

**N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ź S Z E**

1-2(53-54)/2019

**NUMER SPECJALNY:
BADANIA, PUBLIKACJE I KADRA AKADEMICKA**

**REDAKCJA NAUKOWA
MAREK KWIEK**

**CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ
UAM W POZNANIU**

N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ż S Z E

1-2(53-54)/2019

**N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ź S Z E**

1-2(53-54)/2019

NUMER SPECJALNY:

BADANIA, PUBLIKACJE I KADRA AKADEMICKA

REDAKCJA NAUKOWA: MAREK KWIEK

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

1–2(53–54)/2019

Numer specjalny:

Badania, publikacje i kadra akademicka

REDAKCJA NAUKOWA NUMERU

prof. dr hab. Marek Kwiek

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

prof. dr hab. Marek Kwiek (redaktor naczelny), dr Krzysztof Czarnecki,
dr Marcin Byczyński (sekretarz redakcji)

RADA NAUKOWA

dr hab. Dominik Antonowicz, prof. UMK (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 I SKŁAD

Maciej Mikulewicz (Składacz – pracownia DTP i usług redakcyjnych)

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

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	7
MAREK KWIEK // Ekonomia prestiżu akademickiego. Ilościowe ujęcie najlepszych czasopism na przykładzie dziedziny badań nad szkolnictwem wyższym	11
MAREK KWIEK // Internacjonałści i miejscowi – międzynarodowa współpraca badawcza w Polsce na mikropoziomie indywidualnych naukowców	47
DOMINIKA CZERNAWSKA, WOJCIECH FENRICH I MICHAŁ BOJANOWSKI // Aktorzy, relacje i sieci – o współpracy naukowej nie bibliometrycznie	107
HELENA OSTROWICKA I ŁUKASZ STANKIEWICZ // Prawdy biznesu i kłamstwa akademii – porządek dyskursu o szkolnictwie wyższym w Polsce	135
CRISTINA SIN, DOMINIK ANTONOWICZ I JANNECKE WIERS-JENSSEN // Pozyskiwanie studentów zagranicznych do uczelni krajów półperiferyjnych. Badanie porównawcze Norwegii, Polski i Portugalii	155
EMANUEL KULCZYCKI, EWA A. ROZKOSZ, TIM C.E. ENGELS, RAF GUNS, MAREK HOŁOWIECKI I JANNE PÖLÖNEN // Jak rozpoznać recenzowane publikacje – o etykietach z otwartymi danymi recenzentów w monografiach naukowych	183
JACEK BIELIŃSKI I ALDONA TOMCZYŃSKA // Etos nauki we współczesnej Polsce . . .	219
MARTA A. SHAW // Strategiczny instrument czy instytucja społeczna? Zracjonalizowane mity uniwersytetu w percepcjach interesariuszy reform szkolnictwa wyższego w Polsce	251
KRYSTIAN SZADKOWSKI I JAKUB KRZESKI // Ontologia polityczna w badaniach szkolnictwa wyższego – indywidualna, publiczna, wspólna	289
PIOTR URBANEK // Reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce z perspektywy teorii agencji	307
EMANUEL KULCZYCKI // Umiędzynarodowienie polskich czasopism w naukach społecznych i humanistycznych – transformacyjna rola systemu ewaluacji nauki . . .	331
KRYSTIAN SZADKOWSKI // To, co wspólne w szkolnictwie wyższym – ujęcie analityczne . . .	359
MAREK KWIEK // Kim są najbardziej produktywni polscy naukowcy? Produktowność badawcza w niezróżnicowanym i niekonkurencyjnym systemie nauki	383
Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM	473

