez trudu można odnaleźć takie odwołania. Dobrym przykładem jest raport *Demograficzne tsunami* autorstwa Dominika Antonowicza i Bartłomieja Gorlewskiego. Analizując zachodzącą w polskim społeczeństwie gwałtowną przemianę, autorzy ci stwierdzają, że „zmienia to niemal całkowicie sytuację polskiego szkolnictwa wyższego, a głęboki niż demograficzny powoduje, że duża część uczelni, zwłaszcza niepublicznych znajdzie się w niezwykle trudnej sytuacji” (Antonowicz i Gorlewski 2011: 2). O ile nie ulega wątpliwości, że Polska podlega głębokim przemianom demograficznym, które muszą oddziaływać na szkolnictwo wyższe (ale także i na rynek pracy, służbę zdrowia, oświatę jako całość), o tyle użycie mocno nacechowanego emocjonalnie określenia „tsunami” dodatkowo wzmacnia siłę rozsądnego przekazu.

Podobny zabieg został zastosowany przy opisywaniu rosnącego zadłużenia amerykańskich studentów – dla zapewnienia odpowiedniej siły oddziaływania nie wystarczyło podanie faktów, znanych już dzięki publikowanym kwartalnie raportom FED. Należało wpasować się w dominujący dyskurs i użyć określenia, które jest w stanie przykuć uwagę odbiorców oraz wskazać politykom konieczność szybkiego

podjęcia działań. Dlatego, w nawiązaniu do zjawisk zachodzących na rynku akcji, zaczęto używać takich określeń jak: „bańka edukacyjna” (Kelly 2017), „bańka uczelniana” (Thompson 2017) czy najbliższa opisowi rzeczywistości „bańka zadłużenia studenckiego” (Foroohar 2017). Należy przy tym pamiętać, że „bańka” nie jest stosowana w ścisłym ekonomicznym znaczeniu. Trudno bowiem uznać, że decyzja o pójściu na studia i ewentualnym ich opłaceniu za pomocą kredytu jest nieracjonalna i „podejmowana pod wpływem nastrojów panujących na rynku” (Glinka 2008: 81). Dane publikowane przez NCES wskazują bowiem wyraźnie, że o ile premia płacowa absolwentów studiów wyższych spada, o tyle brak wyższego wykształcenia niemal całkowicie wyklucza możliwość awansu zawodowego i spycha na dół drabiny społeczno-ekonomicznej amerykańskiego społeczeństwa.

Konieczność zwrócenia uwagi osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki wobec szkolnictwa wyższego na pilną potrzebę działania sprawia, że dyskurs strachu i odwoływanie się do mocno nacechowanych emocjonalnie określeń pojawia się nie tylko w doniesieniach medialnych. Przykładem wpasowania się w wymagania tego dyskursu jest wypowiedź Seta Frotmana z Consumer Financial Protection Bureau [Biura ds. Ochrony Finansowej Konsumentów] przed Senatem kalifornijskiej legislatury. Frotman oczywiście korzystał z bezosobowych danych statystycznych. Dla podkreślenia pilności podjęcia decyzji stwierdził jednak, że „zadłużenie to staje się ogromnym ciężarem dla domowych budżetów i na niezliczone ilości sposobów wpływa na ich zachowania. Badacze także odkryli niepokojące powiązanie pomiędzy wyższym obciążeniem kredytowym a innymi wyzwaniem takimi jak: ubóstwo materialne czy niedostatki zdrowotne” (Frotman 2017: 3–4). Dla osiągnięcia skuteczności wypowiedzi ciężar musi stać się „ogromny”, wpływać na „niezliczone” ilości sposobów, a powiązanie odkryte przez badaczy musi być „niepokojące”.

Sformułowania takie jak te użyte przez Frotmana mogą być sprowadzone do roli chwytów retorycznych, które mogłyby stać się obiektem badań dla literaturoznawców. Ale uwzględniając badania Penny Pasque czy Davida Altheide, należy raczej zauważyć, że zastosowana forma i uciekanie się do określeń, które są mocno nacechowane emocjonalnie, nawet jeśli odbiegają od wymagań precyzyjnego, obiektywnego i bezstronnego opisu, jest sposobem wprowadzania nowego problemu do głównego nurtu dyskursu. Zgodnie z wnioskami Lindbloma i Eastona dostrzeżenie problemu przez opinię publiczną i jego późniejsze wyrażenie w formie, która dotrze do władz publicznych, są niezbędnym etapem formułowania polityki. Natomiast historia amerykańskiej polityki wobec szkolnictwa wyższego dowodzi, że używany język, wykorzystywane obrazy oraz chwytliwe metafory są niejednokrotnie ważniejsze niż rzetelnie przygotowane, bezstronne dane statystyczne. Ostateczne decyzje władzy ustawodawczej i wykonawczej podejmują bowiem nie automaty, a ludzie, którzy tak jak wszyscy podlegają emocjom (Rybkowski 2012).

Wzory: do naśladowania i unikania

Przedstawione powyżej zjawisko rosnącego zadłużenia absolwentów amerykańskich uczelni z tytułu zaciągniętych kredytów studenckich pozwala na uchwycenie wielu problemów związanych z prowadzeniem polityki wobec szkolnictwa wyższego, jak i jej formułowaniem. Jak zaznaczają bowiem teoretycy polityki publicznej, w badaniach równie ważny jest proces jej tworzenia, jak i wcielania w życie (Gerston, 2015).

Wprowadzenie w Stanach Zjednoczonych gwarantowanych przez władze federalne kredytów studenckich było jednym ze sposobów systemowego rozwiązania problemu dostępności do szkolnictwa wyższego. W 1947 roku raport Komisji Trumana wykazywał, że posiadanie dyplomu ukończenia wyższej uczelni stanowi przepustkę do indywidualnego awansu społecznego i ekonomicznego, przyczyniając się w ten sposób do powszechnego realizowania *American Dream*. Ponieważ nie udało się zrealizować jednego z głównych postulatów Komisji – zniesienia czesnego w publicznych uczelniach – władze federalne poszukiwały sposobu przekazania wsparcia już nie samym uczelniom tylko tym, którzy korzystali z oferowanych przez nie usług edukacyjnych. W osiemnaście lat po opublikowaniu *Higher Education for American Democracy* Kongres przyjął, a prezydent Lyndon B. Johnson podpisał pierwszą amerykańską ustawę o szkolnictwie wyższym – *Higher Education Act* (Rybkowski 2010). Już pełny tytuł ustawy, *An Act to strengthen the educational resources of our colleges and universities and to provide financial assistance for students in post-secondary and higher education*, wskazuje na jej kluczowe cele: wzmocnienie uczelni oraz zapewnienie wsparcia finansowego podejmującym studia. Preambuła tego aktu prawnego wyjaśnia, że wzięcie przez władze federalne odpowiedzialności za te działania miało „pomóc mieszkańcom Stanów Zjednoczonych w rozwiązywaniu problemów społeczności związanych z: zapewnieniem mieszkań, ubóstwem, rządem, wypoczynkiem, zatrudnieniem, stwarzaniem perspektyw młodemu pokoleniu, transportem, zdrowiem i wykorzystaniem gruntów publicznych” (*Higher Education Act*).

W klasycznym podręczniku *Comparative Politics Today* autorzy wskazują, że dla zrealizowania celów polityki publicznej władze muszą prowadzić działania w następujących polach: gromadzenia środków; dystrybucji środków; tworzenia i egzekwowania regulacji prawnych oraz działań symbolicznych (Almond i in. 2003). W odniesieniu do szkolnictwa wyższego można pominąć pierwszy element, bo standardem państw wysoko rozwiniętych jest zwolnienie działalności edukacyjnej szkół wyższych z obciążeń podatkowych. Wprowadzenie za pomocą *Higher Education Act of 1965* w USA stypendiów oraz kredytów studenckich jest bardzo dobrym przykładem dystrybucji środków (dotyczy to zwłaszcza stypendiów) oraz tworzenia regulacji, które definiują pożądane i zabronione działania. Działania symboliczne,

które zazwyczaj mają na celu wprowadzenie i uzasadnienie porządku społecznego, można również zauważyć w kontekście *Higher Education Act*. Preambuła amerykańskiej ustawy jest takim definiowaniem oczekiwanych rezultatów w zakresie tworzonego ładu społecznego.

Badania nad amerykańską polityką wobec szkolnictwa wyższego są nawet w warunkach polskich o tyle potrzebne, że potrafią dać odpowiedź na stawiane i w naszym kraju pytania. Jedną z praktycznych odpowiedzi z zakresu dystrybucji środków oraz regulacji, jakie można odnaleźć w Stanach Zjednoczonych, jest stwierdzenie, że odpłatność za studia w połączeniu z dostępnością kredytu jest rozwiązaniem skutecznym jedynie w średniej perspektywie czasowej. Autonomiczne uczelnie, które muszą działać w obronie własnego rozwoju, prestiżu i możliwości działania na polu badawczym, starają się pozyskać maksymalnie skutecznie dostępne środki, także za sprawą stałego zwiększania wysokości czesnego. Wbrew podnoszonym w polskich dyskusjach głosom trudno po amerykańskich doświadczeniach przypuszczać, że akurat w Polsce „ścieżką umożliwiającą dostępność edukacji mimo odpłatności byłby powszechny system kredytowy, w którym bank, na dogodnych warunkach, udziela przyszłemu studentowi i przekazuje uczelni kredyt na finansowanie jego studiów” (Żylicz 2009). Niestety amerykański przykład pokazuje, że zdecydowanie bliższe prawdy są obawy wyrażane przez Milтона Friedmana.

Badanie amerykańskiej polityki wobec szkolnictwa wyższego może być przestrożą, czego nie należy w zbyt prosty sposób kopiować w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Nawet jeśli generalnie uznamy przykład amerykański za godny naśladowania. Tym bardziej, że polscy badacze dostrzegają coraz wyraźniejsze konsekwencje „kapitalizmu akademickiego”, w którym budowanie prestiżu pojedynczej uczelni oraz narodowego systemu szkolnictwa wyższego jako całości jest nierozzerwalnie związane z pozyskiwaniem kapitału, w tym i za pomocą czesnego. Jak słusznie zauważa Krystian Szadkowski, „dziś w sektorze szkolnictwa wyższego kapitał handlowy dominuje nad producentami. Jest to tendencja w dużej mierze zbieżna z ogólną tendencją współczesnej gospodarki kapitalistycznej, w której kapitał produkcyjny zdominowany jest przez kapitał finansowy i handlowy” (Szadkowski 2015: 155).

Drugi, chyba jeszcze ważniejszy wniosek, jaki płynie z badania amerykańskiej polityki wobec szkolnictwa wyższego, jest zawiązany z samym procesem badawczym. W formułowaniu polityki publicznej w tym zakresie głównym problemem są nie tyle same dane, które często są dostępne w nadmiarze, utrudniając dostrzeżenie najważniejszych trendów, co narracje wykorzystywane w prezentowaniu problemów i ewentualnym wskazywaniu możliwych rozwiązań. Analiza dyskursy politycznego (*political discourse analysis*) jest ważna nie tylko ze względu na sposoby opisywania wyzwań, ale przede wszystkim ze względu na narzędzia, które mogą być wykorzystywane do skutecznego działania. Badania Jamesa Johnsona wskazują, że tak w badaniach

politologicznych, jak i ekonomicznych powinno się dostrzegać uprawianą retorykę. Używane przez badaczy teorie czy koncepcje bardzo często są raczej metaforami (także i wizualnymi) niż modelami, które mogą być stosowane w różnych okolicznościach (Johnson 2002; 2010). A Joseph Stiglitz w swojej analizie nierówności społecznych i opisie drogi dochodzenia do jego własnych ekonomicznych poglądów wskazuje na retorykę, z którą się spotkał w czasie studiów: „[s]łyszałem retoryczne wypowiedzi o Ameryce jako społeczeństwie klasy średniej, ale w większości widziałem tych, którzy zajmowali niższe szczeble tego społeczeństwa jakoby opartego na klasie średniej, a ich głosy nie należały do tych, które kształtowały kraj” (Stiglitz 2015: 15).

Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym przygotowany przez zespół pod kierownictwem Marka Kwieka jest z pewnością, zgodnie z przyjętymi założeniami, projektem przygotowanym w oparciu o wyniki przeprowadzonych przez członków zespołu badań. W ten sposób raport jest przykładem działania zmierzającego do tworzenia polityki opartej na dowodach (*evidence-based policy*). I jeśli pojawiają się w nim takie sformułowania, jak na przykład: „bez istotnie zwiększonego publicznego finansowania proponowane przez nas mechanizmy różnicowania systemu doprowadzić mogą jedynie do wyniszczającej walki o kurczące się zasoby, ściągając polską naukę w międzynarodowy niebyt” (Kwiek i in. 2016: 10), to użyte określenie „niebyt” nie tylko jest opisem przewidywanej przyszłości, ale i narzędziem służącym wzmocnieniu przekazu. Dzięki takim zabiegom przybliżający przygotowany raport do dominującego dyskursu, może się on rzeczywiście stać narzędziem prowadzącym do zmiany polskiej polityki wobec szkolnictwa wyższego i nauki. I tak oto zrozumienie zasad kierujących dominującym dyskursem pozwala na rzeczywiste wykorzystanie projektów politycznych działań opartych na dowodach.

Literatura

- Almond G.A., Powell Jr., G.B., Ström K. i Dalton R.J. (2003). *Comparative Politics Today: A World View* (7 ed.). New York: Longman.
- Altheide, D. (1993). Electronic Media and State Control: The case of Azscam. *The Sociological Quarterly*. 34(1): 53–69.
- Altheide, D. (1997). The News Media, the Problem Frame, and the Production of Fear. *The Sociological Quarterly* 46(4): 649–668.
- Antonowicz, D. i Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami: Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa. http://instytut sokratesa.pl/pliki/Demograficzne_Tsunami_Institut_Sokratesa.pdf [26.01.2018].
- Birkland, T.A. (2011). *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making* (3 ed.). New York: Routledge.

- Bleemer, Z., Brown, M., Lee, D., Strair, K. i van der Klaauw, W. (2017). Echoes of Rising Tuition in Students' Borrowing, Educational Attainment, and Homeownership in Post-Recession America. *Federal Reserve Bank of New York Staff Report*. 820.
- Bugaj, J. i Rybkowski, R. (2015). Prywatne korzyści z wyższego wykształcenia – analiza finansowa. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia*. 74(1): 687–696.
- Deptuła, T. (2014). Kredyty studenckie w USA coraz trudniejsze do spłacenia. *Rzeczpospolita*. 18 sierpnia. <http://www.rp.pl/artykul/1133746-Kredyty-studenckie-w-USA-coraz-trudniejsze-do-splacenia.html> [10.01.2018].
- Duszczyk, M. (2017). O doskonałości naukowej i uniwersytetach badawczych w związku z Ustawą 2.o. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 259–266.
- Edmiston, K.D., Brooks, L. i Shepelwich, S. (2013). Student Loans: Overview and Issues (Update). *The Federal Reserve Bank of Kansas City Research Papers* 12–05.
- Federal Reserve Bank of New York. *Center for Microeconomic Data*. (b.d.). <https://www.newyorkfed.org/microeconomics/databank.html> [26.01.2018].
- Flint, C. (2006). *Introduction to Geopolitics Tensions, Conflicts and Resolutions*. New York: Routledge.
- Foroohar, R. (2017). The US college debt bubble is becoming dangerous. *The Financial Times* 9 kwietnia. <https://www.ft.com/content/a272ee4c-1b83-11e7-bcac-6do3d067f81f> [26.01.2018].
- Frotman, S. (2017). *Prepared Remarks of Seth Frotman, Assistant Director and Student Loan Ombudsman, Consumer Financial Protection Bureau Before the California State Senate Banking and Financial Institutions Committee*. http://files.consumerfinance.gov/f/documents/201703_cfpb_Frotman-Testimony-CA-Senate-Banking-Committee.pdf [26.01.2018].
- Gerson, L. (2015). *Public Policy Making: Process and Principles* (3 ed.). New York: Routledge.
- Glinka, K. (2008). Wybrane aspekty ujęcia behawioralnego baniek spekulacyjnych na rynku papierów wartościowych i rynku nieruchomości. W: D. Kopycińska (red.), *Konkurencyjność podmiotów rynkowych*. Szczecin: Katedra Mikroekonomii US.
- Higher Education Act*, P.L. No. 89–329.
- Jajszczyk, A. (2017). Szkolnictwo wyższe – potrzeba całościowej reformy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 77–90.
- Johnson, J. (2006). Consequences of Positivism: A Pragmatist Assessment. *Comparative Political Studies*. 39(2): 224–252.
- Johnson, J. (2002). How Conceptual Problems Migrate: Rational Choice, Interpretation, and the Hazards of Pluralism. *Annual Review of Political Science*. 5: 223–248.
- Johnson, J. (2010). What Rationality Assumption? Or, How 'Positive Political Theory' Rests on a Mistake. *Political Studies*. 58(2): 282–299.

- St. John, E.P. i Parsons, M.D. (2004). Introduction. W: E.P. St. John i M.D. Parsons (red.), *Public Funding of Higher Education, Changing Contexts and New Rationales* (1–16). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kelly, K. (2017). Investing in the Pain of Student Debt Is a Tough but Tempting Play. *The New York Times*. 9 lutego. <https://www.nytimes.com/2017/02/09/business/dealbook/investing-in-the-pain-of-student-debt-is-a-tough-but-tempting-play.html> [26.01.2018].
- Kreighbaum, A. (2018). Questions About Student Aid Debit Card. *Inside Higher Education*. 25 stycznia <https://www.insidehighered.com/news/2018/01/25/consumer-groups-scrutinize-prepaid-student-aid-card-program> [26.01.2018].
- 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*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje Uniwersytetu: Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- National Center for Education Statistics. *The Condition of Education*. Washington: U.S. Government Printing Office [wydawnictwo seryjne].
- National Center for Education Statistics. *The Digest of Education*. Washington: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education [wydawnictwo seryjne].
- Pasque, P.A. (2010). *American Higher Education, Leadership, and Policy: Critical Issues and the Public Good*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prajsnar, A. (2017). Studenckie zadłużenie Amerykanów trzy razy większe od PKB Polski. To może zachwiać USA. *Forsal.pl*. 29 marca. <http://forsal.pl/artykuly/1030687,studentkie-zadluzenie-amerykanow-trzy-razy-wieksze-od-pkb-polski-to-moze-zachwiac-usa.html> [10.01.2018].
- Rybkowski, R. (2010). Empty Promises, Empty Wallets, Pockets Full of Debts. *Politeja*. 13: 251–265.
- Rybkowski, R. (2011). *Upadek stopni/ Stopnie upadku: Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Rybkowski, R. (2012). *Ziemią i pieniędzmi: Początki federalnej polityki wobec szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych Ameryki, 1787–1890*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rybkowski, R. (2014). Between Equity and Opportunity: The Decline of the Great Equalizer. W: M. Grabowski, K. Kozák i G. Tóth (red.), *The United States as Divided Nation: Past and Present* (119–132). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Sendrowicz, B. (2012). Kłopotliwy kredyt: Studenci nie mają na spłatę pożyczek na studia. *Wyborcza.pl*. 9 września. http://wyborcza.pl/1,76842,12451570,Kłopotliwy_kredyt_Studenci_nie_maja_na_splate_pozyczek.html [10.01.2018].
- Shanahan, Th., Axelrod, P., Desau Trilokekar, R. i Wllen, R. (2016). Policy-making in higher education: is a ‘theory of everything’ possible? W: J.M. Case i J. Huisman (red.), *Researching Higher Education: International perspectives on theory, policy and practice* (132–149). London: Routledge.

- Stiglitz, J.E. (2015). *The Great Divide: Unequal Societies and What We Can Do About Them*. New York: W.W. Norton Company.
- Sułkowski, Ł. (2017). „Fuzjomania” akademicka: Czy Polskę czeka fala konsolidacji uniwersytetów? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 173–188.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne: Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Theiss, M. (2013). Perspektywa sieci społecznych w badaniach lokalnej polityki społecznej. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*. 22(3): 99–114.
- Thompson, D. (2017). This Is the Way the College ‘Bubble’ Ends. *The Atlantic*. 26 lipca. <https://www.theatlantic.com/business/archive/2017/07/college-bubble-ends/534915/> [26.01.2018].
- Tight, M. (2003). *Researching Higher Education: Issues and Approaches*. Maidenhead: Open University Press & McGraw-Hill Education.
- Wordliczek, Ł. (2013). *Mechanizmy kontynuacji/zmiany polityki zagranicznej na przykładzie USA po II wojnie światowej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Żylicz, M. (2009). Z czwartej setki. *Forum Akademickie*. 7–8. https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/2009/07-08/32_z_czwartej_setki.html [26.01.2018].

Educational bubble? The indebtedness of American students and the challenges of policy towards higher education

ABSTRACT: Since 2004 the combined student debt in the United States has grown by more than one trillion dollars! This “educational bubble”, as it is sometimes referred to, makes university administration and some politicians aware that some kind of government intervention is urgently necessary. The paper presents four main problems, used also as the illustration of broader research projects: the definition of higher education policy as a part of broader public policy; the use of student credits as the means of providing more inclusive higher education; the role of discourse (and discourse analysis) in forming and analyzing higher education policy; and the importance of discussing foreign higher education systems for developing the effective Polish higher education policy. The evidence-based policy approach requires the critique of foreign experiences and solutions that builds better understanding of their successes and failures. The main reason is to avoid the errors the others already made.

KEYWORDS: United States of America, student debt, higher education policy, discourse analysis

CYTOWANIE: Rybkowski, R. (2018). Edukacyjna bańka? Zadłużenie amerykańskich studentów a wyzwania polityki wobec szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 97-115. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.4.

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

Aleksandra Rzyska

Framing w badaniach szkolnictwa wyższego – przegląd międzynarodowych periodyków naukowych

STRESZCZENIE: Wobec rosnącego zainteresowania tematyką szkolnictwa wyższego w publicznych debatach wzrasta także potrzeba badań nastawionych na analizy publicznego dyskursu. Jedną z interesujących perspektyw dla badań zajmujących się dyskursem jest koncepcja ramowania (*framing*), która jest związana z procesami przypisywania znaczeń, selekcjonowania i uwypuklania określonych kwestii w publicznych przekazach. Celem artykułu jest analiza anglojęzycznej literatury naukowej z zakresu szkolnictwa wyższego i rozpoznanie, w jaki sposób koncepcja ramowania jest wykorzystywana w zagranicznych badaniach prowadzonych w tym obszarze. Przeglądem objęto dziewięć międzynarodowych periodyków naukowych podejmujących zagadnienia związane z obszarem szkolnictwa wyższego. Wybrane doniesienia z badań wykorzystujące koncepcję *framingu* zostały przeanalizowane m.in. pod kątem takich kryteriów jak: przedmiot prowadzonych badań, rodzaj materiałów empirycznych, specyfika tematyczna, metoda badawcza czy perspektywa teoretyczna.

SŁOWA KLUCZOWE: *framing*, *frame*, szkolnictwo wyższe, przegląd badań

Wprowadzenie

Zmiany w obszarze szkolnictwa wyższego wywołują obecnie coraz większe zainteresowanie uczestników i obserwatorów owych zmian. Egzemplifikację publicznej uwagi stanowią liczne dyskusje o sprawie: potoczne i specjalistyczne, a więc toczone na różnych poziomach i w różnych obszarach życia społecznego. Zmiany te, stają się nie tylko przedmiotem dyskursów, lecz także – manifestując się w dyskursach – bywają nośnikami i generatorami zmian. Marek Kwiek (2015b) pisząc o uniwersytecie w dobie przemian, podkreśla rolę dyskursów legitymizacji, „dyskursów wspierających” (Kwiek 2015b: 76) i legitymizujących miejsce instytucji długiego

trwania we współczesności: „[u]niwersytety potrzebują dzisiaj tak silnego i społecznie oraz politycznie akceptowanego dyskursu na temat swojej roli w społeczeństwie jak w czasach swojej nowoczesnej świetności [...]” (Kwiek 2015b: 12). Szczególny status dyskursu, jego związek z praktyką publiczną, instytucjonalną i z procesami zmian staje się uzasadnieniem dla kierowania uwagi badawczej w stronę publicznej debaty dotyczącej szkolnictwa wyższego, w różnych jej wymiarach. Badania w tym zakresie podejmują m.in.: Agnieszka Dziedziczak-Foltyn (2017), Helena Ostrowicka¹, Justyna Spychalska-Stasiak (2017), Łukasz Stankiewicz (2018), Dominik Chomik (2018) czy Marta Zimniak-Hałałko (2013), wykorzystując różne koncepcje teoretyczne oraz narzędzia analityczne.

Jedną z interesujących perspektyw dla badań zajmujących się dyskursem jest koncepcja ramowania (*framing*), która podkreśla rolę procesów nadawania znaczeń, selekcjonowania, kategoryzowania i wypuklania określonych kwestii w publicznych przekazach. Interdyscyplinarny rodowód *framingu* sprawia, że w badaniach ramowania trudno mówić o konkretnej, jednolitej metodzie badawczej, a raczej o pewnym zbiorze metod. W złożoności tej badacze ramowania dostrzegają analityczny potencjał, który jest możliwy do wykorzystania m.in. na drodze do rozpoznawania specyfiki publicznych sporów czy dla uchwycenia zmian tendencji publicznego komunikowania (zob. Franczak 2014a: 154). Badania nad *framingiem*, rozwijane jeszcze do niedawna (zob. Czyżewski 2011: 43) przede wszystkim poza granicami kraju, prowadzone są w różnych obszarach: medioznawczym, politologicznym, socjologicznym oraz w naukach o komunikowaniu, gdzie podkreśla się ich użyteczność dla „niemal niezliczonej ilości zagadnień i problemów” (cyt. za: Olczyk 2015: 146).

Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowy i jest efektem zainteresowania możliwościami wykorzystania koncepcji ramowania w badaniach z obszaru szkolnictwa wyższego. Wobec długiej tradycji międzynarodowych badań szkolnictwa wyższego (*higher education research*) (zob. np. Kwiek 2015a; Kwiek 2015b: 44–47) zainteresowanie to kieruję w stronę publikacji zagranicznych. Celem artykułu jest analiza anglojęzycznej literatury naukowej z zakresu szkolnictwa wyższego i rozpoznanie, w jaki sposób *framing* „pracuje” w prowadzonych na tym polu badaniach. W tym celu dokonałam przeglądu wyróżnionych w literaturze przedmiotowej (za: Antonowicz 2015: 39) międzynarodowych periodyków naukowych, które podejmują zagadnienia związane z tematyką szkolnictwa wyższego (*Higher Education, Studies in Higher Education, Higher Education Policy, Higher Education Quarterly, Higher Education Research & Development, Higher Education Management and Policy, Innovative Higher Education, Journal of Higher Education, Assessment and Evaluation in Higher Education*). Biorąc pod uwagę, iż czasopisma recenzowane określane są

¹ Zob. więcej: projekt badawczy NCN „Urządzenie uniwersytetu – dyskursywny obraz współczesnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce”. <http://dyskurs.ukw.edu.pl> [22.01.2018].

obecnie jako „jedna z najbardziej wpływowych instytucji we współczesnej nauce” (Bielecka-Prus i Horolets 2013: 153), zakładam, iż warto przyglądać się publikowanym w nich badaniom i wytwarzanym dyskursom.

Podjęmowana analiza składała się z dwóch etapów: pierwszy obejmował przegląd baz danych i gromadzenie materiałów oraz przeszukiwanie zawartości abstraktów („analiza wstępna”), drugi etap („analiza właściwa”) związany był ze szczegółową analizą wybranych artykułów badawczych zawierających *frame* i/lub *framing* w tytułach i/lub w słowach kluczowych. Wyłonione doniesienia z badań analizowałam pod kątem kryteriów takich jak: przedmiot badań, rodzaj materiałów empirycznych, specyfika tematyczna, perspektywa teoretyczna, metoda badawcza. W analizowanych badaniach interesowało mnie, co podlega ramowaniu, jakie ramy wyróżniają badacze, w jaki sposób je rekonstruują oraz do jakich tradycji ramowania sięgają. Przedstawiając wyniki analiz, staram się następnie osadzić poszczególne badania ze względu na podejmowaną problematykę w szerszym międzynarodowym dyskursie na temat zmian w szkolnictwie wyższym, rozważając jednocześnie możliwości wykorzystania koncepcji ramowania na gruncie polskich badań szkolnictwa wyższego.

Podstawy teoretyczne

Framing w tłumaczeniu z języka angielskiego to „ramowanie”, „kadowanie”, „urabianie”, „oprawianie”, *framing* pochodzi od kategorii *frame* tłumaczonej jako „rama”, „kadr”, „szkielet”, „oprawa”. Można też wyróżnić czasownik w formie bezokolicznika: *to frame*, co w potocznym rozumieniu oznacza nie tylko „(wy)kadrować”, ale także „wrabiać”, „wrobić”, „sfalszować”. Rozumienie to podkreśla strategiczny, manipulacyjny charakter działania związanego z ramowaniem, który jednak nie zatrzymuje się wyłącznie na poziomie potocznym, a stanowi dziś podstawę dla niektórych teorii *framingu*. Zanim jednak doszło do rozwoju koncepcji ramowania w jej strategicznym użyciu, kategorie *frame* i *framing* pojawiły się w wielu dziedzinach naukowych, w różnych odsłonach.

Źródeł omawianych kategorii należy szukać w psychologii kognitywnej, gdzie *frame* pojawia się pierwotnie jako schemat pamięciowy. Na tym polu *framing* to „zjawisko poznawcze, będące integralną częścią procesu kategoryzacji, gdzie bodźce zewnętrzne, takie jak np. nowe informacje, zostają zdefiniowane i przyporządkowane kategoriom uprzednio zdobytego doświadczenia” (Pluwak 2009: 49). Badania nad ludzką pamięcią, prowadzone w latach 30. ubiegłego wieku przez Frederica Bartletta (1932), dowodzą, iż proces ramowania ma wpływ na zapamiętywanie, ocenę, a także postawy, które są zależne od tego, w jaki sposób dane kwestie zostaną przedstawione (zob. Pluwak 2009), więc „wyramowane”. W psychologii wyboru ważną rolę dla rozwoju *framingu* odegrała teoria perspektywy (*prospect theory*)

Daniela Kahnemana i Amosa Tversky'ego. Autorzy wprowadzają pojęcie ramy decyzji (*decision frame*), która jest uwarunkowana poprzez efekt określonego, językowego sformułowania (*framing effect*). Na gruncie tej teorii (zwanej także matematycznym modelem podejmowania decyzji ekonomicznych) ludzkie wybory zależne są od tego, czy dana sytuacja uruchamia mentalną ramę zysku czy straty (Czyżewski 2010: XLII–XLIII; Pluwak 2009: 55–56). W obszarze lingwistycznym kategorię *frame*, w rozumieniu „obszernych jednostek wiedzy otwieranych przez słowa użyte w procesie komunikacji” (Pluwak 2009: 56) – tzw. *linguistic frames*, upowszechnił Charles Fillmore, twórca teorii ram semantycznych (*frame semantics*). W dziedzinie sztucznej inteligencji kategorii *frame* używa Marvin Minsky. W jego teorii systemu schematów rama jest jednocześnie „układem danych i procedurą ich generowania” (Francuz 2002: 29).

W socjologii oraz, szerzej, w naukach społecznych pojęcie ram spopularyzował Erving Goffman, definiując je w *Analizie ramowej* (1974) jako schematy interpretacyjne, schematy organizacji doświadczenia, które ułatwiają codzienne funkcjonowanie, pomagając odpowiadać na pytanie o to, „co tu się dzieje?”. Goffman bazuje na metakomunikacyjnej koncepcji ramy opracowanej na gruncie antropologii przez Gregory'ego Batesona (1972). Antropologiczne badania Batesona stały się także inspiracją m.in. dla rozwijających koncepcje ram w studiach nad polityką publiczną Martina Reina oraz Donalda Schöna, którzy posługują się kategorią ram politycznych (*policy frames*). Podejście Reina i Schöna jest natomiast obecnie wykorzystywane najczęściej w analizach ruchów społecznych (Hulst i Yanow 2016).

Współczesne badania nad *framingiem* związane są z obszarem tzw. studiów nad ramowaniem życia publicznego, ukształtowanych za sprawą badań prowadzonych w dwóch zasadniczych dziedzinach: medioznawczej oraz socjologiczno-politologiczno-medioznawczej (Czyżewski 2010: XXXVIII). Nurt medioznawczy to przede wszystkim problematyka społecznego oddziaływania mediów. W nurcie tym wyróżnić można m.in. badania prowadzone z wykorzystaniem teorii *framing* oraz powstałej u progu lat 70. teorii *agenda setting* – ustalania porządku dziennego, która pierwotnie zakładała, iż media wyznaczają tematy, o których myślą i dyskutują odbiorcy medialnych przekazów. W obszarze medioznawczych studiów nad *framingiem* uważa się, iż media mają wpływ nie tylko na to, o czym ludzie myślą, lecz także na to, w jaki sposób o tym myślą, podkreślając tym samym „udział mediów w konstrukcji powszechnie dostępnego obrazu społeczeństwa, a w konsekwencji – w społecznej konstrukcji rzeczywistości” (Czyżewski 2010: XXXIX). Przedstawiciele teorii *agenda setting* przyswoili z czasem *framing* jako drugi poziom ustanawiania agendy. Pierwszy poziom dotyczy ustalania hierarchii ważności podejmowanych problemów czy kwestii, drugi zaś ustalania hierarchii atrybutów spraw podlegających publicznej ocenie (Czyżewski 2010: XXXIX; Nowak 2016: 13). Badania prowadzone

w nurcie socjologicznym, politologicznym i medioznawczym dotyczą obywatelskiej sfery publicznej oraz różnych form działań zbiorowych, w tym tzw. nowych ruchów społecznych. Pojawiają się tu badania dotyczące medialnych ram (*media frames*) oraz ram działań zbiorowych (*collective action frames*), których – jak pisze Czyżewski (2010: XL) – trudno nie rozpatrywać w relacji: ramowanie w dyskursie medialnym jest powiązane z kwestią społecznej mobilizacji, ruchy społeczne podlegają zaś medialnej interpretacji. Chodzi bowiem o to, iż: „dopiero te aspekty rzeczywistości, które zostaną publicznie zinterpretowane, zdobywają znaczenie społeczne. Zostają one wtedy uznane za fakty (np. wiadomości), na temat których potem dyskutuje się w danym społeczeństwie, i które gwarantują kontynuację zarówno procesu dyskursu, jak i konstrukcji rzeczywistości społecznej” (Płuwak 2009: 65). Na tym polu uwypuklona zostaje kwestia świadomego kierowania uwagą, zaznacza się manipulacyjny charakter *framingu* w dyskursie publicznym związany ze strategicznym kształtowaniem ram. Wśród dwóch podstawowych nurtów badań nad *framingiem* wyróżnić można jeszcze za Bertramem Scheufele (2003) nurt trzeci – komunikacyjny, powiązany z analizą ram używanych przez dziennikarzy w newsach medialnych (zob. Czyżewski 2010: XL). Tu jednak kategorie takie jak władza, hegemonia czy spór mają już mniejsze znaczenie (Gamson 2001, IX).

Szczególne uznanie – jak pisze Czyżewski (2010: XLII) – nie tylko w środowisku naukowym, ale także w mediach oraz języku potocznym zdobyło pojęcie ramy jako schematu poznawczego, co nastąpiło dzięki rozwojowi badań nad ramowaniem życia publicznego, upowszechnieniu (przywoływanej już) psychologicznej teorii Amosa i Tversky’ego, a także lingwistyczno-politycznej koncepcji George’a Lakoffa. Według tego ostatniego ramy jako mentalne struktury, schematy kształtują sposób, w jaki spoglądamy na rzeczywistość, to, jak o niej mówimy i rozumiemy docierające do nas komunikaty. Lakoff podejmuje kwestie ramowania (politycznej) debaty publicznej, sugerując potrzebę jej „przeramowania” (*reframing*), ramowania w alternatywny sposób w celu „odzyskania publicznego dyskursu”. Zwraca też uwagę, że: „w życiu politycznym nasze ramy kształtują nasze polityki społeczne oraz instytucje, które formujemy, by prowadzić owe polityki. [...] Przeramowanie jest zmianą społeczną” (Lakoff 2004, cyt. za: Czyżewski 2010: XLIII). W ten sposób autor ten zwraca uwagę na związek mentalnych ram i procesów ramowania z domeną polityki, a także na fundamentalne znaczenie *framingu* dla funkcjonowania i kształtu instytucji publicznych oraz procesów społecznych zmian. Uwaga ta jest warta podkreślenia, zwłaszcza w kontekście rozważań dotyczących roli dyskursu w procesie zmian instytucji szkolnictwa wyższego.

Współcześnie badaniem strategicznego użycia *framingu* w dyskursie politycznym, medialnym zajmują się szczególnie badacze z obszaru marketingu politycznego (np. Olczyk 2009), a badania te najczęściej obejmują kwestie związane z kształtowaniem

wizerunku (w zakresie tematycznym dotyczącym szkolnictwa wyższego, zob. np. Łódzki 2017). Koncepcja *framingu* znajduje zastosowanie w wielu obszarach zainteresowanych publicznym dyskursem, „dyskursem elit symbolicznych” (zob. Franczak 2014b), także np. w badaniach pedagogicznych, edukacyjnych (zob. Zierkiewicz 2013), dla edukacji medialnej (zob. Rzyska 2018). Edukacyjny wymiar *framingu* jest zresztą zupełnie uniwersalny podobnie jak potrzeba rekonstruowania i konstruowania publicznych przekazów. Ma to związek ze statusem samego ramowania jako procesu charakterystycznego dla publicznego dyskursu. Można za Agnieszką Pluwak (2009: 69) rzec, iż:

Framing jako interpretacja wydarzeń publicznych nie jest więc zjawiskiem zachodzącym jedynie na poziomie politycznym lub medialnym, ale można go zaobserwować wśród wszystkich grup społecznych biorących udział w dyskursie publicznym. Jest on w ten sposób obecny na każdym poziomie komunikacji publicznej tam, gdzie uczestniczące w nim grupy społeczne chcą wpłynąć na relacje siły w dyskursie medialnym.

Można więc chyba dodać, iż w związku z tym badania nad *framingiem* znajdują uzasadnienie niemal w każdej dziedzinie nauk społecznych, także w obszarze badań dotyczących szkolnictwa wyższego. Nim jednak przejdę do części, w której przyglądam się wykorzystaniu koncepcji *framingu* w zagranicznych badaniach szkolnictwa wyższego, zasygnalizuję pewne trudności opisane w literaturze związane m.in. z szerokim zastosowaniem *framingu* w różnych, często niezwiązanych ze sobą obszarach.

Jedną z przeszkód dla badaczy *framingu* jest fakt, iż trudno mówić w tej domenie o jednolitej metodzie badawczej, należy raczej zwrócić uwagę na pewien zespół metod (zob. Olczyk 2015). Co więcej, Czyżewski (2011: 31) podkreśla, że zarówno na świecie, jak i w Polsce dochodzi do mylnego utożsamiania ze sobą Goffmanowskiej analizy ramowej (*frame analysis*) z wykorzystywaną w studiach nad ramowaniem życia publicznego analizą ramowania (*framing analysis*). Różnic w obu podejściach jest wiele, a te najbardziej podstawowe dotyczą przyjmowanych definicji. W studiach nad *framingiem* przywoływana jest najczęściej definicja sformułowana przez Roberta Entmana (1993), który zwraca uwagę na dwa główne procesy ramowania: selekcji i amplifikacji, za sprawą których ramy podkreślają tylko niektóre aspekty rzeczywistości, omijając inne. Goffmanowskie ujęcie ramy – jak pisze Czyżewski (2010: XLI) „dotyczy nie tyle «selekcjonowania» i «uwytatniania» składników szerzej puli informacji, ile całościowego, gruntownie «modelującego» konstruowania definicji sytuacji lub przekazu”. Titus Ensink oraz Christoph Sauer (2003: 3) konstatują, że na poziomie teoretycznym dochodzi do „mylącej złożoności” (*confusing complexity*) w użyciu pojęcia *frame*, co wynika

z dwóch okoliczności: tego, że „(1) termin ten jest używany w różnych znaczeniach, w różnych dziedzinach badań; (2) w obrębie tej samej dziedziny używane są różne terminy, w odniesieniu do (z grubsza) tej samej koncepcji lub znaczenia” (zob. Pluwak 2009: 71).

W obliczu obecnego w literaturze terminologicznego zamętu pragnę podkreślić, że w części analitycznej dokonuję przekładu z języka angielskiego terminów *frame* i *framing* konsekwentnie za Czyżewskim, a więc posługuję się kategoriami: rama (*frame*) i ramowanie (*framing*). Odnosząc się do znaczenia obu kategorii, chcę także wyraźnie podkreślić, że cel postawiony w niniejszym artykule wiąże się bardziej z rozpoznaniem nadawanych znaczeń niż ich samodzielnym formowaniem.

Gromadzenie i analiza materiałów

W celu rozpoznania, w jaki sposób koncepcja ramowania jest obecna w literaturze z zakresu szkolnictwa wyższego, w prowadzonych na tym polu badaniach dokonałam przeglądu przywołanych przez Antonowicza (2015: 39) międzynarodowych periodyków naukowych, które podejmują zagadnienia związane z tematyką szkolnictwa wyższego. Analiza literatury składała się z dwóch etapów: pierwszy obejmował przegląd baz danych i gromadzenie materiałów oraz przeszukiwanie zawartości abstraktów („analiza wstępna”), drugi etap („analiza właściwa”) związany był ze szczegółową analizą wybranych artykułów badawczych zawierających słowa *framing* oraz *frame* w tytułach i/lub w słowach kluczowych.

Pierwszy etap prac rozpoczęłam od przeglądania baz indeksujących poszczególne tytuły czasopism: Springer (*Higher Education, Higher Education Policy, Innovative Higher Education*), Taylor & Francis Online (*Studies in Higher Education, Higher Education Research & Development, Journal of Higher Education, Assessment and Evaluation in Higher Education*), Wiley (*Higher Education Quarterly*), a także zawartości czasopisma wydawanego przez OECD (*Higher Education Management and Policy* – do roku 2001 jako *Higher Education Management*)². W przeprowadzonym przeglądzie nie zakładałam ograniczeń czasowych, przeszukiwaniem objęłam wszystkie dostępne materiały – od pierwszego wydania do stycznia 2018 roku włącznie (2113 numerów). Najkrótsza historia wydawnicza (1998– 2012), a więc i najwęższy zakres materiałów dotyczy czasopisma *Higher Education Management and Policy* (łącznie z *Higher Education Management* 42 numery). Najdłuższą tradycję (od 1930 roku) posiada *Journal of Higher Education* (650 numerów) (zob. tabela 1). Wziąwszy pod uwagę, że geneza kategorii *frame* sięga początku lat 30. XX wieku, brak określenia granicy czasowej przeglądu znajduje pewne uzasadnienie.

² <https://bit.ly/2ofZKzE> [22.01.2018].

Tabela 1. Charakterystyka objętych przeglądem czasopism anglojęzycznych o tematyce szkolnictwa wyższego

Wydawca	Tytuł czasopisma	Rok wydania pierwszego numeru	*Ilość wydanych numerów
Springer	<i>Higher Education</i>	1972	360
	<i>Higher Education Policy</i>	1988	118
	<i>Innovative Higher Education</i>	1976	162
Taylor & Francis Online	<i>Studies in Higher Education</i>	1972	190
	<i>Higher Education Research & Development</i>	1982	126
	<i>Journal of Higher Education</i>	1930	650
	<i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i>	1975	194
Wiley	<i>Higher Education Quarterly</i>	1974	271
OECD	<i>Higher Education Management and Policy, Higher Education Management</i>	2001	42
		1998	

*do stycznia 2018 roku włącznie.

Źródło: opracowanie własne.

Przeszukiwanie pod kątem występowania słów *framing* oraz *frame* w zawartości czasopism wykazało wyniki obejmujące najczęściej cały przekrój czasowy wydanych artykułów, od pierwszego wydanego numeru (łącznie we wszystkich czasopismach: 3872 wyniki). Ujawniło także, iż niezależnie od wpisanego w wyszukiwarce słowa – *frame* czy *framing* – występowały niemal zawsze tożsame wyniki dla obu sformułowanych zapytań. Wobec ograniczonego dostępu do wielu pełnych tekstów trudno jednak orzec, w jaki sposób szukane słowa zostały użyte w naukowych dyskursach.