Table of contents

MAREK KWIEK // Introduction	7
MAREK KWIEK // The Academic Prestige Economy. A Quantitative Approach to Elite Journals in the Field of Higher Education Research	11
MAREK KWIEK // Internationalists and Locals – International Research Collaboration in Poland at the Micro-level of Individual Scientists	47
DOMINIKA CZERNIAWSKA, WOJCIECH FENRICH I MICHAŁ BOJANOWSKI // Actors, Relations, and Networks: Scholarly Collaboration Beyond Bibliometric Measures ...	107
HELENA OSTROWICKA I ŁUKASZ STANKIEWICZ // The Truths of Business and the Lies of Academia: the Order of Discourse on Higher Education in Poland	135
CRISTINA SIN, DOMINIK ANTONOWICZ I JANNECKE WIERS-JENSSEN // Attracting International Students to Semi-peripheral Countries: A Comparative Study of Norway, Poland and Portugal	155
EMANUEL KULCZYCKI, EWA A. ROZKOSZ, TIM C.E. ENGELS, RAF GUNS, MAREK HOŁOWIECKI I JANNE PÖLÖNEN // How to Identify Peer-reviewed Publications: Open-identity Labels in Scholarly Book Publishing	183
JACEK BIELIŃSKI I ALDONA TOMCZYŃSKA // The Ethos of Science in Contemporary Poland	219
MARTA A. SHAW // Strategic Instrument or Social Institution: Rationalized Myths of the University in Stakeholder Perceptions of Higher Education Reform in Poland ...	251
KRYSTIAN SZADKOWSKI I JAKUB KRZESKI // Political Ontologies in the Higher Education Research: Individual, Public, Common	289
PIOTR URBANEK // Reform of the Higher Education System in Poland from the Perspective of Agency Theory	307
EMANUEL KULCZYCKI // Internationalization of Polish Journals in the Social Sciences and Humanities: Transformative Role of The Research Evaluation System ...	331
KRYSTIAN SZADKOWSKI // The Common in Higher Education: A Conceptual Approach ...	359
MAREK KWIEK // Who Are the Polish Highly Productive Scientists? Research Productivity in an Undifferentiated and Uncompetitive Science System	383
Center for Public Policy Studies	437

Wprowadzenie

Pismo *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* zmienia swoją formułę. Od kilku lat wyrażamy, również na tych łamach, silne przekonanie o tym, że dyscyplina badań nad szkolnictwem wyższym ma charakter ponadprzeciętnie międzynarodowy. Wielokrotnie pisaliśmy, że krajowy obieg naukowy – w naszym przypadku polski – jest obiegiem o drugoplanowym znaczeniu w kontekście przyspieszającej globalizacji nauki. Naturalnym językiem dla tej dyscypliny jest język angielski: tylko w obiegu globalnym odbywają się inspirujące dyskusje naukowe, tylko w tym obiegu funkcjonuje ta dyscyplina w pełnym wymiarze (wyjątkiem mogą być największe systemy europejskie: niemiecki, francuski, hiszpański i włoski, ale tylko do pewnego stopnia).

Nowa formuła pisma to tłumaczenia z angielskiego tekstów polskich autorów – ukazujących się w najlepszych czasopismach globalnych. W ostatnich pięciu latach okazało się, że pisanie tekstów po polsku i dla polskiej, niewielkiej wspólnoty naukowej badaczy szkolnictwa wyższego, jest zadaniem w praktyce niewykonalnym. Najlepsze prace z tego okresu były najczęściej kompilacją prac pisanych na potrzeby nauki globalnej. Jak wiadomo, piszemy przede wszystkim tam, gdzie znajdujemy czytelników – w naszym obszarze czytelnicy są przede wszystkim w świecie.

Dokładnie w takim kierunku przebiegają zmiany w polskiej nauce: rosną aspiracje polskich naukowców, rośnie liczbą dobrych publikacji wydawanych w dobrych i bardzo dobrych miejscach. Rośnie umiędzynarodowienie polskich badań naukowych. W praktyce nierealne, ale i niepotrzebne, jest namawianie polskich autorów w dyscyplinie badań nad szkolnictwem wyższym (podobnie jak w wielu pokrewnych dyscyplinach i obszarach – na przykład w polityce publicznej czy bibliometrii) do pisanie po polsku tekstów oryginalnych.