Przeglądane bazy nie oferują możliwości zróżnicowania kryteriów przeszukiwania pod kątem zawartości tytułów, abstraktów czy słów kluczowych. Chcąc uzyskać bardziej szczegółowe informacje odnośnie występowania wyszukiwanych słów, przeszłam więc z poziomu przeglądu baz na poziom gromadzenia danych. W zebranych materiałach (dostępnych: tytułach, abstraktach oraz słowach kluczowych) poszukiwałam rdzenia „fram”. Dane liczbowe przedstawiające ilość artykułów, w których wystąpiły słowa *frame* i *framing* (w różnych odmianach: *framing*, *frame*, *frames*, *framed*, *re-framing*, *re-frame*) ze względu na miejsce ich występowania prezentuje tabela 2.

Różnice pomiędzy poszczególnymi wynikami ukazanymi w tabeli związane są przede wszystkim ze zróżnicowaniem ilościowym numerów czasopism objętych przeglądem. Różnice między liczbą artykułów zawierających odniesienie do ramowania lub ram w całych tekstach i w abstraktach są natomiast związane z okolicznością, że nie wszystkie artykuły posiadają abstrakty lub te nie zostały udostępnione. Należy

także podkreślić, że zawartość czasopisma *Higher Education Management and Policy* przeszukiwana była „ręcznie”. I choć różnica między wynikami uzyskanymi w następstwie przeglądu *HEMaP* a innymi wynikami jest związana przede wszystkim z różnicą w liczbie przeglądanych numerów, warto zaznaczyć, iż poszczególne bazy posiadają określony algorytm wyszukiwania danych w systemach, który może dawać nieco inne wyniki niż ręczne wyszukiwanie.

Tabela 2. Ilościowe zestawienie artykułów zawierających słowa *frame* i/lub *framing*

Tytuł periodyku:	słowa <i>frame</i> i/lub <i>framing</i> w:	całym tekście	abstrakcie	tytule i/lub wśród słów kluczowych
<i>Higher Education</i>		769	59	6
<i>Higher Education Policy</i>		239	20	1
<i>Innovative Higher Education</i>		229	2	2
<i>Studies in Higher Education</i>		608	42	6
<i>Higher Education Research & Development</i>		415	27	2
<i>Journal of Higher Education</i>		803	6	4
<i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i>		329	21	4
<i>Higher Education Quarterly</i>		426	12	2
<i>Higher Education Management and Policy</i>		76	3	0
suma		3872	192	27

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zawartości abstraktów (łącznie 192 abstrakty), którą nazywam „analizą wstępną”, ujawniła liczne kolokacje szukanych słów. W analizowanym materiale zauważyć można wiele przypadków potocznego użycia słów *frame* i *framing* oraz niezwiązanego z ramowaniem jako perspektywą teoretyczno-metodologiczną, np. *time frames*, *regulation frames*, *frames of reference*, *theoretical frames*, *structural frames*, *analytic frames*, a także takie, które sugerują bardziej niż inne związki z koncepcją *framingu*, np. *frames of meaning*, *frames for understanding*, *conceptual frames/framing* czy *strategic framing*.

Poza wyróżnionymi określeniami w abstraktach artykułów dostrzec można łączliwość wyrazów *framing* oraz *frame* m.in. ze słowami wskazującymi na przedmiot ramowania, kwestię, której ramowanie dotyczy. Pośród nich znalazły się takie, które odwołują się do tematyki szkolnictwa wyższego, polityki, reform oraz pochodnych, np.: *higher education*, *policy of higher education*, *higher education policies*, *higher education reforms*, *political economy*, *academic capitalism*, *globalizing*

rationalities, pojawiały się również słowa czy pojęcia bardziej ogólne jak: *changes, knowledge, values*, a także: *evaluation, assessment, capabilities, leadership, plagiarism, gender inequality*, często pisano też o ramowaniu studentów: *framing students*. Ramowania używano w tekstach w związku z określeniem pewnej perspektywy (ramowanie z perspektywy) np.: *ecological, neoliberal perspective*, a także w kontekście potrzeby zmian: (alternatywne ramy, ramowanie) *alternative framings for policy, alternative policy frame, alternative frame for higher education policy*; (przy użyciu kategorii „przeramowania”) *reframing higher education, reframing of doctoral study, reframing internationalization agendas, re-frame gendered constructs*.

Poza przypadkami użycia kategorii *framing analysis* lub *frame analysis* pojawiło się także określenie *frame for analysis*, które podkreśla założenia przyjęte w danych badaniach. I chociaż trudno szukać bezpośredniego związku z perspektywą badania ram, chyba warto to użycie słowa *frame* zaznaczyć, choćby dla wyostrenia „konstrukcyjnego” charakteru projektowania badań naukowych. Nasuwa się tu uwaga Karola Franczaka (2014b: 115), który podkreśla, że „*framing analysis* dostarcza narzędzi utrzymania dystansu do różnych perspektyw, a nawet problematyzacji własnego stanowiska”.

Użycie ram i ramowania w abstraktach sugerowało często potoczne wykorzystanie wyróżnionych słów w całych tekstach, jednak analiza wstępna ujawniła pewną trudność w zakwalifikowaniu badań na podstawie analizy abstraktu jako jednoznacznie wykorzystujących lub nie koncepcję *framingu*. Ostatecznie postanowiłam przyjrzeć się bliżej tym artykułom, które posiadały *framing* lub *frame* w tytułach i/lub w słowach kluczowych. Badająca tytuły tekstów naukowych Małgorzata Dawidziak-Kładoczna (2014: 88) przywołuje wiele obecnych w literaturze charakterystyk tytułu. Na potrzeby niniejszej pracy warto uwypuklić, iż tytuł jest m.in. określanym „elementem ramy dzieła” (Ocieczek 1990) czy „jednostką sygnującą dany tekst i jednocześnie jego integralną częścią” (Danek 1980; Sławiński 1976). Przy artykułach naukowych publikowanych w czasopiśmie recenzowanych ważną rolę pełnią także słowa kluczowe.

Do etapu analizy właściwej wyłoniłam tylko 6 na 26³ artykułów, które zawierały kategorie *framing* albo *frame* w tytułach i/lub słowach kluczowych⁴. Pozostałe teksty (20) nie były artykułami badawczymi (teoretyczne, recenzje) lub były doniesieniami z badań, lecz kategoria *framing* w analizowanym materiale nie odnosiła się wyraźnie do żadnej koncepcji ramowania. Wybrane teksty ukazały się między 2006 a 2017 rokiem. Poniżej prezentuję charakterystyki sześciu doniesień z badań,

³ Znajdująca się w tabeli 2 suma artykułów zawierających szukane kategorie w tytule wynosi 27, lecz jeden z nich publikowany był dwukrotnie w różnych miejscach, stąd liczba 26.

⁴ Jedna z pozycji (Miller i Morphew 2017) była analizowana na podstawie dostępnego abstraktu.

celem moim nie jest jednak streszczenie, a raczej przedstawienie głównych założeń teoretyczno-metodologicznych przyjmowanych w badaniach oraz ich związku z perspektywą ramowania. Interesuje mnie: jakich ram używają badacze, w jaki sposób je rekonstruuja, do jakich tradycji ramowania sięgają. Na tym etapie analiz korzystam z użytecznych kryteriów analizy zapożyczonych od Heleny Ostrowickiej (2015: 50). Autorka ta analizuje wybrane badania nad dyskursem edukacyjnym, używając w tym celu następujących kryteriów: rodzaj materiałów empirycznych, przedmiot badań, specyfika tematyczna, podstawowe kategorie analityczne, metoda badań, perspektywa teoretyczna. Ze względu na zainteresowanie w analizowanych badaniach koncepcją ramowania i ram, w zestawieniu tabelarycznym (tabela 3) zamiast kryterium „kategorii analizy”, proponuję kryterium „co podlega ramowaniu”, natomiast poszczególne zlokalizowane w badaniach ramy i procesy ramowania przywołuję w tekście, przy poszczególnych tytułach.

Tytuł pierwszego z prezentowanych w zestawieniu artykułów – „The Re-Framing of Australian Higher Education” (Pick 2006), wskazuje nie tylko na zainteresowanie ramowaniem szkolnictwa wyższego, ale – poprzez użycie kategorii *re-framing* – sugeruje także koncentrację na zjawisku zmian ramowania tego obszaru. Celem artykułu jest analiza zmian w polityce australijskiego szkolnictwa wyższego w ciągu ostatnich dwóch dekad, a obiektem badań są raporty rządowe. Prezentowany artykuł stanowi egzemplifikację wykorzystania analizy ramowej (*frame analysis*) w badaniach związanych tematycznie z obszarem polityki szkolnictwa wyższego promujących ją jako metodę przydatną do badania „systemowych skutków decyzji politycznych, która łączy i odkrywa, w jaki sposób różne, złożone siły polityk rządu oraz szersze wydarzenia społeczne i ekonomiczne łączą się, tworząc trudny teren, w którym uniwersytety muszą teraz wyznaczyć kurs” (Pick 2006: 229). Model analityczny wykorzystywany w badaniach został stworzony w oparciu o kategorie ram retorycznych (*rhetorical frames*) oraz ram politycznych (*policy frames*) – dwóch poziomów ramowania zaproponowanych przez Schöna i Reina (1994). Implementacja modelu analitycznego do praktyki badawczej pozwala zobrazować zmiany (ram) w australijskiej polityce szkolnictwa wyższego, które przyjmują formę reinterpretacji głęboko zakorzenionych wartości kulturowych budowania narodu. Kolejne reinterpretacje tego prymarnego wzoru jako różne wizje retoryczne znajdują odzwierciedlenie w odmiennych strategicznych ramach polityki (*strategic policy frames*), które z kolei tworzą specyficzne warunki debaty na temat przyszłości australijskich uniwersytetów (Pick 2006: 231-232). W tekście nie pojawia się odniesienie do konkretnych teorii, znajduje się natomiast fragment, który podkreśla, iż wykorzystywane podejście do analizy ram posiada zarówno „teoretyczny rygor”, jak i „praktyczne znaczenie” (Pick 2006: 231). Analiza ramowania w preferowanej odsłonie stanowi więc perspektywę teoretyczno-metodologiczną, której teoretyczność

związana jest z obszarem publicznej polityki: „należy wyjaśnić, że pojęcie «ramy», tak jak jest ono używane w niniejszym dokumencie, jest ściśle powiązane z literaturą dotyczącą polityki” (Pick 2006: 231). W artykule wyraźnie zaznaczona jest rola i potencjał obranej perspektywy w analizach dotyczących polityki szkolnictwa wyższego. Autor konkluduje, iż istnieje potrzeba dalszych badań z wykorzystaniem analizy ram, szczególnie w celu porównania skutków polityki rządowej w zakresie szkolnictwa wyższego w kontekście międzynarodowym (Pick 2006: 240).

„Towards a ‘Post-Public Era’? Shifting Frames in German and Australian Higher Education Policy” to drugi analizowany artykuł tego samego autora (Pick 2008), także związany z obszarem polityki publicznej oraz z tematyką zmian. Tytułowe *re-framing* jako kategorię odnoszącą się do zmiany „zastępują” ulegające zmianom ramy (*shifting frames*). W tytule artykułu opublikowanego w 2006 roku akcentowano przeramowanie szkolnictwa wyższego (*higher education*), w tytule artykułu z 2008 roku pojawia się polityka szkolnictwa wyższego (*higher education policy*), której zresztą uwaga poświęcona jest także w badaniach publikowanych dwa lata wcześniej. Zestawienie obu tekstów znajduje pewne uzasadnienie, gdyż tym razem autor porównuje zmieniające się polityki szkolnictwa wyższego w Niemczech i w Australii, korzystając z analiz dotyczących zmian polityki australijskiego szkolnictwa wyższego opublikowanych w 2006 roku. Prezentowane badania stanowią więc odpowiedź na wyrażone wcześniej (Pick 2006: 240) słowa o potrzebie dalszych badań z wykorzystaniem analizy ram w celu porównania skutków polityk szkolnictwa wyższego w kontekście międzynarodowym. *Frame analysis*, określana pierwotnie wyłącznie jako metoda (Pick 2006: 231), tym razem scharakteryzowana jest jako przydatna w badaniach porównawczych technika (Pick 2008: 4), która pozwala na dostarczenie pewnych implikacji dla debaty na temat przyszłych kierunków zmian obu rozpatrywanych systemów. Autor podkreśla, iż okoliczność ta jest szczególnie ważna, biorąc pod uwagę słowa Simona Marginsona (2007, za: Pick 2008: 4), iż znajdujemy się obecnie na szczycie epoki „post-publicznej” w szkolnictwie wyższym, gdzie: „impet w kierunku deregulacji i korporatyzacji zostanie zrównoważony przez ponowną troskę o cel publiczny oraz warunki pochodzące często z samych uczelni i określające publiczny interes. Ta epoka zostanie wyznaczona [*framed*] przez markery konkurencji rynkowej... a także przez samoregulujące misje specjalistyczne, publicznie odpowiedzialne i wytłumaczalne”. W tym kontekście koncepcja *framingu* wydaje się być bardzo... „przyszłościowa”.

Kolejny analizowany artykuł nosi tytuł „Framing «world class» differently: international and Korean participants’ perceptions of the world class university project” (Jang i Kim 2013). Ramowanie dotyczy tu projektu *world class university* (WCU), który opisany jest jako nastawiony na zwiększenie potencjału badawczego i rozwój koreańskich uniwersytetów w kierunku światowych standardów przy współpracy

ze światowej klasy naukowcami (Jang i Kim 2013: 726). Autorzy poprzez przeprowadzenie wywiadów fokusowych oraz wykorzystanie analizy sieci semantycznej (*semantic network analysis*) analizują, w jaki sposób koreański projekt WCU postrzegany jest przez uczestniczących w nim międzynarodowych badaczy i koreańskich administratorów projektu (Jang i Kim 2013: 725). Głównym celem badań jest krytyczne porównanie ram właściwych dla obu grup badanych i odnalezienie implikacji dla ulepszenia polityki szkolnictwa wyższego (Jang i Kim 2013: 727). Badacze przeprowadzają w tym celu analizę ram (*frame analysis*), a swoim zainteresowaniem obejmują ramy kognitywne (*cognitive frames*) oraz zbiorowe (*social group frames*). Zainteresowanie kognitywnym oraz społecznym wymiarem konstruowanych schematów interpretacji odsyła do teoretycznych założeń lingwistyki oraz teorii społecznych reprezentacji (Jang i Kim 2013: 729). Rekonstrukcja społecznych reprezentacji badanych grup w oparciu o identyfikację zaangażowanych przez uczestników ram ma przyczynić się do zidentyfikowania barier komunikacyjnych pomiędzy zaangażowanymi w projekt WCU stronami. Chodzi wreszcie o zbudowanie „platformy komunikacyjnej”, która umożliwi uczestnikom projektu lepsze porozumienie i poprawi współpracę. To zadanie, które – jak piszą autorzy (Jang i Kim 2013: 729) – wymaga zaangażowania określonych narzędzi analitycznych umożliwiających złożone badanie cech komunikacji, percepcji i reprezentacji różnych grup społecznych. A zadanie to nie jest bez znaczenia w kontekście powodzenia tytułowego projektu, który – jak sam tytuł wskazuje – ramowany jest odmiennie przez uczestniczących w nim badaczy. W artykule podkreślony zostaje praktyczny, społeczny wymiar podejmowanej inicjatywy badawczej, potrzeba aktywnego zaangażowania m.in. w przeformułowanie (*reframing*) dotychczasowego programu edukacyjnego (Jang i Kim 2013: 729). Tak zakrojone badania, podejmując kwestie z zakresu szeroko rozumianej komunikacji, nastawione są na dostarczenie implikacji dla badań szkolnictwa wyższego, publicznej polityki i praktyki.

Artykuł pod tytułem „Students are doing it for themselves – ‘the problem-oriented problem’ in academic writing in the humanities” (Knudsen 2014) jest doniesieniem z badań, których główny cel to ustalenie, w jaki sposób studenci ramują „problemowo zorientowany problem” w swoich pracach pisemnych oraz jak ramy te zmieniają się w czasie (Knudsen 2014: 1838, 1843). Materiał empiryczny stanowiły raporty studenckie prezentujące indywidualne, zorientowane problemowo projekty z obszaru humanistyki, które zostały sporządzone przez studentów na różnym etapie studiowania (po pierwszym semestrze oraz po czterech semestrach studiów). Przedmiot badań – studenckie konceptualizacje problemu – rekonstruowano przy pomocy analizy ramowania (*framing analysis*). W tekście odnaleźć można bezpośrednie odwołanie do koncepcji ramowania ukorzenionej socjologicznie i dyskursywnie, w związku z czym: „ramowanie postrzegane jest jako kontekstowe działanie komunikacyjne

Tabela 3. Zestawienie wybranych anglojęzycznych badań nad framingiem w obszarze szkolnictwa wyższego

1. Tytuł publikacji	2. Przedmiot badań	3. Rodzaj materiałów empirycznych	4. Specyfika tematyczna	5. Perspektywa teoretyczna	6. Metoda badań	7. Co podlega ramowaniu
„The Re-Framing of Australian Higher Education”	Zmiany w polityce szkolnictwa wyższego w Australii	Dokumenty rządowe	Polityka szkolnictwa wyższego	Brak danych	Analiza ramowa (<i>frame analysis</i>)	Szkolnictwo wyższe w Australii
„Towards a Post-Public Era? Shifting Frames in German and Australian Higher Education Policy”	Zmiany polityki szkolnictwa wyższego w Niemczech i w Australii	Dokumenty rządowe	Polityka szkolnictwa wyższego	Brak danych	Analiza porównawcza, analiza ramowa (<i>frame analysis</i>)	Szkolnictwo wyższe w Niemczech i w Australii
„Framing «world class» differently: international and Korean participants' perceptions of the world class university project”	Postreganie projektu WCU przez uczestniczących w nim naukowców	Dane tekstowe: sfinanskirowane wypowiedzi	Badania szkolnictwa wyższego, polityka publiczna	Teoria reprezentacji społecznych (Moscovici), lingwistyka	Wywiady fokusowe, analiza sieci semantycznych (<i>semantic network analysis</i>)	Projekt <i>world class university</i> (WCU)
„Students are doing it for themselves – ‘the problem-oriented problem’ in academic writing in the humanities”	Studencie konceptualizujące problem	Pisemne projekty studenckie	Nauczanie problemowe, pisanie akademickie	Socjologiczna i dyskursywna tradycja ramowania	Analiza ramowania (<i>framing analysis</i>)	Problemowo zorientowany problem
„Mixed messages: public communication about higher education and non-traditional students in Australia”	Reprezentacje edukacji uniwersyteckiej oraz zawodowej	Media drukowane: artykuły o tematyce edukacyjnej	Komunikacja publiczna, medycyna, kształcenie wyższe	Teoria ustalania porządku dziennego (<i>agenda setting</i>)	Analiza treści	Edukacja uniwersytecka i edukacja zawodowa w Australii
„Merchants of Optimism: Agenda-Setting Organizations and the Framing of Performance-Based Funding for Higher Education”	Dyfuzyja i przyjęcie polityki finansowania opartego na wynikach	Publikacje z zakresu polityki	Polityka szkolnictwa wyższego	Teoria ramowania (<i>framing theory</i>)	Brak danych	Finansowanie oparte na wynikach dla szkolnictwa wyższego

Źródło: opracowanie własne.

kategoryzowania i rozumienia danej idei lub koncepcji – w tym przypadku pojęcia «problemu». Rama jest zatem tekstową kategoryzacją danej kwestii” (Knudsen 2014: 1846). Tytuł artykułu nie zapowiada wykorzystania koncepcji ramowania, lecz *framing*, a dokładniej „ramowanie konceptualne” (*conceptual framing*), pojawia się – poza treścią abstraktu – także jako słowo kluczowe. Nastawienie na badanie studenckich konceptualizacji związane jest bardziej z tym, „co studenci faktycznie robią, niż co mogą myśleć lub mówić, że robią” (Knudsen 2014: 1845), chodzi o to, co znajduje się na poziomie tekstowym, innymi słowy o *students’ textual framing* (Knudsen 2014: 1846). Analizę ramowania przeprowadzono pod kątem trzech wyróżnionych charakterystyk – ramowania:

1. adekwatności projektu: w jaki sposób problem jest trafny (treść argumentów używanych na rzecz istotności danego problemu: dlaczego jest istotny i dla kogo);
2. problemu (co studenci kwalifikowali jako problemowo zorientowany problem);
3. źródeł oraz istniejącej literatury (od studentów oczekuje się interakcji z istniejącą wiedzą, literaturą oraz źródłami) (Knudsen 2014: 1847–1852).

W badaniach zwrócono także uwagę na kwestię różnic w konstruowanych ramach w zależności od etapu, na którym znajdowali się studenci na ścieżce edukacyjnej.

Kolejnym z prezentowanych artykułów, który nie zawiera odniesienia do *framingu* w tytule, lecz w słowach kluczowych jest „Mixed messages: public communication about higher education and non-traditional students in Australia” (Snowden i Lewis 2015). I choć *framing* nie pojawia się w tytule wprost, nie oznacza to, że jest zupełnie nieobecny – tytułowe „wiadomości mieszane” (*mixed messages*) w sferze komunikowania publicznego można bowiem uznać za pochodne procesu ramowania. Jako kategorię kluczową ujęto *media framing*, ponieważ analiza obejmuje treść przekazów medialnych dotyczących szkolnictwa wyższego. Poprzez analizę treści, wspartą teorią ustanawiania agendy (*agenda setting*) i związanym z nią ramowaniem, badano reprezentacje edukacji uniwersyteckiej oraz zawodowej w Australii (Snowden i Lewis 2015: 588). Zainteresowanie w artykule medialnym ramowaniem edukacji wyższej wynika z założenia, że istnieje pewien związek pomiędzy komunikowaniem medialnym a publicznym postrzeganiem szkolnictwa wyższego oraz podejmowaniem wyborów odnośnie studiowania – szczególnie przez osoby ze środowisk nietradycyjnych. Relacje te w odniesieniu do dyskutowanych badań można ująć w sposób następujący: w domenie publicznej dochodzi do starcia kontrastujących retoryk dotyczących szkolnictwa wyższego – retoryki dostępności i integracji związanych ze stanowiskiem środowisk politycznych oraz medialnej kontrretoryki podtrzymującej istniejącą koncepcję elitarności. W efekcie do odbiorców docierają „mieszane wiadomości”, a chaos informacyjny może się przyczyniać

do sytuacji, w której potencjalni studenci ze środowisk nietradycyjnych podejmując decyzje odnośnie studiowania, będą wybierać opcje „niskiego ryzyka” – tym samym – utrwalając strukturalną nierówność i podtrzymując dotychczasowy ład edukacyjny (Snowden i Lewis 2015: 588). Badaniem objęto artykuły medialne, w tym także instytucjonalne, kontrolowane komunikaty generowane przez instytucje szkolnictwa wyższego, które ukazały się po opublikowaniu raportu rządowego przedstawiającego cele polityki w zakresie szkolnictwa wyższego. Polityka ta była nastawiona na zwiększenie uczestnictwa studentów w australijskim szkolnictwie wyższym wszystkich sektorów (Snowden i Lewis 2015: 586). Tematyka podejmowana w artykule dotyka więc promocyjnego marketingu edukacyjnego, ale także kwestii mediów i politycznych debat oraz ich relacji z publicznym postrzeganiem (Snowden i Lewis 2015: 586). Analiza medialnych artykułów drukowanych ujawniła cztery powtarzające się ramy: społeczno-ekonomiczne; potencjału zarobkowego i wyników zatrudnienia; instytucjonalnego układu pozycjonowania; oraz ramę ścieżek między sektorami (Snowden i Lewis 2015: 590–591). Analiza mediatyzowanych przekazów instytucjonalnych wykazała, iż mimo rządowych zaleceń dyskursywne ramy nie uległy zmianie i propagowały nadal tradycyjny podział na elitarną edukację uniwersytecką i egalitarny system kształcenia zawodowego manifestujący się w opozycyjnych ramach: praca-kariera; techniczne-analityczne; stosowane-teoretyczne; handel-zawód (Snowden i Lewis 2015: 590). Niepowodzenie polityki nastawionej na podwyższenie uczestnictwa w kształceniu ukazane jest jako związane w pewnej mierze z medialnym komunikowaniem określonych treści, które mogą oddziaływać na wybory studentów (Snowden i Lewis 2015: 586). Podejmowane w artykule zagadnienia z zakresu komunikacji publicznej dotyczą tym samym obszaru publicznej polityki.

„Merchants of Optimism: Agenda-Setting Organizations and the Framing of Performance-Based Funding for Higher Education” (Miller i Morphew 2017) to badania nad dyfuzją i przyjęciem polityki finansowania opartego na wynikach dla sektora szkolnictwa wyższego. Szczególnym zainteresowaniem w badaniach objęto rolę filantropijnych fundacji i organizacji politycznych w generowaniu oraz eksportowaniu finansowania wydajności (Miller i Morphew 2017: 754). W tytule, obok odwołania do *framingu*, rozpoznać można także odniesienie do teorii *agenda setting*. Abstrakt nie zawiera jednak żadnego komentarza do teorii ustalania porządku spraw, widnieje za to informacja o wykorzystaniu w badaniach teorii ramowania (*framing theory*). Jest to jedyna zapisana w abstrakcie treść dotycząca wykorzystywanej w badaniach perspektywy. Wziąwszy pod uwagę rolę, jaką pełni abstrakt zamieszczony przy artykule naukowym, informacja ta podkreśla wagę koncepcji ramowania dla przeprowadzonych badań, jej wartość teoretyczną i metodologiczną. Tytuł artykułu nawiązuje do wyników badań uzyskanych w toku analiz publikacji z zakresu polityki (*policy*

publications). Tytułowe „ustanawianie porządku” odnosi się do aktywności organizacji politycznych, które dokonują ramowania finansowania opartego na wynikach dla szkolnictwa wyższego, promując określoną narrację polityczną kosztem innych. Skonstruowana w ten sposób rama polityczna (*policy frame*) zostaje z łatwością przejęta i przyjęta przez państwa, które marginalnie traktują alternatywy polityczne (Miller i Morphew 2017: 754).

Podsumowując, w analizowanych badaniach znalazły się odniesienia do różnych nurtów i tradycji ramowania: linii socjologicznej, medioznawczej, politologicznej i kognitywnej tradycji *framingu*. Wykorzystywano ramy retoryczne (*rhetorical frames*), polityczne (*policy frames*), kognitywne (*cognitive frames*), zbiorowe (*social group frames*) oraz ramowanie konceptualne (*conceptual framing*) i tekstowe (*textual framing*). Ramy rekonstruowano w sposób dedukcyjny (Pick 2006; 2008; Knudsen 2014; Miller i Morphew 2017), indukcyjny (Snowden i Lewis 2015), a także w bardziej złożonej, dedukcyjno-indukcyjnej procedurze (Jang i Kim 2013). W badaniach podejmowano tematy dotyczące m.in. nauczania, kształcenia na poziomie wyższym, ale przede wszystkim odnoszące się do polityki w zakresie szkolnictwa wyższego. Ramowanie dotyczyło szkolnictwa wyższego, edukacji wyższej, finansowania, interesowano się badawczo procesami zmian, dyfuzji i przyjęcia polityki szkolnictwa wyższego, badano postrzeganie, konceptualizacje i reprezentacje. Materiał empiryczny stanowiły dokumenty rządowe, publikacje polityczne, artykuły medialne, wypowiedzi badaczy oraz pisemne projekty studenckie. Idea ramowania ujawniała się w badaniach w charakterze metody: *framing analysis*, *frame analysis*, *semantic network analysis* oraz teorii: *framing theory*, *agenda setting* (w zestawieniu z analizą treści). Uzupełnieniem dla podejmowanych w badaniach problemów i kwestii stają się te wyróżnione na poziomie analizy wstępnej, które w dyskursie naukowym dotyczącym szkolnictwa wyższego występują w towarzystwie słów *frame* i *framing*.

Ta skromna analiza wybranych badań z zakresu szkolnictwa wyższego pokazuje, iż koncepcja *framingu* jest na tym polu używana szczególnie w badaniach, które zainteresowane są zagadnieniami związanymi z polityką publiczną (czego uzasadnieniem – do pewnego stopnia – może być tematyczny profil czasopism objętych przeglądem). Zakres badanych materiałów nie upoważnia do mówienia o tendencjach w badaniach szkolnictwa wyższego ani do wyciągania wniosków o ich stanie. Pojawia się jednak refleksja, iż może framing potraktować da się jako pewną ofertę dla (akademickich) badań naukowych nad szkolnictwem wyższym nastawionych na zmniejszenie luki pomiędzy obszarem badań nad szkolnictwem wyższym (*higher education research*) oraz polityką szkolnictwa wyższego (*higher education policy*), o której pisze Kwiek (2014: 73), przynajmniej w tych obszarach, w których relacja ta mogłaby okazać się możliwa i istotna. Za takim wykorzystaniem koncepcji ramowania

przemawia z pewnością argument Czyżewskiego (2010: XLII), że koncepcja *framingu* bez problemu daje się aplikować do dużych projektów badawczych. Nie jest to z pewnością jedyna możliwość ich wykorzystania, choć zapewne ważna.

Ograniczenia przeprowadzonego przeglądu odnoszą się przede wszystkim do kwestii ograniczonej reprezentacji artykułów poddanych analizom. Wiąże się ona z decyzją o skierowaniu głównej uwagi analitycznej na badania, w których kategorie *frame* i *framing* znajdują się w tytułach i/lub w słowach kluczowych. Ramowanie w obszarze szkolnictwa wyższego jest konceptem szerzej wykorzystywanym, niż ujawniają to przedłożone w niniejszym artykule wyniki. Wiele artykułów, które odnosiły się do tradycji teoretycznej oraz metodologii wypracowanej w badaniach ram i ramowania, nie znalazło się w prezentowanych tutaj zestawieniach, ponieważ nie ujawniły szukanych kategorii nie tylko w tytułach, słowach kluczowych, ale także w abstraktach. Innym ograniczeniem, związanym z brakiem widzialności zagadnień z zakresu ramowania, stał się brak dostępu do danych. Warto także wspomnieć, iż trudność towarzysząca na poziomie przeglądu abstraktów w związku z kwalifikacją danych badań jako prowadzonych w perspektywie *framingowej* może być z jednej strony rozpatrywana jako ograniczenie dla analiz, a z drugiej jako cenny impuls, który pokazuje popularność oraz wagę przypisywaną samej idei ramowania przez badaczy w obszarze szkolnictwa wyższego.

Dyskursy zmian

Wątek zmian dotyczących szkolnictwa wyższego manifestuje się w badaniach przy pomocy kategorii *reframing* w różnych odsłonach. W kontekście debaty o przyszłości uniwersytetów na poziomie krajowym (Pick 2006), ale i międzynarodowym, porównawczym (Pick 2008) pojawiają się ramy w ujęciu strategicznym, których kolejne użycia uruchamiają proces przeramowania (*reframing*), tym samym tworząc szczególne, trudne warunki debaty dotyczącej przyszłości uniwersytetu (Pick 2006). Przeramowanie rozpatrywane jest tu przez pryzmat zastanego efektu (określonej polityki), który interpretowany jest jako niekorzystny. Wątek zmian w ujęciu dydaktycznym, które jest związane z tematyką nauczania problemowego i akademickiego pisania (Knudsen 2014), prezentuje natomiast *framing* w aspekcie rozwojowym, pozytywnym. Przeformułowanie ukazane jest tu – podobnie jak w pierwszym przykładzie – z perspektywy efektu, przedstawia jednak zmiany jako korzystne. Innym razem (Jang i Kim 2013), gdy chodzi o zmiany w postrzeganiu uniwersytetu, podkreślony zostaje aspekt komunikacyjny, a *reframing* jawi się jako zadanie, które ma prowadzić do ulepszenia komunikacji i poprawy funkcjonowania instytucji. Odnosząc się do przywołanych przykładów badań, można więc powiedzieć, iż w ramowaniu niewątpliwie tkwi potencjał zmianotwórczy.

Analizowane badania ze względu na podejmowane w nich problemy warto odnieść do najważniejszych międzynarodowych dyskusji wokół przyszłości szkolnictwa wyższego oraz uniwersytetów, których ogólne wątki przedstawia Kwiek (2014: 72): zarządzanie i ustroj uczelni (zob. Jang i Kim 2013), finansowanie (zob. Miller i Morphew 2017), jakość kształcenia (zob. Knudsen 2014) i badań naukowych (zob. Jang i Kim 2013), związek szkolnictwa wyższego z rynkiem pracy (zob. Snowden i Lewis 2015), dostęp do edukacji (zob. Snowden i Lewis 2015) czy też internacjonalizacja i globalizacja szkolnictwa wyższego (zob. Jang i Kim 2013; Pick 2006; 2008). W ten sposób wyraźniej uwidacznia się wykorzystanie koncepcji ramowania w kontekście szerszego dyskursu zmian szkolnictwa wyższego. Co więcej, inna istotna okoliczność jest związana z kwestią, iż Kwiek (2014) wyróżnia w ramach przywołanych zagadnień ważne dla krajowego kontekstu szkolnictwa wyższego motywy, tj.: „[r]ówność szans w dostępie do szkolnictwa wyższego i ekspansja systemów edukacyjnych, współfinansowanie studiów, finansowa niezależność uczelni, wyższe wykształcenie jako dobro prywatne i dobro publiczne, przedsiębiorczość uczelni, zmieniająca się dynamika relacji prywatne-publiczne w szkolnictwie wyższym, regionalna misja uczelni”. Sądzę, iż warto rozważyć te motywy jako możliwe pola problemowe dla wykorzystania perspektywy ramowania w polskich badaniach szkolnictwa wyższego, w badaniach dotyczących uniwersytetu, tym bardziej gdy – jak pisze dalej Kwiek (2014: 86) – owe motywy „pokazują nie tylko przyszłe kierunki dyskusji na jego temat, ale być może również, coraz bardziej, kierunki jego transformacji”.

Zakończenie

Prezentowany tekst stanowi efekt przeglądu międzynarodowych periodyków z zakresu szkolnictwa wyższego i ukazuje egzemplifikacje wykorzystania koncepcji ramowania w prowadzonych na tym polu badaniach. Można powiedzieć, iż ramy oraz ramowanie z pewnością są obecne na poziomie przeszukiwanego dyskursu dotyczącego szkolnictwa wyższego. Idea ramowania jest również wykorzystywana w objętych przeglądem badaniach, lecz doniesienia z badań, w których korzystano z koncepcji *framingu*, zawierają podstawowe kategorie ram i ramowania zaledwie w kilku tytułach.

W analizowanych badaniach zainteresowanie dyskursem łączy się z tematyką szkolnictwa wyższego, a także polityką, podkreślając dynamiczny i praktyczny wymiar ramowania jako procesu zmian. Badania ujawniają co najmniej ambiwalentny status *framingu*, który jako pewien proces rozpatrywany może być z perspektywy efektów, jakie pozostawia i zależnie od nich interpretowany jako niekorzystny lub korzystny. Interesujące jest niewątpliwie ujęcie *framingu* jako

zadania, które ma dopiero pomóc w zmianie określonego, dotychczasowego stanu rzeczy. A więc: z jednej strony (tu: w ujęciu strategicznym, manipulacyjnym) ramowanie może być związane z zagrożeniem, z drugiej znowu dawać szansę zmian.

Obecność ramowania oraz ram w naukowych badaniach i dyskursach dotyczących szkolnictwa wyższego, mimo nieczęstego użycia kategorii tych w tytułach, odsłania swoisty uniwersalizm idei *framingu* w dyskursach i dla dyskursów. Procesy ramowania oraz związane z nimi ramy ingerują (w) i regulują społeczny świat. I chociaż ten wymaga angażowania różnych narzędzi oraz metod poznawczego oswajania, to z pewnością tak właściwe temu światu dynamizmy i struktury nie powinny być lekceważone. *Framing* w aspekcie teoretyczno-metodologicznym to wreszcie nie tylko opcja dla rekonstruowania publicznych dyskursów, ale także perspektywa, która uwrażliwiając na złożone kwestie przypisywania znaczeń, pozwala także bardziej świadomie dyskursy konstruować – może także i te, których potrzebują współcześnie instytucje szkolnictwa wyższego.

Podziękowania

Pragnę wyrazić podziękowanie Doktor hab. Helenie Ostrowickiej, prof. UKW oraz Profesorowi dr. hab. Markowi Kwiekowi, których praca naukowa, postawa intelektualna i życzliwość są dla mnie inspiracją do rozwijania własnych zainteresowań badawczych.

Literatura

- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: University Press.
- Bateson, G. (1972). A Theory of Play and Fantasy. W: G. Bateson. *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology (177–193)*. New York: Ballantine Books.
- Bielecka-Prus, J., Horolets, A. (2013). Rekonstrukcja praktyk analizy dyskursu na podstawie wybranych anglojęzycznych czasopism dyskursywnych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 9(1): 152–185.
- Chomik, D. (2018). Overtones carried by the words “economics”, “economic” and “economically” in the media discourse on the reform of Polish universities in the years 2011–2014. W: B. Nierenberg, J. Gołuchowski, M. Łuczak, A. Pethe, M. Barańska i D. Marquardt (red.), *Media Economics. Economic Issues in the Media: Theory and practice (132–145)*. Warszawa: PWN.

- Czyżewski, M. (2010). Analiza ramowa, czyli „co tu się dzieje?”. W: E. Goffman. *Analiza ramowa* (VII–XLVII). Kraków: Nomos.
- Czyżewski, M. (2011). Wokół analizy ramowej jako perspektywy badawczej. W: T. Gackowski (red.), *Zawartość mediów czyli rozważania nad metodologią badań medioznawczych* (31–47). Warszawa: Instytut Dziennikarstwa UW, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Dawidziak-Kładoczna, M. (2014). Syntaktyczne ukształtowanie tytułów tekstów naukowych. *Językoznawstwo. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*. 10: 87–103.
- Danek, D. (1980). *Dzieło literackie jako książka: O tytułach i spisach rzeczy w powieści*. Warszawa: PWN.
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2017). *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej: Bilans dyskusji o uniwersytetach 1990-2015*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ensink, T. i Sauer, Ch. (2003). Social-functional and cognitive approaches to discourse interpretation: The role of frame and perspective. W: T. Ensink i Ch. Sauer (red.), *Framing and Perspectivising in Discourse* (1–21). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishers.
- Entman, R. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fructured Paradigm. *Journal of Communication*. 43(4): 51–58.
- Francuz, P. (2002). *Rozumienie przekazu telewizyjnego: Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Franczak, K. (2014a). Perspektywa framing analysis – oferta analityczna dla badań nad dyskursem? *Przegląd Socjologiczny*. 3(63): 135–156.
- Franczak, K. (2014b). Medialne objaśnienia kryzysu gospodarczego w perspektywie „framing analysis”. W: M. Czyżewski, K. Franczak, M. Nowicka i J. Stachowiak (red.), *Dyskurs elit symbolicznych: Próba diagnozy* (91–122). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Gamson, W.A. (2001) Foreword. W: S.D. Reese, O.H. Gandy Jr. i A.E. Grant (red.). *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World* (IX–XI). Mahwah, New Jersey–London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hulst, M. van i Yanow, D. (2016). From Policy “Frames” to “Framing”: Theorizing a More Dynamic, Political Approach. *American Review of Public Administration*. 46(1): 92–112.
- Jang, D.-H. i Kim, L. (2013). Framing “world class” differently: international and Korean participants’ perceptions of the world class university project. *Higher Education*. 65(6): 725–744.
- Knudsen, S. (2014). Students are doing it for themselves – ‘the problem-oriented problem’ in academic writing in the humanities. *Studies in Higher Education*. 39(10): 1838–1859.
- Kwiek, M. (2014). Przyszłość uniwersytetów w Europie: Motywy dyskusji i ich polskie konteksty. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(43–44): 71–90.

- Kwiek, M. (2015a). Słowo wstępne: Czym są i czym nie są naukowe badania szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 7–10.
- Kwiek, M. (2015b). *Uniwersytet w dobie przemian: Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lakoff, G. (2004). *Don't Think of an Elephant: Know Your Values and Frame the Debate*. White River Junction VT: Chelsea Green.
- Łódzki, B. (2017). Medialny obraz naukowca na przykładzie polskiej prasy opiniotwórczej. *Horyzonty Wychowania*. 16(39): 113–130.
- Marginson, S. (2007). University Mission and Identity for a Post-public Era. *Higher Education Research and Development*. 26(1): 117–131.
- Miller, G.N.S. i Morphew, C.C. (2017). Merchants of Optimism: Agenda-Setting Organizations and the Framing of Performance-Based Funding for Higher Education. *Journal of Higher Education*. 88(5): 754–784.
- Nowak, E. (2016). Teoria agenda-setting a nowe media. *Studia Medioznawcze*. 3(66): 11–24.
- Ocieczek, R. (red.) (1990). *O literackiej ramie wydawniczej w książkach dawnych*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Olczyk, T. (2009). *Politrozrywka i popperswazja: Reklama telewizyjna w polskich kampaniach wyborczych XXI wieku*. Warszawa: WAIp.
- Olczyk, T. (2015). Wybrane problemy teoretyczno-metodologiczne analizy ramowej w badaniu przekazów perswazyjnych. W: B. Fatyga (red.), *Praktyki badawcze*. Warszawa: INSN UW.
- Ostrowicka, H. (2015). *Przemysłać z Michelelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży: Dyspozytyw i zarządzanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowicka, H. i Spsychalska-Stasiak, J. (2017). Uodpowiedzialnianie akademii – formacje wiedzy i władza parametryzacji w dyskursie akademickim. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(49): 105–131.
- Pick, D. (2006). The Re-Framing of Australian Higher Education. *Higher Education Quarterly*. 60(3): 229–241.
- Pick, D. (2008). Towards a 'Post-Public Era'? Shifting Frames in German and Australian Higher Education Policy. *Higher Education Quarterly*. 62(1–2): 3–19.
- Pluwak, A. (2009). Geneza i ewolucja pojęcia framing w naukach społecznych. *Global Media Journal – Polish Edition*. 1(5): 49–80.
- Rzyska, A. (2018). „Framing analysis” z perspektywy pedagogicznej – w stronę edukacji medialnej. *Przegląd Badań Edukacyjnych*. 26(1): 215–236.
- Scheufele, B. (2003). *Frames – Framing – Framing Effekte: Theoretische und methodische Grundlegung des Framing-Ansatzes sowie empirische Befunde zur Nachrichtenproduktion*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schön, D.A. i Rein, M. (1994). *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York: Basic Books.
- Sławiński, J. (red.) (1976). *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Ossolineum.

- Snowden, C. I Lewis, S. (2015). Mixed messages: Public communication about higher education and non-traditional students in Australia. *Higher Education*. 70(3): 585–599.
- Stankiewicz, Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Kraków: Impuls.
- Zierkiewicz, E. (2013). *Prasa jako medium edukacyjne. Kulturowe reprezentacje raka piersi w czasopismach kobiecych*. Kraków: Impuls.
- Zimniak-Hałajko, M. (2013). Wokół reformy: Szkolnictwo wyższe w polskim dyskursie prasowym. *Praktyka Teoretyczna*. 1(7): 107–142.

Framing in higher education research – a review of international academic journals

ABSTRACT: In view of the growing interest in the subject of higher education in public debates, there is a growing need for research focused on the analyses of public discourse. An interesting perspective for the research into discourse seems to be the concept of *framing*, which is related to the processes of assigning meanings, selecting and highlighting particular issues in public coverage. The aim of the article is to analyze the Anglophone scientific literature on the subject of higher education in order to recognize how the concept of framing is used in foreign research that is conducted in this field. The review covered nine international scientific periodicals which address the issues related to the area of higher education. Selected reports on research using the concept of framing were analyzed in terms of such criteria as: the subject of research, the type of empirical materials, research themes, research methods and theoretical perspective.

KEYWORDS: framing, frame, higher education, research review

CYTOWANIE: Rzyska, A. (2018). *Framing w badaniach szkolnictwa wyższego – przegląd międzynarodowych periodyków naukowych*. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 117-139. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.5

ALEKSANDRA RZYSKA – absolwentka i doktorantka pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Laureatka I miejsca w konkursie na najlepszą pracę magisterską Instytutu Pedagogiki, realizowanego w ramach Sesji Naukowej Magistrantów Instytutu Pedagogiki UKW (praca pt. *Typy racjonalności w pedagogicznym dyskursie o młodzi*). Członkini zespołu badawczego pod kierownictwem dr hab. Heleny Ostrowickiej, prof. UKW – współpraca przy projekcie Narodowego Centrum Nauki *Urządzenie uniwersytetu – dyskursywny obraz współczesnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce*.

Kontakt: aleksandra.rzyska@gmail.com

GRA PERYFERYJNA – DYSKUSJA

Tomasz Warczok, Tomasz Zarycki

Polskie nauki polityczne w perspektywie globalnej: paradoksy ewoluującej peryferyjności¹

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł stanowi wprowadzenie do dyskusji nad półperyferyjnym charakterem systemów produkcji naukowej, dla której pretekstem była publikacja książki *Gra peryferyjna* Tomasza Warczoka i Tomasza Zaryckiego. Autorzy streszczają w nim jednocześnie najważniejsze kwestie poruszane w książce: relacyjne podejście do badań nauki inspirowane pracami Pierra Bourdieu i Immanuela Wallersteina, jak również dualny charakter polskich nauk politycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: gra peryferyjna, centrum, peryferia, nauki polityczne, Bourdieu, Wallerstein

Wprowadzenie

Niniejszy tekst poświęcony jest polskim naukom politycznym. Dyscyplina ta jest ze wszech miar interesująca, gdyż wyraża, w sposób skrajny, rozmaite paradoksy charakterystyczne dla polskich nauk społecznych jako takich, a także, do pewnego stopnia, całego polskiego życia intelektualnego. Będąc przy tym relatywnie młoda, jest świetnym poligonem badawczym, swoistym przypadkiem laboratoryjnym dla socjologicznych badań nauki i praktyk intelektualnych.

Polska politologia pozostaje, w przeciwieństwie do niektórych innych dyscyplin naukowych, właściwie nieznaną na świecie. Jak pokażemy dalej, jej kontakt z nauką zachodnią jest bardzo ograniczony, nawet na tle konkurencyjnych dyscyplin nauk społecznych (np. socjologii), nie mówiąc już o polskiej matematyce czy astronomii, które od lat pozostają w liczącym się obiegu światowym. Mimo to politologia polska

¹ Publikacja powstała w ramach projektu badawczego nr. 2012/05/B/HS6/00834 finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (NCN).

zdołała wypracować silne lokalne instytucje i zbudować pozycję ważnego gracza w narodowym polu naukowym i intelektualnym. Świadczy o tym niesłabnące zainteresowanie maturzystów studiami uniwersyteckimi z tej dziedziny (dzisiaj pod zmienionymi nazwami takimi jak „bezpieczeństwo narodowe”, „bezpieczeństwo państwa” itd.), ale także fakt, iż politolodzy pozostają kluczowymi komentatorami życia politycznego w mediach, przyczyniając się do nadania mu określonego sensu i kształtu. Dysponują więc mocą (współ)tworzenia rzeczywistości społecznej. Rzecz jest o tyle ciekawa, że polska politologia tworzona była początkowo w warunkach skrajnej heteronomii – zależności od aparatu politycznego PRL-u i z takim odium przez długi czas musiała się zmagać. Okazuje się jednak, co naświetlmy dalej, że dziedzictwo państwowego socjalizmu tylko do pewnego stopnia było obciążeniem, w rzeczywistości w wielu miejscach stanowiło podstawę budowania nowej, silnej pozycji w polu naukowym.

Dalsza analiza oparta jest na wielowymiarowych badaniach empirycznych. Przeprowadziliśmy szereg badań bibliometrycznych czasopism światowych oraz jednego polskiego, reprezentatywnego dla polskiego pola nauk politycznych (*Atheneum*). Analizowaliśmy strukturę tłumaczeń książek naukowych (na podstawie bazy *Index Translationum*), przeprowadziliśmy także 33 wywiady pogłębione z aktywnymi badaczami w polu polskiej politologii (w różnym wieku i z różną afiliacją instytucjonalną)².

Relacyjne podejście do badań nauki

W naszej analizie posłużymy się narzędziami analitycznymi wywodzącymi się z dwóch różnych, ale jak sądzimy komplementarnych podejść – teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu oraz teorii systemu światowego Immanuela Wallersteina. Punktem wspólnym obu podejść jest relacyjność. Wizja ta, jako podstawa myślenia w naukach ścisłych, zakłada, że zrozumienia funkcjonowania obiektów świata, czy to fizycznego, czy społecznego niemożliwa jest bez umieszczenia ich w sieci złożonych relacji. Tak jak nie można pojąć ruchu księżyca bez ruchu Ziemi i całego układu słonecznego, tak nie sposób zrozumieć tożsamości jednostki bez odniesienia do sieci interakcji i relacji społecznych, w których funkcjonuje. Podobnie jest z klasą społeczną (która nie ma żadnego sensu bez odniesienia do całego systemu klasowego) czy z określonym państwem narodowym, które należy analizować nie tylko w odniesieniu do globalnego systemu państw, ale także widzieć je wewnątrz jako sieć złożonych relacji instytucjonalnych. Zbyt często bowiem nauki społeczne posługują się zgubnym myśleniem zdroworozsądkowym, z gruntu substancjalnym (co jest przeciwieństwem relacyjności), który hipostazuje poszczególne obiekty społeczne (np. wtedy kiedy

² Szczegółowe rezultaty badań oraz opis ich narzędzi znaleźć można w pracy *Gra peryferyjna: Polska politologia w globalnym polu nauk społecznych* (Warczok i Zarycki 2016).

mówi się, że „państwo X zdecydowało, że”, „klasa średnia z gruntu pogardza...”), co prowadzi do nieświadomego traktowania ich w odizolowaniu. Efektem tego jest przypisywanie owym obiektom stałych rzekomo cech esencjalnych („klasa średnia jest z gruntu indywidualistyczna” etc.).

Idąc tropem relacyjności, posłużymy się pojęciem przestrzeni społecznej widzianej jako system relacji, a dalej ideą pola społecznego wypracowaną przez Bourdieu (1993). Pole to zinstytucjonalizowany system relacji obiektywnych, który oparty jest na posiadanym przez jednostki (którymi mogą być poszczególni badacze, ale także instytucje czy dyscypliny) kapitale. Kapitał ten w polu intelektualnym przyjmuje zazwyczaj dwie formy – ekonomiczną (lub polityczną) i symboliczną (Bourdieu 2006; 2001), dzieląc w ten sposób pole na dwa skrajne bieguny: nauki relatywnie niezależnej „czystej” oraz relatywnie zależnej (od kapitału ekonomicznego lub/i politycznego, czyli sił z poza pola). Przykładem takiego układu może być umiejscowienie matematyki (nauki relatywnie „czystej”, „niezależnej”) i ekonomii (zależnej od sił spoza pola – rynku ekonomicznego, przedsiębiorstw itd.). Powstanie polskiej politologii jest przykładem silnej heteronomizacji, zależności od władzy politycznej. Dyscyplina ta powstała właściwie na zamówienie polityczne, miała służyć za ideologiczne zaplecze w sytuacji kryzysu politycznego (końca lat 60. XX wieku) (szczegółowo na ten temat, zob. Warczok i Zarycki 2016, rozdział 6). Owe położenie miało i nadal ma niebagatelne znaczenie dla funkcjonowania tej dyscypliny, co unaocznia się, kiedy rzecz porówna się z dyscyplinami sąsiadującymi w polu naukowym, na przykład z polską socjologią (do której badani przez nas politolodzy nierzadko nawiązywali, traktując ją jako kluczowy punkt odniesienia). Polska socjologia jest dyscypliną starszą i przez to silniej zakorzenioną w polu, a jej stabilność i relatywna niezależność wynikały przynajmniej po części z ciągłości instytucjonalnej, bezpośredniego nawiązania do dziedzictwa przedwojennego (Bucholc 2016). Efektem sąsiedniego, ale jednak różnego położenia w polu była znacząca różnica w praktykach naukowych, co jest szczególnie wyraźne w odmiennych odniesieniach intelektualnych. Mówiąc wprost, polska socjologia była już w PRL-u znacząco bardziej otwarta na naukę zachodnią niż politologia. Orientacja ta pozostaje wyraźna do dzisiaj i wpływa na współczesne formy pozycjonowania obu dyscyplin. Jednocześnie obserwacja ta pozwala poszerzyć perspektywę widzenia działalności naukowej jako takiej o podejście uwzględniające kontekst światowy. Poszczególne pola naukowe czy intelektualne osadzone są w państwach narodowych, ale w swoim szerszym układzie tworzą globalny system nauki. Nie jest on, jak chcieliby naiwni admiratorzy leseferystycznej globalizacji, światowym wolnym rynkiem idei, nieskrępowaną wymianą myśli ponad granicami państwowymi. Przestrzeń owa jest tak samo ustrukturyzowana i zhierarchizowana jako przestrzeń każdego naukowego pola narodowego. Rzecz dokładnie opisał

Immanuel Wallerstein (2011), pokazując jak tak zwany „system światowy”, który wyłonił się w XVI wieku, podzielony jest na trzy hierarchiczne strefy: dominujące centrum, zdominowane peryferie i obszar między nimi „mediujący” – półperyferie. System-świat jest systemem kapitalistycznym, w którym centrum bądź też „rdzeń” wyzyskuje peryferie i półperyferie. Te ostatnie są jednocześnie wyzyskiwane (przez centrum), ale mogą także wyzyskiwać peryferie. Z pewnością jednak są elementem stabilizujący cały układ.

Podział zaproponowany przez Wallersteina oparty jest na nierównościach *stricte* ekonomicznych, w którym kraje o najwyższym PKB *per capita* oraz z najszerszymi możliwościami kształtowania światowego rynku (np. w zakresie wpływania na kształt umów międzynarodowych, możliwości eksportowe itd.) tworzą rdzeń systemu. Są to przede wszystkim Stany Zjednoczone i Europa Zachodnia. Obszary półperyferyjne to Europa Środkowa i Wschodnia, Azja Wschodnia oraz znaczna część Ameryki Południowej. Pozostałe części świata, te najuboższe i słabo rozwinięte (prawie cała Afryka, część Azji), to obszary peryferyjne. Model Wallersteina, mimo że wielokrotnie empirycznie testowany i wpływowy, posiada pewne ograniczenia. Przede wszystkim zaniedbuje wymiar kulturowy, jest on zredukowany właściwie wyłącznie do epifenomenu systemu ekonomicznego (por. rozważania o tzw. geokulturze, Wallerstein 1991). Podczas gdy idąc tropem Bourdieu, trzeba zauważyć, iż podziały kulturowe, w tym w sferze nauki, odznaczają się swoją odrębną, do pewnego stopnia autonomiczną logiką.

Dominacja centrum w przestrzeni nauki

Podobnie jak w świecie gospodarczym, tak i w przestrzeni naukowej mamy do czynienia z podziałem na centrum, peryferie i półperyferie. To w centrum wytwarza się najważniejsze idee, teorie i całe paradygmaty, włączając w to nawet poszczególne metody badawcze. Na peryferiach i półperyferiach są one implementowane i testowane przez lokalnych badaczy. Dominacja owa jest zapewniona z jednej strony przez przemoc symboliczną języka, z drugiej przez przewagę w zakresie instytucjonalnym. Jest dość jasne, że to język angielski jako forma komunikacji jest dziś prawdziwie uniwersalny – nie stało się to jednak w sposób spontaniczny. Kluczowy momentem uzyskania przewagi totalnej był upadek ZSRR³ oraz późniejsze działania w celu wzmocnienia języka angielskiego jako języka uniwersalnego (np. fakt, iż do wiodącej bazy Web of Science włącza się przede wszystkim czasopisma w języku angielskim). Także tłumaczenia książek naukowych (ale i te w zakresie literatury pięknej)

³ O ile przed 1990 rokiem 33% światowych tłumaczeń (z określonego języka) w naukach społecznych przypadło na język rosyjski, to po tym okresie odsetek ten spadł do zaledwie 2,8%. Tłumaczenia z angielskiego wzrosły z 27% do 57,6%.

charakteryzują się ogromną asymetrią (Heilbron 2010; Sapiro 2012). Oznacza to, że badacze z centrum mają ograniczony dostęp do tego, co rozwija się na peryferiach i półperyferiach⁴, podczas gdy ci ostatni siłą rzeczy sięgają po wytwory rdzenia (Mosbah-Natanson i Gingras 2014).

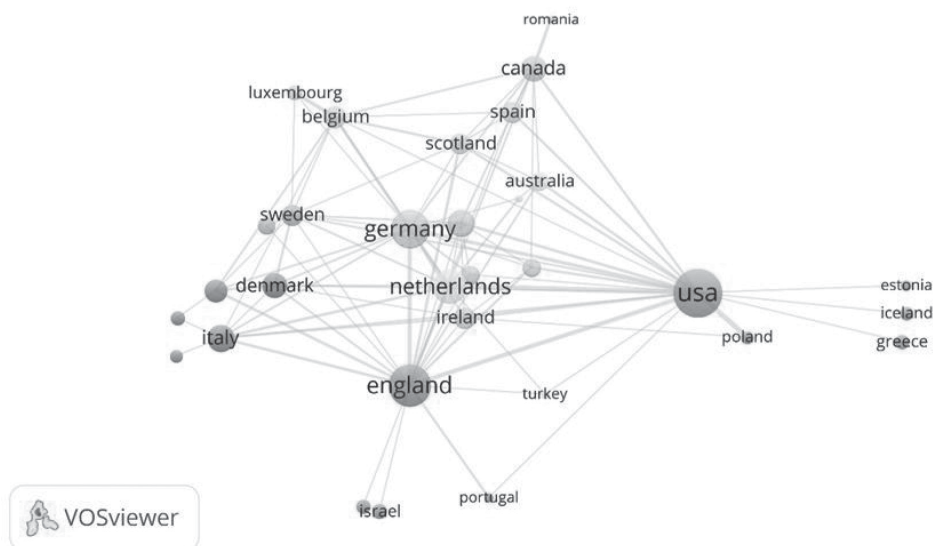
Nie inaczej jest w sferze instytucjonalnej. W pierwszej dziesiątce najlepszych wydziałów politologii prestiżowego rankingu QS World University Ranking znalazło się aż pięć wydziałów amerykańskich (pierwsze i drugie miejsce dzierży Harvard i Princeton), trzy brytyjskie, jeden australijski i jeden francuski. W pierwszej pięćdziesiątce uczelnie amerykańskie także dominują – jest ich tam siedemnaście. Co ciekawe, jedyną uczelnią z Europy Środkowo-Wschodniej w tym zestawieniu (pierwsza 50) jest budapesztański Central European University (miejsce 29). Nie jest bez znaczenia, że jest to instytucja z silną orientacją prozachodnią, a nawet proamerykańską oraz pochodzącym z tego kraju finansowaniem (Lewin 2001). W przestrzeni najważniejszych (najczęściej cytowanych) czasopism rozkład jest jeszcze bardziej amerykocentryczny: według klasyfikacji Web of Science (Journal Citation Reports) w kategorii czasopism z nauk politycznych w pierwszej dziesiątce o najwyższym czynniku wpływu znajdziemy sześć periodyków amerykańskich, trzy angielskie i jeden norweski. W pierwszej dwudziestce zaś jedenaście amerykańskich, dziewięć angielskich i jeden norweski (także tu publikuje się wyłącznie po angielsku) (szczegółowe dane w: Warczok i Zarycki 2016, rozdział 7).

Przedstawione dane wskazują nie tylko na dominację centrum w rozumieniu Wallersteina, ale także interesujące podziały i hierarchie w samym obszarze rdzenia. Wśród badaczy systemu światowego toczy się od dłuższego czasu interesująca dyskusja na temat statusu Stanów Zjednoczonych. Sam Wallerstein twierdzi, że pozycja tego kraju staje się coraz bardziej niepewna i jego znaczenia spada (Wallerstein 2003), inni, jak Salvatore Babones (2017), przekonują, że hegemonia USA jest nadal bezwzględna. Nie rozstrzygamy tu, jak rzecz się ma w sferze ekonomicznej, jednak w polu nauk politycznych pełne zastosowanie mają argumenty Babonesa. Pomijając kwestię udziału państw azjatyckich (które stają się powoli coraz ważniejszymi graczami w światowej nauce), rozważyć należy konflikt symboliczny między Stanami Zjednoczonymi a Europą Zachodnią. W świetle tego co napisaliśmy wyżej, nie może dziwić, że w dziesięciu najważniejszych (o najwyższym współczynniku wpływu) czasopism politologicznych dominują autorzy amerykańscy: aż 33,2% artykułów (w latach 1990–2015) pojawia się tam z amerykańską afiliacją. W dalszej kolejności

⁴ Mamy na myśli przeciętną dostępność produktów naukowych z obszarów (pół)peryferyjnych. Elitarne ośrodki badawcze w rdzeniu, w szczególności najlepsze amerykańskie uczelnie, dysponują bowiem niezwykle bogatymi bibliotekami, które sprowadzają systematycznie nawet najbardziej niszowe wydawnictwa z całego świata. W efekcie można się spotkać z przypadkami, że zbiory książek dotyczące niektórych krajów są pełniejsze we wspomnianych księżnicach amerykańskich niż w większości bibliotek danych krajów czy regionów.

mamy Anglików (11,6%), Niemców (5,1%), Kanadyjczyków (3,5%) i Australijczyków. Ciekawa sytuacja zachodzi w czasopismach europejskich. Przykładowo w prestiżowym periodyku norweskim, *Journal of Peace Research* (trzecie miejsce na liście WoS według „czynnika wpływu”, a więc o bardzo wysokiej cytawalności), najwięcej jest autorów amerykańskich – 19,8%, 15,5% tekstów pisanych jest przez autorów z Norwegii, 4,2% z Anglii itd.). Przypadkiem paradygmatycznym jest wszelako *European Journal of Political Research*, wydawane pod egidą European Consortium for Political Research, który stanowi wizytówkę europejskiej politologii. O ile w okresie 1973–1989 faktycznie najliczniejszą reprezentowaną nacją autorów byli Anglicy – 16,5% tekstów z taką narodową afiliacją, a dalej Amerykanów (15,6%), to w okresie 1990–2015 ci ostatni zaczęli już zdecydowanie dominować (16,1% tekstów), na dalszych miejscach usytuowali się Anglicy – 12,3%, Niemcy – 10,8%, Holendrzy – 8,5% i Włosi – 5%. Jak widać na rycinie 1, która obrazuje sieć współautorstw w EJPR, Amerykanie są obok mniej licznie reprezentowanych Niemców i Anglików jednym z głównych „rozgrywających” nawet w europejskiej przestrzeni nauk politycznych (polscy badacze współpracują, przynajmniej w tym czasopiśmie, głównie z Amerykanami). Co ważne więc, amerykańska dominacja nie tylko jest niezwykle silna, ale stale się umacnia.

Rycina 1 – Współautorstwa artykułów w *European Journal of Political Research* (według narodowości, 1990–2015)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Web of Science (przy pomocy programu VosViewer).

Wielowymiarowa gra na półperyferiach

Polska według ujęcia Wallersteina, a więc na płaszczyźnie ekonomicznej, jest typowym krajem półperyferyjnym. Świadczy o tym nie tylko określone PKB, używane jako obiektywna miara rozwoju gospodarczego, ale także miejsce Polski w światowym łańcuchu produkcji i handlu (szczegółowo na ten temat struktury systemu-świata i pozycji Polski w: Babones i Babcicky 2011). Obiektywne umiejscowienie naszego kraju w światowej hierarchii naukowej nie jest łatwe. O dalekim dystansie wobec centrum świadczy to, że polskie pole naukowe jest przede wszystkim receptywne, przyjmuje to, co wytwarza się w centrum, samo jednak w niewielkim stopniu partycypuje w globalnej produkcji. Dowodem jest chociażby bilans translacji książek naukowych⁵. Inna, bardziej znacząca miara, to udział w produkcji artykułów naukowych. Polscy naukowcy w tak rozumianym rankingu sytuują się na 19 pozycji (wg bazy Scopus za lata 1996–2017). Można więc mówić, w dużym przybliżeniu, o pozycji półperyferyjnej. Zauważyć jednak należy duże rozbieżności między poszczególnymi dyscyplinami, co każe myśleć nie tylko o przestrzeni światowej nauki jako o strukturze wielowymiarowej, ale także wskazuje, że określone dziedziny trzeba postrzegać jako osobne, do pewnego stopnia autonomiczne, globalne pola (globalne pole chemii, globalne pole fizyki itd.). Każde z nich ma swoje wewnętrzne zasady gry, stawki (cytowania, nagrody) oraz budowaną na tym tle hierarchię. W tabeli 1 zamieściliśmy porównanie sześciu polskich dyscyplin, ale widziane na tle kluczowego gracza – Stanów Zjednoczonych (mierzonej według drugiej najważniejszej bazy: Web of Science). Pozycja tych ostatnich nie jest zaskakująca, o czym już pisaliśmy, chociaż interesujące zdaje się być, iż jest ona wyraźniejsza w przypadku nauk społecznych, zwłaszcza socjologii i ekonomii, w nieco mniejszym zaś zakresie widoczna jest w naukach politycznych. Przy czym odnotować można pewną zauważalną zmianę w amerykańskiej socjologii, która to zajmując pozycję dominującą, wręcz hegemoniczną w świecie przed 1990 rokiem (obejmowała 47,2% globalnej produkcji naukowej), ustąpiła później nieco pola (39,3% całości produkcji). W tym czasie zarówno amerykańska politologia, jak i ekonomia zwiększyły nieco swój udział w światowym rynku intelektualnym. Istotne różnice dotyczą także zmiany pozycji w hierarchii światowym. Zauważmy, że do największej zmiany – poważnego spadku w hierarchii – doszło w przypadku polskiej socjologii. Z dość wysokiego 15 miejsca przemieściła się aż na 26. Podobna trajektoria stała się udziałem polskiego pola psychologicznego, które to z 24 miejsca spadło na odległą 34 pozycję. Przypadek socjologii jest szczególnie wymowny, gdyż oddalenie się od centrum światowego uniwersum socjologicznego następuje

⁵ Po 1989 rośnie, co nie może zaskakiwać, liczba tłumaczeń z języka angielskiego, wszelako tłumaczenia na ten język pozostają na stałym, niewielkim poziomie – podobnym przed, jak i po transformacji ustrojowej (szczegółowe dane: Warczok i Zarycki 2016, rozdział 8).

w sytuacji realnego procentowego wzrostu udziału w całym rynku produkcji (z 0,49% do 0,58%). Wynika to z globalnego rozproszenia produkcji; w miejsce oddane do pewnego stopnia przez Stany Zjednoczone weszły inne kraje, zwłaszcza azjatyckie, które są nowymi aktywnymi graczami w światowych polach naukowych ogółem. Spadek w hierarchii dotyczy także polskich nauk politycznych – przesunęły się one z miejsca 28 na 36. Nieznacznie, o jeden szczebel, awansowała zaś ekonomia. Mimo to jednak zajmuje dalekie, bo 34 miejsce. Z wszystkich nauk społecznych najkorzystniej usytuowana jest więc socjologia. Jednakże generalnie obserwować możemy oddalenie od centrum wszystkich tego rodzaju nauk, co może zaskakiwać. Mamy tu do czynienia z rozejściem się trajektorii pól naukowych (nauk społecznych) i pola ekonomicznego, które jako narodowa całość zaczęło się po 1989 roku przybliżać do centrum (czyli do poziomu rozwojowego gospodarek Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych), osiągając w 2012 roku identyczną odległość (według miernika PKB na mieszkańca), jaką polska gospodarka miała wobec światowego rdzenia w połowie lat 70. XX wieku (Koryś b.d.). Zwróćmy wszelako uwagę, że narodowe pole naukowe nie jest monolitem, o czym świadczy wysoka pozycja polskiej chemii akademickiej i matematyki. Mimo że oba pola przemieściły się nieco w dół w światowej hierarchii, to nadal utrzymują wysoką pozycję: chemia plasuje się na miejscu 13, matematyka 12. Ogólnonarodowe polskie pole naukowe jest zatem wysoce zróżnicowane, z obszarami bliskimi centrum oraz takimi, które lokują się na półperyferiach, a nawet peryferiach globalnego systemu intelektualnego.

Tabela 1. Produkcja artykułów wybranych polskich dyscyplin naukowych na tle światowym

	USA				Polska					
	1945–1989		1990–2015		1945–1989			1990–2015		
	Liczba artykułów	% całości	Liczba artykułów	% całości	Liczba artykułów	% całości	Miejsce w rankingu	Liczba artykułów	% całości	Miejsce w rankingu
Socjologia	25791	47.20	41756	39.26	270	0.49	15	617	0.58	26
Politologia	27220	27.71	55748	33.32	75	0.07	28	520	0.31	36
Ekonomia	50622	38.47	128521	40.56	160	0.12	34	1518	0.47	34
Psychologia	161608	46.78	321189	52.78	567	0.16	24	1796	0.29	34
Chemia	175602	14.33	518671	19.09	18748	1.53	10	63453	2.33	13
Matematyka	75512	29.22	203698	25.11	3879	1.50	11	18681	2.30	12

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Web of Science [dane pobrano 5 grudnia 2015 roku].

Na tle porównawczym polskie nauki polityczne są z analizowanych nauk najdalej odsunięte od centrum. Od razu jednak zauważyć trzeba, że mówimy o elicie polskiego pola politycznego (w bazie Web of Science znajdują się najbardziej prestiżowe czasopisma) i to, jak wskazuje dokładniejsza analiza, elicie szczególnej. Przede wszystkim dostrzec można duże zróżnicowanie dyscyplinarne. Tylko wśród polskich najbardziej „płodnych” twórców, którzy mają co najmniej pięć publikacji w kategorii „political science” w Web of Science, znajdziemy ośmiu politologów, dwóch ekonomistów, geografa i socjologa (szczegóły analizy znaleźć można w: Warczok i Zarycki 2016: 188–196). Z kolei wśród autorów najczęściej cytowanych (a więc najbardziej „widocznych”, „wpływowych”) na trzynaście nazwisk tylko sześcioro zaliczyć można do kategorii politologów. Przy tym są to „politolodzy” szczególni, nie stanowią oni trzonu polskiego pola politologicznego.

Jedną z przyczyn słabej obecności na arenie międzynarodowej polskich politologów jest brak własnego pisma, które byłoby włączone do WoS. Zarówno socjolodzy, jak i ekonomiści mają takie pisma, co wynika po prostu z dłuższej i bogatszej historii tych pól. Pismem, które okazuje się swoistą reprezentacją polskiej politologii w świecie, jest wydawane obecnie przez wydawnictwo Adam Marszałek *Polish Political Science Yearbook*. Periodyk ten ukazuje się od 1967 roku (do 1981 roku nosił tytuł *Polish Round Table*) i jak można przeczytać na jego stronie internetowej, od początku miało stać się forum prezentacji najlepszych polskich prac politologicznych (<http://yearbook.prv.pl/>). Jednakowoż dokonana przez nas analiza wskazuje, że pomimo publikowania artykułów w języku angielskim i stałego promowania na forum IPSA pismo to nie znajduje recepcji zagranicznej⁶. Ze wszystkich tekstów, które się tam ukazały, zaledwie siedem było kiedykolwiek cytowanych (w tym dwa zaledwie cztery razy, cztery dwukrotnie i jedno raz). Cytowań zagranicznych, dokonanych przez badaczy nie-polskich odnotowaliśmy tylko sześć. Taki stan rzeczy każe sądzić, że pismo to pełni rolę wyłącznie wewnętrzną – eksponuje i częściowo konsekruje badaczy jedynie w polskim polu politologicznym.

Dualność polskiej politologii

W rzeczywistości polska politologia jest silnie podzielona, jednak ów podział ma odmienny charakter niż ten, który obserwuje się w krajach rdzenia. Przebiega wzdłuż osi oddzielającej opisany wyżej elitarny biegun „kosmopolityczny” (w otwarty sposób nawiązujący do nauki światowej, zwłaszcza tej najbardziej aktualnej) od bieguna „lokalnego”, który co prawda jest „zdominowany” naukowo (w zakresie posiadanego kapitału naukowego waloryzowanego wedle standardów światowej nauki – liczba artykułów i cytowań w najlepszych czasopismach, obecność w krajach rdzenia

⁶ Publish or perish [23. 12. 2015].

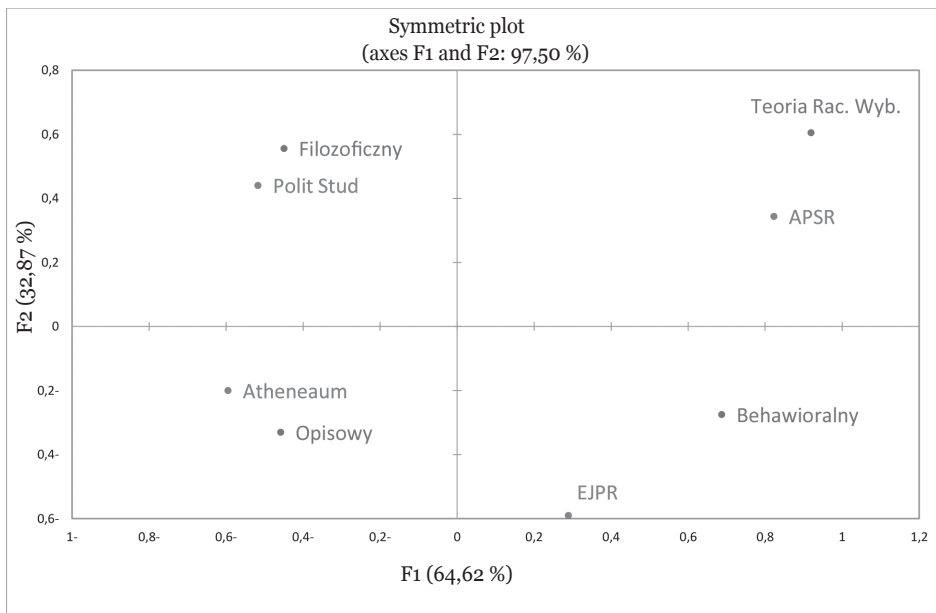
w postaci wykładów gościnnych itd.), ale ma przewagę ilościową – zarówno jeśli chodzi o ogólny volumen produkcji naukowej, jak i zasoby kadrowe i instytucjonalne. Właściwie obszar „lokalny” jest trzonem polskiej politologii, pozostając zakorzenionym wokół instytucji, które zapewniają mu trwanie i efektywną reprodukcję. W szczególności są to Polskie Towarzystwo Nauk Politycznych, Komitet Nauk Politycznych oraz instytuty politologii poszczególnych uniwersytetów. Dość powiedzieć, że opisana wyżej elita „kosmopolityczna” pola albo w ogóle nie jest związana z tymi instytucjami, albo związki te są jedynie przelotne. Nawet jeżeli osoby te mają dyplomy politologów (co jednak sytuuje ich w polu), to pracowały bądź pracują w instytucjach osobnych (np. wydziały socjologii, Instytut Nauk Politycznych PAN itd.). Odmienności dotyczą nie tylko zaplecza instytucjonalnego i biograficznego, ale także podejmowanych strategii badawczych. „Kosmopolici” nawiązują nierzadko do socjologii i metod socjologicznych, zwłaszcza ilościowych o neopozytywistycznym wręcz nachyleniu. Jeżeli prowadzą badania w innym paradygmacie (np. badania historyzujące), to zazwyczaj opierają się na intensywnym teoretyzowaniu. Badacze „lokalni” przywiązani są do odmiennych strategii. Co ciekawe, podział ten nie ma właściwie charakteru politycznego czy ideowego. Mogło by się bowiem wydawać, że część „lokalna” pola jest nastawiona bardziej pravicowo, konserwatywnie, narodowo czy wręcz antykosmopolitycznie. Nic takiego jednak nie zanotowaliśmy. Obszar zorientowany „lokalnie” nie jest w wyróżniający się sposób ani pravicowy, ani lewicowy, nie jest też ściśle konserwatywny czy liberalny. Skupia jednostki o zróżnicowanych horyzontach ideologicznych.

Z uwagi na fakt, że badany obszar jest rozległy, postanowiliśmy rzecz sprawdzić, przeprowadzając ilościową analizę treści metodologicznej (stosowanych paradygmatów) wydawanego w Toruniu politologicznego czasopisma *Atheunum*, które, jak się zdaje, jest reprezentatywne dla polskiego pola nauk politycznych (zwłaszcza dominującej ilościowo części „lokalnej”). Wyniki porównaliśmy z rezultatami podobnych badań autorstwa Pippy Norris (1997) na temat trzech zachodnich czasopism reprezentujących trzy odmienne tradycje politologii: amerykańską (*American Journal of Political Science, AJPS*), brytyjską (*Political Studies*) oraz ogólnoeuropejską (wspomniane już wcześniej *European Journal of Political Research, EJPR*). Jednostką analizy był pojedynczy artykuł za każdym razem kodowany wedle przyjętej przez Norris metodologii. Wyniki przeliczone zostały następnie metodą analizy korespondencji, co pozwoliło w sposób wizualny unaocznnić (uproszczoną) przestrzeń metodologii światowych nauk politycznych oraz miejsce, które zajmuje w nim politologia polska (przynajmniej jej zasadnicza część) (ryc. 2).

Przestrzeń w świetle takiej analizy podzielona jest wokół kluczowej osi „x” (64,6% wyjaśnionej wariancji) na część metodologii ilościowej, scjentyistycznej i „neopozytywistycznej” – paradygmat teorii racjonalnego wyboru i behawioralny

oraz metodologii czysto opisowej bądź spekulatywno-filozoficznej. Drugi podział, wokół osi pionowej „y” (mniej istotny, 32,9% wyjaśnionej wariancji), oddziela nurt anglosaski oraz kontynentalny. Tradycja amerykańska to tradycja najbardziej scenetystyczna, w APSR aż w 30% znalazły się otwarte odniesienia do teorii racjonalnego wyboru, myślenia dedukcyjnego, budowania złożonych modeli statystycznych. EJPR, jak widać na wykresie, stanowi swoisty pomost pomiędzy behawioryzmem (także amerykańskiej proveniencji) a kontynentalnym przywiązaniem do humanistycznej tradycji opisowej, czego symbolem jest tzw. „stary instytucjonalizm”.

Rycina 2 – Przestrzeń czasopism i ich metodologii (analiza korespondencji)



Źródło: opracowanie własne.

Trzeba jednak pamiętać, że „waga” poszczególnych czasopism jest różna. Najważniejsze z wymienionych to najczęściej cytowane APSR (współczynnik wpływu = 6,6), w drugiej kolejności EJPR (WW = 2,9), dalej *Political Studies* (WW = 0,9). *Atheneum* oczywiście nie jest notowane w *Web of Science* i nie posiada żadnego współczynnika wpływu. Można więc powiedzieć, że prawa część to część dominująca, lewa zdominowana. W takim układzie polskie pole tworzy swoją odrębną od współczesnych, dominujących wpływów światowych rzeczywistość. *Atheneum* leży na przeciwnym biegunie hegemonicznej politologii amerykańskiej – tylko 1% artykułów nawiązuje do TRW, zdecydowana większość (64%) pisana jest w nurcie „starego instytucjonalizmu”, nurcie opisowym z rzadkim odniesieniem do teorii

traktowanej jako coś więcej niż ozdobnik. Co prawda 26% artykułów uznać można za „filozoficzne” (spekulatywne, normatywne), co zbliża je do tradycji brytyjskiej, jednak ta ostatnia, trzeba wiedzieć, jest bogatsza niż to co zawarte w *Political Studies*. W polu brytyjskim istotnym czasopismem jest chociażby *British Journal of Political Science*, periodyk mocno „amerykański” w swej zawartości (Boncourt 2008). Pole brytyjskie jest więc wewnętrznie podzielone, podczas gdy polskie zdominowane przez paradygmat czysto opisowy (do konkurencyjnych stanowisk nawiązują „kosmopolici”, jest to jednak ilościowo niewielka i, jak pisaliśmy, odrębna część pola). Można więc mówić o osobliwości polskiego pola politologii, jego radykalnej odrębności od tego, co dominujące we współczesnej przestrzeni globalnej. Z jednej strony można uznać, że polska politologia w globalnym układzie ma status zdominowany, marginalny i jest przesunięta temporalnie (a więc mówiąc potocznie, okazuje się „zacofana”, tzn. posługuje się „klasycznymi”, „tradycyjnymi” metodami, w czym jest „zapóźniona” w stosunku do tego, co narzuca centrum), z drugiej zaś strony jest dość jasne, że polscy politologowie zdołali zbudować stabilne, silne pole lokalne, do pewnego stopnia odporne na presję i zmiany zewnętrzne.

Osobliwość politologii lokalnej

O stabilności polskiego pola politologii (tak jak innych pól nauk społecznych, a i możliwe, że większości polskich pól naukowych w ogóle) świadczy stabilność instytucji i pozycji poszczególnych jednostek. Konkurencja kadrowa na światowym rynku naukowym zasadniczo polskich politologów nie dotyczy (mało który naukowiec z zewnątrz chce czy może pracować w Polsce), a sama dyscyplina cieszy się ciągle niemałym zainteresowaniem wśród maturzystów (choć często pod zmienionymi nazwami takimi jak „bezpieczeństwo narodowe”). Zwłaszcza okres transformacji ustrojowej, czasu w którym w wielu polach dochodziło do poważnych turbulencji (wystarczy pomyśleć o uniwersum dużych przedsiębiorstw, rolnictwie, zwłaszcza państwowym, czy handlu detalicznym), był dla politologów i innych naukowców społecznych, zatrudnionych na dodatkowych etatach na uczelniach prywatnych oraz innych instytucjach (prywatnych i publicznych), okresem relatywnego materialnego *prosperity*. Dzisiaj politolodzy stanowią kluczowy element tego, co określa się mianem „przestrzeni opinii” (Jacobs i Townsley 2011), publicznego uniwersum, w którym za sprawą licznych, zwłaszcza medialnych komentarzy i opinii dokonuje się wielowymiarowe konstruowanie rzeczywistości – narzucenie fundamentalnych zasad widzenia i podziału (Bourdieu 2005).

Ten paradoksalny sukces (bo nieodłącznie związany z marginalizacją wedle kryteriów światowej nauki) wynikał z kilku czynników. Przede wszystkim należy przyjrzeć się nieoczywistym kontekstom genezy dyscypliny. Jest dość znanym faktem,

że polskie nauki polityczne kształtowały się (od lat 60. XX wieku) jako dyscyplina mająca być zapleczem ideologicznym rządzącej wówczas partii oraz sposobem na formowanie „nowej inteligencji” (w kontrze do inteligencji „starej”, z korzeniami przedwojennymi). Od tego momentu był to więc jeden z istotnych kanałów awansu akademickiego dla młodzieży z klas ludowych. Stopniowo jednak wyłaniające się pole, w przeciwieństwie do pól nauk politycznych krajów sąsiednich (np. Czechosłowacji czy NRD, nie wspominając już o Związku Radzieckim), zyskiwało coraz większą i zaskakującą w ówczesnym kontekście autonomię. Coraz więcej badaczy odchodziło od wulgarnego marksizmu i panującej, przynajmniej formalnie, komunistycznej ortodoksji. Symbolem tego mogą być prace Stanisława Ehrlicha (np. 1974), które odnosiły się i nawiązywały coraz wyraźniej do ówczesnych teorii zachodnich. I to właśnie te odniesienia oraz – jak można sądzić – zakorzenienie instytucjonalne w krajach centrum zdecydowało, że opisana relatywna autonomia była możliwa. Polscy badacze wyjeżdżali na staże i stypendia amerykańskie (paradygmatyczny przykład to Jerzy Wiatr), niektórzy z nich pełnili istotne funkcje w organizacjach międzynarodowych takich jak International Political Science Association, IPSA (m.in. Ehrlich, Kazimierz Opalek, Wiatr, Adam Bodnar). Za podobną trajektorią stały jednak szersze procesy globalne. Amerykańskie pole nauk społecznych znajdowało się wtedy (już od połowy lat 50. XX wieku) w fazie dynamicznej ekspansji światowej (Backhouse i Fontaine 2010). Amerykańscy naukowcy wspierani byli w tym wysiłku przez instytucje rządowe i powiązane z nimi fundacje, przede wszystkim słynną Fundację Forda. Celem amerykańskich elit polityczno-biznesowych było przyciągnięcie do siebie elit intelektualnych państw socjalistycznych, tak aby później lokalnie służyli jako propagatorzy zachodnich wartości. Stawka była więc geopolityczna, a za główne węzły tak rozumianej polityki, w równej mierze ideowej, co naukowej, wybrane zostały kraje uważane wówczas za najbardziej „liberalne”, a więc Jugosławia i Polska (Pollak 1979). Kraje te miały charakter pomostowy między Wschodem a Zachodem, usytuowane były w obszarze nazywanym w innym kontekście „peryferiami stykowymi” (*interface periphery*) (Rokkan i Urwin 1983), a więc na granicy dwóch sfer geopolitycznych. Ośrodki centralne obu sfer konkurowały o wpływ na obszarze stykowym, w tym przypadku w Polsce czy w Jugosławii, z czego czerpały szczególnie symboliczny profit elity intelektualne tych krajów. Paradygmatycznym przykładem spektakularnego beneficjenta pomostowości może być pozycja Jerzego Wiata, którego prace z zakresu socjologii polityki były w latach 70. i 80. kluczowymi punktami odniesienia dla badaczy radzieckich czy też czeskich, co potwierdzają liczne tłumaczenia jego książek na te języki. Paradoksalnie, polskie nauki społeczne wchodząc od lat 60. w orbitę wpływów nauk zachodnich (a więc swojej przemocy symbolicznej), autonomizowały się lokalnie – wobec władzy politycznej państwa socjalistycznego. Kontakt z nauką amerykańską był najsilniejszy

w polu socjologicznym i ekonomicznym (ekonomii akademickiej), gdyż to właśnie przedstawiciele tych dyscyplin zapraszano w pierwszym rządzie (Bockman i Eyal 2002; Sułek 2011). Politolodzy korzystali z tych kontaktów i ich efektów w postaci importu idei i literatury naukowej niejako „z drugiej ręki”, zwłaszcza ci, którzy mieli pewne związki ze wspomnianymi polami.

W późniejszych latach, pomimo ustania działalności Fundacji Forda w Polsce, kontakt polskich nauk społecznych, w tym politologii, ze światem zachodnim nie zamarł. Okazuje się, że nawet w latach 80. rzecz była rozwijana. Ówczesna władza, tracąc społeczną legitymizację po wprowadzeniu stanu wojennego, szukała na różne sposoby legitymizacji. Paralelnie do wysiłków poszukiwania wsparcia w polu religijnym szukano także legitymizacji w polu nauk społecznych. Znalazło to efekt w tolerowaniu, a nawet lokalnym umacnianiu rozwoju relatywnie „niezależnej” politologii. Miało to miejsce zwłaszcza tam, gdzie istniały już ośrodki „autonomiczne” (np. w Krakowie, gdzie nauki polityczne zakorzenione były na dość swobodnie działającym Wydziale Prawa UJ).

W nową rzeczywistość przełomu roku 1989 polska politologia wchodzi więc co prawda z odium bliskości wobec władzy komunistycznej, ale jednak potencjałem zmiany wypracowanym na bazie długo rozwijanej relatywnej autonomii. W przeciwieństwie do Czechosłowacji czy NRD, gdzie podobnej autonomii nie było, a „nauki polityczne” równały się wulgarnemu marksizmowi, politologia polska nie tylko przetrwała, ale wręcz umocniła się. Większa lub mniejsza znajomość tematyki „burżuazyjnej” pozwoliła na szybkie przekwalifikowanie i na przykład w miejsce kursów „historii ruchu robotniczego” zaczęto szybko wprowadzać wykłady z zakresu „teorii ruchów społecznych”⁷. Politolodzy dostosowali się więc do nowych warunków związanych z koniecznością rozwijania „społeczeństwa obywatelskiego”, samorządu, wolnego rynku, rządów prawa i popytu na specjalistów z tych dziedzin. Ogromne ważne było wspomniane historyczne „umiędzynarodowienie” polskiej politologii (przynajmniej w wymiarze administracyjnym, aktywnego członkostwa w IPSA). W nowej rzeczywistości okazało się ono istotnym kapitałem symbolicznym, który dawał swego rodzaju gwarancję „zachodniości”, a więc relewantności w wyłaniającym się ładzie demokratyczno-kapitalistycznym.