Natomiast niezwykle ważne może okazać się namawianie ich do publikowania polskich wersji swoich najlepszych tekstów wydawanych w najbardziej konkurencyjnym, globalnym obiegu naukowym. Krajowy obieg myśli jest niezbędny, choćby w celu promocji idei naukowych wśród czytelników spoza ścisłego grona piszących w tej dyscyplinie – i obejmuje on zarówno polskie książki, jak i polskie artykuły. Krajowy obieg myśli jest również niezbędny w ramach wspierania rozsądnych reform systemu szkolnictwa wyższego i nauki: zarządzania, finansowania i polityki kadrowej.

Nic nie zmieniło się w naszym podejściu do prowadzonych badań. Pisaliśmy pięć lat temu w słowie wstępnym *Czym są i czym nie są naukowe badania szkolnictwa wyższego, iż:*

„[...] to nie refleksje rektorów czy dziekanów, nawet najbardziej zasłużonych, dotyczące funkcjonowania uczelni; nie są to również prace prowadzone poniekąd z doskoku, przez przedstawicieli różnych dyscyplin na marginesie ich głównych zainteresowań naukowych. Publicystyczne i praktyczne głosy wspólnoty akademickiej są niezwykle ważne, m.in. z politycznego i socjologicznego (a z czasem historycznego) punktu widzenia, ale nie przyczyniają się do narastania wiedzy o szkolnictwie wyższym. Badania naukowe są zatem w tym sensie *a full-time job* i wymagają pełnej koncentracji badawczej, podobnie jak we wszystkich innych obszarach nauki.

Amatorskie, a więc dodatkowe i w tym sensie trochę przypadkowe, zajmowanie się szkolnictwem wyższym jest przydatne w dyskursie publicznym (oraz w ramach polityki publicznej) – przydaje się w pracach nad strategiami rozwoju szkolnictwa wyższego, jego reformami i regulującymi je prawami, ale z badaniami szkolnictwa wyższego, tak jak je tutaj rozumiemy (za międzynarodową społecznością naukową), mają one niewiele wspólnego.

Dopóki w myśleniu o szkolnictwie wyższym nie będziemy widzieć dominującego pierwiastka naukowego i teoretycznego, dopóty pokutować będzie – zasadniczo nieznanne poza postkomunistyczną Europą – przekonanie, że o nauce i szkolnictwie wyższym powinni wypowiadać się amatorzy. Nasze pismo będzie koncentrować się na badaniach naukowych” (Kwiek 2015).

I tak będzie nadal, o ile zaprezentowana formuła pisma okaże się atrakcyjna dla autorów i czytelników. Autorzy nie poszukują dodatkowych punktów za publikacje (ponieważ już je mają, najczęściej w wielokrotnie większej skali), ale szukają krajowego oddźwięku dla rozsądnych badań w sytuacji, w której – jak można się spodziewać – reformy naszych uczelni staną się procesem permanentnym. Trudno odsyłać czytelników zdeorientowanych toczącymi się zmianami do trudnodostępnych, anglojęzycznych globalnych wydawnictw...

Chciałbym bardzo serdecznie podziękować wszystkim autorom prac zamieszczonych w tym numerze. Właśnie oni najlepiej wiedzą, że najważniejszy jest globalny obieg naukowy (i tam opublikowali swoje doskonałe prace); a jednocześnie właśnie oni poświęcili swój czas na przygotowanie polskich wersji swoich tekstów na potrzeby tego tomu. Jestem im za to ogromnie wdzięczny!

Zapraszam do lektury!

Marek Kwiek

Podziękowanie

Wydanie tego tomu nie byłoby możliwe bez wsparcia otrzymanego w ramach projektu MNISW Dialog (0022/DLG/2019/10), za co redaktor wyraża podziękowanie.

Literatura

Kwiek, M. (2015). Słowo wstępne: czym są i czym nie są naukowe badania szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45)/2015: 7–10.