Ogromne znaczenie dla tak rozumianej trajektorii polskiego pola politologicznego, jego bezpiecznej reprodukcji w nowych, zmienionych już warunkach ideowych i rynkowych miał również fakt ciągłości instytucjonalnej. Główne jednostki uniwersyteckie (instytuty nauk politycznych na polskich uniwersytetach) weszły w nowy ustrój w formule nieznacznie tylko zmienionej, dziedzicząc całe – kluczowe

⁷ Nasi rozmówcy podawali szereg tego typu przykładów, argumentując, że nowe treści, wymagane w nowych programach studiów z zakresu nauk politycznych, były już nauczane w większym lub mniejszym zakresie podczas ich własnych studiów przed 1989 rokiem.

dla codziennego funkcjonowania i reprodukcji kadry – zaplecze instytucjonalne. W dalszych latach transformacji istniejące pole z własną hierarchią, oficjalnymi i ukrytymi regułami funkcjonowania, korpusem kadrowym zabezpieczonym zasobami instytucjonalnymi (materialnymi i symbolicznymi – tytuły i prawa ich nadawania, stanowiska władzy w instytutach i na wydziałach, całe pule obsadzania stanowisk zawodowych: adiunktów, profesorów itd.) uzupełnione zostały o dalsze zasoby w rozwijającym się sektorze szkolnictwa prywatnego. Boom edukacyjny w Polsce, który miał miejsce na przełomie lat 90. i dwutysięcznych porównać można do tego wybuchł w latach 60. na Zachodzie Europy (we Francji, w Niemczech i Wielkiej Brytanii). O ile jednak tam reakcją było powstanie nowych uczelni publicznych (dzisiaj znanych i cenionych jak uniwersytet w Leeds czy uniwersytet w Bielefeld), to w Polsce zgodnie z ówczesnym klimatem ideowym (doksa prywatyzacji) pozwolono, a nawet zachęcano do tworzenia wyższych szkół prywatnych. Efektem tych zmian nie było jednak, wbrew obietnicom neoliberalizmu, pełne urynkowanie i związane z tym otwarcie na powszechne globalne przepływy i konkurencję światową, ale rzeczywistość zbliżoną do tego, co Loïc Wacquant (2012) określa w innym miejscu mianem „realnie istniejącego neoliberalizmu”. Chodzi tu o złożoną kombinację tego, co rynkowe i państwowe z rezultatem odmiennym od głoszonego. Uczeni, nie tylko politologowie, ale także inni przedstawiciele nauk społecznych, znaleźli liczne dodatkowe środki zarobkowania (w pierwszej kolejności w prywatnym szkolach) przy zachowaniu pozycji w systemie państwowym, z którego czerpali i nadal czerpią władzę symboliczną. Dzięki tytułom nadanym i gwarantowanym przez państwo (dr, dr hab., prof.) oraz prestiżowi płynącemu ze stanowisk uniwersyteckim mieli możliwość tworzenia kierunków studiów i nadawania dalszych tytułów (licencjata, magistra), będących większym lub mniejszym kapitałem symbolicznym (istotnym w szczególności na rynku pracy). Połączenie obu zasobów – publicznych (odziedziczonych po poprzednim ustroju) i prywatnych – nadało stabilność całemu polu, a istniejące i nowe instytucje (takie jak Centralna Komisja ds. Nauki i Tytułów) zabezpieczyły reprodukcję istniejącej hierarchii. Paradoksalnie opisana quasi-liberalizacja nie przyczyniła się do otwarcia na przepływy światowe, ale wręcz przeciwnie – umocniła lokalną autonomię pola wobec tego, co globalne. Nie jest to autonomia w klasycznym rozumieniu Bourdieu – bariery wobec wpływów pól ekonomicznych czy politycznych i możliwości tworzenia własnych zasad przez dane pole. Wielu politologów, z którymi rozmawialiśmy, angażuje się w przedsięwzięcia o charakterze praktycznym, w doradztwie, w sferze biznesowej i administracyjnej, marketingu medialnym itd., z czego czerpie profity, przyczyniając się jednak, trzeba to zaznaczyć, do heteronomizacji pola. Jednak samo pole narodowe jest odseparowane od bezpośrednich wpływów i konkurencji globalnej. Rzecz jest o tyle zaskakująca, że ma to miejsce w czasie, kiedy światowa nauka

jako taka ulega postępującej internacjonalizacji czy globalizacji, o czym świadczy rosnąca liczba międzynarodowych projektów badawczych i międzynarodowych współautorstw książek i artykułów (Gingras i Heilbron 2009). Krytyczni badacze wskazują przy tym, że owa współpraca przebiega w ramach hierarchii struktury centro-peryferyjnej: w rdzeniu światowej nauki (Stany Zjednoczone i Europa Zachodnia) wytwarza się nowe koncepcje i podejście teoretyczne, które na peryferiach poddawane są empirycznemu testowaniu (Keim 2010). Tak rozumiany podział pracy jest do pewnego stopnia udziałem polskiej socjologii i ekonomii, politologia jednak tworzy swój własny odrębny świat. Politologowie polscy nie tylko – poza kilkoma wyjątkami – nie biorą udziału w międzynarodowych projektach badawczych, ale także światowa politologia jest słabo obecna w przestrzeni lokalnego pola. Nasza analiza pisma *Athenium* pokazała, że cytuje się głównie badaczy zachodnich znanych z pola medialnego (takich jak Fukuyama, Huntington czy Brzeziński) oraz polskich politologów (Warczok i Zarycki 2016, rozdział 10). W spisach lektur dla studentów zdecydowanie dominują polscy autorzy (istnieje niewiele tłumaczeń zarówno pozycji klasycznych, jak i współczesnych). W ten sposób tworzy się wewnętrzny obieg symboliczny, wzajemnej konsekracji, z nieznaczną tylko obecnością politologii zachodniej.

Podsumowanie

Trajektoria polskiego pola politologicznego obrazuje nakładające się na siebie zmiany wewnętrzne (lokalne) i zewnętrzne (geopolityczne). Wyłaniając się jako dyscyplina ściśle heteronomiczna, podporządkowana władzy politycznej, pole polskiej politologii stopniowo zyskało autonomię, czerpiąc symboliczny zysk z faktu, iż Polska sytuowała się przed 1989 rokiem w obszarze „peryferii stykowych”, pełniąc rolę swoistego pomostu między blokiem zachodnim a wschodnim. Po upadku państwowego socjalizmu miało miejsce wchłonięcie Polski do gospodarczej, ale i intelektualnej strefy zachodniej, pełne podporządkowanie światowemu rdzeniowi i utrata kluczowej roli pomostowej, z czym wiązać można paradoksalny spadek znaczenia polskich nauk społecznych w światowej nauce, także w wymiarze pośrednictwa w dystrybucji zachodnich idei w krajach sąsiednich. O ile ekonomia czy socjologia dostosowuje się do nowego centro-peryferyjnego układu (testując lokalnie teorie tworzone w rdzeniu), to politologia odseparowuje się raczej od przepływów globalnych, selektywnie jedynie korzystając z tego, co światowe. Część badaczy – tych najbardziej elitarnych, powiązanych z innymi naukami – orientuje się na działania globalne, pozostali reprodukują z sukcesem lokalne instytucje i hierarchie, tworząc odseparowane, ale lokalnie wpływowe pole naukowe.

Literatura

- Babones, S.J. (2017). *American tianxia: Chinese money, American power, and the end of history*. Bristol: Policy Press.
- Babones, S.J. i Babcicky, P. (2011). Russia and East-Central Europe in the modern world-system: A structuralist perspective. Referat wygłoszony w ramach 10th Biennial Conference of the Australasian Association for Communist and Post-Communist Studies. <http://hdl.handle.net/2123/8065> [10.04.2018].
- Backhouse, R. i Fontaine, P. (2010). *The history of the social sciences since 1945*. Cambridge–New York: Cambridge University Press.
- Bockman, J.K. i Eyal, G. (2002). Eastern Europe as a laboratory for economic knowledge: The transnational roots of neoliberalism. *American Journal of Sociology*. 108(2): 310–352.
- Boncourt, T. (2008). Is European Political Science different from European Political Sciences? A comparative study of the european journal of political research, political studies and the revue française de science politique 1973–2002. *European Political Science*. 7(3): 366–381.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production* (1 ed.). New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Reguły sztuki: geneza i struktura pola literackiego*, przeł. A. Zawadzki. Kraków: Universitas.
- Bourdieu, P. (2006). *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bucholc, M. (2016). *Sociology in Poland – To Be Continued?* London: Palgrave Macmillan.
- Ehrlich, S. (1974). *Władza i interesy: Studium struktury politycznej kapitalizmu*. Warszawa: PWN.
- Gingras, Y. i Heilbron, J. (2009). 12. L'internationalisation de la recherche en sciences sociales et humaines en Europe (1980-2006). W: G. Sapiro (red.), *L'espace intellectuel en Europe, XIXe -XXe siècles* (359–388). Paris: La Découverte.
- Heilbron, J. (2010). *Structure and dynamics of the world system of translation*. https://ddd.uab.cat/pub/1611/1611_a2015n9/1611_a2015n9a4/Heilbron.pdf [10.04.2018].
- Jacobs, R.N. i Townsley, E.R. (2011). *The space of opinion: Media intellectuals and the public sphere*. New York: Oxford University Press.
- Keim, W. (2010). Pour un modèle centre-périphérie dans les sciences sociales Aspects problématiques des relations internationales en sciences sociales. *Revue d'anthropologie des connaissances*. 11(3): 570–598.
- Koryś, P. (b.d.). Podróż z peryferii na peryferie. <http://e-civitas.pl/podroz-z-peryferii-na-peryferie/> [10.04.2018].
- Mosbah-Natanson, S. i Gingras, Y. (2014). The globalization of social sciences? Evidence from a quantitative analysis of 30 years of production, collaboration and citations in the social sciences (1980–2009). *Current Sociology*. 62(5): 626–646.

- Norris, P. (1997). Towards a more cosmopolitan political science? *Journal of Political Research*, 31(1–2): 17–34.
- Pollak, M. (1979). Paul F. Lazarsfeld, fondateur d'une multinationale scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales (Paris)*, 25: 45–60.
- Rokkan, S. i Urwin, D.W. (1983). *Economy, territory, identity*. London: Sage.
- Sapiro, G. (2012). *Traduire la littérature et les sciences humaines: conditions et obstacles*. Paris: Ministère de la culture, Secrétariat général, Département des études, de la prospective et des statistiques, DEPS.
- Sulek, A. (2011). *Obrazy z życia socjologii w Polsce*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Wacquant, L. (2012). Trzy kroki w stronę historycznej antropologii faktycznie istniejącego neoliberalizmu, przeł. A. Kowalczyk i K. Szadkowski. *Praktyka Teoretyczna*, 5: 129–151.
- Wallerstein, I.M. (1991). *Geopolitics and geoculture: essays on the changing world-system*. Cambridge–New York–Paris: Cambridge University Press–Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Wallerstein, I.M. (2003). *The Decline of American Power: The U.S. in a Chaotic World*. New York: The New Press.
- Wallerstein, I.M. (2011). *Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. Berkeley: University of California Press.
- Warczok, T. i Zarycki, T. (2016). *Gra peryferyjna: Polska politologia w globalnym polu nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

Polish political science in a global perspective: the paradoxes of evolving peripherality

ABSTRACT: This article is an introduction to the discussion on the semi-peripheral nature of knowledge production systems, inspired by the publication of *Gra Peryferyjna* by Tomasz Warczok and Tomasz Zarycki. At the same time, the authors summarize the most important issues raised in the book, that is the relational approach to the study of knowledge and science inspired by Pierre Bourdieu and Immanuel Wallerstein, as well as the dual nature of Polish political science.

KEYWORDS: Gra peryferyjna, centers, peripheries, social sciences, Bourdieu, Wallerstein

CYTOWANIE: Warczok, T. i Zarycki, T. (2018). Polskie nauki polityczne w perspektywie globalnej: paradoksy ewoluującej peryferyjności. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(51): 143–161. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.6.

TOMASZ WARCZOK – socjolog, adiunkt w Instytucie Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, członek Zespołu Studiów nad Peryferyjnością w Instytucie Studiów Społecznych im. Profesora Roberta Zajonca Uniwersytetu Warszawskiego. Publikował m.in. w pismach: *Current Sociology*, *Polish Sociological Review*, *Kultura i Społeczeństwo* czy *Studia Socjologiczne*. Ostatnio współautor książek: *Granice symboliczne: Studium praktyk kulturowych na przykładzie działań zawodowych pracowników socjalnych* (2013) oraz *Literatura polska po 1989 roku w świetle teorii Pierre’a Bourdieu* (2014).

TOMASZ ZARYCKI – socjolog, geograf społeczny, profesor i dyrektor w Instytucie Studiów Społecznych im. Profesora Roberta Zajonca Uniwersytetu Warszawskiego. Publikował m.in. w pismach: *Current Sociology*, *Geoforum*, *East European Politics and Societies*, *Europe-Asia Studies* czy *Theory and Society*. Autor m.in. książek: *Ideologies of Eastness in Central and Eastern Europe* (2014) oraz (wspólnie z Rafałem Smoczyńskim) *Totem inteligencji: Arystokracja, szlachta i ziemiaństwo w polskiej przestrzeni społecznej* (2017).

Jakub Krzeski, Krystian Szadkowski

Między autonomią a podporządkowaniem. Problemy metodologiczne analizy (pół)peryferyjnych systemów nauki

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł stanowi jeden z głosów w dyskusji nad półperyferyjnym charakterem systemów produkcji naukowej, dla której pretekstem była publikacja książki *Gra peryferyjna* Tomasza Warczoka i Tomasza Zaryckiego. Autorzy skupiają się w nim na metodologicznych wyzwaniach stojących przed analizą charakteru systemów nauki z perspektywy globalnego podziału pracy. Jako możliwe rozwiązanie dotychczasowych trudności wskazują na konieczność symetrycznej syntezy propozycji teoretycznych Pierre’a Bourdieu i Immanuela Wallersteina. Z jednej strony pozwoli to uniknąć sprowadzenia zjawisk w polu nauki wyłącznie do poziomu ekonomicznego, z drugiej zaś da szansę przemyśleć zależność, w jakiej pozostają do siebie nauka i gospodarka. Dopiero tak skonstruowana rama teoretyczna daje możliwość uchwycenia mechanizmów wytwarzania hierarchizujących podziałów w globalnej nauce takich jak ten na centrum i peryferia.

SŁOWA KLUCZOWE: gra peryferyjna, Bourdieu, Wallerstein, centrum, peryferia, produkcja wiedzy

Recepcja *Gry peryferyjnej*, książki Tomasza Warczoka i Tomasza Zaryckiego (2016), przypada na szczególny moment w historii polskiego systemu szkolnictwa wyższego, który znajduje się obecnie na progu kolejnej głębokiej reformy (Antonowicz i in. 2016; Kwiek 2018). Działania dzisiejszych ustawodawców zmierzają konsekwentnie w kierunku zapoczątkowanym jeszcze przez ministerstwo pod kierownictwem Barbary Kudryckiej. Usiłują one doprowadzić, przynajmniej w założeniu, do zmniejszenia dystansu dzielącego polski system szkolnictwa wyższego i jego instytucje od systemów i uczelni zajmujących czołowe pozycje w globalnej nauce (Kwiek i Szadkowski 2018). Konkurencyjność, umiędzynarodowienie, mierzalność i międzynarodowa porównywalność osiągnięć naukowych oraz wszechobecny dyskurs „doskonałości” przejawiają się dziś m.in. w takich działaniach jak ustanawianie nowych, międzynarodowych

standardów dla polskiego systemu ewaluacji jednostek i czasopism naukowych (Kulczycki 2017) czy koncentracja środków na badania w wyłonionych w konkursie uczelniach flagowych (Antonowicz i in. 2016). Łatwo dostrzec w nich presję na głównych aktorów polskiego pola akademickiego, by imitując zachodnie wzorce, przyczyniali się do podniesienia statusu i zwiększenia widzialności uprawianej w Polsce nauki. Ambicje i motywacje stojące za obecnymi reformami należy zatem rozważać w kontekście wzrostu istotności międzynarodowych danych porównawczych o systemach szkolnictwa wyższego i nauki oraz rozwoju globalnych rankingów uniwersytetów, które obnażyły słabości polskiego systemu, zwłaszcza na polu produkcji naukowej (Kwiek 2018). Wszystkie te zmiany dla polskiego systemu projektowane są jednak przy założeniu gładkiej przestrzeni globalnej nauki – niepoprzecinanej konfliktami interesów, stosunkami sił czy oderwanej od swojego materialnego podłoża i otoczenia z jego odmiennymi warunkami uprawiania nauki. *Gra peryferyjna* Warczoka i Zaryckiego istotnie problematyzuje takie podejście.

Zaproponowane w tej pracy ujęcie jest o tyle istotne, o ile sięga po dotychczas odrzucane w tym kontekście, nie tylko w dotychczasowej polityce w odniesieniu do sektora, ale również w badaniach nad kierunkiem reform i strukturalnymi przekształceniami polskiego systemu szkolnictwa wyższego, teorie zależności czy systemu-świata. Badacze analizujący zachodzące przemiany sięgali raczej po przeciwną teorię społeczeństwa światowego i wskazywali na postępującą uniwersalizację oraz upowszechnienie określonych wzorców instytucjonalnych, norm i zachowań w nauce będące skutkiem stopniowej izomorfizacji systemów szkolnictwa wyższego (zob. np. Antonowicz 2015: 115). Słabość takiego rozumowania w odniesieniu do uniwersalizacji trendu umasowienia systemów szkolnictwa wyższego obnażył niedawno Simon Marginson (2016), wskazując na wątle podstawy metodologiczne oryginalnej propozycji Schofera i Meyera (2005). Podkreślił przy tym szczególną problematyczność wyprowadzania wniosków z danych ilościowych na temat zróżnicowanych i skomplikowanych procesów, kompletną niewrażliwość tej teorii na różnice kulturowe między systemami, projektowanie anglosaskiego modelu rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na inne systemy oraz przemycanie metodologicznego nacjonalizmu (Dale 2005) pod płaszczykiem abstrakcyjnej globalności. Książka *Gra peryferyjna* jest dobrym pretekstem, by w świetle zebranego przez autorów interesującego materiału ilościowego i jakościowego dotyczącego pola polskiej politologii zapytać w rodzimym kontekście o trafność diagnoz stawianych przez badaczy szkolnictwa wyższego w odniesieniu do reform systemu po 1989 roku.

Warczok i Zarycki już wcześniej dali się poznać jako badacze żywo zainteresowani (pół)peryferyjną kondycją polskich nauk społecznych (Warczok i Zarycki 2014a). O oryginalności ich propozycji może świadczyć wypracowana wspólnie rama teoretyczna, na którą składa się synteza teorii systemów-światów Immanuela

Wallersteina oraz teorii pól i kapitałów Pierre'a Bourdieu (Warczok i Zarycki 2014b). Synteza ta ma nie tylko na celu uzupełnienie i korektę największych słabości obu koncepcji, ale przede wszystkim to na jej gruncie Warczok i Zarycki stawiają swoją najważniejszą diagnozę dotyczącą rzeczywistości polskiej nauki. Po pierwsze, (pół)peryferyjne pole nauk społecznych cechuje niski poziom autonomii, co przejawia się w jego dużej zależności od innych pól, przede wszystkim pola politycznego. Po drugie, niska autonomia pola w warunkach (pół)peryferyjnych doprowadza do wytworzenia się i zakorzenienia dwoistej logiki – swoistego pęknięcia samego pola na dwa obozy: przyjmujący i odrzucający perspektywę centrum.

Nic zatem dziwnego, że w *Grze peryferyjnej* autorzy również zdecydowali się skorzystać z wypracowanej wcześniej ramy, tym razem jednak w celu rozwinięcia znacznie ambitniejszego projektu. Trzeba przyznać, że sprawdza się ona bardzo dobrze. Nie ma w tym nic zaskakującego, w końcu Bourdieu należy niewątpliwie do tych socjologów, którzy żywo inspirowali badania nad szkolnictwem wyższym, zwłaszcza te prowadzone nad kwestią zmniejszającej się autonomii pola akademickiego wskutek presji ekonomicznych (Naidoo 2004; Marginson 2008). W tym sensie francuski socjolog wydaje się idealną przeciwwagą dla teorii Wallersteina, która podobnie jak wiele teorii marksistowskiej proveniencji pozostaje ślepa na autonomiczną logikę i mechanizmy regulujące pole uniwersyteckie. Trudno bowiem o bardziej problematyczne nastawienie do pola nauki jako przedmiotu badań niż sprowadzanie wyjaśnień przyczyn zachodzących w nim przekształceń wyłącznie do poziomu ekonomicznego (Marginson 2015). Dzięki pracom niemieckiego socjologa Richarda Müncha (2014), silnie inspirującego się teoriami Bourdieu, wiemy również, że w polu uniwersyteckim zachodzą skomplikowane procesy, w ramach których to właśnie walka o prestiż w polu jest celem fundamentalnym, a której przebieg i wynik dopiero w dalszym kroku zostają zinstrumentalizowane przez komercyjnie nastawione instytucje bądź kapitał w Marksowskim sensie (Szadkowski 2016). Warczok i Zarycki świetnie korzystają z potencjału wynikającego z połączenia dwóch perspektyw, unikając w ten sposób ewentualnych pułapek ekonomicznego redukcjonizmu.

Jedyna wątpliwość, jaką budzić może tak duże skupienie się na kwestii autonomii pola akademickiego, wiąże się z problematycznością traktowania jej niskiego poziomu jako cechy dystynktywnej pól (pół)peryferyjnych, przynajmniej w odniesieniu do nauk politycznych. Autorzy usiłując zrozumieć specyfikę polskiego pola nauk politycznych, nie małą rolę przypisują historycznym uwarunkowaniom dyscypliny. Podkreślają historyczny kontekst powstania polskiej politologii jako dyscypliny powołanej na zamówienie polityczne i zależnej od władzy politycznej. Tymczasem z powodzeniem można wykazać, że właśnie ten brak autonomii pola politologii w odniesieniu do samego pola władzy politycznej w momencie jego formowania miał również miejsce w innych krajach – wliczając w to sam rdzeń globalnego kapitalizmu.

Amerykańska politologia rozwijała się w dużej mierze wraz z zapotrzebowaniem rodzimej władzy na akademicki dyskurs delegitymizujący politykę Związku Radzieckiego i rewolucji socjalistycznych w krajach globalnego Południa. Dodatkowo sam proces wyodrębniania się oddzielnego obszaru rozważań nad sferą stosunków władzy, któremu towarzyszył równoległy proces krzepnięcia ekonomii (a nie ekonomii politycznej) jako nauki o wyabstrahowanej sferze gospodarczej, można uznać za funkcjonalny wobec krzepnącej w tym okresie specyficznej postaci kapitalizmu. Wydaje się, że trudno jest dyskutować o autonomii pola akademickiego bez przeprowadzenia (lub choćby zdania sobie sprawy z istnienia) gruntownej krytyki ideologii i genealogicznej refleksji nad procesem formowania się osobnych pól dyscyplinarnych (Foucault 2006). Problem ten – konieczność i możliwość materialistycznej korekty teorii pól Pierre’a Bourdieu w kontekście transformacji (pół)peryferyjnego szkolnictwa wyższego – to nasz punkt wyjścia do dalszych rozważań nad propozycją przedstawioną w *Grze peryferyjnej*.

Jeśli teoria Bourdieu stanowi w propozycji Warczoka i Zaryckiego rzeczywistą korektę słabości teorii systemu-świata należałoby zadać pytanie o działanie w drugą stronę – rolę samych propozycji Wallersteina, na których opiera się zawarta w książce analiza. Wydaje się, że postulowana obustronna korekta jest niejako zachwiana. Trzeba jednak zaznaczyć, że wskazanie na tę słabość ma raczej charakter zaproszenia autorów do dalszej dyskusji i wskazania kierunków wspólnego intelektualnego wysiłku. W końcu głównym celem *Gry peryferyjnej* jest zbadanie specyfiki polskiego pola nauk politycznych i relacji panujących w jego wnętrzu. Jego realizację należy ocenić jednoznacznie pozytywnie. Z drugiej jednak strony autorzy sugerują, że wnioski, do których dochodzą na podstawie badań pola nauk politycznych, są reprezentatywne dla polskich nauk społecznych w ogóle, a do pewnego stopnia nawet dla całego polskiego życia intelektualnego (Warczok i Zarycki 2018: 141–159). Stąd właśnie nasze poniższe uwagi dotyczące konieczności dalszej pracy nad stosunkami władzy i dominacji w ramach globalnego podziału pracy.

Po pierwsze, wskazywana przez nas istotna nierównowaga widoczna jest w braku sproblematyzowania zależności między kondycją (pół)peryferyjną samej gospodarki a (pół)peryferyjnością pola uniwersyteckiego. Definiowanie Polski jako kraju (pół)peryferyjnego ma oczywiście długie tradycje, a dziś dzięki takim wskaźnikom jak poziom PKB czy zależność gospodarki od niskiego kosztu pracy łatwo ją uchwycić. Problem polega jednak na tym, że kiedy posługujemy się koncepcją pól i autonomii pola uniwersyteckiego, nie można dokonać prostego przełożenia kondycji gospodarki na kondycję samego systemu produkcji wiedzy. W *Grze peryferyjnej* te dwa poziomy nie spotykają się ze sobą ani razu. Zależności i globalny podział pracy kapitalistycznego systemu-świata wydają się funkcjonować niezależnie od podziału pracy w globalnej nauce, w ramach którego centra wytwarzają teorie, które są następnie przyjmowane

przez kraje peryferyjne i (pół)peryferyjne za dominujące paradygmaty (Warczok i Zarycki 2018). Przywoływany już w tym tekście Simon Marginson wraz z meksykańskim badaczem szkolnictwa wyższego Immanolem Ordoriką (2011) analizując stosunki hegemonii w globalnej nauce, podkreślili istotność materialnych warunków i ulokowania dużych metropolii w pobliżu centrów władzy czy też systemów gospodarczych dla budowania przewagi i wzmacniania pozycji centralnej w globalnym systemie. Z kolei polski wątek, który od lat czeka na zbadanie, a okazuje się równie istotny w kontekście rozumienia sytuacji nauk politycznych, to ekonomiczno-polityczna funkcjonalność osłabiania czy pozbawiania naukowego potencjału nauk humanistycznych i społecznych na tle transformacji ustrojowej. Marek Kwiek (2012) wyraźnie pokazał wpływ przyspieszonego i zorientowanego na generowanie przychodów dla publicznych instytucji akademickich procesu umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku na deinstytucjonalizację misji badawczej w naukach humanistycznych i społecznych. Niemal całkowite podporządkowanie w dyscyplinach takich jak pedagogika, socjologia, zarządzanie czy właśnie politologia, jak również strategii rozwoju instytucjonalnego czy polityki kadrowej wyłącznie działalności dydaktycznej przyczyniło się nie tylko do zaniku zainteresowania badaniami w tych obszarach, ale również do niemal kompletnego zaniku norm społecznych właściwych polu naukowemu (Merton 1968) oraz wyniszczenia potencjału, który dawałby szansę na odrodzenie prężnych naukowo dyscyplin. Nikt jednak dotąd nie wyjaśnił tego procesu w kategoriach ekonomicznych poprzez poszukiwanie wzajemnych powiązań między określonymi formami rozwoju dwóch systemów. Autorzy *Gry peryferyjnej* mieli na to, jak zakładamy, szansę. Fakt, że z niej nie skorzystali, choć nieco rozczarowuje, nie jest jednak zaskoczeniem. Ostatecznie analiza znaczenia określonej formy (niedo)rozwoju polskiego systemu nauki i szkolnictwa wyższego po 1989 roku i jej rola w całokształcie transformacji gospodarczo-ustrojowej (oraz na odwrót) umyka od lat uwadze badaczy.

Ten brak sproblematyzowania zależności między wymiarem gospodarczym a wymiarem naukowym uwidacznia się również w kolejnym obszarze. Jak wspominają sami autorzy, (pół)peryferia odgrywają w kapitalistycznym systemie-świecie strukturalną funkcję stabilizującą cały system. Skłania to do zadania pytania: czy możliwe byłoby wykazanie takiej roli również w globalnym systemie nauki i produkcji wiedzy? Autorzy nie poruszają jednak tej kwestii i skupiają się raczej na funkcji (pół)peryferii jako pośrednika w transmisji wiedzy z rdzenia systemu na jego obrzeża. Przyglądając się jednak współczesnej rzeczywistości globalnej nauki, należy stwierdzić, że tragedią „półperyferyjnych” pól naukowych jest dziś właśnie to, że peryferia (np. kraje takie jak Nigeria, Wietnam czy Kazachstan) nie potrzebują zapośredniczenia przy podłączeniu się do centralnego obiegu. Relacja centrum-peryferia w usieciowionej globalnej nauce, która funkcjonuje w dobie szerokopasmowego internetu oraz nieustannie

taniejących połączeń lotniczych, może dokonywać się w sposób niezapśredniczony. Rozpowszechniona globalnie idea „uniwersytetów klasy światowej” (Salmi 2009) wzmagą w rządach na całym świecie wysiłki na rzecz zwiększania kontaktów z ulokowanymi centralnie systemami. Choć wiele uniwersytetów klasy światowej z różnych krajów na świecie współpracuje bardzo horyzontalnie (Marginson 2018), obejmując swoimi sieciami kooperacji instytucje z pół- i peryferii, to jednak warunkiem zaistnienia w nauce jest wciąż bezpośrednie podłączenie się do centralnych obiegów. Tym samym granica między kondycją (pół)peryferyjną a peryferyjną rozmywa się (przynajmniej w obszarze nauki), a *Gra peryferyjna* w zasadzie nie dostarcza nam podstaw pozwalających lepiej uchwycić to rozróżnienie.

Po drugie, zachwianie równowagi między perspektywami Bourdieu i Wallersteina widać doskonale, gdy autorzy, przywołując spostrzeżenia Salvatore’a Babonesa, mówią o niesłabnącej dominacji amerykańskiej, jednocześnie abstrahując od krajów azjatyckich i ich roli w globalnej produkcji wiedzy (Warczok i Zarycki 2018). Wydaje się, że takie stwierdzenie należałoby zdecydowanie zniuansować. Pozycja amerykańska umacnia się m.in. właśnie dlatego, że kraje azjatyckie imitują model anglosaski, jednocześnie zmniejszając dystans dzielący ich od jego producentów. Wszystko to dokonuje się nie tylko dzięki ogromnym nakładom publicznym, m.in. projektowi 985, ale również za sprawą stworzonego w Chinach pierwszego globalnego rankingu uniwersytetów (Szadkowski 2015: 112–114). Rama ta, choć przyjmuje model amerykańskiego uniwersytetu badawczego, za ideał do którego realizacji dążyć ma globalna nauka i szkolnictwo wyższe, to jednocześnie obiektywizuje ukazujące się w niej osiągnięcia. Sprawia, że chiński długi marsz obliczony na zajęcie pozycji centralnej staje się w ogóle możliwy. Dziś po ponad 15 latach wyścigu widać, jakie korzyści strategia ta przyniosła chińskiemu systemowi jako całości. Ten ostatni nie tylko po raz pierwszy wytworzył w tym roku więcej publikacji naukowych niż system amerykański (NSB 2018), ale na przykład pozycja chińskich uniwersytetów w polu nauk matematycznych przewyższyła (pod względem ilości wysokocytowanych publikacji) pozycję czołowych uniwersytetów amerykańskich. W 2017 roku badacze z chińskiego Uniwersytetu Tsinghua opublikowali o ponad 40% więcej najczęściej cytowanych artykułów z obszaru matematyki (347) niż badacze zatrudnieni na amerykańskim MIT (245) (Marginson 2018: 49).

Warczok i Zarycki, redukując amerykańską dominację w nauce do wymiaru ilościowego, czyli przytłaczającej obecności amerykańskich badaczy w najważniejszych instytucjach globalnej nauki, zaciemniają jednak naturę relacji łączących poszczególne systemy w ramach globalnego podziału pracy. Z proponowanej przez nich perspektywy znika bowiem jedna z ciekawszych kwestii – chodzi o samą funkcję włączenia peryferyjnych systemów szkolnictwa wyższego w globalny obieg wiedzy. Jest to niewątpliwa strata, zwłaszcza że w materiale empirycznym, przede wszystkim

we fragmentach wywiadów przeprowadzonych przez Warczoka i Zaryckiego często mowa jest o jakościowym, a nie ilościowym wymiarze relacji dominacji w nauce – respondenci wskazują na fakt sprowadzania badaczy z pól (pół)peryferyjnych do roli „dostarczycieli danych”. Momenty te zdecydowanie zasługują na większą uwagę, problematyzują bowiem często pokutujące przeświadczenie, jakoby badaczki i badacze pochodzący z krajów (pół)peryferyjnych mieli wciąż mało, jeśli cokolwiek, do zaproponowania krajom rdzenia (Altbach 2004). Można odnieść zatem wrażenie, że przyjęta rama teoretyczna pozostaje na ten aspekt niejako ślepa.

To właśnie spojrzenie na kierunek przekształceń polskiego sektora szkolnictwa wyższego sprawia, że powyższe kwestie nabierają szczególnego znaczenia. Gdy autorzy wspominają o „ewoluującej peryferyjności”, natychmiast nasuwającym się kontekstem jest próba przesunięcia polskiego systemu na kontinuum wyznaczanym z jednej strony przez systemy peryferyjne, a z drugiej – systemy rdzenia. Niewątpliwą zasługą autorów jest wykazanie, że proces ten wcale nie przyjmuje wyłącznie formy odgórnie narzucanej reformy, ale składają się na niego również „gry” samych aktorów pola uniwersyteckiego, którzy wytwarzają własne strategie i odpowiedzi, nadając temu procesowi partykularne formy. W końcu obserwowany przez Warczoka i Zaryckiego dualizm pola nauk politycznych jest podziałem, który nakłada się niejako na polaryzację środowiska akademickiego, jego stosunek do samych reform i obranego przez nie kierunku.

Jeśli jednak wprowadzony kontekst reform pozwala ukazać niezwykle ważne znaczenie książki Warczoka i Zaryckiego dla debat toczących się wokół przekształceń polskiego systemu, to umożliwia również uwypuklenie pewnej słabości ich propozycji. Autorzy wielokrotnie powtarzają, że jednym z głównych paradoksów cechujących polskie nauki polityczne jest fakt, że stworzyły one relatywnie silne instytucje i rynek wewnętrzny. Rzeczywiście, taka obserwacja stoi w sprzeczności z istniejącymi ujęciami centrum i peryferyjności systemów wytwarzania wiedzy. Autorzy tacy jak Leonardo Rodriguez Medina (2014) czy Syed Farid Alatas (2003), skupiając się na podziale centrum/periferia w ramach globalnego systemu produkcji wiedzy, wskazują raczej na odwrotne zależności. To kraje centrum mają instytucje redystrybuujące prestiż w ramach danej dyscypliny, dyscypliny peryferyjne są zaś całkowicie zależne od teorii wytwarzanych w centrum, co widać choćby po sylabusach zajęć akademickich. Z pewnością można mówić tu o pewnym paradoksie, kontekst reform i rosnącej presji zewnętrznej każe jednak zadać następujące pytania: czym dokładnie miałyby być siła instytucji polskiego pola nauk politycznych? Czy zbudowane przez politologów instytucje są na tyle silne i zdolne do adaptacji, że będą potrafiły odnaleźć się w nowej rzeczywistości zapoczątkowanej przez reformę? Biorąc pod uwagę, że nowa reforma częściowo pozbawi polskie instytucje możliwości redystrybuowania prestiżu poprzez umieszczenie instancji waloryzujących

samą pracę akademicką („centrów konsekracyjnych”, używając języka Bourdieu) niejako na zewnątrz polskiego systemu (ewaluacja dorobku odbywać się ma na podstawie bazy Scopus i wykazu wydawców akademickich), można odnieść wrażenie, że to, co dziś stanowi o ich sile, w dalszej perspektywie może okazać się ich największą słabością.

Prowadzi to nas do kolejnej kwestii. Zwiększenie presji na aktorów w polu nie rozwiąże w żadnym razie strukturalnych ograniczeń stojących na drodze polskiej nauki do wymknięcia się z jej (pół)peryferyjnej kondycji. Dlatego też chcielibyśmy zastanowić się na koniec nad warunkami możliwości dopełnienia się opisywanej przez Warczoka i Zaryckiego ewolucji. Autorzy podejmujący sprawę przeciwdziałania relacji podległości w globalnej nauce (Alatas 2003: 609–610) wskazali już na kilka takich punktów. M.in. na konieczność zatrzymania drenażu mózgow, co w przypadku publicznego systemu takiego jak Polska, który przysłał kadre akademicką kształci z pieniędzy podatnika, ma szczególne znaczenie. Problem polega jednak na tym, że rozwiązania te tworzą niejako zaklęty krąg, w którym skądinąd słuszne recepty są nie do zrealizowania właśnie ze względu na (pół)peryferyjny charakter gospodarki kraju i niskie nakłady na naukę. Inni natomiast, wyraźnie inspirując się koncepcją hegemonii Gramsciego, wskazują na konieczność stworzenia kontrhegemonicznego dyskursu (Petrovici 2015; Connell i in. 2017). W przypadku nauki miałby to być alternatywny obieg cyrkulacji wiedzy. Wszystkie te propozycje mają jednak ograniczone zastosowanie.

System kapitalistycznej gospodarki, podobnie jak kapitalizm akademicki, musi funkcjonować, opierając się na hierarchizujących podziałach takich jak centrum-peryferia, które umożliwiają produkcję różnicy i stoją u podłoża, z jednej strony, akumulacji prestiżu i bogactwa oraz, z drugiej, niewidzialności i ubóstwa. Jedynie rozmontowanie mechanizmów odpowiedzialnych za reprodukcję tych różnic i opartych na nich zależności może otworzyć przed nami horyzont alternatywy. Przynajmniej w sferze nauki potencjał na to zarysowuje się w horyzontalnych i wspólnotowych praktykach produkcji wiedzy, które prowadzą poza, a czasem unieważniają podobne sztywne podziały (Szadkowski i Krzeski 2015). Lektura *Gry peryferyjnej* w tym kontekście pozwala odsonić wiele problemów właściwych dla (pół)peryferyjnych pól naukowych. Powinniśmy być ich świadomi, przebudowując polski system nauki i szkolnictwa wyższego w kierunku horyzontalnego podłączenia do rzeczywistości globalnej nauki.

Literatura

Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

- 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: 7–33.
- Alatas, S.F. (2003). Academic dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences. *Current Sociology*. 51(6): 599–613.
- Altbach, P.G. (2003). Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges of Developing Countries. W: P.G. Altbach, *The Decline of the Guru: The Academic Profession in the Third World* (1–21). New York: Basingstoke.
- Connell, R., Pearse, R., Collyer, F., Maia, J. i Morrell, R. (2017). Negotiating with the North: How Southern-tier intellectual workers deal with the global economy of knowledge. *The Sociological Review*. 66(1): 41–57.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative education*. 41(2): 117–149.
- Foucault, M. (2006). *Słowa i rzeczy: Archeologia nauk humanistycznych*, przeł. T. Komendant i A. Tatarkiewicz. Gdańsk: słowo/obraz/terytoria
- Kulczycki, E. (2017). Assessing Publications through a Bibliometric Indicator: The Case of Comprehensive Evaluation of Scientific Units in Poland. *Research Evaluation*. 26(1): 41–52.
- Kwiek, M. (2012). Changing higher education policies: From the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities. *Science and Public Policy*. 39(5): 641–654.
- Kwiek, M. (2018). Ustawa 2.0 a mierzalność i porównywalność osiągnięć naukowych. *Nauka*. 1: 65–86.
- Kwiek, M. i Szadkowski, K. (2018). Higher Education Systems and Institutions, Poland. W: P. Teixeira i in. (red.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*. 159(3810): 56–63.
- Marginson, S. (2008). Global Field and Global Imagining: Bourdieu and Worldwide Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*. 29(3): 303–315.
- Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym, przeł. K. Szadkowski. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 45(1): 11–37.
- Marginson, S. (2016). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne University Press: Melbourne.
- Marginson, S. (2018). *The New Geo-Politics of Higher Education*. Centre for Global Higher Education Working Paper no. 34.
- Marginson, S. i Ordorika, I. (2011). „El central volume de la fuerza” : Global Hegemony in Higher Education and Resaerch. W: D. Rhoten i C. Calhoun (red.), *Knowledge Matters: The Public Mission of the Research University* (67–129). New York: Columbia University Press.

- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence*. New York–London: Routledge.
- Medina, L.R. (2014). *Centers and Peripheries in Knowledge Production*. New York–London: Routledge.
- Naidoo, R. (2004). Fields and Institutional Strategy: Bourdieu on the Relationship Between Higher Education, Inequality and Society. *British Journal of Sociology of Education*. 25(4): 457–471.
- National Science Board, NSB. (2018). Science and Engineering Indicators 2018. <https://www.nsf.gov/statistics/2018/nsb20181/assets/nsb20181.pdf> [10.04.2018].
- Petrovici, N. (2015). Framing Criticism and Knowledge Production in Semi-peripheries. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*. 2(1): 80–102.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. World Bank Publications.
- Schofer, E. i Meyer, J.W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*. 70(6), 898–920.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne: Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szadkowski, K. (2016). Socially Necessary Impact/Time: Notes on The Acceleration of Academic Labor, Metrics and The Transnational Association of Capitals. *Teorie Vědy/Theory of Science*. 38(1): 53–85.
- Szadkowski, K. i Krzeski, J. (2015). Czym są marksistowskie badania szkolnictwa wyższego? *Praktyka Teoretyczna* 18(4): 8–17.
- Warczok T. i Zarycki T. (2014a). (Ukryte) zaangażowanie i (pozorna) neutralność: Strukturalne ograniczenia rozwoju socjologii krytycznej w warunkach pół-peryferyjnych. *Stan Rzeczy*. 6: 129–158.
- Warczok T. i Zarycki T. (2014b). Bourdieu recontextualized: Redefinitions of western critical thought in the periphery. *Current Sociology*. 62(3): 334–351.
- Warczok, T. i Zarycki, T. (2016). *Gra peryferyjna: Polska politologia w globalnym polu nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Warczok, T. i Zarycki, T. (2018). Polskie nauki polityczne w perspektywie globalnej: paradoksy ewoluującej peryferyjności. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 143-161.

Between autonomy and submission. Methodological problems of the analysis of semi-peripheral systems of knowledge production

ABSTRACT: This article is one of the voices in the discussion on the semi-peripheral nature of knowledge production systems, inspired by the publication of *Gra peryferyjna* by Tomasz Warczok and Tomasz Zarycki. The authors focus on the methodological challenges facing the analysis

of the nature of science systems from the perspective of the global division of labour. As a possible solution to the current difficulties, they indicate the need for a symmetrical synthesis of the theoretical perspectives of Pierre Bourdieu and Immanuel Wallerstein. On the one hand, such perspective avoids viewing phenomena in the field of science only through the economic lense, and on the other, it makes possible to rethink the dependence in which science and the economy remain. Only such theoretical framework enables to capture the mechanisms of creating hierarchical divisions in global science, such as the centre and periphery.

KEYWORDS: Bourdieu, centres, gra peryferyjna, knowledge production, peripheries, Wallerstein

CYTOWANIE: Krzeski, J. i Szadkowski, K. (2018). Między autonomią a podporządkowaniem. Problemy metodologiczne analizy (pół)peryferyjnych systemów nauki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 163-173. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.7.

JAKUB KRZESKI – doktorant w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, związany z Centrum Studiów nad Polityką Publiczną, tłumacz. Sekretarz redakcji czasopisma naukowego *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* i redaktor czasopisma naukowego *Praktyka Teoretyczna*. Absolwent MISH UW. Obecnie przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą teorii kapitalizmu akademickiego w świetle podziału na centrum i peryferie w globalnej produkcji wiedzy.

KRYSTIAN SZADKOWSKI – adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, badacz w Centrum Studiów nad Polityką Publiczną oraz sekretarz Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego. Redaktor naczelny czasopisma *Praktyka Teoretyczna*, a od 2015 roku redaktor wykonawczy czasopisma *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. W latach 2010–2013 stypendysta Fundacji Marie Curie-Skłodowskiej zatrudniony na stanowisku młodszego badacza w Instytucie Badawczym Education International, globalnej centrali nauczycielskich i akademickich związków zawodowych w Brukseli. Autor książki *Uniwersytet jako dobro wspólne: Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym* (2015).

Dominik Antonowicz

Uciec, ale dokąd...

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł stanowi jeden z głosów w dyskusji nad półperyferyjnym charakterem systemów produkcji naukowej, dla której pretekstem była publikacja książki *Gra peryferyjna* Tomasza Warczoka i Tomasza Zaryckiego. Autor skupia się w nim na scenariuszach wyswobodzenia się przez polskie nauki społeczne z (pół)peryferii globalnej nauki, jednocześnie podejmując kwestię warunków możliwości zerwania z istniejącym stanem zależności polskiej nauki od systemów centralnych.

SŁOWA KLUCZOWE: gra peryferyjna, centrum, peryferia, nauki społeczne

Tomasz Warczok i Tomasz Zarycki podjęli się trudnego zadania krytycznej analizy polskiego pola nauk politycznych. Lektura ich książki, *Gry peryferyjnej*, skłania niewątpliwie do głębokiej (auto)-refleksji odnośnie tego, czym jest i jak zorganizowana jest nauka, skąd biorą się rządzące nią reguły i w jakim celu prowadzi się badania naukowe. Tego rodzaju przemyślenia nabierają znaczenia zwłaszcza w odniesieniu do obszaru nauk społecznych, których wyniki rzadko przekładają się na bezpośrednie, mierzalne czy wręcz pieniężne efekty.

Zaprezentowana w książce analiza ukazuje światową politologię jako globalne pole gry, w którym toczy się nieustający konflikt pomiędzy różnymi grupami interesu. W wyniku tej gry następuje petryfikacja dominującej pozycji ośrodków naukowych ulokowanych w państwach centralnych i legitymizacja ich hegemonii nad szeroko rozumianymi peryferiami. W sensie diagnostycznym jest to niezwykle inspirująca analiza, choć jej wyniki nie wydają się zaskakujące. Warczok i Zarycki spoglądając na naukę oczyma Pierre'a Bourdieu (1988) i interpretując ją przy pomocy kategorii stosowanych przez autora teorii systemów-światów Immanuela Walersteina (2004),

demaskują funkcjonowanie mechanizmów ideowej eksploatacji peryferii i analizują wpływ ich działania na pole nauk politycznych w Polsce.

Dwa przesłania

W moim odczuciu wnioski wyprowadzone przez autorów *Gry peryferyjnej* niosą dwoiste przesłanie. Po pierwsze, stanowią formę gorzkiej diagnozy ukazującej, w jakim miejscu na globalnej mapie idei znajduje się współcześnie polska politologia. Po drugie, jako kojące peryferyjną gorycz anestezyjologiczne uzasadnienie podkreślające nieunikniony – niczym w antycznej tragedii – los polskiej politologii skazanej na peryferie przez polityczno-ekonomiczne reguły rządzące współczesnym światem. Innymi słowy, peryferyjna pozycja polskiej politologii, ale również innych nauk społecznych takich jak socjologia czy pedagogika jest wyłącznie konsekwencją procesów zachodzących poza polem nauki, ale mających w tym kontekście silne konsekwencje. O ile podzielam diagnozę autorów, to wydaje mi się jednak, że ich fatalistyczne uzasadnienie jest wysoce niepełne i trochę mało docieklive, choć z pewnością środowisko naukowe w Polsce będzie w stanie wyciągnąć z tego wnioski pozwalające na kontynuację błędnego stanu uśpienia.

Zasadniczo nie neguję faktu, że światowe centrum gospodarcze oraz polityczne stało się również centrum rozwoju nauki i oba pola są ze sobą silnie skorelowane ani też tego, że ich niekiedy hegemoniczna pozycja jest legitymizowana poprzez globalne rankingi uniwersytetów, które w dużym uproszczeniu mierzą skalę podobieństwa do jednostki wzorcowej (opisanej przy pomocy subiektywnie dobranych wskaźników), a za tę nieprzypadkowo obrano model amerykańskiego uniwersytetu badawczego. Dodatkowym czynnikiem wzmacniającym ten proces jest postępująca kwantyfikacja osiągnięć naukowych umożliwiona dzięki sieci wskaźników oraz istnieniu globalnych baz czasopism naukowych, które ulokowane są przede wszystkim w świecie anglosaskim i dominują w nich anglojęzyczne periodyki naukowe, a większość z nich afiliowana jest w krajach centrum. Dostęp do publikacji w takich czasopismach jest znacząco trudniejszy dla badaczy spoza „lepszego świata”. Niewątpliwie to wszystko jest prawdą, ale też – moim zdaniem – tak wąska perspektywa patrzenia na pole politologii, wyłącznie jako na poligon gry o władzę w jej różnych wymiarach, stawia je w oderwaniu od ważnych pytań o to: czym jest nauka, komu ma służyć i kto powinien ją finansować (i na jakich warunkach)? W swojej naiwności być może widzę naukę nie tylko jako pole nieustannie poprzecinane przez gry o władzę, dominację czy ideologiczną hegemonię, ale również jako sposób poznawania prawdy o świecie przy pomocy współdzielonych kanonów metodologicznych, które gwarantują zarówno trafność, jak i rzetelność badań. Nauka jest polem na swój sposób autonomicznym i można ją uprawiać bez konieczności uczestnictwa „w grze o ideologiczny tron”.

Nauki społeczne jako forma ideologii

Słabość nauk społecznych, ale zwłaszcza politologii w Polsce wynika nie tylko z niesprawiedliwości współczesnego świata. Również, a może przede wszystkim bierze się z licznych gorszących „romansów”, w jakie z politycznymi partiami z lubością wdali się badacze nauk politycznych. Wielu przedstawicieli politologii (podobnie zresztą jak socjologów) stało się ideologicznymi powiernikami partii czy wręcz ich adwokatami, w znaczący sposób obniżając zaufanie do własnej pracy badawczej, rzetelności jej wyników i ustaleń. Odrzucając udział w globalnej grze według scjentystycznych zasad, uciekają oni często w grę partyjną, w której wygraną można znacznie szybciej zdyskontować. Partyjne zaangażowanie – indywidualnie niekiedy korzystne – kolektywnie tworzy jednak silnie antyintelektualny klimat, obniża również rangę ekspertów, sprowadzając ich do roli podnajmowanych stronników, których stopnie oraz tytuły naukowe mają za zadanie legitymizować określoną wizję polityki w przestrzeni publicznej. Niewątpliwie również znacząco wspierają alternatywne źródła wiedzy, powodując, że nauka, a zwłaszcza nauki społeczne coraz częściej mieszają się z polityczną narracją pewnej określonej grupy, odchodząc niebezpiecznie daleko od pozytywistycznego paradygmatu badań empirycznych, jak również Weberowskiego postulatu nauki wolnej od wartości. Uprawianiu tak rozumianej nauki nie sprzyja rozwój mediów, a zwłaszcza wzrost liczby całodobowych kanałów informacyjnych generujących popyt na naukowych ekspertów, w tym zwłaszcza tych z nauk społecznych, którzy (zwykle bezkosztowo) wypełniają telewizyjną ramówkę i dostarczają *content* dla internetowych portali. Politologowie dzięki temu gromadzą symboliczny kapitał w postaci „popularności”, który można w łatwy sposób zdyskontować zarówno politycznie, jak również finansowo, gdyż uczelnie lubią zatrudniać celebrytów.

Powoduje to również, że socjologowie i politologowie często wypowiadają się w sprawach, o których niewiele wiedzą, najczęściej przedstawiając po prostu pewien zdroworozsądkowy punkt widzenia, a często wyrażając po prostu własne poglądy. Spektrum poruszanych zagadnień jest tutaj bardzo szerokie: od katastrof lotniczych, sytuacji szkolnictwa wyższego, zachowań na trybunach, problemów globalnej emigracji, a na reformie wymiaru sprawiedliwości skończywszy. Można powiedzieć, że w ostatnich dwóch dekadach wykształciła się grupa „dyżurnych ekspertów”, którzy opierając się na prestiżu własnej uczelni, stali się telewizyjnymi mędrkami, których nazwisk na próżno szukać w akademickich periodykach, ale ich twarze i poglądy znane są szerokiej telewizyjnej publiczności. W ten sposób toczy się alternatywna peryferyjna gra, która dla lokalnych badaczy społecznych jest bardziej zrozumiała i szeroko dostępna. Jednocześnie stwarza ona łatwiejszą perspektywę korzyści, gdyż „kapitał medialny” jest lokalnie bardziej atrakcyjnym zasobem. Można go szybciej i łatwiej zgromadzić niż żmudne kolekcjonowanie cytowań w międzynarodowych

bazach danych. Z tej perspektywy peryferyjna gra być może nie jest zatem wyłącznie wynikiem potężnych procesów ekonomicznych oraz politycznych, ale odejścia od pozytywizmu w nauce.

Dokąd wiedzie nas peryferyjna gra

W moim odczuciu głównym przesłaniem książki Warczoka i Zaryckiego jest twierdzenie o nieuniknionej peryferyjności polskiej politologii ze względu na reguły organizacji współczesnego świata. Jest w tym zapewne sporo prawdy, ale tłumaczenie peryferyjności polskiej politologii wyłącznie pozycją kraju na globalnej mapie władzy i bogactwa jest zbyt dużym uproszczeniem. Autorzy zdają się sugerować, że uprawiana na peryferiach alternatywna gra jest pewną formą odrzucenia (narzuconych odgórnie) globalnych reguł funkcjonowania nauki, ostentacyjnym bojkotem publikacyjnego wyścigu, który – co słusznie zauważają Warczok i Zarycki – odbywa się na nierównych zasadach, odtwarzając w dużej mierze hegemoniczną pozycję krajów centrum. Kategoria centrum ma bowiem charakter relacyjny i ma sens tylko w odniesieniu do peryferii, które biorąc udział w grze, legitymizują centrum i wzmacniają jego hegemoniczną pozycję. Może to jednak prowadzić do nieprawdziwej – moim zdaniem – konkluzji, że odrzucenie globalnych reguł uwolni polską politologię od peryferyjnego brzemienia. Nie uwolni, ale paradoksalnie odrzucenie globalnych reguł jest atrakcyjne dla peryferyjnych elit, bowiem ich pozycja w zamkniętych systemach pozostaje wysoka i pozwala generować istotne zasoby (władze, status, pieniądze).

Wyjście z peryferii wymaga jednak przewrotu neopozytywistycznego, przede wszystkim bardziej empirycznych, lepszych metodologicznie i silniejszych koncepcyjnie badań, których wyniki i forma będą prezentowane w postaci korespondującej z toczącymi się na świecie dyskusjami. Otwarcie się nauk politycznych musiałoby oznaczać również większy pluralizm w tym polu, dopuszczenie nowych paradygmatów, nurtów teoretycznych, koncepcji badawczych, co w konsekwencji mogłoby zwiększyć liczbę potencjalnych ośrodków produkujących wiedzę. Postrzegam taki kierunek rozwoju pola nauk politycznych jako szansę na obronę jego autonomiczności, uwolnienia od bieżącej polityki, która nie tylko wewnętrznie antagonizuje środowisko naukowe, nadając prowadzonym w jego obrębie sporom charakter niemal militarny. Jednocześnie taki proces mógłby doprowadzić do uwolnienia politologii od hegemonii lokalnych kapłanów, którzy ze względu na swoje uwikłanie w konflikty na innych polach (politycznych, biznesowych czy medialnych) mogą w łatwy sposób stać się hamulcowymi rozwoju badań naukowych.

Próba wyjścia z peryferii nie będzie jednak łatwa, wymaga bowiem przede wszystkim uznania własnego miejsca na mapie globalnej nauki, przyjęcia obowiązujących w niej reguł z całym dobrodziejstwem inwentarza, który jest dodatkowo

komplikowany ze względu na istnienie oligopolu na rynku wydawnictw naukowych. Podobnie jak wielu badaczy czuję się zniesmaczony wysokością zysków, jaką dzięki tej pozycji osiągają główni gracze kosztem naukowców oraz instytucji publicznych (Szadkowski 2015). Mam wrażenie jednak, że walka z praktykami monopolistycznymi na rynku wydawniczym powinna być przedmiotem działań Komisji Europejskiej, a nie środowiska uczonych.

Quo Vadis?

Książka Warczoka i Zaryckiego problematyzuje peryferyjną pozycję nauk politycznych oraz oferuje czytelnikowi próbę wyjaśnienia jej przyczyn. Próżno jednak szukać w niej odpowiedzi na pytanie o przyszłość polskiej politologii. Autorzy zdają się przychylić do stanowiska, że trajektoria rozwoju jest wyznaczona przez gospodarczą i polityczną peryferyjność Polski. Mnie ta interpretacja nie przekonuje, dlatego nadal zadaję sobie pytanie: czy polska politologia powinna włączyć się do globalnej gry na nierównych warunkach czy odrzucić jej reguły w imię szczytnych ideałów niepoddawania się dyktatowi środowisk naukowych krajów centrum? Innym nasuwającym się w tym kontekście pytaniem jest to: na ile nauki polityczne w Polsce zdołają przetrwać w oderwanym od globalnego nurtu peryferyjnym polu?

Dominująca w środowisku odpowiedź – artykułowana przez wielu jego prominentnych w przedstawieli – zdaje się wskazywać na potrzebę daleko idącej odrębności ze względu na szczególny charakter nauk społecznych i polską tradycję akademicką. Nie tylko analizowane w książce lokalne wzory publikacyjne, ale również zaangażowanie środowiska politologów w podkreślające wyjątkowość polskiej nauki protesty przeciwko *Ustawie 2.0* pokazują, że dominujące pośród polskich akademików oczekiwania są wyjątkowo klarowane. Jednak po długim okresie polityki bez polityki (Antonowicz 2015) coraz silniejszy wpływ na kierunek zmian w szkolnictwie wyższym oraz nauce odgrywa władza publiczna, która dysponując zasobami finansowymi i tworząc reguły ich dystrybucji, wyznacza kierunek jej rozwoju. To instrumentalne podejście do badań naukowych, które polega m.in. na traktowaniu ich jako formy *soft power* (Yang 2010; Nye 2004) w budowaniu wizerunku kraju, jak również narzędzia kształtowania globalnego dyskursu uwzględniającego punkt widzenia/rozumienia problemów politycznych określonej zbiorowości politycznej. Dotyczy to zwłaszcza nauk społecznych (w tym również politologii), które stały się płaszczyzną ścierania się różnych projektów ideologicznych, rozmaitych idei i ujęcia problemów politycznych

Finansowanie polskiej politologii jako areny w lokalnej grze ideologicznej może okazać się mało przekonującym argumentem w dyskusji o zwiększeniu wysokości finansowania badań naukowych w Polsce. Niskie finansowanie jest jednym, ale nie

jedynym (może nawet nie głównym) powodem peryferyjnego usytuowania politologii, ale utrzymywanie jej w pewnej hermetycznej rzeczywistości w roli biernych odbiorców globalnych dyskusji na polskim gruncie na pewno z tych naukowych peryferii polskiej myśli politycznej nie wydzwignie. Wydaje mi się – co odnotowuje z pewnym niedosytem – że w książce wyraźnie zabrakło odważnej analizy scenariuszy dla nauk politycznych, również tych które autorom zapewne nie przysporzyłyby popularności, ale zmusiłyby czytelnika do zmierzenia się z dylematami, przed jakimi stoją politycy decydujący o dystrybucji publicznych środków na naukę.

Literatura

- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Nye, J. (2004). Soft Power and Higher Education. W: J. Nye, *Soft Power: The Means to Success in World Politics* (33–60). New York: Public Affairs.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne: Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wallerstein, I.M. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Durham: Duke University Press.
- Yang, R. (2010). Soft power and higher education: An examination of China's Confucius Institutes. *Globalisation, Societies and Education*. 8(2): 235–245.

Get away, but where to...

ABSTRACT: This article is one of the voices in the discussion on the semi-peripheral nature of knowledge production systems, inspired by the publication of *Gra Peryferyjna* by Tomasz Warczok and Tomasz Zarycki. Author focuses on the scenarios of the liberation of Polish social sciences from the semi-periphery of global science, while addressing the conditions for the possibility of breaking with the existing state of dependence of Polish science on central systems of knowledge production.

KEYWORDS: centre, periphery, gra peryferyjna, social sciences

CYTOWANIE: Antonowicz, D. (2018). Uciec, ale dokąd.... *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 175–181. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.8.

DOMINIK ANTONOWICZ – kierownik Zakładu Socjologii Nauki w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się badaniem polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego,

w tym zwłaszcza ewaluacją badań naukowych, a także ustrojem i zarządzeniem instytucjami akademickimi. Pracował w School of Public Policy, University of Birmingham (UK), Center of Higher Education Policy Studies (CHEPS) na University of Twente oraz Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) na University of Porto. Był także stypendystą rządu brytyjskiego (Chevening Scholar) oraz Fundacji na rzecz Nauki Polskiej („Start” oraz „Kolumb”). Od 2010 roku jest członkiem Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN). Autor książki *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian* (2015).

Tomasz Warczok, Tomasz Zarycki

Wymiary zależności a formy autonomii i autarkii polskiej politologii: Odpowiedź na komentarze

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł stanowi jeden z głosów w dyskusji nad półperyferyjnym charakterem systemów produkcji naukowej, dla której pretekstem była publikacja książki *Gra peryferyjna* Tomasza Warczoka i Tomasza Zaryckiego. Autorzy odpowiadają w nim na dwa głosy polemiczne w dyskusji, skupiając się na zagrożeniach materialistycznej korekty teorii Pierre'a Bourdieu i hegemonicznej pozycji inteligencji jako czynnika kształtującego polskie pole nauk społecznych.

SŁOWA KLUCZOWE: gra peryferyjna, centrum, peryferia, nauki społeczne, Bourdieu, Wallerstein

W komentarzach do naszego tekstu „Polskie nauki polityczne w perspektywie globalnej: paradoksy ewoluującej peryferyjności” (Warczok i Zarycki 2018), będącego jednocześnie pewnym podsumowaniem naszej obszerniejszej pracy książkowej (Warczok i Zarycki 2016), Jakub Krzeski i Krystian Szadkowski (2018) oraz Dominik Antonowicz (2018) zawarli wiele ciekawych uwag i krytyk, które pozwalają na doprecyzowanie tych elementów, które przedstawiliśmy być może zbyt pobieżnie oraz wyartykułowanie tych wyjaśnień, które przeoczyliśmy.

Zacznijmy od użytych przez nas narzędzi analitycznych. Z pewnością, jak wskazują Krzeski i Szadkowski (2018), połączenie czy też wzajemne uzupełnienie teorii Bourdieu i Wallersteina, które próbowaliśmy przeprowadzić, nie są symetryczne. Raczej rozszerzamy ujęcie Bourdieu przez dodanie „światowego” wymiaru teorii Wallersteina (podział na centrum, peryferie i półperyferie) niż odwrotnie. Sam Wallerstein co prawda zajmował się nauką jako taką, jej kondycją i historycznym rozwojem (Wallerstein 2004), jednak wszystko to zarysowane było w bardzo szerokim ujęciu i nie stanowiło przedsięwzięcia z zakresu socjologii nauki *sensu stricte*

(co z kolei my chcieliśmy uczynić). Dlatego też konsekwentnie idziemy tropem Bourdieu, pozwalając sobie, tam gdzie to konieczne na uzupełnienia i korekty.

I właśnie Bourdieu i jego wielowymiarowa wizja rzeczywistości społecznej odpowiada, do pewnego stopnia, na zarzut Krzeskiego i Szadkowskiego (2018), który dotyczy braku sprobematyzowania relacji między pozycją ekonomiczną danego kraju (miejsca w systemie-świecie) a pozycją (w tym przypadku pół-peryferyjną) danego pola naukowego (co ciekawe Antonowicz (2018) twierdzi, że jedno łączymy wprost z drugim, pozycja ekonomiczna określonego państwa ma wprost przekładać się na jego pozycję w światowej hierarchii nauki). Krzeski i Szadkowski (2018) nazywają to koniecznością „materialistycznej korekty” Bourdieu (przez zastosowanie pewnych rozwiązań zaproponowanych przez Wallersteina). Gdyby pójść tym tropem, z pewnością osiągnęlibyśmy wspomnianą wcześniej symetrię, ale niestety zaprowadziłoby to nas na manowce ekonomicznego redukcjonizmu, o marksistowskiej tym razem proveniencji (Burawoy 2018). Teoria Bourdieu koryguje częsty błąd ekonomizmu (występującego w wersji neoliberalnej lub marksistowskiej) sprowadzający rzeczywistość społeczną wyłącznie do gry interesów materialnych („ekonomicznych” w rozumieniu teorii ekonomicznej). Podczas gdy, jak przekonuje Bourdieu (2006), w świecie nowoczesnym występuje wielość pól społecznych, nie tylko pole ekonomiczne (z naczelną zasadą *bussines is bussines*) – które, zauważmy, samo w sobie jest nowoczesnym wynalazkiem – ale także pola produkcji kulturowej kierujące się zupełnie innymi zasadami (pole sztuki, literatury, nauki). Nie oznacza to odejścia w stronę idealizmu, gdyż nawet w świecie sztuki obowiązują określone interesy (Bourdieu 2001), samo zaś pole sztuki, podobnie jak pole nauki jest zhierarchizowane i podzielone wedle określonej dystrybucji kapitałów (przede wszystkim kapitału uznania, prestiżu, czyli kapitału symbolicznego). Inaczej mówiąc, w nowoczesnym świecie występuje wielość kapitałów (każde pole ma swój kapitał), same zaś pola produkcji kulturowej, w tym pole naukowe, posiadają pewien stopień wywalczonej autonomii, zwłaszcza wobec interesów politycznych i, co w tym kontekście szczególnie ważne, ekonomicznych. W konsekwencji pola ekonomiczne i pola kulturowe rozwijają się w relatywnym odizolowaniu, jedno nie musi przekładać się na drugie. I tak w epoce Renesansu światowym centrum ekonomicznym była Wenecja, kulturowym zaś Florencja, w okresie późniejszym analogiczne centra przeniosły się z jednej strony do Londynu (centrum industrializacji), z drugiej do Paryża (centrum literatury i sztuki) (Casanova 2017). Także dzisiaj nie można w prosty sposób sprowadzać hegemonii ekonomicznej do hegemonii kulturowej czy naukowej, gdyż są to, do pewnego stopnia, odrębne logiki wynikające z bardziej lub mniej odmiennych trajektorii (historii) poszczególnych pól. Przykładowo PKB per capita Szwecji wynosi \$54,010, Francji zaś \$38,647, podczas gdy produkcja kulturowa tego ostatniego kraju (mierzona liczbą tłumaczonych w świecie książek, dystrybuowanych w świecie

filmów, zwłaszcza tych nagradzanych na światowych festiwalach) jest nieporównywalnie większa niż pierwszego. Francja stoi wyżej w hierarchii kultury (pól produkcji kultury) niż Szwecja mimo znacznie mniejszej zamożności pola kultury. Wynika to nie tyle z wielkości tego kraju, co ze specyficznej trajektorii francuskiego pola kultury (przede wszystkim literatury i sztuki), hegemonii, jaką zaczął sprawować Paryż właściwie od początku ery nowoczesnej, a która oddana została (ale tylko do pewnego stopnia) na rzecz Nowego Jorku (np. Paryż nadal jest centrum autonomicznego bieguna globalnego pola filmowego, zob. Casanova 2017).

Co ważne, każde z wyodrębnionych historycznie pól posiada swoją trajektorię i musi być analizowane oddzielnie. Krzeski i Szadkowski podają przykład dynamicznego rozwoju azjatyckiej, a zwłaszcza chińskiej matematyki, co ma podważać generalną naukową hegemonię Stanów Zjednoczonych. Być może w polu matematyki podobne procesy mają miejsce, jednak wymagałoby to osobnej analizy, która nie sprowadzałaby się wyłącznie do prostego kryterium ilościowego, np. odsetka artykułów danego kraju w globalnym korpusie tematycznym, nawet tych wysoko cytowanych (przed czym przestrzega np. Gingras 2013). Istotna jest, jak w każdej analizie pola, także narodowa czy kontynentalna dystrybucja nagród (np. medal Fieldsa jak dotąd otrzymał tylko jeden badacz afiliowany na uniwersytecie azjatyckim, Japończyk Shigefumi Mori z Kyoto) oraz kierunki migracji naukowców (Maryam Mirzakhani, pierwsza kobieta, która otrzymała tę prestiżową nagrodę urodziła się i kształciła w Iranie, ale doktorat otrzymała już w Stanach Zjednoczonych, gdzie do końca życia pracowała).

Jednak fakt, iż poszczególne pola odznaczają się specyficznymi trajektoriami, nie oznacza, że są one zupełnie niezależne od siebie, zwłaszcza od pól ekonomicznych. Zaakcentować należy, że cały czas mówimy o relatywnej autonomii pól naukowych, co oznacza, że pewna zależność istnieje, nie jest jednak zwykle (przy zaawansowanym rozwoju pola) bezpośrednia. W ten sposób w państwach światowego centrum, wysoko rozwiniętych i zamożnych, istnieje stabilna baza finansowania nauki, która daje oczywistą przewagę tamtejszym polom naukowym wobec pól (pół)peryferyjnych. Co ważne jednak, jak wskazuje z kolei Wallerstein (2011), kraje centrum charakteryzują się także, czego nie dostrzegają liberalni ekonomiści, silnymi instytucjami państwowymi będącymi ważnym czynnikiem mediującym w poszczególnych narodowych polach władzy – między siłami czysto ekonomicznymi (kapitalistycznymi przedsiębiorstwami) a polami naukowymi. Bez nich nauka utraciłaby autonomię i została podporządkowana biznesowi, w konsekwencji zaś ulegając stagnacji. Podobny łańcuch zależności tłumaczy półperyferyjną pozycję polskich nauk społecznych: nie tylko chodzi o pozycję polskiej gospodarki (mierzoną PKB *per capita*, miejscem w światowym łańcuchu produkcji, bilansem handlowym itd.), ale także o słabe instytucje państwa, które w okresie transformacji zrezygnowały właściwie

z jakiegokolwiek polityki naukowo-edukacyjnej, poddając dużą część tego obszaru prywatyzacji. W efekcie, jak pokazał cytowany przez Krzeskiego i Szadkowskiego Marek Kwiek (2012), nastąpiło przekierowanie funkcjonowania pola z działalności naukowo-dydaktycznej w silnie dydaktyczną, a więc, mówiąc naszym językiem, dokonana się w wymiarze krajowym poważna utrata autonomii na rzecz rynku (edukacyjnego).

Wszelako, jak argumentujemy, uzasadnione jest w tym kontekście odróżnienie co najmniej dwu wymiarów autonomii polskiego pola nauk społecznych, a w szczególności politycznych. Obok bowiem wspomnianego wymiaru krajowego, mówić można o wymiarze międzynarodowym, w którym polskiej politologii, i jest to warte zastanowienia, udało się zachować paradoksalną autonomię w globalnym polu nauk politycznych. Polscy politolodzy, jak pokazaliśmy w książce, poza kilkoma wyjątkami właściwie nie uczestniczą w światowej grze, jednak z powodzeniem rozwijają własną (uproszczoną) metodologię, odrębną od tego, co robi się nie tylko w USA, ale w polach zachodniej Europy. Cytują przede wszystkim swoich kolegów (i konkurentów) w lokalnym polu, nie czyniąc wysiłków w kierunku importu idei zachodnich (np. przez tłumaczenia książek, podręczników). Polegają na własnych zasobach, oferując studentom własne produkcje. Rzecz jest zaskakująca, gdyż podważa strukturalne zasady gry w nauce światowej. Uważa się bowiem, na co wskazują znane badania (Gingras 2002), że pozycję autonomiczną uzyskują jedynie pola hegemoniczne, czego najwyraźniejszym przykładem są Stany Zjednoczone (badacze stamtąd cytują przede wszystkim swoich kolegów, relatywnie rzadko wchodzą w kolaborację z badaczami z innych krajów, nie są też zainteresowani ideami wypracowywanymi na peryferiach, o czym świadczy znikoma liczba książek tłumaczonych w Stanach Zjednoczonych z języków peryferyjnych, zob. Sapiro 2012). Polskie pole politologiczne, z gruntu półperyferyjne, zaprzecza tej zasadzie. Różnica polega oczywiście na tym, że amerykańska autonomia połączona jest z hegemonią (wpływem na innych), polska autonomia oznacza odosobnienie, zbudowanie bariery, społecznej i symbolicznej wobec centrum. Być może więc trafniejszym określeniem dla usytuowania polskiej politologii w przestrzeni światowej byłaby „autarkia”. Yves Gingras (2002), opisując przypadek amerykańskiej nauki, wskazał, że używać można tego określenia zamiennie, zależnie od stanowiska politycznego (hołdujący zasadzie niezależności lokalnej nauki „nacionaliści” mówiliby o autonomii, podczas gdy „kosmopolici” krytykowaliby taką sytuację jako autarkię). My jednak sądzimy, czego nie wyartykułowaliśmy w książce, że istnieje zasadnicza różnica między tym dwoma stanami. Autarkia, jak wiadomo, oznacza samowystarczalność, a więc zamknięcie nie tylko na wpływy zewnętrzne, ale możliwość wpływu na to, co znajduje się na zewnątrz (nie tylko nie ma potrzeby importu, ale także eksportu – w tym przypadku importu-eksportu idei). Autonomia oznaczałaby relatywną samowystarczalność (brak lub ograniczony import), ale połączony z ekstensywnym eksportem.

Rysuje się oczywiście pytanie o społeczne warunki tak rozumianej autarkii. Kluczowy zdaje się być wystarczająco szeroki rynek wewnętrzny wsparty stabilnymi instytucjami. W przypadku polskiej politologii chodzi przede wszystkim o rynek edukacyjny, który rozwinął się wraz z boorem edukacyjnym końca lat 90. XX wieku i początku lat dwutysięcznych. Rynek ten, jak każdy inny, nie pojawił się spontanicznie, ale został skonstruowany między innymi poprzez praktyki dyskursywne – narzucone wizje świata samych naukowców („społeczeństwo obywatelskie”, „gospodarka oparta na wiedzy” i wynikające rzekomo z tego zapotrzebowanie na specjalistów z wykształceniem wyższym). W ostatnich latach praktyki te ulegały rekonfiguracji celem podtrzymania popytu na rynku edukacyjnym (zamiast politologii „bezpieczeństwo państwa”, „bezpieczeństwo wewnętrzne” i inne tego typu kierunki studiów).

Widać jednak, że budowanie pola relatywnie „autarkicznego” w wymiarze międzynarodowym ma swoją cenę i wiąże się głównie z nieformalnym ograniczeniem autonomii pola politologicznego wobec lokalnego pola władzy, to znaczy, z jednej strony, z podporządkowaniem, przynajmniej częściowym, interesom ekonomicznym – wymogom rynku edukacyjnego, z drugiej zaś strony z pośrednim podporządkowaniem interesom politycznym pola władzy¹. Ze względu na ekonomiczną zależność pola nauk społecznych, to, co musi ono oddać, to – znowu, przynajmniej częściowo – tematyka badań (politologowie muszą teraz poświęcić większą uwagę sprawom „bezpieczeństwa państwa” czy marketingu). W polu relatywnie autonomicznym temat badań oraz jego generalne kryteria funkcjonowania są sprawą jego uczestników, w analizowanym przypadku – jak widać – jest inaczej. Co ważne, w autonomicznym polu jego uczestnicy kontrolują także czas, dysponują tym, co Platon określał mianem *skholè*, czyli „czasem wolnym”, czasem przeznaczonym na wolną refleksję (na temat tego konsekwencji, zob. Bourdieu 2009). Jego ograniczenie pod wpływem czynników zewnętrznych (presja dydaktyki, ale także natychmiastowych komentarzy medialnych, rozmaite prace dodatkowe, „chałtury”, których znaczenie jest daleko większe niż sugerowałoby potoczne, frywolne określenie, zob. Warczok i Zarycki 2016) oznacza więc także ograniczenie autonomii. Warto więc zwrócić uwagę, że wbrew niektórym krytykom *Ustawy 2.0* i innych projektów reformatorskich zmierzających

¹ Pole władzy jest meta-strukturą, przestrzenią występującą we wszystkich nowoczesnych społeczeństwach, która obejmuje górne, dominujące warstwy poszczególnych pól społecznych. Samo jest podzielone, jak wskazuje Bourdieu (1996) w wersji kanonicznej, tak jak pola, które w sobie zawiera: na część bardziej „autonomiczną”, czyli mniej zależną od polityki i pieniądza (gdzie lokują się: pole sztuki, literatury, nauki) oraz część „heteronomiczną” skupiającą pole ekonomiczne i polityczne. Pośrodku pola władzy w roli mediatora sytuuje się pole biurokratyczne, które można utożsamiać z instytucjami państwowymi (ministerstwami, urzędami itd.). Nasze badania (Warczok i Zarycki 2014) wskazały jednak, że na półperiferiach istnieje jeszcze inny wymiar podziału całego pola władzy: na część procentralną (prozachodnią, proeuropejską, „kosmopolityczną”, „liberalną” oraz antyzachodnią, eurosceptyczną, „narodową” i „konserwatywną”).

ku „przybliżeniu nauki do realnej gospodarki”, którzy obawiają się tej perspektywy jako zagrożenia autonomii nauki, owa relacja jest już od dawna bardzo bliska. Zależność od pola ekonomicznego zlokalizowana została jednak głównie na poziomie indywidualnym i w dużym stopniu nieformalnym, a więc często niewidocznym na poziomie czysto instytucjonalnym². Jej ważnym aspektem jest tzw. wielopozycyjność inteligenckiej elity, znaczna część której zaangażowana jest w aktywność w wielu polach i wielu sektorach jednocześnie (publicznym i prywatnym, akademickim i administracyjnym, intelektualnym i politycznym, pozarządowym i korporacyjnym itp.). Ważną funkcją wielopozycyjności jest kompensacja w wymiarze materialnym względnie niskich pensji podstawowych w nauce i szkolnictwie wyższym, ale ceną jej są opisywane przez nas uwikłania i zależności (Dębska 2016).

Jeśli chodzi zaś o uzależnienie pola w wymiarze politycznym, to daniną, jaką musi ono składać, jest udział znaczącej części jego przedstawicieli w bezpośrednim legitymizowaniu interesów elit głównych obozów współczesnego polskiego pola władzy. Należy jednak podkreślić, że podobnie jak w wymiarze zależności ekonomicznej, nie jest to zwykle podległość zinstytucjonalizowana. Działa ona raczej na poziomie jednostek czy małych grup i ma charakter pośredni. Pole jako takie, a w szczególności poszczególne środowiska, zachowują bowiem względną niezależność od politycznych oczekiwań biurokracji państwowej, której trudno narzucać jest wprost swoje dyspozycje badaczom chronionym przez liczne samorządowe instytucje jak rady wydziału, senaty czy rady instytucji centralnych. Zaangażowanie się w realizację oczekiwań pola władzy zachodzi na poziomie indywidualnie uświadamianego poczucia obowiązku, misji czy interesu. I odnosi się zwykle raczej do spełniania oczekiwań określonych środowisk inteligenckich pola władzy niż jakiś instytucjonalizowanych struktur. Jednym z aspektów tego mechanizmu jest to, iż politolodzy angażują się dość licznie w mediach jako komentatorzy polityczni, a także dużą część swoich prac formalnie akademickich tworzą jako *de facto* polityczne komentarze i uzasadnienia określonych wyborów politycznych. Implikuje to wyraźny podział w polu według orientacji ideologicznych, który uznać można za w pewnym zakresie homologiczny do głównego podziału pola władzy i pola politycznego. Mówić tu więc można po prostu o efekcie upolitycznienia pola, które jednak przebiega nie w pełni symetrycznie do proporcji sił w polu politycznym, ponieważ w obrębie elit politologicznych zwolennicy orientacji konserwatywno-euro-sceptycznej znajdują się w zdecydowanej mniejszości. Warto jednak pochylić się bliżej na kwestię „licznych gorszących «romansów», w jakie

² Interesującą poszlaką silnego wzrostu uzależnienia pola polskich nauk społecznych od pola ekonomicznego właśnie w momencie upadku komunizmu jest świadectwo Moniki Kostery (2018), która opisuje swoje doświadczenia z czasów studiów na Wydziale Zarządzania UW. Zgodnie z jej relacją po 1990 roku nastąpiło niejako fazowe przejście od kultury intelektualnych pasji panujących w jej środowisku do niesprzyjającej jakimkolwiek intelektualnym dyskusjom atmosfery powszechnej orientacji na indywidualne „dorabianie się”, głównie na indywidualnych zleceniach.

z politycznymi partiami z lubością wdali się badacze nauk politycznych”, jak pisze o nich obrazowo Dominik Antonowicz (2018). Autor ten przypisuje odpowiedzialność za te formy zaangażowania przede wszystkim rozwojowi mediów, a zwłaszcza całodobowych kanałów informacyjnych. Wspomina także o znaczeniu „kapitału medialnego” jako lokalnie bardziej atrakcyjnym zasobie od kapitału akademickiego mierzonego np. liczbą międzynarodowych cytowań. Warto jednak zwrócić uwagę, że rozwój mediów elektronicznych w ostatnich dekadach nie był w żadnym wypadku osobliwością Polski, natomiast stopień zaangażowania naukowców społecznych, a przynajmniej części ich elity w polu medialnym i polityczno-medialnym w naszym kraju wydaje się być znacząco wyższy od średniej krajów zachodnich, a także wielu innych krajów regionu. Na możliwe wytłumaczenia tego fenomenu wskazujemy w naszej książce, jednak korzystając z okazji, pozwolimy sobie rozwinąć ten wątek.

Otóż w naszym przekonaniu istotnym aspektem polskiej specyfiki jest szczególnie, uprzywilejowana rola inteligencji, a w szczególności jej elit w hierarchii społecznej naszego kraju; pisaliśmy wcześniej nawet o ich hegemonicznej roli (Zarycki i Warczok 2014). Naukowcy społeczni, w szczególności ich elita, niejako z definicji są w Polsce częścią szczególnie uprzywilejowanych środowisk inteligenckich. To też czyni ich o wiele bardziej atrakcyjnymi dla mediów, a także polityków niż ich koledzy w innych państwach, w szczególności w Stanach Zjednoczonych czy w Europie Zachodniej. Nie jest bowiem tak, że politolodzy amerykańscy czy zachodnioeuropejscy nie czują pokusy medialnej popularności. Wielu z nich chętnie gromadziłoby również „medialny kapitał”, demonstrując tym samym swoje zdolności oddziaływania na sferę publiczną oraz „przydatność” posiadanej czy też tworzonej przez nich wiedzy. Takie zaangażowania akademików są też często wbrew pozorom doceniane przez dużą część zachodnich uczelni. Nie są oni jednak zwykle tak atrakcyjni dla mediów w swoich krajach, jak dla rodzimych mediów atrakcyjni są polscy naukowcy, którzy przemawiają do nas zwykle z ekranów, łamów gazet czy portali internetowych nie tylko w roli specjalistów, ale przede wszystkim jako inteligenckie autorytety moralne. W krajach zachodnich w mediach goszczą zaś głównie względnie nieliczni naukowcy-celebrzy, z drugiej zaś strony funkcje komentatorskie pełnią częściej analitycy niż uczeni niemający dodatkowego splendoru moralnych wyroczni. Większość badaczy pozostaje zaś zamknięta we względnie izolowanych świecie akademii i ma poważne trudności z zainteresowaniem swoimi pracami szerszych kręgów społecznych (Burawoy 2005).

Innym aspektem inteligenckiej hegemonii w Polsce jest znaczące podporządkowanie interesom elity inteligenckiej pełniącej kluczową rolę w polu władzy (choć obecnie niekoniecznie w polu *sensu stricte* politycznym) samego pola akademickiego, podobnie jak i wielu pól społecznych. Do momentu tzw. upadku komunizmu czy też wyjścia Polski z bloku krajów zależnych od ZSRR istotnym konkurentem inteligenckiej elity pozostawała tzw. nomenklatura. Może ona być określana jako elita

polityczna realizująca program modernizacji kraju jako części autonomicznej wobec świata zachodniego tzw. bloku socjalistycznego. Jego celem w znaczącym stopniu próbowano podporządkować działanie nauki w PRL, od której oczekiwano nie tylko ideologicznej lojalności, ale też konkretnych osiągnięć naukowych: zarówno tych służących konkurującej z zachodnią gospodarcę, jak i tych potrzebnych kompleksowi zbrojeniowemu oraz władzom państwowym poszukującym skutecznych sposobów zarządzania społeczeństwem i legitymizacji swojej przywódczej roli zarówno wewnątrz kraju, jak i poza jego granicami. Stąd względnie duży nacisk ówczesnych władz na rozwój dziedzin nauki służących obronności, nauk ścisłych i technicznych oraz wyraźne oczekiwania osiągnięcia międzynarodowej rozpoznawalności przez nauki społeczne, czego wyrazem mogło być m.in. opisywane przez nas wsparcie dla polskiej obecności w IPSA jeszcze za czasów stalinowskich.

Moment załamania się systemu komunistycznego i wyjścia Polski z orbity ZSRR oznaczał jednak porzucenie wcześniejszego projektu modernizacyjnego i marginalizację dawnej nomenklatury na rzecz tradycyjnej inteligentkiej elity zdobywającej wówczas pozycję dominującą w polu władzy. Towarzystwo temu, o czym pisał sam Antonowicz w swojej znanej książce (Antonowicz 2015), znaczące poszerzenie formalnej autonomii uczelni, a także środowisk akademickich, które osiągnęły praktycznie pełną samorządność (przede wszystkim w rozumieniu prawnym)³. Można ten moment interpretować także jako przejęcie kontroli nad nauką przez inteligentkie elity, które wraz z uzyskaniem dominacji politycznej sięgnęły także po znaczące przywileje materialne. Dla akademickiej części inteligentkiej elity oznaczało to w szczególności zaangażowanie się w prywatyzację edukacji i dodatkowo płatną działalność dydaktyczną. Jak przypominali słusznie komentatorzy naszej pracy, działania te w dużym stopniu zniweczyły wcześniej stworzony potencjał naukowy oraz ograniczyły prowadzenie przez znaczną część kadr akademickich konkurencyjnej międzynarodowo działalności naukowej (ograniczając tym samym autonomię pola w wymiarze swobody wyboru tematu badań, czas niezbędny na prawdziwe, pogłębione badania naukowe itd.). Bezpośredni (w szczególności państwowy) nacisk na prowadzenie działalności naukowej, wymiernej w sensie zastosowań czy konkurencyjności międzynarodowej, zmniejszył się jednak znacząco wraz z przejęciem

³ Znaczący stopień formalnej autonomii polskich uczelni od administracji państwowej potwierdzają niektóre badania międzynarodowe, np. kompleksowy raport badawczy o wolnościach akademickich opublikowany przez brytyjskich naukowców Terence Karran i Lucy Mallinson (2017). Jak twierdzimy, autonomia ta w dużym stopniu zabezpiecza pole względem bezpośrednich nacisków politycznych czy też presji na międzynarodową konkurencyjność ze strony państwa. Ze względu jednak na siłę nieformalną polskiego pola władzy i ograniczone finansowanie nauki pole nauk społecznych podlega różnego typu nieformalnym zależnościom, które, jak wspominaliśmy, działają przede wszystkim na poziomie indywidualnym i środowiskowym.

władzy przez samą inteligencję zdolną teraz do określania samodzielnie formalnych parametrów działania systemu akademickiego.