Marek Kwiek

Ekonomia prestiżu akademickiego. Ilościowe ujęcie najlepszych czasopism na przykładzie dziedziny badań nad szkolnictwem wyższym

STRESZCZENIE: Niniejsze studium dotyczy stratyfikacji (rozwarstwienia) w globalnym środowisku badaczy szkolnictwa wyższego oraz zmieniającej się geografii afiliacji autorów prac w sześciu najbardziej elitarnych czasopismach naukowych w tym obszarze. Model maksymalizacji prestiżu przez instytucje i naukowców oraz teoria pryncypała-agenta stanowią dwie ramy teoretyczne badania, które obejmuje 6 334 artykuły opublikowane w sześciu prestiżowych czasopismach w latach 1996–2018 w kontekście 21 442 artykułów opublikowanych w 41 podstawowych czasopismach w badanym obszarze. Porównano autorów zajmujących się szkolnictwem wyższym w pełnym i niepełnym wymiarze („etatowcy” i „niepełnoetatowcy”, *full-timers* i *part-timers*) i przeanalizowano rozkład ich przynależności do poszczególnych krajów z longitudinalnej (podłużnej) perspektywy ostatniego ćwierćwiecza. Wyniki wskazują, że około 3,3% naukowców publikujących zarówno w czasopismach elitarnych, jak i podstawowych, będących autorami co najmniej 5 artykułów w latach 1996–2018 stanowi trzon wydawniczy globalnej społeczności badawczej, podczas gdy 80% badaczy, którzy są autorami tylko jednego artykułu, stanowi jej peryferie. Pisma *Higher Education* i *Studies in Higher Education* wyłaniają się jako globalne czasopisma elitarne, z rosnącym udziałem prac autorów nieanglosaskich. Globalne trendy w obszarze badań nad szkolnictwem wyższym obejmują malejącą rolę naukowców amerykańskich oraz rosnącą rolę naukowców z Europy kontynentalnej i Azji Wschodniej.

SŁOWA KLUCZOWE: prestiż w nauce, ilościowe badania nauki, stratyfikacji czasopism naukowych, prestiżowe publikacje, ekonomia prestiżu, model pryncypała-agenta, model maksymalizacji prestiżu, nauka globalna

1. Wprowadzenie

Poszukiwanie prestiżu poprzez publikowanie w najlepszych czasopismach naukowych ma kluczowe znaczenie w tzw. „ekonomii prestiżu” w szkolnictwie wyższym (Blackmore i Kandiko 2011; Rosinger i in. 2016; Kandiko Howson i in. 2018). Na wszystkich poziomach – od systemu krajowego, przez instytucje, wydziały, aż po indywidualnych

naukowców – globalna wspólnota akademicka konkuruje na rynkach prestiżu, na których „«prestiż» oznacza szczególny rodzaj rynku – taki, na którym to, co jest uznane i czym się posługujemy, nie musi mieć bezpośredniej wartości finansowej” (Blackmore 2016: 10). Prestiż może być akumulowany i wiąże się z badaniami naukowymi, a nie z misją dydaktyczną czy usługową (czy jakkolwiek „trzecią misją”) uczelni (Marginson 2014; Melguizo i Strober 2007; Leslie i Slaughter 1997). Poprzez prowadzone badania instytucje i naukowcy są mocno zaangażowani w działania mające na celu maksymalizację prestiżu (Taylor i in. 2016; Rosinger i in. 2016), takie jak publikowanie w najważniejszych czasopismach czy też starania o najbardziej niedostępne granty. Prestiż łączy się nieodmiennie z selektywnością – i stratyfikuje kadrę akademicką, grupy badawcze, uczelnie i ich części składowe.