Elementem tego przejścia była też transformacja gospodarczo-geopolityczna, której znaczenie jest warte podkreślenia i może być uważane za odpowiedź na głos Krzeskiego i Szadkowskiego (2018) postulujący wzmocnienie materialistycznego wymiaru naszej analizy. Tak więc wziąć należy pod uwagę, że znacząca część polskiej gospodarki znalazła się w rękach międzynarodowego kapitału, zaś nowy paradygmat modernizacji przybrał silnie imitacyjny charakter (zob. np. Jasiołkowski 2013). Zmniejszyła się więc znacząco siła zewnętrznej presji na system akademicki w zakresie tworzenia przezeń innowacyjnych rozwiązań technicznych i intelektualnych. Duża zaś część inteligencji, w tym też istotna grupa zachowująca stanowiska w placówkach naukowych i uczelniach, objęła szeroko rozumiane stanowiska menedżerskie, administracyjne i eksperckie w przedsiębiorstwach i organizacjach będących częścią zachodniego systemu ekonomicznego. Większość z tych podmiotów nastawiona jest, z jednej strony, na obsługę dystrybucji w Polsce wysoko przetworzonych towarów, usług a także idei pochodzących z Zachodu oraz, z drugiej strony, na eksport taniej polskiej siły roboczej i jej wytworów w przeciwnym kierunku. Od systemu akademickiego podmioty te oczekują więc w pierwszej kolejności nie technologicznych innowacji czy konkurencyjnych międzynarodowo idei z zakresu nauk społecznych, ale przede wszystkim wewnątrz krajowej legitymizacji stosunków społeczno-gospodarczych gwarantującej stabilność uprzywilejowanej części inteligentnej elity oraz szerszego mechanizmu asymetrycznej relacji z krajami zachodniego rdzenia. Należy zwrócić uwagę, że w tej roli opisywane przez nas autarkiczne polskie nauki społeczne, na czele z politologią, sprawdzają się doskonale. Generują wspomniane już medialne narracje legitymizujące interesy głównych środowisk politycznych inteligentnej elity, socjalizują pokolenia młodzieży w uproszczonych być może, ale w pełni wystarczających na potrzeby legitymizacji ładu społecznego modelach zaczerpniętych z głównego nurtu zachodniej liberalnej myśli intelektualnej. Wpisują się one zwykle w szeroko rozumiane ramy teorii modernizacji, legitymizując tym samym *status quo* zależnej polskiej gospodarki i uprzywilejowaną rolę inteligentnej elity, w tym elity akademickiej. Ukształtowane w takim kontekście nauki społeczne są jednocześnie zorientowane międzynarodowo, a nawet częściowo kosmopolitycznie, czerpią bowiem szeroko z mainstreamu zachodniej nauki, a jednocześnie są to nauki zdecydowanie „narodowe”⁴. Wspomnieliśmy już, że dzieje się tak, ponieważ uczestniczą one w bardzo ograniczonym stopniu w międzynarodowych dyskusjach akademickich, podkreślając jednocześnie

⁴ Oczywiście w ramach nauk społecznych istnieją pewne różnice (czasem niemałe) w zakresie owego umiędzynarowienia. W ten sposób polska ekonomia i socjologia są znacznie bardziej „kosmopolityczne” niż polska politologia, która, jak napisaliśmy, przejawia większe tendencje „autarkiczne.”

unikalność polskiej kultury i tradycji, nieprzetłumaczalność na inne języki i konteksty polskiego doświadczenia historycznego oraz wyjątkowość wzniosłej historii polskiej inteligencji. Tymi dyskursami bronią autonomii własnego pola nauk społecznych przed globalną presją, a także uprzywilejowanej roli inteligenckiej elity jako takiej, a w szczególności jako pośrednika pomiędzy zachodnimi gospodarkami a społeczeństwem polskim, czerpiąc z tego statusu zarówno wymierne korzyści materialne, jak i symboliczne.

Jak się wydaje, dobrą ilustracją działania tychże procesów był obserwowany w ostatnim okresie silny środowiskowy opór przeciw wprowadzeniu szeregu przepisów tzw. *Ustawy 2.0*. Krzeski i Szadkowski (2018), twierdzą, że zarysowana autonomia (autarkia) może zostać rozbita na skutek nowych przepisów, które ma przynieść ta ustawa. Zaznaczymy, że celowo zrezygnowaliśmy z wszelkich przewidywań, gdyż jako socjologowie nie czujemy się w tym względzie kompetentni. Nie jesteśmy przy tym pewni, czy zapowiadane zmiany prawne faktycznie pójdą w kierunku takiego ustawienia kryterium naukowej działalności, który rozbije warunki lokalnej autarkii. Publikacje w światowych czasopismach z zakresu nauk społecznych autorstwa polskich badaczy są jak na razie rzadkością (tyczy się to, co może dziwić, także osób z tytułem doktora habilitowanego, a nawet profesorów), trudno się więc spodziewać, żeby środowisko zaczęło funkcjonować wedle takich zasad. Raczej należy oczekiwać omijania nowych reguł, wprowadzenia kolejnej zastępczej listy czasopism (w rodzaju ERIH) oraz, jak to już obserwowaliśmy w procesie konsultacji ustawy, osłabiania ustawowej presji na uwzględnianie międzynarodowych kryteriów oceny dorobku naukowego. Co równie ważne, ustawa nie zmienia, jak się wydaje, fundamentów autonomii pola naukowego w Polsce, która opiera się na roli samorządowych *de facto* ciałach pozwalających elicie akademickiej na arbitralną w dużym stopniu dystrybucję kluczowych zasobów w polu, jakimi są przede wszystkim stopnie i tytuły naukowe oraz inne uprawnienia indywidualne i instytucjonalne. Obserwacja dotychczasowych praktyk w tym zakresie, które są udziałem Centralnej Komisji do Sprawy Tytułów i Stopni, rad wydziałów, senatów czy różnego typu komisji, w szczególności w zakresie nauk politycznych, pokazuje, że wymogi takie jak te dotyczące „oryginalności” czy „znaczącego wkładu w dyscyplinę” traktują one całkowicie arbitralnie. Często robią to w oderwaniu od jakichkolwiek zobiektywizowanych kryteriów, a czasem nie licząc się nawet z formalnymi wymogami ustawowymi dotyczącymi np. doświadczeń międzynarodowych czy innych osiągnięć wymaganych dla przyznania kolejnych stopni i tytułów, a także różnego rodzaju uprawnień i stanowisk⁵. Ich rozstrzygnięcia

⁵ Wiele przykładów ignorowania przez Centralną Komisję ds. Tytułów i Stopni, rady wydziałów oraz poszczególnych recenzentów wymogów ustawowych dotyczących habilitacji czy profesur dostarcza blog <http://habilitant2012.blox.pl/>

są jednak kluczowe i nie ma podstaw, by w przyszłości taka praktyka działania tych ciał samorządowych uległa zasadniczej zmianie, co pozwoli na utrzymanie opisywanego przez nas stanu autonomii/autarkii pola i zmarginalizowanie administracyjnej presji na jego internacjonalizację.

Krzeski i Szadkowski (2018) podnoszą także szalenie interesującą kwestię relacji między poszczególnymi strefami systemu światowego – centrum, peryferiami i półperyferiami, argumentując, że pośrednicząca rola tych ostatnich ulega dziś podważeniu. Faktycznie, półperyferie polskie przed 1989 rokiem pełniły dość wyraźnie istotną rolę pośredniczącą wobec innych państwa regionu (np. podręcznik do socjologii polityki Jerzego Wiatra, wydany także w ZSRR, pełnił istotną rolę w transferze idei zachodnich do tego kraju; podobnie rzecz się miała z częstymi odniesieniami do autorów polskich w naukowym czasopiśmiennictwie czechosłowackim), dzisiaj nie ma to już większego znaczenia. Peryferie zdają się już nie potrzebować tak wyraźnie półperyferyjnego pośrednika, chociaż należy zauważyć wyraźną regionalizację nauki (np. w ramach Unii Europejskiej, zob. Heilbron, Boncourt i Timans 2018), która uzupełnia procesy jej globalizacji. Można też zwrócić uwagę, że w pewnych aspektach pośredniczące role charakterystyczne dla nauki półperyferyjnej są w dalszym ciągu wyraźne w polu polskiej politologii. Dotyczy to przede wszystkim umiędzynarodowienia edukacji. I tak na przykład, jak udokumentowano to w tomie pod redakcją Tomasza Domańskiego, Alicji Stępień-Kuczyńskiej i Agaty Włodarska-Frykowskiej (2016), polskie uczelnie, a w szczególności wydziały nauk politycznych przyciągają coraz większe rzesze studentów z krajów na dalszych w stosunku do Polski orbitach peryferyjności wobec Europy Zachodniej, w szczególności z Ukrainy czy Turcji. Jak się należy domyślać, chodzi głównie o studentów z domów uboższej klasy średniej tych krajów, dla których polskie uczelnie oferują wykształcenie bardziej dostępne cenowo od uniwersytetów zachodnich, choć mniej prestiżowe, to mające status „europejskości” dzięki przynależności Polski do Unii Europejskiej. Warto też zwrócić uwagę, że polskie czasopisma naukowe, szczególnie te wydawane przez ośrodki regionalne, są często atrakcyjnym miejscem publikacji dla politologów z Ukrainy czy Słowacji, którzy nie są w stanie umieścić swych tekstów w pismach zachodnich. Często publikacje te włączone są w sieci swoistej wymiany, które również polskim politologom pozwalają na choćby formalne spełnienie wymogów umiędzynarodowienia ich dorobku. Z pewnością jednak zagadnienie to wymaga dalszych badań.

Antonowicz (2018) twierdząc, że słabością naszej pracy jest też brak scenariuszy przyszłości, sugeruje, iż uważamy że pozycja polskiej nauki, a w szczególności nauk politycznych jest w zdeterminowana przez półperyferyjne położenie Polski. Poprzez porównania z innymi krajami, co zostało przedstawione w książce,

wskazujemy, że obecny stan względnej izolacji polskiej politologii wobec międzynarodowego obiegu akademickiego nie jest wcale charakterystyczny dla wszystkich krajów regionu dzielących z Polską w dużym stopniu zarówno położenie geopolityczne, jak i zasobność materialną. Dobrymi przykładami pokazującymi alternatywne scenariusze rozwoju dyscypliny są choćby Czechy czy Estonia. Jak się jednak wydaje, jednym z kluczowych czynników różniących te kraje od Polski, i w pewnym stopniu tłumaczących odmienności trajektorii pól politologicznych, jest wzmiankowana tu już odmienna rola tradycyjnych elit inteligentnych. Podczas gdy w Polsce ich rola może być postrzegana jako dominująca i zdołały one dzięki temu podporządkować sobie większość pola akademickiego, we wspomnianych krajach sąsiednich nie pełnią one tak istotnej roli, a o wiele słabsze społeczno-politycznie środowisko nauk społecznych musiało tam pogodzić się z silnym naciskiem pola władzy na internacjonalizację i dostosowanie się do międzynarodowych standardów oceny pracy naukowej. Naszym celem nie było wypracowanie możliwych scenariuszy zmian, a raczej pewnego spojrzenia na pole nauk społecznych, które pozwoliłoby na rekonstrukcję kluczowych mechanizmów jego funkcjonowania. Na podstawie naszych obserwacji możemy jednak przypuszczać, że trudno będzie oczekiwać znaczącego przyspieszenia dynamiki zmian w obszarze polskich nauk społecznych, biorąc pod uwagę nawet nie tylko półperyferyjny status kraju, ale i trwałość hierarchii elit społecznych oraz roli nauk społecznych dla tradycyjnych polskich elit.

Literatura

- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Antonowicz, D. (2018). Uciec, ale dokąd.... *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 173–179.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Reguły sztuki: geneza i struktura pola literackiego*, przeł. A. Zawadzki. Kraków: Universitas.
- Bourdieu, P. (2006). *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu, P. (2009). *O telewizji: Panowanie dziennikarstwa*, przeł. A. Ziółkowska i K. Sztandar-Sztanderska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review*. 70(1): 4–28.
- Burawoy, M. (2018). The Poverty of Philosophy: Marx Meets Bourdieu. W: T. Medvetz i J.J. Sallaz (red.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*. Oxford: Oxford University Press.
- Casanova, P. (2017). *Światowa republika literatury*, przeł. E. Gałuszka i A. Turczyn. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Dębska, H. (2016). Strategia wielopozycyjności w półperyferyjnym polu prawnym: Homo Academicus na rynku. W: T. Zarycki (red.), *Polska jako peryferie* (221–240). Warszawa: Wydawnictw Naukowe „Scholar”.
- Domański, T., Stępień-Kuczyńska, A. i Włodarska-Frykowska, A. (red.). (2016). *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Gingras, Y. (2002). Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 141–142 : 31–45.
- Gingras, Y. (2013). *Les dérives de l'évaluation de la recherche du bon usage de la bibliométrie*. Paris: Raisons d'agir.
- Heilbron, J., Boncourt, T. i Timans, R. (2018). The European Research Area in the Social and Human Sciences: Between National Closure and American Hegemony. W: J. Heilbron, G. Sora i T. Boncourt (Red.), *The Social and Human Sciences in Global Power Relations* (153–181). London: Palgrave Macmillan.
- Jasiecki, K. (2013). *Kapitalizm po polsku: Między modernizacją a peryferiami polskimi*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Karran, T. i Mallinson, L. (2017). *Academic Freedom in the U.K.: Legal and Normative Protection in a Comparative Context. Report for the University and College Union*. Lincoln: University of Lincoln.
- Kostera, M. (2018). Nieodparta erotyka kości. <https://nowyobywatel.pl/2018/06/07/nieodparta-erotyka-kosci/> [10.06.2018].
- Krzeski, J. i Szadkowski, K. (2018). Między autonomią a podporządkowaniem: Problemy metodologiczne analizy (pół)peryferyjnych systemów nauki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 161-171.
- Kwiek, M. (2012). Changing higher education policies: From the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities. *Science and Public Policy*. 39(5): 641–654.
- Sapiro, G. (2012). *Traduire la littérature et les sciences humaines: conditions et obstacles*. Paris: Ministère de la culture, Secrétariat général, Département des études, de la prospective et des statistiques, DEPS.
- Wallerstein, I.M. (2004). *Koniec świata jaki znamy*, przeł. M. Bilewicz i A.W. Jelonek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Wallerstein, I.M. (2011). *Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. Berkeley: University of California Press.
- Warczok, T. i Zarycki, T. (2014). Bourdieu recontextualized: Redefinitions of western critical thought in the periphery. *Current Sociology Current Sociology*. 62(3): 334–351.
- Warczok, T. i Zarycki, T. (2016). *Gra peryferyjna: Polska politologia w globalnym polu nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Zarycki, T. i Warczok, T. (2014). Hegemonia inteligencka: Kapitał kulturowy we współczesnym polskim polu władzy - perspektywa „długiego trwania”. *Kultura i Społeczeństwo*. 4: 27–49.

Dimensions of dependence and forms of autonomy and autarchy of Polish political science: Response to comments

ABSTRACT: This article is one of the voices in the discussion on the semi-peripheral nature of knowledge production systems, inspired by the publication of *Gra peryferyjna* by Tomasz Warczok and Tomasz Zarycki. The authors answer two polemical voices in the discussion by focusing on the dangers of the materialistic correction of Pierre Bourdieu's theory and the hegemonic position of the intelligentsia as a factor shaping the Polish field of social sciences.

KEYWORDS: gra peryferyjna, centers, peripheries, social sciences, Bourdieu, Wallerstein

CYTOWANIE: Warczok, T. i Zarycki, T. (2018). Wymiary zależności a formy autonomii i autarkii polskiej politologii: Odpowiedź na komentarze. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 183–196. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.9.

TOMASZ WARCZOK – socjolog, adiunkt w Instytucie Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, członek Zespołu Studiów nad Peryferyjnością w Instytucie Studiów Społecznych im. Profesora Roberta Zajonca Uniwersytetu Warszawskiego. Publikował m.in. w pismach: *Current Sociology*, *Polish Sociological Review*, *Kultura i Społeczeństwo* czy *Studia Socjologiczne*. Ostatnio współautor książek: *Granice symboliczne: Studium praktyk kulturowych na przykładzie działań zawodowych pracowników socjalnych* (2013) oraz *Literatura polska po 1989 roku w świetle teorii Pierre'a Bourdieu* (2014).

TOMASZ ZARYCKI – socjolog, geograf społeczny, profesor i dyrektor w Instytucie Studiów Społecznych im. Profesora Roberta Zajonca Uniwersytetu Warszawskiego. Publikował m.in. w pismach: *Current Sociology*, *Geoforum*, *East European Politics and Societies*, *Europe-Asia Studies* czy *Theory and Society*. Autor m.in. książek: *Ideologies of Eastness in Central and Eastern Europe* (2014) oraz (wspólnie z Rafałem Smoczyńskim) *Totem inteligencji: Arystokracja, szlachta i ziemiaństwo w polskiej przestrzeni społecznej* (2017).

RAPORTY Z BADAŃ

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn

Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0

Konstytucja dla Nauki to projekt przemyślany i szeroko konsultowany, wypracowany na podstawie najczęściej postulowanych rozwiązań przez ekspertów i środowisko akademicki¹.

Stawiana jest przez gremia europejskie za wzór do naśladowania przy wszelkiego typu zmianach systemowych. W taki właśnie sposób powinno się reformować państwo².

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest zarysowanie okoliczności powstawania *Ustawy 2.0* w latach 2015–2017. Można go potraktować jako studium przypadku ukazujące interesujące procesy konsultowania przygotowywanego wówczas nowego prawa dotyczącego nauki i szkolnictwa wyższego. Proponowana w tekście analiza odnosi się do tzw. fazy prelegislacyjnej, tj. fazy konceptualnej związanej z zapoczątkowaniem zmian oraz fazy konsultacyjnej w trakcie opracowywania projektu ustawy. Tekst ma być próbą weryfikacji tezy o spełnieniu przez decydentów w przypadku prac nad *Ustawą 2.0* wymogów konsultatywności rozumianej w kategoriach zdolności do przeprowadzania konsultacji społecznych zgodnych z zasadami rekomendowanymi w teorii i w praktyce.

SŁOWA KLUCZOWE: reforma szkolnictwa wyższego, Ustawa 2.0, konsultacje społeczne

Wprowadzenie

Proponowana w tekście analiza procesu legislacyjnego dotyczącego prac nad nową ustawą regulującą system szkolnictwa wyższego i nauki, tzw. *Ustawą 2.0*, wynika z zamiaru kontynuacji moich badań nad reformowaniem szkolnictwa wyższego, które objęły lata 1990–2015 (Dziedziczak-Foltyn 2017). Kolejna fala zmian legislacyjnych

¹ MNiSW, <http://konstytucjadlanauki.gov.pl/harmonogram-konsultacji> [10.04.2018].

² PAP, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosc/news%2C27992%2Cgowin-przedstawil-projekt-reformy-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-po> [10.04.2018].

w najnowszej historii reform szkół wyższych (2015–2017) stanowi nowy jakościowo etap reformatorski z punktu widzenia zasad stanowienia prawa w Polsce, nie tylko w oświadczeniach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ale również obiektywnie – z racji faktycznych działań ministerstwa obejmujących bogatszy repertuar przedsięwzięć i szersze zaangażowanie interesariuszy w te prace, niż miało to miejsce wcześniej. Po raz pierwszy bowiem na tak dużą skalę MNiSW zaakcentowało i wykorzystało w praktyce konsultacyjny (czy też partycypacyjny) model projektowania prawa w tzw. fazie prelegislacyjnej (faza conceptualna związana z zapoczątkowaniem zmian oraz faza konsultacyjna w trakcie przygotowywania projektu ustawy). Świadczy to niewątpliwie o większym zaawansowaniu w sztuce reformowania w porównaniu z dotychczasowymi wysiłkami wprowadzania zmian w ustawodawstwie dotyczącym tego sektora. Dlatego okoliczności powstawania *Ustawy 2.0* zasługują na osobną bardzo szczegółową eksplikację w formie studium przypadku, którego zarys naszkicowany jest w niniejszym artykule.

Niezależnie jednak od wstępnej tezy o postępkach w uczeniu się polityki i sztuki reformowania przez MNiSW rzetelna ocena tych działań wymaga wielostronnego ujęcia uwzględniającego standardy konsultacyjne oraz opinie środowiska – w narracji ministerialnej tak szeroko włączonego do projektowania zmian w szkolnictwie wyższym.

Artykuł jest zatem próbą odpowiedzi na dwa pytania. Po pierwsze: czy i na ile deklarowany przez resort model konsultacyjny w procesie ustawodawczym spełnia wymogi konsultatywności? Konsultatywność rozumiana jest tu w kategoriach zdolności do przeprowadzania konsultacji społecznych zgodnych z zasadami rekomendowanymi w teorii i w praktyce. W tym celu przytoczone zostały główne zasady procesu stanowienia prawa, w tym mechanizmów konsultacyjnych, opisane w literaturze przedmiotu. Zrekonstruowany kalendarz działań MNiSW dotyczący *Ustawy 2.0* posłużył jako przykład implementowania owego modelu konsultacyjnego. Po drugie: jak w debacie publicznej wokół wspomnianej ustawy oceniany był ów model? Opinie środowiska akademickiego na temat procesu projektowania ustawy w jej wymiarze konsultacyjnym dają możliwość weryfikacji tezy o realnej, a nie pozorowanej konsultatywności *Ustawy 2.0* w percepcji interesariuszy szkolnictwa wyższego³.

Wiedza naukowa o konsultacjach społecznych

Zgodnie z opisanymi w literaturze zasadami stanowienia prawa proces legislacyjny w fazie rządowej składa się z trzech głównych etapów: zapoczątkowania, zmian

³ W artykule pominięty został wymiar przedmiotowy konsultacji. Analiza treści zgłaszanych w konsultacjach uwag i opinii wykracza poza ramy tego tekstu ze względu na ogrom materiału empirycznego oraz brak ostatecznego kształtu *Ustawy 2.0* w lutym 2018 roku. Autorka planuje osobny artykuł na ten temat w późniejszym terminie, po uchwaleniu bądź odrzuceniu ustawy przez Sejm RP.

i zakończenia. Na etapie zapoczątkowania następuje określenie programu legislacyjnego i kalendarza dla jego wdrożenia oraz przygotowanie szczegółów polityki w danej dziedzinie i przełożenie jej na język prawny. Do etapu zmian zalicza się konsultacje z aktorami spoza rządu w trakcie przygotowywania wstępnego projektu ustawy, koordynację wstępnych projektów ustaw pomiędzy ministerstwami oraz pomiędzy ministerstwami i centrum rządu, jak również kontrolę pod względem zgodności z istniejącym prawem i zasadami techniki prawodawczej. Etap zakończenia polega na przedłożeniu przez ministerstwo wstępnego projektu ustawy rządowi do ostatecznej decyzji w celu przyjęcia lub odrzucenia wstępnego projektu ustawy przez rząd (Goetz i Zubek 2005: 18). Według badaczy prawa to od etapu zapoczątkowania – nazywanego etapem prelegislacyjnym – powinno rozpoczynać się konsultowanie projektowanego prawa, co nie wyklucza jednak udziału interesariuszy także na ostatnich etapach fazy rządowej stanowienia prawa. Generalnie „konsultacje społeczne mogą przyczyniać się do racjonalizacji procesu prawotwórczego, umożliwiając prawodawcy odpowiednio wczesne zapoznanie się ze stanowiskiem adresatów projektowanych norm do planowanej regulacji”, aby „usunąć rozbieżności pomiędzy projektodawcą a adresatami, ułatwiając w konsekwencji adaptację nowych rozwiązań prawnych w otoczeniu społecznym” (Patyra 2014: 499). Prawodawca ma obowiązek zapewnienia partnerom społecznym odpowiednich warunków do dyskusji o merytorycznej treści projektu, aby w konsekwencji „uspołecznienia” procesu tworzenia prawa wypracować w miarę możliwości wspólną i optymalną decyzję prawotwórczą (Patyra 2014: 499–500). Odrębną kwestią jest, na ile partnerzy społeczni wykorzystują możliwości konsultacji społecznych, za czym też kryje się przekonanie o mocy sprawczej ich uwag i opinii.

Uspołecznieniem w projektowaniu prawa poprzez proces konsultacyjny rządzą jednak określone procedury. Od 2009 roku obowiązują regulacje ustawowe oddzielające fazę conceptualną przygotowywania projektu ustawy (fazę o bardziej politycznym charakterze) od fazy techniczno-legislacyjnej (fazy formalnej). Do kompetencji ministrów należy projektowanie rządowych propozycji legislacyjnych od strony merytorycznej w postaci założeń do projektów ustaw, natomiast strona formalno-legislacyjna opracowania projektów ustaw (zgodnie z techniką prawodawczą) należy do Rządowego Centrum Legislacji. Procedura zakłada, że ministerstwo kieruje do konsultacji jedynie projekt założeń projektu ustawy, czyli ogólny dokument zawierający opis proponowanych zmian oraz stosowne informacje i wyjaśnienia wraz z odwołaniami do oceny skutków społeczno-gospodarczych regulacji (OSR) i wyników towarzyszących im konsultacji społecznych. W praktyce konsultacjom podlegają zatem nie konkretne treści normatywne, lecz ogólnie sformułowane cele i idee projektu. Konsultacje na późniejszym etapie prac (przygotowywania projektu ustawy) możliwe są jedynie w sytuacji, gdy w toku dalszych działań do projektu

zostały wprowadzone zmiany o takim charakterze, że zakwestionowałyby one zaopiniowane uprzednio podstawowe założenia projektu. Ze względu na brak jednolitych reguł i procedur przeprowadzania konsultacji społecznych projektów aktów normatywnych dochodzi do fasadowości tej instytucji, a w niektórych przypadkach nawet jej fikcyjności (Patyra 2014: 507–510). Praktyka nie nadąża zatem za teorią, która zaleca tego rodzaju partycypację społeczną w tworzeniu prawa.

Dotychczasowe badania dotyczące efektywności mechanizmów konsultacji społecznych dowodzą, że polskie instytucje publiczne często unikają konsultacji lub pozorują ich prowadzenie, a partnerzy społeczni nie dysponują odpowiednim przygotowaniem merytorycznym i koncentrują się jedynie na wąskim interesie własnej grupy. Obu stronom brakuje „treningu” konsultacyjnego (Makowski 2014: 4). W dokumencie opisującym koncepcję usprawnienia konsultacji publicznych⁴ na poziomie ministerialnym z 2013 roku wskazano na brak instrumentów pozwalających na dokonanie wstępnej merytorycznej oceny impulsów legislacyjnych, które pochodzą z resortów, niedostateczną gwarancję ze strony otoczenia prawnego udziału partnerów społecznych w procesie stanowienia prawa, mankamenty regulacji dotyczących konsultacji społecznych, a na etapie resortowym – „brak precyzyjnych procedur i instytucji gwarantujących społeczną partycypację i konsultowanie kierunku prac legislacyjnych z zainteresowanymi podmiotami”⁵. Literatura przedmiotu podsuwa jednak wskazówki, jak uczynić z konsultacji narzędzie przydatne w partycypacyjnym prowadzeniu procesu tworzenia aktów prawnych, które niesie liczne korzyści zarówno dla władzy, jak i dla obywateli. Z raportu na temat tworzenia i konsultowania rządowych projektów ustaw w różnych resortach w 2012 roku wynika, iż na jakość konsultacji publicznych rządowych projektów ustaw składa się kilka kluczowych elementów: jasne określenie celu konsultacji, właściwa identyfikacja grup docelowych i reprezentatywna liczba podmiotów, techniki konsultacyjne (badania ilościowe i jakościowe w zbieraniu opinii, konsultacje internetowe, prośby o opinie, spotkania publiczne/ konferencje, wysłuchania publiczne) i ich zastosowanie, wystarczający czas zebrania opinii czas trwania konsultacji, liczba konsultacji na różnych etapach przygotowania konsultowanego dokumentu, informacja zwrotna dla uczestników konsultacji (Kopińska 2014: 153–183). Konsultacje związane z przygotowaniem

⁴ Określenie „konsultacje publiczne” obowiązuje od 1 stycznia 2014 roku. Do tego czasu w powszechnym użyciu był termin „konsultacje społeczne”, który stosowano w odniesieniu do wszystkich procesów konsultacyjnych włączających aktorów spoza administracji publicznej. Konsultacje publiczne mają na celu zebranie uwag do projektu dokumentu rządowego od podmiotów spoza sektora organów i instytucji państwowych, w tym zwłaszcza od organizacji społecznych, a także obywateli, którzy wyrażą chęć zgłoszenia takich uwag, zob. <http://www.rcl.gov.pl/book/?q=node/540> [10.04.2018].

⁵ *Koncepcja usprawnienia konsultacji publicznych rządowych projektów aktów normatywnych oraz oceny skutków regulacji*, projekt z dnia 26 lutego 2013 roku, s. 2, 6, https://www.ms.gov.pl/Data/Files/_public/foto/2013/proces-legislacyjny---koncepcja.pdf [10.04.2018].

Ustawy 2.0 można zatem na tej podstawie scharakteryzować przez pryzmat jakości i ich partycypacyjnego charakteru.

Równoległe z pracami nad *Ustawą 2.0* w 2017 roku opublikowany został numer specjalny *Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (2(50)), na łamach którego Jarosław Górniak (reprezentant nauk o polityce publicznej i osoba aktywnie zaangażowana w owe prace) w tekście „Ustawa 2.0: Partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej” podkreślił oczywiste w przypadku tej ustawy osadzenie partycypacji w wartościach demokratycznych oraz jej pragmatyczne walory, czyli sprzyjanie poprawie jakości rozwiązań oraz zmniejszeniu oporu środowiska wobec zmiany (Górniak 2017: 134–135). Stwierdzenie to uprawnia do przyjęcia tezy o partycypacyjnym charakterze procesu stanowienia prawa o szkolnictwie wyższym i nauce w jego fazie rządowej (zwłaszcza na etapie prelegislacyjnym) w przypadku aktualnie tworzonego prawa. O otwartości na partycypację świadczą działania MNiSW opisywane na bieżąco w mediach (głównie internetowych), a przede wszystkim wszelkie medialne wypowiedzi ministra Jarosława Gowina i publiczne oświadczenia jego resortu.

Konsultacje według i pod szyldem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Prace przed i okołolegislacyjne nad *Ustawą 2.0* to wyjątkowe *case study* dla kwestii konsultatywności w reformowaniu, gdyż dostarcza ono wiedzy kontekstowej wynikającej z rzeczywistej historii zdarzeń i doświadczeń związanych z konkretnym procesem ustawodawczym. Punktem wyjścia dla tego studium jest stanowisko resortu i ministra Jarosława Gowina na temat ustawy w odniesieniu do jej powstawania. Zakłada ono, że to ustawa inna niż wszystkie, jako zbudowana na niezwykłym kapitale zaufania społecznego i kapitale intelektualnym, dzięki czemu jest ona wzorcowym przykładem reformowania⁶. Analiza zaproponowana w tym tekście jest próbą rzeczowej i usystematyzowanej weryfikacji tego stanowiska.

Pierwsze spostrzeżenie dotyczy tego, iż Ministerstwo deklaruje na stronie internetowej inspirację dla swoich inicjatyw projektowania prawa w dialogu ze środowiskiem Kodeksem Konsultacji i Siedmioma Zasadami Konsultacji przyjętymi w 2015 roku przez Radę Ministrów w *Wytycznych do przeprowadzenia oceny wpływu i konsultacji publicznych w ramach rządowego procesu legislacyjnego*⁷. Linki do wskazywanych dokumentów nie są aktywne i potencjalny czytelnik niewyposażony w wiedzę na ten temat nie ma bezpośredniej możliwości zapoznania się z przywoływanymi wytycznymi. Przede wszystkim jest w nich mowa o tzw. drabinie partycypacji,

⁶ <https://wpolityce.pl/polityka/377711-jaroslaw-gowin-zaprezentowal-nowa-wersje-projektu-zmian-w-szkolnictwie-wyzszym-to-ustawa-inna-niz-wszystkie-sprawdz-szczegoly> [10.03.2018].

⁷ Zakładka „Konsultacje”: <http://www.nauka.gov.pl/konsultacje/> [2.01.2018].

czyli stadialnym przedstawieniu stopnia uczestnictwa obywateli w tworzeniu polityk publicznych: od braku informacji od administracji poprzez informowanie obywateli o podjętych decyzjach, konsultacje z obywatelami (które jednak jako niesymetryczny dialog pozostawiają administracji prerogatywy do podejmowania ostatecznych decyzji) po formy współdecydowania (negocjacje) i decydowania obywateli (referenda)⁸. Uwagę zwraca tu ów „niesymetryczny dialog”, który mieści się na drabinie partycypacji powyżej „informowania opinii publicznej”, a poniżej „współdecydowania” i „decydowania”, a który nie jest wiążący dla ministerstwa w procesie podejmowania decyzji.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż obecnie konsultacje społeczne dzielą się na dwa odrębne procesy: (1) konsultacje publiczne – projekt przedstawia się organizacjom społecznym lub innym zainteresowanym podmiotom albo instytucjom, których opinia jest pożądana z uwagi na treść projektu ustawy; (2) opiniowanie – projekt przekazywany jest określonym podmiotom, gdy obowiązek taki wynika z odrębnych przepisów lub gdy dotyczy działalności tych podmiotów. Zalecane jest rozpoczynanie konsultacji już na etapie koncepcyjnym, a w odniesieniu do ustaw na etapie opracowania założeń. Pożądane jest ich prowadzenie w sposób otwarty i powszechny, aby zapewnić każdemu obywatelowi dostęp do konsultowanych dokumentów i możliwość wypowiedzenia się, a także otrzymanie możliwie pełnie uargumentowanych odpowiedzi na zgłoszone uwagi. Dlatego konsultacje publiczne nie są badaniami opinii, tj. nie zakładają poszukiwania opinii reprezentatywnej dla jakiejś populacji czy grupy, lecz otwartość na każdy głos i uwagę⁹. Biorąc pod uwagę zarysowane zalecenia dla procesu konsultacyjnego, można przyjąć, że MNiSW zastosowało się wobec nich, rozpoczynając konsultacje na najwcześniejszym etapie prac nad ustawą, czyli opracowania założeń. Zadbano też o stronę informacyjną związaną z tymi pracami i o dostępność konsultowanych dokumentów dla wszystkich zainteresowanych.

Według przywołanych dokumentów wzorcowe siedem zasad konsultacji (dobra wiara, powszechność, przejrzystość, responsywność, koordynacja, przewidywalność, poszanowanie interesu ogólnego) mogą być realizowane w trzech wariantach – minimum (pasywnym), szerszym (aktywnym i wieloetapowym) lub rozbudowanym (łączącym różne techniki obecne w szerokiej debacie publicznej)¹⁰. Wstępna konstatacja uwzględniająca bogaty harmonogram konsultacji prowadzonych przez MNiSW, bez odniesienia do poszczególnych zasad, wskazuje na wariant rozbudowany konsultacji. Konsultacje zainicjowały bowiem przedsięwzięcie niespotykane dotąd w Polsce, czyli ogłoszenie konkursu na projekty założeń nowej ustawy, co miało włączyć środowisko

⁸ <https://www.rcl.gov.pl/book/141-czym-s%C4%85-konsultacje-publiczne> [31.01.2018].

⁹ <https://www.rcl.gov.pl/book/141-czym-s%C4%85-konsultacje-publiczne> [31.01.2018].

¹⁰ Dokument „Siedem Zasad Konsultacji” przygotowany przez Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji nie jest dostępny pod linkiem podanym na stronie MNiSW, można go znaleźć na stronie: https://www.gov.pl/documents/31305/0/7_zasad_30-04.pdf/ee8a74ef-of85-7fa5-fd00-abc105fd9067 [31/01/2018].

akademickie w prace ustawodawcze. Inną oryginalną inicjatywą MNiSW był cykl konferencji programowych zwieńczony Narodowym Kongresem Nauki. W ten sposób resort nauki i szkolnictwa wyższego zapoczątkował trwający dwa lata, wieloetapowy proces konsultacyjny, który na moment powstawania tego tekstu jeszcze się nie zakończył (skończyła się jedynie jego faza rządowa). Poszczególne etapy konsultacji rządowych przedstawia faktograficznie w ujęciu chronologicznym tabela 1.

Tabela 1. Harmonogram konsultacji Ustawy 2.0 (tzw. Konstytucji dla Nauki”) według MNiSW

Czas wydarzenia	Etap	Opis
luty–czerwiec 2016	Konkurs dla środowiska akademickiego – Ustawa 2.0	Konkurs MNiSW w celu wyłonienia zespołów przygotowujących projekty założeń do ustawy
wrzesień 2016	Ogłoszenie Strategii Jarosława Gowina	Strategia oparta na trzech filarach: Konstytucja dla nauki, Innowacje dla gospodarki, Nauka dla Ciebie
październik 2016	Konferencja NKN w Rzeszowie – Umiędzynarodowienie	Umiędzynarodowienie – szansa i wyzwanie dla polskich uczelni
listopad 2016	Konferencja NKN w Toruniu – Rozwój humanistyki	Rozwój humanistyki i nauk społecznych w Polsce
grudzień 2016	Konferencja NKN we Wrocławiu – Innowacyjność	Współpraca nauki z gospodarką i administracją dla rozwoju innowacyjności
styczeń 2017	Konferencja NKN w Katowicach – Kadra naukowo-dydaktyczna	Ścieżki kariery i rozwój młodej kadry naukowej
luty 2017	Konferencja NKN w Poznaniu – Doskonałość naukowa	Doskonałość naukowa – jak równać do najlepszych
marzec 2017	Debata środowiskowa w Warszawie – Prezentacja konkursowych założeń ustawy	Prezentacja wyłonionych w konkursie projektów założeń do Ustawy 2.0 trzech zespołów: SWPS, UAM, Instytutu Allerhanda
marzec 2017	Konferencja NKN w Lublinie – Doskonałość edukacji akademickiej	Doskonałość edukacji akademickiej – jak przeorientować uczelnie na jakość kształcenia?
kwiecień 2017	Konferencja NKN w Gdańsku – Modele uczelni	Zróżnicowanie modeli uczelni i instytucji badawczych – kierunek i instrumenty zmian
maj 2017	Konferencja NKN w Łodzi – Finansowanie	Finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego
czerwiec 2017	Konferencja NKN w Warszawie – Zarządzanie uczelniami	Ustrój i zarządzanie w szkolnictwie wyższym

wrzesień 2017	Narodowy Kongres Nauki w Krakowie – Projekt „Konstytucji dla Nauki”	Podsumowanie debaty środowiskowej i zaprezentowanie założeń Ustawy 2.0
wrzesień–grudzień 2017	Konsultacje społeczne i uzgodnienia międzyresortowe	Konsultacje publiczne i opiniowanie projektu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce
styczeń 2018	Podsumowanie konsultacji – transmisja na żywo (on-line)	Wystąpienie Jarosława Górniaka i ministra Jarosława Gowina na temat konsultacji społecznych
luty 2018	Konferencja uzgodnieniowa	Działanie rekomendowane przez Rządowe Centrum Legislacji

Źródło: na podstawie danych MNISW <http://konstytucjadlanauki.gov.pl/harmonogram-konsultacji> [31.01.2018].

Najbardziej spektakularnymi elementami konsultacji publicznych dotyczących ustawy była runda konkursowa oraz runda konferencyjna zwięźczone zorganizowaniem w Warszawie Narodowego Kongresu Nauki (NKN). Etap związany z konsultacjami społecznymi projektu ustawy ogłoszonego podczas NKN był mniej atrakcyjny medialnie i upubliczniony jedynie za pośrednictwem Rządowego Centrum Legislacji. Mimo, iż ma on największe znaczenie proceduralne wynikające z przyjętych zasad stanowienia prawa, najbardziej zaznaczył się debacie publicznej etap konkursowy i konferencyjny.

Historia konsultowania *Ustawy 2.0* zaczęła się zatem formalnie w lutym 2016 roku, gdy minister Gowin ogłosił konkurs na założenia do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.

Adresatem konkursu jest środowisko akademickie, a wyłonić on ma trzy zespoły eksperckie, których zadaniem będzie przygotowanie szczegółowych założeń do ustawy oraz przeprowadzenie wokół nich możliwie jak najszerszych konsultacji środowiskowych. Każdy z zespołów otrzyma grant w wysokości do 300 000 zł. Efekty konkursu, a więc konkurencyjne projekty założeń wraz z wnioskami płynącymi z konsultacji, posłużą jako punkt wyjścia do następnego etapu prac, czyli zaplanowanego na rok 2017 cyklu konferencji, które złożą się na Narodowy Kongres Nauki. W toku debat kongresowych ustawa powinna uzyskać finalny kształt, a następnie trafić do prac legislacyjnych, tak aby wejść w życie od roku akademickiego 2018/2019¹¹.

W wyniku konkursu spośród 15 zespołów ekspertów wyłoniono trzy: pod kierownictwem prof. dr. hab. Huberta Izdebskiego (Uniwersytet SWPS, Warszawa),

¹¹ MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/ustawa-2-0-informacje/zaproszenie-do-udzialu-w-konkursie.html> [31.01.2018].

pod kierownictwem prof. dr. hab. Marka Kwieka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) oraz pod kierownictwem dr. hab. Arkadiusza Radwana (Instytut Allerhanda, Kraków). Każdy zespół wypracował swoje propozycje założeń w oparciu o półroczne konsultacje publiczne, z których raporty opublikował na stronie MNiSW¹². Ze wstępu do raportu Uniwersytetu SWPS wynika, że przewidziane we wniosku konkursowym przeprowadzone „konsultacje wpłynęły w sposób nierzadko istotny na ostatecznie przedstawione treści, co nadaje założeniom charakter w pewnym sensie środowiskowy”. Zespół za pośrednictwem Centrum Badania Opinii Publicznej (CBOS) przeprowadził w okresie wrzesień–październik 2016 roku ankietę na reprezentatywnej 500-osobowej losowej próbie środowiska naukowego i akademickiego. Efektem tych badań zatytułowanych *Kierunki zmian systemowych w szkolnictwie wyższym w opinii środowiska akademickiego* są m.in. wnioski dotyczące umiarkowanego poziomu akceptacji dla liberalnego kierunku zmian, nieco większego w politechnikach, a nieco mniejszego na uniwersytetach (załącznik do raportu nr 4). Dodatkowo członkowie Zespołu przeprowadzali konsultacje w ramach różnych konferencji i spotkań organizowanych przez podmioty trzecie, w raporcie wymienionych jest 5 takich konferencji. Z kolei autorzy raportu Zespołu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza wskazali we wstępie do dokumentu na stosunkowo niewielkie zaangażowanie interesariuszy nauki i szkolnictwa wyższego w pisemne prace nad doskonaleniem założeń spowodowane nowatorskim charakterem tego przedsięwzięcia, jak również niepewnością odnośnie statusu i dalszych losów konsultowanego projektu. Wypowiedzieli się oni również na temat speyfikacji konkursu na propozycje założeń do ustawy:

Na wstępie należy podkreślić bardzo specyficzny status, jaki posiadał przedłożony do konsultacji publicznych dokument. Przeprowadzony przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego konkurs na stworzenie projektu założeń do nowej ustawy PSW, mającej fundamentalnie przekształcić krajobraz polskiego szkolnictwa wyższego, nie ma w historii polskiej legislacji precedensu: trzy konkurujące ze sobą zespoły, wyłonione w otwartym konkursie, miały za zadanie przedstawić i poddać konsultacjom publicznym swoje projekty założeń do ustawy PSW. Na tej podstawie, dopiero w kolejnym etapie, ma zostać wybrany projekt (lub powstanie hybryda pomysłów pochodzących ze wszystkich projektów). Za żadnym z zespołów nie stał ministerialny autorytet i propozycje żadnego z nich (nawet potencjalnie „zwycięskiego”) nie miały z założenia, w całości przełożyć się na tworzone dopiero prawo (7).

Konsultacje, które przeprowadził Zespół UAM, miały odmienny przebieg, gdyż konsultowano gotowy projekt założeń. W listopadzie 2016 roku na specjalnie

¹² MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ustawa-2-o-prezentujemy-pomysly-zwyciezcow.html> [31.01.2018].

stworzonej stronie internetowej (<http://ustawa20.amu.edu.pl/>) udostępniono przygotowany przez Zespół dokument projektu (projekt założeń upubliczniono też poprzez społecznościowe portale dla naukowców Researchgate i Academia.edu). Ponadto wydrukowano 700 egzemplarzy, które zostały rozdane interesariuszom szkolnictwa wyższego w trakcie spotkań konsultacyjnych. Zbieranie opinii w internecie i opinii na piśmie trwało do 10 stycznia 2017 roku. Konsultacje były nagłośnione medialnie za pośrednictwem Polskiej Agencji Prasowej (Nauka w Polsce) a informacje te wykorzystywane były przez prasę i media internetowe. W ramach formalnych konsultacji odbyło się 14 spotkań, których wykaz znajduje się w raporcie Zespołu UAM. Raport zawiera szczegółowe omówienie konsultacji on-line, wyników spotkań konsultacyjnych, wyników konsultacji pisemnych i rekomendowane kierunki zmian projektu założeń ustawy PSW. Z raportu przygotowanego przez Zespół Instytutu Allerhanda wynika, że – podobnie jak w przypadku Zespołu z SWPS – konsultacje miały częściowo charakter diagnostyczno-analityczny. Kluczowe było dla Zespołu, „aby zastosowane metody nie tylko pozwalały dotrzeć do możliwie najszerszego kręgu osób/podmiotów, ale równocześnie włączały w proces konsultacji osoby najbardziej zainteresowane/aktywne”. Na cały proces konsultowania (od października 2016 roku do stycznia 2017 roku) złożyły się internetowe badania ankietowe skierowane do różnych grup (studentów, doktorantów, pracowników akademickich, pracowników administracyjnych), badania ankietowe skierowane do jednostek samorządu terytorialnego, do związków zawodowych oraz do ekspertów, badania w formie zogniskowanych wywiadów grupowych oraz badania eksperckie DEPPHI (obejmujące przedsiębiorców). Ponadto przedstawiciele Zespołu brali udział w 15 konferencjach i spotkaniach, Zespół publikował materiały w mediach, zbierał pisemne opinie od podmiotów zainteresowanych oraz organizował spotkania w swojej siedzibie. Trzy warianty konsultacji zorganizowane przez zespoły konkursowe pokazały różnorodne podejście do kwestii partycypacji i odmienne praktyki metodologiczne dotyczące zbierania opinii. Trudno na podstawie pobieżnej oceny osądzić, który z wariantów był najbardziej wiarygodny czy przydatny. Spełniły jednak swoje zadanie jako pre-konsultacje poprzedzające dalsze etapy projektowania prawa o szkolnictwie wyższym a materiały zebrane w ten sposób stanowią cenną bazę do wykorzystania również w przyszłości.