Ekonomia prestiżu elitarnych czasopism poświęconych badaniom naukowym w szkolnictwie wyższym (zwanym *higher education research*) jest funkcją niedoboru (określeń „elitarnie”, „prestiżowe” i „najlepsze” używamy tutaj wymiennie); górne 10% czasopism zawsze będzie miało ograniczoną liczbę, choć z czasem wielkość oferowanego przez nie miejsca może rosnąć. Miejsce jest zasobem deficytowym tylko dla najlepszych czasopism, z bardzo wysokim wskaźnikiem odrzuconych tekstów wynoszącym 90% i więcej. Rzeczywiście, „prestiż wymaga niedoboru” (Blackmore 2018: 234), a liczba naukowców chcących publikować w najlepszych czasopismach przewyższa dostępne w danym momencie miejsce, podobnie jak w przypadku prestiżowych grantów i stypendiów. Kierunek zachodzących zmian jest czytelny: chętnych przybywa, możliwości ubywa, i to w większości obszarów nauki. Wartość rzadkiego dobra społecznego rośnie przez sam fakt, że inni nie mogą go łatwo osiągnąć (Blackmore 2018: 245), a lista prestiżowych czasopism w każdej dziedzinie jest zawsze krótka, dając satysfakcję publikacji tylko nielicznym. Każda dziedzina ma swoje własne czasopisma z górnej półki, a idea „tyranii pierwszej piątki” (Heckman i Moktan 2018) ma zastosowanie daleko poza ekonomią. Jednak nie wszystkie instytucje i nie wszyscy naukowcy są w takim samym stopniu zaangażowani w grę o prestiż; niektóre instytucje nie poszukują prestiżu, a niektórzy naukowcy nie publikują, co szczegółowo zdiagnozowaliśmy dla 11 krajów Europy (to *non-performers* czy *non-publishers*, obecni w każdym systemie, choć w Polsce wyjątkowo liczni, zob. Kwiek 2019a; Kwiek 2015a).

Jak pokazuje obszerna międzynarodowa literatura ostatniej dekady, sukces akademicki w wielu różnych dyscyplinach w dzisiejszym konkurencyjnym, poszukującym zasobów środowisku akademickim zależy w dużej mierze od publikowania w najbardziej prestiżowych czasopismach. W związku z tym, podczas gdy najlepsze czasopisma poświęcone badaniom z zakresu szkolnictwa wyższego coraz częściej zmagają się z zalewem zgłoszeń, czasopisma znajdujące się bliżej końca prestiżowego „porządku dziobania” walczą o pozyskiwanie autorów. Powód jest prosty: miejsce wydania tekstu ma ogromne – i najczęściej rosnące – znaczenie dla osób, instytucji i krajów podlegających

ciągłym procedurom rankingowym, ewaluacyjnym, oceniającym i selekcyjnym. W ekonomii prestiżu kariery akademickie stały się „przeliczalne ilościowo w sposób niewyobrażalny jeszcze kilkadziesiąt lat temu” (Kandiko Howson i in. 2018: 1).

Niniejsze studium analizuje zmiany w globalnym środowisku badaczy szkolnictwa wyższego poprzez badanie trendów publikacyjnych w sześciu najbardziej prestiżowych czasopismach naukowych tego obszaru. W szczególności z nowej, podłużnej (longitudinalnej) perspektywy (1996–2018) analizowane jest niepokojące rozróżnienie między autorami pełnoetatowymi i niepełnoetatowymi w tym obszarze (po raz pierwszy wspomniane przez Santosa i Hortę 2018), czyli „etatowcami” i „niepełnoetatowcami” (*full-timers* i *part-timers*) oraz rozkład krajowych afiliacji autorów publikacji. Globalne zmiany w społeczności akademickiej zajmującej się badaniami szkolnictwa wyższego znajdują odzwierciedlenie w zmieniającym się w czasie rozkładzie krajowych afiliacji. Malejący wpływ badaczy amerykańskich jest związany z równoczesnym wzrostem aktywności badawczej naukowców z innych regionów, zwłaszcza z Europy kontynentalnej i Azji Wschodniej.

Niniejsza praca koncentruje się na najwyższych warstwach globalnych czasopism w badanym obszarze (a zaproponowane tu procedury można wykorzystać dla dowolnego obszaru nauki i jego najlepszych czasopism; studium jest w tym sensie w pełni replikowalne – i transferowalne do innych obszarów). W sumie przeanalizowano 6334 artykuły opublikowane w sześciu elitarnych czasopismach z lat 1996–2018 w kontekście 21 442 artykułów z 41 czasopism uznanych za podstawowe. Elitarne czasopisma bywają różnie określane: „centralne” (Bayer 1983), „kluczowe” (Hutchinson i Lovell 2004) czy „wiodące” (Tight 2014); wydzielano pierwszą, drugą i trzecią warstwę czasopism w nieformalnym „porządku dziobania” (Bayer 1983: 103) czy w ramach funkcjonującego „systemu kastowego” czasopism (Bray i Major 2011).