W marcu 2017 roku w Warszawie odbyła się uroczysta prezentacja wyłonionych w konkursie trzech projektów założeń i kolejna dyskusja środowiskowa. Poza stwierdzeniem, że przedstawione projekty są punktem wyjścia do finalnego kształtu *Ustawy 2.0* minister Gowin bardzo ogólnie i lakonicznie skomentował treść projektów:

To są projekty pełne bardzo interesujących inspiracji. Na pewno bardzo kontrowersyjnych. Najmniej kontrowersyjne byłoby utrzymanie *status quo*, tylko że ono oznaczałoby

przyzwolenie na marginalizację polskiej nauki i polskich uczelni. Te trzy prezentacje to były snopy światła skierowane w przyszłość¹³.

Przez kolejne miesiące prac MNiSW informowało głównie o kolejnych konferencjach programowych NKN. W lipcu 2017 roku minister Gowin opublikował na internetowej stronie kierowanego przez siebie resortu list zatytułowany „Ustawa 2.0 – co dalej?”, w którym podkreślił partycypacyjny charakter prac nad ustawą:

[...] to reforma inna niż wszystkie. Impuls do jej przeprowadzenia wyszedł z samego środowiska akademickiego. W prace nad ustawą włączyła się wielotysięczna społeczność, która poczuwa się do odpowiedzialności za przyszłość polskich uczelni i nauki. Po 1989 roku nie było reformy, która kształtowałaby się w tak intensywnym, podwójnym dialogu: między rządem a zainteresowanym środowiskiem oraz wewnątrz tego środowiska. Komisja Europejska przedstawia nasz dialog jako wzorzec wprowadzania wielkich reform systemowych¹⁴.

Wskazując autentyczną integrację środowiska akademickiego wokół prac nad docelowym modelem polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki, minister odniósł się do roli resortu w tym procesie:

Podczas tej wspólnej drogi każdy głos miał znaczenie. Pod wpływem merytorycznych argumentów ministerstwo i ja sam wielokrotnie korygowaliśmy i udoskonalaliśmy wstępne założenia. W projekcie proponujemy szereg rozwiązań, które są bezpośrednim efektem dialogu ze środowiskiem naukowym¹⁵.

Nie wynika z tych słów żaden konkretny przekaz dotyczący realnego wpływu środowiska na kształt ostatecznego projektu ustawy ani sygnał, w jakim stopniu zostały bądź zostaną wykorzystane w MNiSW projekty konkursowe. Kwestią zasługującą na osobną wnikliwą analizę jest społeczny odbiór przez środowisko akademickie rozwiązań zaproponowanych w owych projektach, co nie jest jednak przedmiotem tego artykułu.

Konkurs ministerialny na projekty założeń do *Ustawy 2.0* był elementem dużej inicjatywy nazwanej Narodowym Kongresem Nauki. „Cała para” ministerstwa poszła w przygotowanie właśnie tego przedsięwzięcia. Po fazie związanej z konkursem

¹³ MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/gowin-ustawa-2-0-jest-w-pierwszej-kolejnosci-dla-studentow.html> [31.01.2018].

¹⁴ MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ustawa-2-0-co-dalej-list-wicepremiera-jaroslaw-gowina.html> [31.01.2018].

¹⁵ MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ustawa-2-0-co-dalej-list-wicepremiera-jaroslaw-gowina.html> [31.01.2018].

rozpoczął się etap obejmujący cykl 9 konferencji, które miały doprowadzić do nagłośnionego w mediach podsumowania w postaci Kongresu. Konferencje poświęcone były odrębnym problemom nauki i szkolnictwa wyższego, co pozwalało skupić wokół danego problemu potencjalnie zainteresowanych nim uczestników. Program każdej z konferencji był zróżnicowany – oprócz indywidualnych wystąpień zaproszonych gości odbywały się dyskusje panelowe, seminaria i warsztaty. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, iż konferencje programowe były miejscem wymiany wiedzy i doświadczeń związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego i nauki. Czy jednak okazały się przydatne MNiSW w procesie projektowania ustawy? W broszurze informacyjnej NKN pojawiła się wzmianka o wpływie konferencji programowych na kształt projektu ustawy:

Konferencje programowe poprzedzające Narodowy Kongres Nauki wywołały w środowisku akademickim, niemający precedensu w najnowszej historii, ferment intelektualny w odniesieniu do diagnozy stanu szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce, a także pożądaných w systemie kierunków zmian, mających na celu podniesienie jakości badań naukowych oraz kształcenia studentów i doktorantów. Koncepcje zgłaszane podczas konferencji przez przedstawicieli środowiska akademickiego nierzadko znajdowały uznanie wśród większości dyskutantów i w istotnym stopniu wpłynęły na kształt pierwszego projektu *Konstytucji dla Nauki*, prezentowanego podczas krakowskiego Kongresu¹⁶.

Nie ulega wątpliwości, że konferencje stały się platformą wymiany myśli, opinii, stanowisk reprezentantów środowiska akademickiego i innych interesariuszy szkolnictwa wyższego. W kontekście analitycznym stanowiły przestrzeń werbalizowania problemów, postulatów, propozycji rozwiązań, które zasługują na osobną uwagę jako tropy do uchwycenia w ostatecznym kształcie prawa. Niosły również z sobą dodatkową wartość dla samego środowiska:

Było to niewątpliwie wyjątkowe przedsięwzięcie, precedensowe nie tylko w skali Polski; dziesiątki spotkań i debat, dyskusje internetowe, tysiące zaangażowanych ludzi. Jak podkreślali członkowie Rady, oprócz wypracowanego dobrego projektu wielką wartością jest integracja środowiska, do której doszło w trakcie prac nad projektem ustawy. Środowiska, które pierwszy raz poczuło, że ma prawdziwy wpływ na tworzenie prawa, w ramach którego będzie działać¹⁷.

Jednak to Narodowy Kongres Nauki (NKN) zorganizowany we wrześniu 2017 roku w Krakowie wzbudził najwięcej zainteresowania i emocji, gdyż miał stanowić

¹⁶ <https://nkn.gov.pl/wp-content/uploads/2017/08/NKN-KR-broszura.pdf> [31.01.2018].

¹⁷ <https://nkn.gov.pl/rada-narodowego-kongresu-nauki-podsumowanie/> [31.01.2018].

podsumowanie tych różnotematycznych dysput. Jak obliczono w podsumowaniu konsultacji transmitowanym przez internet w dniu 22 stycznia 2018 roku, na konferencji programowe zarejestrowało się łącznie 5257 osób, a 431 podczas nich wystąpiło, na sam NKN zarejestrowało się 3038 osób, a wystąpiło 111 osób. Natomiast w internecie pierwszy dzień Kongresu, gdy minister Gowin ogłaszał projekt ustawy, śledziło ponad 40 tysięcy osób.

To jest dzień, który zwieńcza długi proces. 574 dni – tyle trwały prace, a przede wszystkim konsultacje społeczne, konsultacje środowiskowe dotyczące *Konstytucji dla nauki*. Za nami są setki spotkań debat, paneli eksperckich, wielkich konferencji tematycznych [...]¹⁸.

Ten wyczekiwany punkt Kongresu, czyli prezentacja założeń nowej ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce – *Konstytucji dla Nauki* (mającej zastąpić dotychczasowe: *Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawę o stopniach i tytułach naukowych, ustawę o zasadach finansowania nauki, oraz ustawę o kredytach i pożyczkach studenckich*) zainicjował kolejny etap konsultacji, tym razem stricte legislacyjnych.

Konsultacje takie, zgodnie z zapowiedzią, trwały przez trzy miesiące po narodowym Kongresie Nauki, gdzie projekt został zaprezentowany po raz pierwszy. Do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego napłynęło kilka tysięcy maili z uwagami, komentarzami i propozycjami zmian. Znaczącą ilość głosów uwzględniono¹⁹.

Zgodnie z oświadczeniem ministra w konsultacjach zebrano ponad 3300 uwag²⁰. Rzeczywiście na stronie RCL dotyczącej projektu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym zamieszczonego we wrześniu 2017 roku (<http://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12303102>) pod odpowiednimi odnośnikami widnieje imponujący zbiór stanowisk zgłoszonych w ramach uzgodnień, w ramach konsultacji społecznych oraz w ramach opiniowania. A jednak pod hasłem „Odniesienie się wnioskodawcy do uwag” tylko w kategorii „Uzgodnienia” załączony został dokument zawierający zestawienie 457 uwag zgłoszonych do projektu w ramach uzgodnień międzyresortowych wraz ze stanowiskiem ministra nauki i szkolnictwa wyższego. Nie wiadomo zatem, czy brak odniesienia wnioskodawcy do uwag z konsultacji jest spowodowany zbyt dużą liczbą stanowisk i opinii, czy czymś innym. Pewną formą podsumowania tego etapu konsultacji przez ministerstwo jest wykaz instytucji i organizacji, które

¹⁸ <http://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1072043,gowin-ustawa-2-0.html> [31.01.2018].

¹⁹ <https://nkn.gov.pl/projekt-ustawy-po-konsultacjach-spoecznych-prezentacja/> [31.02.2018].

²⁰ MNiSW, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C27992%2CGowin-przedstawil-projekt-reformy-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-po> [31.01.2018].

oficjalnie poparły projekt *Ustawy 2.0 – Konstytucję dla Nauki*, m.in. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych, Sieć Małych i Średnich Publicznych Uczelni Akademickich, Konferencja Rektorów Uczelni Artystycznych, Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, Niezależne Zrzeszenie Studentów, Polska Unia Edukacyjna Konfederacji Lewiatan²¹.

Zakończenie oficjalnych konsultacji planowane na 19 października 2017 roku nie przerwało napływu uwag do MNiSW, gdyż na stronie RCL zamieszczono stanowiska nawet ze stycznia 2018 roku. Po tym etapie minister Gowin przewidział też jeszcze jedną możliwość włączenia się w dyskusję nad ustawą:

Gdy projekt zostanie skierowany do prac parlamentarnych, Jarosław Gowin podejmie starania o przeprowadzenie wysłuchania publicznego ustawy, aby jeszcze raz zapewnić zainteresowanym możliwość zabrania głosu w dyskusji. Resort nauki planuje, że ustawa wejdzie w życie 1 października 2018 roku²².

Według Kalendarza wydarzeń MNiSW w dniu 1 lutego 2018 roku odbyła się konferencja uzgodnieniowa dotycząca *Ustawy 2.0*. Zgodnie z procedurami RCL jest to zatem działanie rekomendowane ze względu na potencjalne prawdopodobieństwo zwrócenia projektu przez Komitet Rady Ministrów z zaleceniem zorganizowania takiej konferencji²³.

W wypowiedzi medialnej wiceministra Piotra Müllera z dnia 7 lutego znalazła się informacja o przekazaniu jeszcze w lutym 2018 roku *Konstytucji dla Nauki* do Sejmu. Wiceminister podkreślił, że „prace nad reformą przebiegały wręcz we wzorcowy sposób” oraz że nie widzi większych zagrożeń dla kształtu ustawy, jednak może ona ulec jeszcze korektom. Zazaczył przy tym, że nie rozumie, dlaczego w debacie publicznej nanoszenie jakichkolwiek korekt odbierane jest jako porażka, skoro jest to sposób na polepszenie projektu ustawy. Dlatego planowane wysłuchanie publiczne ma na celu doszlifowanie ostatecznego kształtu ustawy, aby nie zarzucono Ministerstwu, że jedynie skonsultowało projekt, a nie wprowadziło uwag w życie. Ministerstwo przewiduje, że w maju ustawa zostanie przedstawiona do podpisania Prezydentowi Andrzejowi Dudzie a wejdzie w życie w październiku 2018 roku²⁴.

Obok omówionego proceduralnego wymiaru procesu projektowania prawa wraz z jego fazą *stricte* ustawodawczą, który stanowi element polityki publicznej,

²¹ <http://konstytucjadlanauki.gov.pl/o-reformie> [24.02.2018].

²² MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/konstytucja-dla-nauki-po-konsultacjach-jaroslaw-gowin-prezentuje-efekt-kolejnych-czterech-miesiecy-prac-nad-reforma.html> [31.01.2018].

²³ RCL, <https://www.rcl.gov.pl/opisy/book/1210-konferencja-uzgodnieniowa> [31.01.2018].

²⁴ <http://www.pulshr.pl/edukacja/piotr-m-ller-nie-widze-wiekszych-zagrozen-dla-kszaltu-ustawy-konstytucja-dla-nauki-jest-szansa-dla-uczelni,50847.html> [7.02.2018].

interesującym wątkiem w historii *Ustawy 2.0* jest jej osadzenie w kontekście polityczno-partyjnym. Oświadczenia dotyczące wdrożenia *Konstytucji dla Nauki* ministra Gowina, który jest wiceprzewodniczącym Klubu Parlamentarnego Zjednoczonej Prawicy i piastuje urząd wiceprezesa Rady Ministrów, konfrontowane były w debacie publicznej z ogólnym krytycznym stanowiskiem przewodniczącego Klubu Parlamentarnego Prawa i Sprawiedliwości oraz wicemarszałka Sejmu VIII kadencji w osobie Ryszarda Terleckiego. Wicepremier i minister Gowin konsultował się w sprawie *Konstytucji dla Nauki* z prezesem PiS Jarosławem Kaczyńskim²⁵. Niemal w przededniu przekazania *Ustawy 2.0* do Sejmu wielką niewiadomą jest zatem przegłosowanie przez większość sejmową rekrutującą się z PiS przygotowanego projektu prawa o szkolnictwie wyższym i nauce.

Środowisko akademickie o konsultacjach

Na poparcie projektu ustawy dotyczącej szkolnictwa wyższego przez środowisko wskazuje choćby tytuł medialny „Rzadkość! Reformowanym podoba się reforma”. Choć oczywiście to jedynie przesłanka świadcząca o aprobacie dla ustawy przez rektorów. Prof. Jerzy Woźnicki, Prezes Fundacji Rektorów Polskich docenił „zasady i tryb działań MNiSW prowadzących do opracowania wstępnego projektu” oraz zwrócił uwagę na wycofanie się resortu pod wpływem krytyki środowiska z ostrzejszych elementów ustawy i złagodzenie brzmienia niektórych przepisów. Podkreślił przy tym, że bardziej krytyczni wobec projektu byli ci, którzy na wcześniejszym etapie nie angażowali się w dyskusje nad reformami²⁶. Zdaniem Przewodniczącego Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) prof. Jana Szmida „tak dużych forów dyskusji akademickiej w Polsce nie było”, co więcej, osoby reprezentujące środowisko akademickie „zdołały w wielu sprawach przekonać ministerstwo, że argumenty, które przedstawiamy, są ważne i trzeba je wziąć pod uwagę”²⁷.

Również Parlament Studentów RP poparł *Ustawę 2.0*, podkreślając w pracach nad reformą realny dialog ze środowiskiem, w tym studenckim²⁸.

W swoim komentarzu do projektu ustawy Radosław Rybkowski w imieniu Obywateli Nauki odniósł się natomiast do konsultacji niejako z drugiej strony, uznając dużą liczbę zgłoszonych uwag (do pierwszego projektu z września 2017

²⁵ MNiSW, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C28408%2CGowin-rozmawialem-z-prezesem-kaczynskim-o-ustawie-20.html> [25.02. 2018].

²⁶ <http://wgospodarce.pl/informacje/45839-rzadkosc-reformowanym-podoba-sie-reforma> [31.01.2018].

²⁷ PAP, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C414283%2Cszefer-krasp-w-pracach-nad-ustawa-o-uczelniach-dazmy-do-kompromisow.html> [31.01.2018].

²⁸ PSRP, <https://psrp.org.pl/studenci-poparli-konstytucje-dla-nauki/> [31.01.2018].

roku) „za przejaw obywatelskiej odpowiedzialności ich uczestników oraz dowód wiary środowiska w celowość przeprowadzania zmian systemu prawnego”. Jednocześnie zaznaczył, iż wprowadzenie zmian do projektu „miało na celu uspokojenie szeregu podmiotów i środowisk, sceptycznych lub krytycznych wobec wersji wcześniejszej”²⁹.

Z powyższych wypowiedzi wynika, że przedstawiciele uczelni i przedstawiciele studentów docenili przeprowadzone przez MNiSW konsultacje społeczne, co więcej, dostrzegli wpływ tych działań na przygotowywany projekt ustawy. Nie całe jednak środowisko akademickie poparło reformę Gowina i pozytywnie oceniło sposób jej konsultowania. Krytycznie o *Ustawie 2.0* wypowiedział się już w październiku 2017 roku Aleksander Temkin, Przewodniczący Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej:

Konsultacje Ustawy 2.0. przypominały ustawkę: odrzucono, pod nieprzekonującym pretekstem formalnym, projekt zespołu prof. Piotra Steca. Minister Gowin twierdzi, że jego projekt popiera całe środowisko. Tymczasem krytykują je nie tylko szef klubu PiS, prof. Ryszard Terlecki, ale tak różne środowiska jak NSZZ „Solidarność” UW, Pracodawcy RP, Kongres Ruchów Miejskich czy Polskie Towarzystwo Socjologiczne³⁰.

W dniu 26 lutego 2018 roku do MNiSW wystosowany został list otwarty naukowców i pracowników akademickich (z blisko 150 podpisami) wyrażający zaniepokojenie planami reformy. Autorzy listu co prawda nie odnieśli się do dotychczasowego sposobu konsultowania *Ustawy 2.0*, zaproponowali jednak rozwiązanie związane z dalszymi konsultacjami, czyli „powołanie specjalnej podkomisji przy sejmowej Komisji właściwej ds. Nauki i Szkolnictwa Wyższego w celu przemyślenia tych wszystkich problemów na obecnym etapie postępowania legislacyjnego, gdyż ustawodawcy nie wolno zadowolić się deklaracjami rektorów, którzy są «za», gdyż otrzymają olbrzymią władzę”³¹.

Tego samego dnia Jarosław Gowin odniósł się pozytywnie do tej propozycji (podpisanej przez 145 osób), deklarując otwarcie na krytykę i gotowość spotkania

²⁹ ON, <http://obywatelenauki.pl/2018/01/komentarz-do-projektu-ustawy-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-drugie-podejscie/> [31.01.2018].

³⁰ <https://wpolityce.pl/polityka/363135-nasz-wywiad-aleksander-temkin-przygotowana-reforma-szkolnictwa-wyzszego-to-maskarada-i-brudny-deal-gowina-z-establishmentem-i-rektorami> [31.01.2018].

³¹ <https://wpolityce.pl/polityka/383320-wazny-list-prawie-150-naukowcow-do-ministra-gowina-rewolucja-ktora-przygotowali-tworcy-tzw-konstytucji-dla-nauki-grozi-nieobliczalnymi-konsekwencjami> [26.02.2018].

z sygnatariuszami tego listu³². Na finiszu etapu rządowego procesu ustawodawczego atmosfera medialna wokół *Ustawy 2.0* wprowadziła zatem pewne „napięcie” i spowodowała niepewność co do etapu sejmowego konsultacji.

Podsumowanie i kolejne pytania

Wracając do pytań postawionych we wprowadzeniu, na oba należy udzielić twierdzącej odpowiedzi. Po pierwsze, omówiony w tekście model konsultacyjny wpisuje się w zalecenia dotyczące przeprowadzania konsultacji społecznych (w tym publicznych). Co więcej, reprezentował on wariant rozbudowany, w którym połączono różnorodne formy i metody konsultowania. Po drugie, model ten doceniony został przez środowisko akademickie i pozostałych interesariuszy szkolnictwa wyższego, o czym świadczą ich publiczne deklaracje. Są to niewątpliwie dowody na profesjonalne prowadzenie prac nad ustawą dotyczącą szkolnictwa wyższego i nauki, a jednocześnie na profesjonalne projektowanie polityki publicznej w tych obszarach. W debacie publicznej pojawiły się też słowa krytyki pod adresem ministerialnego modelu konsultacji, co być może wybrzmiałoby bardziej ze szczegółowej analizy zgłoszonych w konsultacjach uwag. Zaproponowana w tekście analiza pomijała jednak warstwę merytoryczną omawianych dokumentów, a zatem nie uprawnia na ten moment do szerszych wniosków na temat owej krytyki, a przede wszystkim na temat wpływu konsultacji na ostateczną treść projektu ustawy.

Pozostając wyłącznie przy kwestii konsultatywności, można jednak wskazać kilka wątpliwości (w formie dalszych pytań) związanych z potencjalnym wpływem dyskusji i uwag na kształt nowego prawa o szkolnictwie wyższym i nauce. W transmitowanym on-line podsumowaniu konsultacji Przewodniczący Rady Narodowego Kongresu Nauki prof. Jarosław Górniak wspomniał o partycypacji jako sposobie na wykorzystanie rozproszonej wiedzy. Czy konkurs na propozycje założeń do projektu ustawy i wyłonienie trzech zespołów (połączone z ich finansowaniem z ministerstwa) można nazwać partycypacją rozumianą jako współdecydowanie? Czy rozbudowany wariant konsultacji obejmujący cykl konferencji nie rozproszył zbyt mocno potrzebnej wiedzy? Czy etapy poprzedzające właściwe konsultacje publiczne (konkurs i konferencje programowe) nie miały zbyt mocno zaakcentowanego charakteru marketingowego (PR-owego) gubiącego wartość merytoryczną debaty? Czy efekt końcowy tego rozbudowanego wariantu konsultacji nie przerósł ustawodawcy, skoro MNiSW nie odniosło się do uwag zgłoszonych w konsultacjach publicznych? Studium tej ustawy nie jest zatem wyczerpujące i wymaga pogłębionych analiz, również dotyczących dalszych etapów jej procedowania.

³² MNiSW, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,28436,gowin-nie-ma-zagrozen-dla-realizacji-konstytucji-dla-nauki.html> [26.02.2018].

Literatura

- Dziedziczak-Foltyn, A. (2017). *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej: Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990-2015)*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Goetz, K.H. i Zubek, R. (2005). *Stanowienie prawa w Polsce: Reguły legislacyjne a jakość ustawodawstwa*. Warszawa: Ernst & Young.
- Górniak, J. (2017). Ustawa 2.0: Partycypanyjny model istotnej zmiany regulacyjnej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 129–146.
- Kopińska, G. (2014). Jakość konsultacji publicznych rządowych projektów ustaw. W: G. Kopińska, G. Makowski, P. Wąglowski i M.M. Wiszowaty. *Tworzenie i konsultowanie rządowych projektów ustaw*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Makowski, G. (2014). Konsultacje publiczne – uregulowania prawne a praktyka. *INFOS Biuro Analiz Sejmowych*. 20(180): 1–4.
- Patyra, S. (2014). Konsultacje społeczne w procesie przygotowywania rządowych projektów ustaw – zarys problemu. *Studia Iuridica Lublinensia*. 22: 497–510.

Strony internetowe

- <http://wgospodarce.pl/informacje/45839-rzadkosc-reformowanym-podoba-sie-reforma> [31.01.2018].
- <http://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1072043,gowin-ustawa-2-0.html> [31.01.2018].
- <http://www.pulshr.pl/edukacja/piotr-m-ller-nie-widze-wiekszych-zagrozen-dla-ksztaltu-ustawy-konstytucja-dla-nauki-jest-szansa-dla-uczelni,50847.html> [7.02.2018].
- <https://nkn.gov.pl/projekt-ustawy-po-konsultacjach-spoecznych-prezentacja/> [31.02.2018].
- <https://nkn.gov.pl/rada-narodowego-kongresu-nauki-podsumowanie/> [31.01.2018].
- <https://nkn.gov.pl/wp-content/uploads/2017/08/NKN-KR-broszura.pdf> [31.01.2018].
- <https://wpolityce.pl/polityka/363135-nasz-wywiad-aleksander-temkin-przygotowana-reforma-szkolnictwa-wyzszego-to-maskarada-i-brudny-deal-gowina-z-establishmentem-i-rektorami> [31.01.2018].
- <https://wpolityce.pl/polityka/377711-jaroslawn-gowin-zaprezentowal-nowa-wersje-projektu-zmian-w-szkolnictwie-wyzszym-to-ustawa-inna-niz-wszystkie-sprawdz-szczegoly> [31.01.2018].
- <https://wpolityce.pl/polityka/383320-wazny-list-prawie-150-naukowcow-do-ministra-gowina-rewolucja-ktora-przygotowali-tworcy-tzw-konstytucji-dla-nauki-grozi-nieobliczalnymi-konsekwencjami> [26.02.2018].
- <https://www.rcl.gov.pl/book/141-czym-s%C4%85-konsultacje-publiczne> [31.01.2018].
- Koncepcja usprawnienia konsultacji publicznych rządowych projektów aktów normatywnych oraz oceny skutków regulacji*, Projekt z dnia 26 lutego 2013 r., s. 2, 6, https://www.ms.gov.pl/Data/Files/_public/foto/2013/proces-legislacyjny---koncepcja.pdf [31.01.2018].

- MAiC. Siedem Zasad Konsultacji. https://www.gov.pl/documents/31305/0/7_zasad_30-04.pdf/ee8a74ef-0f85-7fa5-fd00-abc105fd9067 [31.01.2018].
- MNiSW, <http://konstytucjadlanauki.gov.pl/o-reformie> [24.02.2018].
- MNiSW, <http://konstytucjadlanauki.gov.pl/harmonogram-konsultacji> [31.01.2018].
- MNiSW, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C27992%2Cgowin-przedstawil-projekt-reformy-szkolnictwa-wyzzszego-i-nauki-po> [31.01.2018].
- MNiSW, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C28408%2Cgowin-rozmawialem-z-prezesem-kaczynskim-o-ustawie-20.html> [25.02.2018].
- MNiSW, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,28436,gowin-nie-ma-zagrozen-dla-realizacji-konstytucji-dla-nauki.html> [26.02.2018].
- MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/gowin-ustawa-2-o-jest-w-pierwszej-kolejnosci-dla-studentow.html> [31.01.2018].
- MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/konstytucja-dla-nauki-po-konsultacjach-jaroslaw-gowin-prezentuje-efekt-kolejnych-czterech-miesiecy-prac-nad-reforma.html> [31.01.2018].
- MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ustawa-2-o-prezentujemy-pomysly-zwyciezcow.html> [31.01.2018].
- MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ustawa-2-o-co-dalej-list-wicepremiera-jaroslaw-gowina.html> [31.01.2018].
- MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/konsultacje/> [2.01.2018].
- MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/ustawa-2-o-informacje/zaproszenie-do-udzialu-w-konkursie.html> [31.01.2018].
- ON, <http://obywatelenauki.pl/2018/01/komentarz-do-projektu-ustawy-prawo-o-szkolnictwie-wyzzszym-drugie-podejscie/> [31.01.2018].
- PAP, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C27992%2Cgowin-przedstawil-projekt-reformy-szkolnictwa-wyzzszego-i-nauki-po> [31.01.2018].
- PAP, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C414283%2Cszef-krasp-w-pracach-nad-ustawa-o-uczelniach-dazmy-do-kompromisow.html> [31.01.2018].
- PSRP, <https://psrp.org.pl/studenci-poparli-konstytucje-dla-nauki/> [31.01.2018].
- RCL, <https://www.rcl.gov.pl/opisy/book/1210-konferencja-uzgodnieniowa> [31.01.2018].

Consultability in designing higher education reforms in Poland – the case of the Law 2.0

ABSTRACT: The goal of this paper is to outline the circumstances of the development of the so-called Law 2.0 in the years 2015–2017, which may be regarded as a case study showing interesting processes at the stages of preliminary consulting of the then new law concerning science and higher education. The analysis included in the paper focuses on the pre-legislative phases, i.e.

the conceptual phase connected with the initiation of the changes and the consulting stage when the draft was being prepared. The paper is an attempt to verify the claim that the Law 2.0 decision-makers complied with the requirements of consultability perceived as an ability to carry out social consultations in accordance with the rules and principles recommended in theory and practice.

KEYWORDS: higher education reform, the Law 2.0, social consultation

CYTOWANIE: Dziedziczak-Foltyn, A. (2018). Konsultatywność w projektowaniu reformy szkolnictwa wyższego w Polsce na przykładzie Ustawy 2.0. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 199–218. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.10.

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN – adiunkt w Katedrze Socjologii Sztuki i Edukacji w Instytucie Socjologii na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Jako socjolog edukacji początkowo zajmowała się problematyką kształcenia na poziomie wyższym w kontekście zapotrzebowania rynku pracy (opublikowany doktorat). Jej aktualne zainteresowania naukowe dotyczą polityki szkolnictwa wyższego, procesów reformowania i debaty publicznej wokół tej polityki (również z perspektywy nauk o polityce publicznej). Jest autorką monografii *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej: Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)* oraz licznych artykułów na ten temat. W wymiarze naukowym i dydaktycznym interesuje ją problematyka kształcenia spersonalizowanego w szkolnictwie wyższym. W latach 2009–2014 współpracowała z Fundacją Rozwoju Przedsiębiorczości w Łodzi m.in. w projektach międzynarodowych wdrażających coaching w edukacji wyższej. W latach 2014–2018 ukończyła trzy stopnie szkolenia tutorskiego, uzyskała certyfikat tutora akademickiego i akredytację tutorską (realizuje tutoriale na UŁ). W 2018 roku uzyskała certyfikat trenera nauki.

Marek Rocki

Jakość kształcenia a ekonomiczne losy absolwentów: Analiza przypadków

STRESZCZENIE: Przedmiotem niniejszego tekstu jest skonfrontowanie ekonomicznych losów absolwentów rocznika 2014 wybranych kierunków atypowych prowadzonych jako studia II stopnia z opiniami i informacjami zawartymi w raportach z wizytacji oraz w uchwałach Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Takie zestawienie posłuży do weryfikacji hipotezy głoszącej, że raporty i oceny PKA nie zawsze zawierają informacje, które mogłyby być użyteczne w wyborze kierunku studiów.

SŁOWA KLUCZOWE: absolwenci, jakość kształcenia, polska komisja akredytacyjna, szkolnictwo wyższe

1. Przedmiot i cel analizy

Przedmiotem niniejszego opracowania jest skonfrontowanie ekonomicznych losów absolwentów rocznika 2014 wybranych kierunków atypowych¹ prowadzonych jako studia II stopnia² z opiniami i informacjami zawartymi w raportach z wizytacji oraz w uchwałach Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej (dalej: PKA)³. Takie zestawienie posłuży do weryfikacji hipotezy głoszącej, że raporty i oceny PKA nie zawsze zawierają informacje, które mogłyby być użyteczne w wyborze kierunku studiów.

¹ Kierunki atypowe to w kontekście prowadzonych analiz kierunki unikatowe, makrokierunki oraz kierunki prowadzone w jednej tylko uczelni.

² Analizy (na podstawie danych ELA i ZUS) wskazują, że absolwenci studiów I stopnia w znaczącej części podejmują dalsze studia. Powoduje to, że analiza ich sytuacji na rynku pracy nie daje podstaw do wyciągnięcia wniosków.

³ Źródło: www.pka.edu.pl [10.06.2018].

Do analiz wybrano kierunki atypowe, gdyż zazwyczaj – zgodnie z opiniami twórców tych kierunków – są one związane z potrzebami kształcenia kadr dla nowych, czasami wąskich dziedzin gospodarki i specyficznych potrzeb społeczeństwa w odpowiedzi na zapotrzebowanie pracodawców. Tworzenie takich kierunków może być zatem przejawem innowacyjności uczelni i jej jednostek. Może być także wynikiem skutecznej współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym, współpracy uczelni z przedsiębiorcami w doskonaleniu lub kreowaniu nowej oferty dydaktycznej albo wynikiem badań naukowych podjętych w związku z taką współpracą. Jak piszą autorzy raportu Uniwersyteckiej Komisji Nauki: „[u]nikatowe kierunki studiów [...] to odpowiedź na dynamicznie zmieniające się potrzeby rynku pracy, ale także na zupełnie nowe wyzwania cywilizacyjne współczesnego świata” (Kistryn i in. 2017).

Wstępne analizy raportów generowanych przez system Ekonomicznych Losów Absolwentów (dalej ELA)⁴ wskazują jednak, że absolwenci pewnych kierunków atypowych nie znaleźli uznania na rynku pracy. Przykładowo osoby, które ukończyły w 2014 roku behawiorystykę zwierząt w ciągu 12 miesięcy od uzyskania dyplomu przeciętnie w 72,73% doświadczyły bezrobocia.

Z drugiej strony część kierunków atypowych zostało ocenionych przez PKA i uzyskało oceny pozytywne (ale także wyróżniające lub warunkowe). Interesujące jest więc zestawienie argumentacji ocen PKA z losami ekonomicznymi absolwentów.

Należy jednak podkreślić, że:

- ze względu na tryb prac PKA wiele z kierunków atypowych nie podlegało jeszcze ocenom PKA;
- oceny PKA są sporządzane zgodnie z przepisami ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* i wynikającymi z niej rozporządzeniami⁵ oraz zgodnie ze standardami i wskazówkami dotyczącymi ocen jakości kształcenia (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, dalej ESG⁶), których spełnienie – w zakresie dotyczącym agencji oceniających jakość kształcenia – przez PKA jest warunkiem wpisania Komisji do European Quality Assurance Register for Higher Education⁷ (EQAR). Jak wskazano dalej oceny dokonywane w takim zakresie tylko częściowo są związane z adekwatnością oferty dydaktycznej do potrzeb rynku pracy.

Z powyższych powodów skonfrontowanie ocen jakości kształcenia z ekonomicznymi losami absolwentów nie może dawać pełnych podstaw do wniosków natury

⁴ Źródło: www.ela.nauka.gov.pl [10.06.2018].

⁵ *Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 26 września 2016 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów oraz Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 20 września 2016 roku w sprawie ogólnych kryteriów oceny programowej.*

⁶ https://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_pl [10.06.2018].

⁷ <https://www.eqar.eu> [10.06.2018].

ogólnej, tym niemniej interesująca jest występująca w pewnych przypadkach istotna rozbieżność ocen PKA i ocen rynku pracy.

Spośród kierunków atypowych do analiz wybrano takie, które reprezentują zarówno grupę kierunków o wysokim jak i o niskim doświadczeniu bezrobocia absolwentów rocznika 2014:

- hipologia i jeździectwo (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Wydział Biologii i Hodowli Zwierząt), ocena PKA pozytywna, a prawie 74% absolwentów doświadczyło bezrobocia;
- rybactwo (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Wydział Nauk o Środowisku), ocena wyróżniająca PKA, ale 30% absolwentów doświadczyło bezrobocia;
- wiedza o teatrze (Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki), ocena PKA pozytywna, podczas gdy 33% absolwentów doświadczyło bezrobocia;
- sztuki wizualne (Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Sztuki), ocena PKA pozytywna, pomimo tego, że 44% absolwentów studiów niestacjonarnych i 64% stacjonarnych doświadczyło bezrobocia;
- ekonomiczna analiza prawa (SGH), ocena wyróżniająca, 0% doświadczenia bezrobocia;
- informatyka stosowana (Akademia Górniczo-Hutnicza, Wydział Inżynierii Metali i Informatyki Przemysłowej), doświadczenie bezrobocia 5,88%;
- oceanotechnika (Politechnika Gdańska, Wydział Oceanotechniki i Okrętownictwa), ocena PKA, 11% absolwentów doświadczyło bezrobocia;
- studia amerykańskie (Uniwersytet Warszawski, Instytut Ameryk i Europy), ocena PKA warunkowa (co oznacza wskazanie usterek, które mają być naprawione, a kolejna ocena odbywa się w następnym roku akademickim), doświadczenie bezrobocia 17– 20%;
- kulturoznawstwo – wiedza o kulturze (Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki), ocena wyróżniająca, doświadczenie bezrobocia 14,29%;
- optometria (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Wydział Fizyki), ocena PKA wyróżniająca, doświadczenie bezrobocia 6,67%.

Wybrane kierunki sklasyfikowane są w obszarze nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych (dwa), społecznych (w dziedzinie nauk ekonomicznych), humanistycznych (dwa), ścisłych, technicznych (dwa), w obszarze sztuki oraz jako studia międzyobszarowe.

2. Źródła danych

Informacje o ocenach dokonanych przez PKA znajdują się w „bazie jednostek i kierunków ocenionych” udostępnianej przez nią. Dla kierunków ocenionych w tej bazie

znajdują się raporty z wizytacji zawierające szczegółowe informacje zebrane przez zespół oceniający oraz teksty uchwał Prezydium PKA syntetyzujące te spostrzeżenia zespołu wizytującego. Raporty uwzględniają uwagi ocenianej jednostki. Są one formułowane po zapoznaniu się z pierwszą wersją raportu z wizytacji. Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem ogólne kryteria oceny programowej⁸ są związane z tymi aspektami działalności jednostki prowadzącej studia, które mają wpływ na jakość kształcenia. Wśród nich zasadnicze znaczenie ma koncepcja (spójność, kompletność) programu kształcenia. Komisja zwraca przy tym uwagę zarówno na opis zakładanych efektów kształcenia⁹ jak i na sposób realizacji założonej koncepcji kształcenia. Jednak, jak wynika z tych kryteriów mają one jedynie częściowy związek z losami absolwentów na rynku pracy. W jednym z kryteriów mowa jest o udziale przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i realizacji procesu kształcenia. Współpraca w tym zakresie powinna służyć takiemu ukształtowaniu

⁸ Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem ogólnymi kryteriami oceny programowej są kryteria dotyczące:

1) programu kształcenia (realizacja koncepcji kształcenia, opis zakładanych efektów kształcenia, realizacja programu kształcenia, z uwzględnieniem specyfiki profilu i poziomu kształcenia, skuteczność osiągania zakładanych efektów kształcenia);

2) standardów kształcenia – dostosowanie programu kształcenia do wymagań przewidzianych w standardach kształcenia dla kierunków studiów określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 9b i art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym*;

3) kwalifikacji nauczycieli akademickich oraz innych osób prowadzących zajęcia ze studentami – adekwatność doboru kadry do programu kształcenia;

4) współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym w procesie kształcenia – udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i realizacji procesu kształcenia;

5) skuteczności wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia – działania podejmowane na rzecz doskonalenia jakości kształcenia, w tym doskonalenie programu kształcenia oraz wykorzystywanie wniosków z wyników monitoringu karier zawodowych absolwentów i analiz potrzeb rynku pracy;

6) funkcjonowania potwierdzania efektów uczenia się – warunki odbywania studiów przez studentów przyjętych na studia w wyniku potwierdzenia tych efektów;

7) umiędzynarodowienia procesu kształcenia:

a) prowadzenie współpracy międzynarodowej,

b) przygotowanie do uczenia się w językach obcych;

8) infrastruktury wykorzystywanej do realizacji efektów kształcenia – dostosowanie infrastruktury dydaktyczno-naukowej do potrzeb i celów kształcenia;

9) wsparcia studentów w procesie uczenia się – sposób zapewnienia studentom opieki naukowej i dydaktycznej oraz działania pro jakościowe motywujące studentów do osiągania efektów kształcenia.

Dokonując oceny programowej, Polska Komisja Akredytacyjna uwzględnia akredytacje i certyfikaty uzyskane w wyniku oceny przeprowadzonej przez międzynarodowe i krajowe komisje dokonujące ocen w wybranych obszarach kształcenia oraz przez agencje akredytacyjne zarejestrowane w Europejskim Rejestrze Agencji Akredytacyjnych lub agencje, z którymi zawarła umowy o uznawalności ocen.

⁹ Uwzględniający charakterystyki efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6 i 7 Polskiej Ramy Kwalifikacji, określone w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2016 r. poz. 64 i 1010) oraz przepisach wydanych na podstawie art. 7 ust. 3 tej ustawy,

programu kształcenia (zakładanych efektów kształcenia) by odpowiadał on oczekiwaniom pracodawców. Jak wskazują opisane dalej przypadki, współpraca taka nie zawsze jest efektywna, a często jest jedynie pozorna. W innym kryterium jest z kolei mowa o monitoringu karier zawodowych absolwentów. Współpraca w tym zakresie powinna służyć weryfikacji i doskonaleniu zakładanych efektów kształcenia. Na te aspekty zwrócona zostanie uwaga w dalszej części tekstu.

Podstawą analiz w zakresie ekonomicznych losów absolwentów jest baza danych z której generowane są raporty w tym zakresie (dalej ELA)¹⁰. Baza ta zawiera informacje o zarejestrowanych w ZUS absolwentach poszczególnych kierunków studiów prowadzonych przez dany wydział na danej uczelni. Przez odrębną jednostkę w tym przypadku rozumieć należy studia prowadzone z wyodrębnionym numerem POLon, co oznacza, że studia stacjonarne i niestacjonarne prowadzone przez dany wydział uczelni wyższej mogą być (z reguły są) zarejestrowane odrębnie. W dalszej części tekstu takie grupy określane będą nazwą kierunku z podaniem nazwy uczelni (uczelni i wydziału) lub nazwą jednostki prowadzącej studia (wydziału lub uczelni) oraz trybu studiów.

Zgodnie z zasadami przyjętymi w ELA (związanymi z ochroną danych osobowych) baza danych nie pozwala na generowanie raportów o kierunkach, które ukończyło mniej niż 10 absolwentów. Należy odnotować także, że w zbiorach ZUS nie są rejestrowane umowy o dzieło, umowy zlecenia, umowy zawierane za granicą Polski, praca bez umowy, dane mogą także nie obejmować ubezpieczonych w KRUS, a więc ELA nie obejmuje wszelkich możliwych form zatrudnienia.

Należy też podkreślić, że dane ZUS nie zawierają informacji o wykonywanym zawodzie. Tak więc o ile ELA zawiera dane o bezrobociu, czasie poszukiwania pracy czy wynagrodzeniach, o tyle nie wiadomo, czy podjęta praca jest zgodna z profilem ukończonych studiów. Jak się jednak wydaje w przypadku kierunków studiów charakteryzujących się najkrótszym czasem poszukiwania pracy czy najwyższymi wynagrodzeniami można przyjąć, że praca wykonywana przez absolwentów jest zgodna z ich wykształceniem. Jednocześnie można zakładać, że w przypadku kierunków, których absolwenci uzyskali najniższe wynagrodzenia i najdłużej poszukiwali pracy, występuje niska zgodność wykształcenia z wykonywaną pracą¹¹. Dane ZUS nie zawierają także informacji o ewentualnej pracy przed ukończeniem studiów, choć istnieją przesłanki – wskazane w dalszej części tekstu – by wyciągać wnioski w tym zakresie.

¹⁰ Źródło: www.ela.nauka.gov.pl [10.06.2018].

¹¹ Niskie wynagrodzenia i długi czas poszukiwania pracy oznacza jednocześnie niską ocenę jakości kształcenia przez pracodawców lub niedopasowanie zakładanych efektów kształcenia do oczekiwań rynku pracy.

3. Oceny PKA a ekonomiczne losy absolwentów

Punktem odniesienia dla analiz ekonomicznych losów absolwentów są dane dotyczące ogółu 154036 absolwentów studiów II stopnia oraz absolwentów jednolitych studiów magisterskich. Osoby, które uzyskały dyplom w 2014 roku, przeciętnie rzecz biorąc, poszukiwały pierwszej pracy na umowę o pracę przez 2,8 miesiąca, 25,83% spośród nich doświadczyło bezrobocia w ciągu roku od uzyskania dyplomu, a ryzyko bezrobocia wyniosło 10,40%¹². Przeciętne wynagrodzenie wyniosło 2460,99 zł. W charakterystykach poszczególnych kierunków podane są także doświadczenia absolwentów dotyczące samozatrudnienia. Zjawisko to może być związane z ukształtowaniem postaw i umiejętności w tym zakresie, z typem zawodu, do którego przygotowują studia, ale też z brakiem ofert pracy związanych z ukończonymi studiami. Ten aspekt losów absolwentów nie będzie analizowany w niniejszym opracowaniu.

Ponieważ absolwenci podejmują prace w różnych regionach Polski, które charakteryzują się zróżnicowanym poziomem bezrobocia i poziomem średnich wynagrodzeń, to w charakterystyce poszczególnych – wybranych do analiz grup absolwentów – podawane będą także wskaźniki dotyczące bezrobocia absolwentów i wynagrodzeń w odniesieniu do bezrobocia i wynagrodzeń w powiatach zamieszkania absolwentów. Wskaźniki te są nazywane w ELA względnym wskaźnikiem bezrobocia (WWB) oraz względnym wskaźnikiem zarobków (WWZ). Wartość WWB poniżej 1 oznacza, że przeciętne ryzyko bezrobocia wśród absolwentów jest niższe niż stopa bezrobocia w powiatach ich zamieszkania (niezależnie od miejsca ukończenia studiów). Odpowiednio wartość WWZ powyżej 1 oznacza, że przeciętnie absolwenci zarabiają powyżej średniej wynagrodzeń w powiatach zamieszkania.

3.1. Hipologia i jeździectwo

Jest to kierunek sklasyfikowany w obszarze nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych w dziedzinie nauk rolniczych prowadzony przez Wydział Biologii i Hodowli Zwierząt Uniwersytetu Przyrodniczego w Lublinie. Jego absolwenci to 19 osób kończących studia stacjonarne zgodnie z terminem. Są oni zarejestrowani w ZUS w 100%. Poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez 5,6 miesiąca, a pierwszej pracy na umowę o pracę odpowiednio 4,8 miesiąca. Doświadczenie bezrobocia dotyczy 73,68% absolwentów. Przeciętne wynagrodzenie wyniosło 2072,81 zł. Samozatrudnienia doświadczyło 15,79% absolwentów. Jak z tego wynika, absolwenci rocznika 2014 tego kierunku poszukiwali pracy dłużej niż absolwenci studiów II stopnia i uzyskali znacząco niższe wynagrodzenia. Co więcej, wartość

¹² Ryzyko bezrobocia w danych ELA definiowane jest jako przeciętna liczba miesięcy zarejestrowania jako bezrobotni.

WWB wynosi 3,04, a WWZ 0,31, co oznacza, że w miejscach swego zamieszkania absolwenci hipologii i jeździectwa byli „bardziej bezrobotni” niż średnia w powiecie zamieszkania i uzyskali wynagrodzenia przeciętnie niższe niż średnia w powiecie zamieszkania.

Kierunek ten został powołany uchwałą Senatu Uniwersytetu Przyrodniczego Lublinie w marcu 2012 roku. Jest jednym z kierunków atypowych, które w świetle danych z raportów ELA porównywanych z innymi kierunkami atypowymi, a w szczególności z informacjami o roczniku 2014 wskazują na niespełnienie celów stawianych przed nimi. Przytoczone wyżej dane dotyczące tego kierunku warto skonfrontować z cytatem z raportu po wizytacji PKA (16–17 listopada 2016 roku):

W jego (nowo tworzonego kierunku) konstrukcji uwzględniono coraz szersze zapotrzebowanie społeczno-gospodarcze, wynikające z bardzo dynamicznie wzrastającego popytu na fachowców w obszarze szeroko rozumianego użytkownika koni. Wraz ze wzrostem zamożności społeczeństwa pojawiają się coraz wyraźniej potrzeby zaspokajania różnorodnych potrzeb związanych z aktywnością fizyczną. [...] Wydział bardzo dobrze wykorzystuje to zainteresowanie tworząc specjalistyczny, unikalny w skali krajowej kierunek „hipologia i jeździectwo”. Koncepcja kształcenia była konsultowana z przedstawicielami otoczenia zewnętrznego np. z właścicielami stajni, ośrodkami agroturystycznymi i Polskim Związkiem Jeździeckim. Z przedstawionej podczas wizytacji dokumentacji wynika, że interesariusze zewnętrzni wyrazili pozytywne opinie o koncepcji utworzenia studiów. Stwierdzają oni m.in., że pozwala ona na wykształcenie profesjonalnych hipologów. Podkreślano także, że absolwent studiów będzie przygotowany nie tylko do hodowli koni, ale także różnorodnych (w tym także nowatorskich w Polsce) sposobów ich użytkowania. Zwracano uwagę na unikalność koncepcji kształcenia oraz duże szanse zatrudnienia dla przyszłych absolwentów.

Pomimo tak pozytywnych opinii (opartych głównie na raporcie samooceny dokonanej przez Uczelnię) zespół wizytujący zalecił „Rozwijanie współpracy w zakresie sposobów weryfikacji efektów kształcenia”.

Ponieważ dane w ELA dotyczą osób, które otrzymały dyplom w 2014 roku, to wskazane wcześniej informacje dotyczą pierwszych 19 absolwentów tego kierunku. Należy dodać, że w systemie POLon w roku akademickim 2014–2015 (tj. tym, dla którego generowany jest raport za 2015 rok) na tym kierunku wpisany został tylko 1 student, w roku 2015–2016 było 16 studentów, w roku akademickim 2017–2018 już 29. Może to oznaczać, że pierwszy rok realizacji tego kierunku posłużył do zebrania doświadczeń. Potwierdza to raport PKA: „Jak opisano powyżej Senat, na wniosek Rady Wydziału, w 2016 roku dokonał udoskonalenia efektów kształcenia pierwotnie uchwalonych w 2012 roku” oraz dalej: „Przy modyfikacji planów i programów

studiów Wydział korzysta z opinii interesariuszy zewnętrznych uzyskanych w wyniku formalnych i nieformalnych konsultacji. Podczas wizytacji przedstawiono wyrażone na piśmie opinie m.in. przedstawicieli (nazwa instytucji [...]).

Można przyjąć, że problemy na rynku pracy pierwszych absolwentów studiów II stopnia tego kierunku wynikały także z przyjętych kryteriów rekrutacji. W raporcie PKA stwierdzono bowiem, że: „Warunkiem ubiegania się o przyjęcie na studia II stopnia jest ukończenie studiów I stopnia na kierunku «hipologia i jeździectwo» lub pokrewnym (tj. kierunku, którego efekty kształcenia uzyskane na studiach pierwszego stopnia w 60% pokrywają się z efektami kształcenia obowiązującymi na studiach pierwszego stopnia na kierunku, na który ubiega się kandydat)”. Ponieważ absolwenci rocznika 2014 byli pierwszymi studentami przyjętymi na studia II stopnia w roku 2012, to oznacza, że nie ukończyli „hipologii i jeździectwa” na studiach I stopnia. Jeśli łączne efekty kształcenia stworzone zostały w zgodzie z ideą opisaną wyżej, to nie mogli oni po prostu ich uzyskać. Prawdopodobnie stało się to przyczyną ich porażki na rynku pracy.

3.2. Rybactwo

Jest to kierunek prowadzony przez Uniwersytet Warmiński-Mazurski na Wydziale Nauk o Środowisku sklasyfikowany w obszarze nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych w dziedzinie nauk rolniczych. Jego absolwenci to 20 osób kończących w roku 2014 studia stacjonarne zgodnie z terminem. Są oni zarejestrowani w ZUS w 85%. Poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez 2,5 miesiąca, a pierwszej pracy na umowę o pracę 2,6 miesiąca. Doświadczenie bezrobocia dotyczy 30% absolwentów. Przeciętne wynagrodzenie to 2716,97 zł. Samozatrudnienia nie doświadczył żaden z absolwentów. Absolwenci tego kierunku poszukiwali pracy nieco krócej niż przeciętny absolwent studiów II stopnia rocznika 2014 i uzyskali nieco wyższe przeciętne wynagrodzenie, ale duża ich część (30% w porównaniu z 25,83%) doświadczyła bezrobocia. Wartości WWB równej 0,94 i WWZ równej 0,70 wskazują, że bezrobocie absolwentów rybactwa jest nieco niższe niż przeciętne, ale wynagrodzenia są istotnie niższe niż średnie w powiecie zamieszkiwania.

Kierunek ten¹³ w 2015 roku uzyskał w PKA ocenę wyróżniającą (po wcześniejszej ocenie pozytywnej w 2009 roku). W raporcie z wizytacji znaleźć można opinie, które wskazują na brak spójności pomiędzy spostrzeżeniami dokonanymi podczas wizytacji i w toku analizowania dokumentów uczelni a konkluzjami prowadzącymi ostatecznie do oceny jakości kształcenia. Przykładowo, z jednej

¹³ Rybactwo prowadzone jest też na Zachodniopomorskim Uniwersytecie Technologicznym (Wydział Nauk o Żywności i Rybactwa), ale ELA nie podaje informacji o jego absolwentach.

strony stwierdzono, że: „Program studiów umożliwi studentom osiągnięcie umiejętności praktycznych poprzez uczestnictwo w zajęciach laboratoryjnych, warsztatowych i projektowych”, ale jednocześnie: „Analiza opinii absolwentów pokazała, iż w programach studiów należy zwiększyć umiejętności praktyczne”. W konkluzjach raportu zapisano, że:

Monitorowaniem losów absolwentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie zajmuje się Uczelniane Biuro Karier, a uzyskane wyniki po szczegółowej i wnikliwej analizie wykorzystywane są do doskonalenia procesu kształcenia na kierunku rybactwo studiów I i II stopnia.

Podczas, gdy w innym miejscu raportu wskazano, że:

[...] w ramach monitoringu losów zawodowych absolwentów w roku akademickim 2012–2013 przeprowadzone zostało badanie ankietowe nt. Opinii pracodawców o absolwentach Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Z dokumentów dotyczących badaniach wynika, że uzyskane wyniki nie pozwalają na sformułowanie wiążących wniosków, ponieważ zwrotność ankiet wynosiła 8,4%. Jednostka wycofała się z prowadzenia ankietyzacji pracodawców [...].

W raporcie zapisano także, że:

Studenci w trakcie spotkania z Zespołem Oceniającym PKA wskazali dwie słabe strony procesu kształcenia. Po pierwsze zwrócili uwagę na niewielką liczbę zajęć terenowych oraz zajęć warsztatowych prowadzonych przez osoby, na co dzień pracujące w przemyśle, np. technologów. Jako drugą słabą stroną procesu kształcenia studenci wskazali zajęcia z biochemii. [...] W opinii studentów wizytowanego kierunku lektoraty w zbyt małym zakresie uwzględniają język branżowy i specjalistyczny.

Stwierdzenia te mogą sugerować, że deklarowana współpraca z otoczeniem gospodarczym uczelni nie jest tak skuteczna, jak to zapisano w konkluzjach:

Na Wydziale została powołana Rada Patronacka jako narzędzie angażowania interesariuszy zewnętrznych w proces kształtowania koncepcji kształcenia na kierunku rybactwo, która czynnie uczestniczyła w procesie opracowania koncepcji i programu kształcenia na kierunku rybactwo. Program kształcenia był również konsultowany przez podmioty i stowarzyszenia związane z sektorem rybackim oraz z przedstawicielami jednostek naukowo-badawczych realizujących zadania z zakresu rybactwa.

Tak więc pomimo dostrzeżonych usterek ostateczne konkluzje doprowadziły do podjęcia uchwały Prezydium stwierdzającej:

Kryteria oceny programowej dotyczące: koncepcji rozwoju kierunku, celów i efektów kształcenia oraz systemu ich weryfikacji, programu studiów, zasobów kadrowych, infrastruktury dydaktycznej oraz wewnętrznego systemu zapewniania jakości ocenione zostały na „wyróżniająco”, natomiast kryteria odnoszące się do: prowadzenia badań naukowych, a także systemu wsparcia studentów w procesie uczenia się, uzyskały ocenę „w pełni”. Poziom prowadzonego kształcenia spełnia zatem kryteria jakościowe oceny programowej w stopniu pozwalającym na wydanie oceny wyróżniającej.

Jak można sądzić, współpraca z interesariuszami zewnętrznymi nie jest jednak realnie tak intensywna – czego dowodzi także niska zwrotność ankiet skierowanych do pracodawców – by zapewnić pełne zatrudnienie nielicznej grupie absolwentów oraz dać przesłanki do ewentualnego ukierunkowania zmian w realizowanych efektach kształcenia.

3.3. Wiedza o teatrze

Kierunek ten prowadzony na Uniwersytecie Jagiellońskim przez Wydział Polonistyki¹⁴ sklasyfikowany jest w obszarze i dziedzinie nauk humanistycznych. Jego absolwenci to 15 osób kończących studia stacjonarne zgodnie z terminem. Są oni zarejestrowani w ZUS w 93,3%. Poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez 4,2 miesiąca, a pierwszej pracy na umowę o pracę odpowiednio 4 miesiące. Doświadczenie bezrobocia dotyczy 33,33% absolwentów. Przeciętne wynagrodzenie tych osób to 2010,53 zł. Samozatrudnienia doświadczyło 6,67% absolwentów. Absolwenci tego kierunku nie zostali pozytywnie ocenieni przez rynek pracy: szukali pracy przeciętnie dłużej, większa niż przeciętnie ich część doświadczyła bezrobocia i uzyskali znacząco niższe wynagrodzenia. Wartości WWB równego 3,11 oraz WWZ równego 0,31 wskazują dodatkowo na bezrobocie i wynagrodzenia relatywnie gorsze niż przeciętne niż w powiecie zamieszkiwania absolwentów.

Mimo tego kierunek był pozytywnie oceniony przez PKA w kwietniu 2015 roku. Interesujące, że w raporcie zasygnalizowano niedoskonałość współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym i interesariuszami, niespójność programu studiów i usterek w działaniu wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia.

¹⁴ Podobny kierunek prowadzony w warszawskiej Akademii Teatralnej (także pozytywnie oceniony przez PKA w 2015 roku) nie wykazał absolwentów w raportach ELA.

Jak wskazuje raport: „[d]ziałania podjęte przez wizytowany kierunek, aby silniej włączyć interesariuszy zewnętrznych we współpracę z Jednostką, idą właśnie w tym kierunku, jakkolwiek wymagają one dalszej, zdecydowanej eskalacji”. I dalej:

Udział interesariuszy zewnętrznych w procesie określania koncepcji kształcenia polega na [...] kontaktach nieformalnych istniejących między reprezentantami otoczenia społeczno-gospodarczymi a pracownikami kierunku Wiedza o teatrze. Z obserwacji poczynionych podczas wizytacji wynika, że przepływ informacji między tymi dwiema grupami interesariuszy nie jest imponujący i w pełni skuteczny [...].

Zespół wizytujący stwierdził także, że „[t]eoretycznie [...] proces kształcenia na kierunku Wiedza o teatrze UJ odbywa się zgodnie z wymogami Krajowych Ram Kwalifikacji. W praktyce takiej zgodności nie ma. Należy zacząć od tego, że na kierunku Wiedza o teatrze funkcjonuje kilka wariantów efektów kształcenia”¹⁵ oraz, że: „[w] świetle powyższych ustaleń należy stwierdzić, że absolwenci studiów drugiego stopnia na kierunku Wiedza o teatrze realizują tylko część zatwierdzonych przez Senat UJ kierunkowych efektów kształcenia, które – podane do publicznej wiadomości – stanowią rodzaj obietnicy złożonej studentom przez Uczelnię”.

W raporcie stwierdzono także, że: „[r]ównoległa analiza matryc efektów kształcenia i sylabusów dowodzi, że w wielu sytuacjach kierunkowe efekty kształcenia przyporządkowane są przedmiotom dość przypadkowo, ani bowiem treści i przedmiotowe efekty kształcenia, ani literatura przedmiotu nie wykazują związku z tym efektem kształcenia”. W części poświęconej opiniom studentów można znaleźć stwierdzenia, że „[...] wartość informacyjna sylabusów dla studentów jest znikoma, często ich treść wręcz dezinformuje, o czym mówili sami studenci na spotkaniu z Zespołem Oceniającym” oraz, że: „[n]a studiach drugiego stopnia odsiew studentów [...] jest zwykle spowodowany niezaliczeniem zajęć i niezdaniem egzaminów przez studentów wybierających często Wiedzę o teatrze jako drugi kierunek. Czynią tak w nadziei, że będzie to studiowanie bez większego wysiłku intelektualnego i niewymagającego dużego nakładu własnej pracy”. W dalszej części raportu stwierdzono, że: „[...] nie można uznać, iż wyniki badania losów zawodowych absolwentów stanowią podstawę do modyfikacji programu studiów lub ich dostosowania do potrzeb rynku pracy”.

O niedoskonałości wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia świadczą następujące cytaty: „[...] analiza ich treści (rocznych raportów z przeglądu programu kształcenia) w przypadku większości obszarów nie pozwala stwierdzić, jakiego rodzaju dane zostały zgromadzone, przeanalizowane i wykorzystane

¹⁵ Co w praktyce oznacza, że studenci nie otrzymują spójnej i wiarygodnej informacji o celach kształcenia i oferowanych efektach kształcenia.

przez kierunkowy Zespół ds. Jakości Kształcenia w procesie formułowania ogólnych ocen, [...] przedstawiciele Jednostki nie potrafili w toku wizytacji precyzyjnie wskazać, w jaki sposób jest realizowana analiza i ocena tych obszarów”. A w konkluzji: „[t]rudno zatem stwierdzić, że Jednostka dokonuje systematycznej i kompleksowej oceny i analizy efektów kształcenia i że wyniki tych ocen stanowią podstawę podejmowania działań korygujących i doskonalących proces kształcenia”.

Tak więc raport z wizytacji dość szczegółowo wskazał na usterki w tworzeniu i realizacji programu studiów, które mogły mieć wpływ na losy absolwentów. Te zasygnalizowane niedoskonałości nie wpłynęły jednak na ostatecznie pozytywną ocenę kierunku. Unikatowość w tym przypadku dotyczy raczej dorobku naukowego kadr akademickich, ale ze względu na usterki stwierdzone przez PKA losy absolwentów trudno uznać za korzystne.

3.4. Sztuki wizualne

Jest to kierunek prowadzony przez Wydział Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego, który sklasyfikowano w obszarze sztuki w dziedzinie sztuk plastycznych. Absolwentami zostało 18 osób kończących studia niestacjonarne i 22 studia stacjonarne, wszyscy zgodnie z terminem. Są oni zarejestrowani w ZUS odpowiednio w 94,4% i 77,3%. Poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez odpowiednio 2,7 i 7,3 miesiąca, a pierwszej pracy na umowę o pracę odpowiednio 2,3 i 7 miesięcy. Doświadczenie bezrobocia dotyczy 44,44% i 63,64% absolwentów. Przeciętne wynagrodzenie osób kończących studia niestacjonarne to 2492,30 zł, a kończących stacjonarne 1572,83 zł (co stanowi 63,9% przeciętnego wynagrodzenia rocznika 2014). Samozatrudnienia doświadczyło odpowiednio 22,22% i 9,09% absolwentów. Interesujące, że absolwenci studiów niestacjonarnych na tym kierunku uzyskali „rynkową wycenę” bliską przeciętnej krajowej, podczas gdy absolwenci studiów stacjonarnych znacząco gorszą niż przeciętnie. Co więcej WWB dla tego kierunku wynosi 3,24 dla studiów stacjonarnych i 1,48 dla niestacjonarnych, a WWZ odpowiednio 0,21 i 0,7.

Kierunek ten został przez PKA oceniony pozytywnie w styczniu 2017 roku (wizytacja w czerwcu 2016 roku). Ponieważ w raporcie znajduje się jedynie zalecenie: „[n]ależy jeszcze bardziej rozwinąć współpracę z interesariuszami zewnętrznymi zarówno w kontekście doświadczeń wynikających z realizowania praktyk zawodowych, jak również w perspektywie przyszłej pracy zawodowej absolwentów”, a wszystkie pozostałe aspekty działania Wydziału Sztuki zostały ocenione jako funkcjonujące „w pełni”, oznacza to, że PKA nie dostrzegła w tym przypadku nieprawidłowości w koncepcji i realizacji programu studiów powodujących negatywną ocenę absolwentów na rynku pracy.

3.5. Ekonomiczna analiza prawa

Jest to kierunek realizowany w SGH jako program wspólnego dyplomu stworzony przez konsorcjum uniwersytetów w: Bolonii, Rotterdamie, Hamburgu, Gandawie, Marsylii, Wiedniu, Hajfie oraz SGH i Indira Gandhi Institute of Development Research w Mumbaju pod nazwą „European Master in Law and Economics” (dalej EMLE). Program uzyskał akredytację ECA w 2013 roku, a na jej podstawie ocenę wyróżniającą PKA (w październiku 2013 roku). Kierunek sklasyfikowany jest w obszarze nauk społecznych w dziedzinie nauk ekonomicznych.

W roku 2014 dyplomy EMLE w SGH uzyskało 10 osób w 100% zarejestrowanych w ZUS. Faktycznych absolwentów było więcej, ale jako obcokrajowcy (3 osoby) podjęli pracę w swych krajach. Polscy absolwenci poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez 1,4 miesiąca, a pierwszej pracy na umowę o pracę odpowiednio 1,3 miesiąca. Bezrobocia nie doświadczył żaden z absolwentów. Przeciętne wynagrodzenie osób kończących studia w 2014 roku na tym kierunku to 5739,30 zł. Samozatrudnienia doświadczyła jedna osoba (czyli 10% absolwentów). Te dane powodują, że WWB dla EMLE wynosi zero, natomiast WWZ jest równe 1,28.

Kandydatem na studia w programie EMLE mogą być jedynie studenci studiów II stopnia. Roczny program realizowany jest w taki sposób, że studenci odbywają trzy trymestry studiów w trzech wybranych uczelniach, przy czym wybrane uniwersytety prowadzą zajęcia na I trymestrze (Bologna, Hamburg, Rotterdam), inne na II (Bologna, Gandawa, Hamburg), a dyplom można otrzymać po zrealizowaniu III trymestru w uniwersytetach należących do konsorcjum (poza Bolonią i Gandawą). W zależności od uczelni można uzyskać dyplom: European Master in Law and Economics, Master of Science in Law and Economics, Master in Business, Law and Economics, Master of Laws, a w SGH magistra na kierunku Ekonomiczna analiza prawa¹⁶. W przypadku SGH znaczącą część studentów tego kierunku stanowią obcokrajowcy.

Unikatowość tego kierunku wynika zarówno z realizacji programu studiów przez konsorcjum, jak i międzynarodowy charakter rekrutacji. To zapewne sprawia, że żaden z polskich absolwentów nie doświadczył bezrobocia, czas poszukiwania pracy wyniósł jedynie nieco więcej niż jeden miesiąc, a przeciętne wynagrodzenie wyniosło ponad 230% średniej dla rocznika 2014.

Uchwała Prezydium PKA o wydaniu oceny wyróżniającej była następstwem tego, że PKA zgłosiła ten kierunek do projektu JOQAR (Joint programmes: Quality Assurance and Recognition of degrees awarded), w ramach którego po opracowaniu

¹⁶ Zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Kształcenia (International Standard Classification of Education) program ten sklasyfikowany jest jako: „3 Social sciences, business and law, 31 Social and behavioral science, 38 Law”, źródło: raport „Assessment report: European Master of Law and Economics” European Consortium for Accreditation in higher education, 2013.

ram oceny dla programów wspólnego dyplomu ocena programu EMLE dokonana została przez zespół koordynowany przez NVAO (Accreditation Organisation of Netherlands and Flanders). Ocena wyróżniająca – stanowiąca uznanie oceny dokonanej przez instytucję wpisaną do EQAR – zgodna jest z rynkową wyceną absolwentów tego kierunku.

3.6. Informatyka stosowana

Jest to kierunek prowadzony w Akademii Górniczo-Hutniczej na trzech wydziałach: Geologii, Geofizyki i Ochrony Środowiska, Fizyki i Informatyki Stosowanej oraz Inżynierii Metali i Informatyki Przemysłowej¹⁷. Pozytywną ocenę PKA uzyskał w 2016 roku kierunek prowadzony na tym ostatnim wydziale. Kierunek ten sklasyfikowany jest w obszarze i dziedzinie nauk technicznych. Jego absolwenci to 51 osób kończących studia stacjonarne. Są oni zarejestrowani w ZUS w 90,2%. Poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez dwa miesiące, a pierwszej pracy na umowę o pracę odpowiednio 1,8 miesiąca. Doświadczenie bezrobocia dotyczy 5,88% absolwentów. Przeciętne wynagrodzenie tych osób to 5069,18 zł. Samozatrudnienia doświadczyło 5 absolwentów (9,8%)¹⁸. Dla tego kierunku WWB jest równe 0,28, a WWZ 1,25.

Kierunek uzyskał w PKA ocenę pozytywną co pokrywa się z pozytywną oceną rynku pracy. Zgodnie z opiniami zawartymi w raporcie: „[s]zczegółowe elementy strategii rozwoju kierunku [...] zakładają stałe poszerzanie oferty kształcenia poprzez modyfikację treści programu, stałą współpracę z firmami sektora IT [...]”, „[z]akładane efekty kształcenia [...] uwzględniają oczekiwania rynku pracy potwierdzone podczas wielu debat, dyskusji i kontaktów z pracodawcami”, choć zwrócono uwagę na potrzebę dokumentowania współpracy z pracodawcami¹⁹. Ocenę PKA można uznać za zgodną z „wyceną” rynkową, gdyż absolwenci tego kierunku w praktyce uzyskali wynagrodzenia znacząco wyższe niż przeciętne i nie doświadczyli bezrobocia. Warto odnotować, że w istotnym stopniu dotyczy to pozostałych absolwentów tej uczelni, ale także innych absolwentów kierunków związanych z rynkiem IT.

¹⁷ Informatykę stosowaną sklasyfikowaną formalnie jako kierunek unikatowy prowadzi też Uniwersytet Mikołaja Kopernika na Wydziale Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej.

¹⁸ Dla pozostałych wydziałów AGH prowadzących ten kierunek dane są następujące: Wydział Geologii, Geofizyki i Ochrony Środowiska: 22 absolwentów, zarejestrowani w ZUS w 90,9%, pierwsza praca 1,7 miesiąca, pierwsza praca na umowę o pracę 1,4 miesiąca, nikt nie doświadczył bezrobocia, przeciętne wynagrodzenie 4928,32 zł, samozatrudnienia doświadczył jeden absolwent; Wydział Fizyki i Informatyki Stosowanej: 37 absolwentów, zarejestrowani w ZUS w 94,6%, pierwsza praca 1,7 miesiąca, pierwsza praca na umowę o pracę 1,1 miesiąca, 5,41% absolwentów doświadczyło bezrobocia, przeciętne wynagrodzenie 5484,58 zł, samozatrudnienia doświadczył jeden absolwent.

¹⁹ Zwrócono także uwagę na preferowanie w rekrutacji na II stopień studiów własnych absolwentów oraz na podejmowanie przez studentów pracy w toku studiów.

3.7. Oceanotechnika

Jest to kierunek prowadzony w obszarze i dziedzinie nauk technicznych przez Wydział Oceanotechniki i Okrętownictwa Politechniki Gdańskiej. Kierunek uzyskał ocenę pozytywną PKA w październiku 2015 roku²⁰. Jego absolwenci to 12 osób kończących studia z opóźnieniem oraz 18, którzy ukończyli studia stacjonarne w terminie. Są oni zarejestrowani w ZUS odpowiednio w 91,7% i 94,4%. Poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez 1,3 i 1,5 miesiąca, a pierwszej pracy na umowę o pracę odpowiednio 2,1 i 1,8 miesiąca. Doświadczenie bezrobocia dotyczy jedynie absolwentów studiów stacjonarnych i wynosi 11,11% (tzn. dwie osoby doświadczyły bezrobocia). Przeciętne wynagrodzenie osób kończących studia z opóźnieniem to 5196,84 zł, a kończących w terminie 3630,15 zł. Samozatrudnienia doświadczyło jedynie 8,33% absolwentów kończących studia z opóźnieniem. Jak wskazują dane, unikatowość tego kierunku wynika z wąsko, dobrze zdefiniowanej grupy potencjalnych pracodawców, co przy małej liczbie absolwentów daje gwarancję szybkiego i pewnego uzyskania pracy. Dla tego kierunku WWB dla absolwentów „opóźnionych” jest równe zeru, a dla „terminowych” 0,37, natomiast WWZ odpowiednio 1,27 i 0,91.

W raporcie z wizytacji PKA nie odnotowano żadnych zaleceń, natomiast w zakresie współpracy z otoczeniem stwierdzono:

Istotną cechą kształcenia na kierunku Oceanotechnika jest powiązanie programów studiów z technologicznymi potrzebami przemysłu. Długoterminowy staż badawczo-przemysłowy (DSB-P) jest nowym narzędziem realizacji tej koncepcji, zaprojektowanym zgodnie z realizowanym na Politechnice Gdańskiej projektem „Inżynier przyszłości”. DSB-P to rozszerzenie modelu kształcenia – wprowadza nowe efekty kształcenia. W wyniku realizacji DSB-P absolwent potrafi zaprezentować i ocenić przebieg oraz efekty pracy w zespole realizującym zaawansowany projekt inżynierski w przemysłowym środowisku pracy zespołowej w zakresie tematyki badawczej prowadzonej na Wydziale. Szerokie kontakty Wydziału Oceanotechniki i Okrętownictwa z przemysłem morskim zarówno w kraju, jak i za granicami zapewniają możliwość realizacji staży oraz dostarczanie rocznie od 20 do 30 tematów (z ewentualnym finansowaniem materialnych kosztów tworzenia prototypu).

Tak więc w tym przypadku ocena PKA jest zgodna z oceną dokonaną przez pracodawców.

²⁰ W świetle raportów PKA kierunek oceanotechnika prowadzony jest także na Wydziale Techniki Morskiej i Transportu Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie (także z oceną pozytywną), ale baza danych i raporty ELA nie zawierają informacji o tym kierunku w Szczecinie.

3.8. Studia amerykańskie

Jest to kierunek prowadzony przez Uniwersytet Warszawski w Instytucie Ameryk i Europy (IAiE), a sklasyfikowany jako międzyobszarowy i międzydziedzinowy. Jego absolwenci to 46 osób kończących studia z opóźnieniem oraz 15 zgodnie z terminem. Są oni zarejestrowani w ZUS odpowiednio w 89,1% oraz 80%. Poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez 1,9 i 1,5 miesiąca, a pierwszej pracy na umowę o pracę odpowiednio 2,7 i 2,4 miesiąca. Doświadczenie bezrobocia dotyczy 17,39% i 20% absolwentów. Przeciętne wynagrodzenie osób kończących studia z opóźnieniem to 3785,43 zł, a kończących w terminie 2566,83 zł. Samozatrudnienia doświadczyło odpowiednio 4,35% i 13,33% absolwentów. Dla kończących studia z opóźnieniem WWB wynosi 1,17, a dla kończących zgodnie z terminami 0,81, natomiast WWZ odpowiednio 0,72 i 0,52.

Kierunek został oceniony w lutym 2017 roku i PKA wydała ocenę warunkową, którą uargumentowano zastrzeżeniami co do koncepcji i programu kształcenia umożliwiającego osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia oraz wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia. Jak stwierdzono w raporcie z wizytacji: „kierunek studiów zgodny jest także z misją i strategią podstawowej jednostki organizacyjnej, choć jest ona bardzo ogólnikowa”. Zasadnicze zastrzeżenia dotyczyły tego, że oceniany kierunek faktycznie składa się z dwu całkowicie odrębnych specjalności prowadzonych przez dwie jednostki wchodzące w skład ocenianego Instytutu. Jak zapisano w raporcie: „[n]ależy zauważyć, że obie specjalności łączy jedynie nazwa kierunku studia amerykańskie, natomiast programy studiów, efekty kształcenia, zasady rekrutacji, infrastruktura, kadra dydaktyczna dla obu specjalności są odrębne”. Stwierdzono, co więcej, że: „[...] studenci nawet nie wiedzą, że studiuje ten sam kierunek – określenie «studia amerykańskie» jest tylko fasadą dla dwóch odrębnych programów kształcenia”.

Co istotne, jedna z jednostek: „cyklicznie organizuje nieformalne spotkania” z potencjalnymi pracodawcami (ambasadorami państw Ameryki Łacińskiej akredytowanymi w Polsce), podczas gdy druga z jednostek „w niewielkim stopniu korzysta z profilowania efektów kształcenia z informacji, gdzie i na jakich warunkach podejmują pracę absolwenci”. Jak stwierdzili wizytatorzy PKA:

Zdecydowanie większej uwagi wymaga [...] skorelowanie planów rozwoju kierunku z rzeczywistymi potrzebami otoczenia społeczno-gospodarczego, gdyż samo istnienie w programach studiów modułów o nachyleniu praktycznym nie jest dowodem na faktyczne konsultowanie planów rozwoju kierunku z interesariuszami zewnętrznymi.

Należy podkreślić, że w żadnym z przypadków jednostka nie określiła wyraźnie celu praktyk, projektowanych efektów kształcenia oraz metod weryfikacji osiągnięcia tych efektów. Zgodnie z informacjami udzielonymi przez opiekuna praktyk nie został ustalony żaden sposób monitorowania instytucji/przedsiębiorstw, w których studenci odbywają praktyki. Nie ma systemu sprawdzania, czy studenci rzeczywiście praktyki odbyli i jakie zadania w czasie ich trwania wykonywali.

W konkluzji stwierdzono, że: „[z]aleca się zwrócenie większej uwagi na planowanie efektów kształcenia pod kątem oczekiwań pracodawców, w czym może pomóc bliższa i systematyczna współpraca z otoczeniem zewnętrznym”.

W zakresie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia stwierdzono między innymi, że:

Ogólnikowość przeprowadzanej przez Pracownię Ewaluacji Jakości Kształcenia ankietyzacji studentów również nie przyczyniła się do podjęcia przez władze ocenianego kierunku działań doskonalących, a jej mała zwrotność nie pozwala na jednoznaczne stwierdzenie satysfakcji studentów z realizowanych w ramach kierunku efektów kształcenia. [...] jako interesariuszy zewnętrznych definiuje absolwentów kierunku.

W przypadku obu jednostek wchodzących w skład IAIe brak wypracowanych metod analizy danych dotyczących oceny efektów kształcenia, co prowadzi do braku wykorzystania jej wyników jako podstawy modyfikacji i zmian efektów kształcenia określonych dla ocenianego kierunku oraz przedmiotów składających się na program kształcenia. Należy stwierdzić, iż zakres oraz metody funkcjonowania WSZJK w odniesieniu do omawianego kryterium, a także podejmowane w tym zakresie działania nie są skuteczne i nie przyczyniają się do doskonalenia programu kształcenia na ocenianym kierunku. Brak systematyczności i kompleksowości przedsięwzięć podejmowanych w zakresie oceny efektów kształcenia określonych dla ocenianego kierunku oraz przedmiotów składających się na ten program. Udział interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych w ocenie efektów kształcenia należy uznać za nieistotny pod względem wprowadzanych działań modyfikujących czy doskonalących (poza kilka przykładami [...] brak wskazania konkretnych działań podjętych w następstwie współpracy z nimi). Z tego względu nie można ocenić skuteczności działań naprawczych, korygujących i doskonalących, podejmowanych na podstawie wykorzystania wyników oceny efektów kształcenia.

Z wnioskami wynikającymi z ELA związane jest kolejne stwierdzenie z raportu po wizytacji:

Przeprowadzone w trakcie wizytacji rozmowy z członkami Zespołu ds. Zapewniania Jakości Kształcenia potwierdziły, iż dotychczas nie monitorowano losów zawodowych absolwentów kierunku, a informacje o ich sytuacji na rynku pracy pochodzą z nieformalnych relacji z dawnymi studentami ocenianego kierunku lub kontaktów utrzymywanych dzięki prowadzonym przez studentów ocenianego kierunku portalom społecznościowym.

Rola interesariuszy wewnętrznych oraz zewnętrznych w procesach doskonalenia jakości kształcenia jest niewystarczająca, ponieważ ich udział nie jest uwzględniany w procesie dostosowania i weryfikacji efektów kształcenia dla potrzeb rynku pracy.

Interesujące, że w raporcie samooceny w części poświęconej analizie SWOT jednostka stwierdziła, że problemem jest fakt rezygnacji studentów ze studiów.

Jak wynika z przedstawionej argumentacji stanowiącej podstawę oceny warunkowej, jest ona zgodna z przeciętnie negatywną oceną absolwentów przez rynek pracy.

3.9. Kulturoznawstwo – wiedza o kulturze

Jest to kierunek prowadzony na Uniwersytecie Warszawskim przez Wydział Polonistyki, który sklasyfikowano w obszarze i dziedzinie nauk humanistycznych. Jego absolwenci to 21 osób²¹. Są oni zarejestrowani w ZUS w 90,5%. Poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez 0,9 miesiąca, a pierwszej pracy na umowę o pracę odpowiednio 1,7 miesiąca. Doświadczenie bezrobocia dotyczy 14,29% absolwentów. Przeciętne wynagrodzenie osób kończących studia to 3442,50 zł. Samozatrudnienia doświadczył jeden absolwent. Dane z ELA wskazują więc na pozytywne opinie rynku pracy dla absolwentów tego kierunku, co pokrywa się z wyróżniającą oceną PKA. Wartość WWB dla absolwentów tego kierunku to 1,03, natomiast WWZ 0,53.

PKA wizytowała kierunek w październiku 2016 roku. Ocena wyróżniająca związana była z taką oceną koncepcji kształcenia, kadry oraz wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Jak stwierdzono w raporcie:

[...] prowadzi długotrwałą, intensywną współpracę z wieloma instytucjami kultury – teatrami, muzeami, fundacjami, itp. oferującymi studentom różne możliwości kariery zawodowej. Współpraca nie jest nastawiona na bezpośredni wpływ pracodawców na program studiów, efekty kształcenia i ich weryfikację, nie ma także charakteru sformalizowanego, lecz w sposób istotny wiąże się ze ścieżką kształcenia „animacja kultury”.

²¹ W przypadku tego kierunku ELA nie podaje informacji o trybie studiów, ale są to absolwenci studiów stacjonarnych, bo tylko w tym trybie prowadzony jest ten kierunek, ale można przypuszczać, że są to osoby kończące studia z opóźnieniem.

Przedstawiciele instytucji kultury często prowadzą warsztaty dla studentów i w ten sposób pośrednio wpływają na program i efekty kształcenia.

Z tego powodu w zalecenia zapisano, że „istnieje konieczność zawarcia umów z instytucjami otoczenia społeczno-kulturalnego”. Współpraca ta – zdaniem wizytujących – sprzyjałaby dalszemu doskonaleniu oferty programowej.

3.10. Optometria

Jest to kierunek prowadzony na Wydziale Fizyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, sklasyfikowany w obszarze nauk ścisłych w dziedzinie nauk fizycznych. Jego 15 absolwentów studiów stacjonarnych jest w 93,3% zarejestrowanych w ZUS. Poszukiwali pierwszej pracy po uzyskaniu dyplomu przeciętnie przez 1,5 miesiąca, a pierwszej pracy na umowę o pracę 0,8 miesiąca. Doświadczenie bezrobocia dotyczy 6,67% absolwentów. Przeciętne wynagrodzenie to 2409,76 zł. Samozatrudnienia nie doświadczył żaden z absolwentów. Pomijając średnie wynagrodzenie, pozostałe dane wskazują na dobre dopasowanie absolwentów do potrzeb pracodawców. Dla tego kierunku WWB wynosi 0,14, a WWZ 0,68.

PKA po wizytacji w grudniu 2014 roku wydała ocenę wyróżniającą. W raporcie zwrócono uwagę na unikatowość kierunku związaną z badaniami naukowymi dotyczącymi optometrii i optyki okularowej. Z drugiej strony, jak stwierdzono w raporcie „[r]ynek w tej dziedzinie jest [...] rynkiem pracownika, a nie pracodawcy [...]”. Nic zatem dziwnego, że firmy są żywo zainteresowane uczestnictwem w procesie ustalania koncepcji kształcenia i odgrywają wybitną rolę w kształtowaniu programu”. Warty uwagi jest względny wskaźnik bezrobocia równy 0,14, bo oznacza, że absolwenci tego kierunku niezależnie od miejsca pracy są bardzo dobrze absorbowani przez rynek pracy.

4. Wnioski

Raporty z wizytacji dokonywanych przez PKA w toku przeprowadzania oceny programowej nie zawsze są wartościowym uzupełnieniem wniosków wynikających z analiz ekonomicznych losów absolwentów. W pewnych przypadkach (np. dla hipologii i jeździectwa) są racjonalnym wyjaśnieniem złej sytuacji konkretnego rocznika absolwentów. W innych przypadkach ocena PKA jest generalnie zgodna z wnioskami płynącymi z ekonomicznych losów absolwentów (pozytywnymi: ekonomiczna analiza prawa, informatyka stosowana, optometria, oceanotechnika, kulturoznawstwo – wiedza o kulturze lub negatywnymi: studia amerykańskie). W takich przypadkach raporty PKA pogłębiają wiedzę o przyczynach, dla których absolwenci konkretnych kierunków osiągają (lub nie) sukcesy na rynku pracy.

Niestety w kilku przypadkach (rybactwo, wiedza o teatrze, sztuki wizualne) pozytywne oceny PKA nie pokrywają się z ocenami rynku pracy. Należy przy tym wskazać, że raporty z wizytacji w takich przypadkach bywają wewnętrznie sprzeczne (sposstrzeżenia i uwagi nie są zgodne z konkluzjami), choć prowadziły do pozytywnych dla ocenianego kierunku uchwał. Najczęściej dotyczyło to współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, ale także tworzenia i realizacji programu studiów, które mogły mieć wpływ na losy absolwentów.

Podsumowując, można stwierdzić, że raporty i oceny PKA w większości badanych przypadków były zgodne z ocenami wynikającymi z ekonomicznych losów absolwentów, ale w kilku przypadkach mimo pozytywnej oceny PKA absolwenci nie byli dobrze przyjęci przez pracodawców.

Przeanalizowane przypadki wskazują na konieczność zwiększenia wagi nadawanej przez PKA ocenie współpracy z pracodawcami. Ponieważ przeprowadzona wyżej analiza dotyczyła kierunków atypowych²², to interesujące mogą być analizy dla innych kierunków. W ogólnym przypadku oceny programowe PKA dotyczą kierunków studiów (ofert dydaktycznych, efektów kształcenia), które mają zróżnicowany charakter: od takich, które we wszelkich analizach i informacjach medialnych uznawane są za deficytowe na rynku pracy, poprzez takie, które odpowiadają na stabilne zapotrzebowanie rynku pracy wynikające z naturalnej rotacji kadr, do takich, które można uznać za oferty dla hobbystów. Każda z takich ofert w świetle kryteriów stosowanych przez PKA może uzyskać ocenę wyróżniającą, pozytywną lub negatywną. Jak wskazują przeanalizowane przypadki, oceny takie nie muszą się jednak pokrywać z ocenami rynku pracy. Ponieważ oferty uczelni publicznych (w przypadku studiów stacjonarnych) są finansowane przez podatników, to analiza *ex post* zapotrzebowania na konkretne propozycje uczelni jest, jak się wydaje, warta kontynuowania.

Literatura

European Consortium for Accreditation in Higher Education. (2013). *Assessment report: European Master of Law and Economics*. https://www.eurashe.eu/library/quality-he/JOQAR_Pannel%20Report%20EMLE.pdf [10.06.2018].

Kistryn, S. i in. (2017). Tradycja akademicka i „postępowa zachowawczość”. *Forum Akademickie*. 7–8. <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2017/07-08/tradycja-akademicka-i-postepowa-zachowawczosc/> [10.06.2018].

²² Choć należy podkreślić, że kierunki atypowe są wyrazem innowacyjności uczelni w tworzeniu nowych ofert dydaktycznych i w szczególności powinny odpowiadać na zapotrzebowanie otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni.

Strony internetowe

https://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-revelance_pl [10.06.2018].

<https://www.ela.nauka.gov.pl> [10.06.2018].

<https://www.eqar.eu> [10.06.2018].

<https://www.pka.edu.pl> [10.06.2018].

The quality of teaching and the economic future of graduates. Case analysis

ABSTRACT: The aim of this paper is to confront the economic fate of 2014 graduates of selected atypical degree courses as second-degree studies with opinions and information contained in reports and resolutions of the Presidium of the Polish Accreditation Committee. This combination will be used to verify the hypothesis that the PKA reports and assessments do not always contain information that could be useful in choosing the field of study.

KEYWORDS: graduates, quality of education, Polish accreditation commission, higher education

CYTOWANIE: Rocki, M. (2018). Jakość kształcenia a ekonomiczne losy absolwentów. Analiza przypadków. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(51): 219–239. DOI: 10.14746/nisw.2018.1.11.

MAREK ROCKI – ekonometryk, senator i rektor Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. W latach 2008–2015 przewodniczący Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