Często cytowane publikacje wydawane w prestiżowych czasopismach są szczególnie ważne w krajowych systemach o konkurencyjnych strukturach kariery naukowej i rygorystycznych systemach ewaluacji badań (Whitley i Gläser 2007) – lub w systemach zmierzających w tym kierunku, do których należy system polski. Ewaluacja jest często oparta na klasyfikacjach czasopism z bazy Web of Science lub Scopus jako wyznacznikach jakości naukowej, a w wielu krajach nowe systemy nagradzania oceniają indywidualne i instytucjonalne wyniki badań pod kątem prestiżu czasopism oraz liczby opublikowanych w nich prac. Zachęty finansowe dodatkowo wpływają na decyzje o tym, gdzie i jak często należy nadsyłać artykuły do publikacji (Bak i Kim 2019: 219ff.). Istnieją liczne dowody na to, że publikacje w najbardziej prestiżowych czasopismach są najlepszym predyktorem wynagrodzenia kadry akademickiej na uniwersytetach prowadzących intensywną działalność badawczą (Gomez-Mejia i Balkin 1992: 942; Heckman i Moktan 2018; Kwiek 2018a). Istnieją również dowody na efekt sprężenia zwrotnego, ponieważ czasopismo, w którym publikowana jest praca,

ma silny wpływ na wskaźniki cytowania danej publikacji (i jest to tzw. efekt *Nature*); innymi słowy, usytuowanie pracy w pionowo rozwarstwionym systemie publikacyjnym zazwyczaj decyduje o jej wpływie. Dlatego też związany z czasopismami efekt Mateusza zapewnia artykułom „wartość dodaną wykraczającą poza ich wewnętrzną jakość” (Larivière i Gingras 2010: 424). Ma znaczenie wartość publikacji – i ma znaczenie jej ulokowanie w zestratyfikowanym systemie czasopism.

Awans, uznanie i wynagrodzenia akademickie są ściśle związane z publikowaniem w najlepszych czasopismach w wielu dyscyplinach, a pojawienie się nowych czasopism akademickich daje badaczom szkolnictwa wyższego więcej możliwości zwiększania swojej widoczności. Podobne procesy dotyczą większości dziedzin: rośnie liczba czasopism i poszerza się dostępne miejsce. Jednak pozornie racjonalna decyzja, aby „oszczędzać czas i [...] szybciej dotrzeć do tej samej populacji i potencjalnie uzyskać jak największą liczbę cytowań” (Larivière i in. 2014: 654) jest tylko częścią logiki sukcesu naukowego w ramach ekonomii prestiżu, ponieważ tylko publikacje w elitarnych czasopismach pozostają kluczowym wyznacznikiem naukowego uznania. Na przykład w dziedzinie ekonomii „publikowanie w T5 (*top five*, pięciu najlepszych czasopismach) jest najskuteczniejszym sposobem zwiększania szans na zdobycie pracy we wszystkich 35 najlepszych amerykańskich wydziałach ekonomii” (Heckman i Moktan 2018: 6).

Niniejsze studium zajmuje się dwoma pytaniami badawczymi z perspektywy przekrojowej i longitudinalnej (podłużnej). (1) W jaki sposób globalna społeczność badaczy szkolnictwa wyższego jest rozwarstwiona pod względem intensywności zaangażowania w publikowanie w elitarnych czasopismach? (2) Jakie zmiany można zaobserwować w geografii krajowych afiliacji autorskich w czasopismach elitarnych? Zmiany są konceptualizowane na poziomie poszczególnych naukowców w ramach pytania (1) oraz na poziomie krajowych afiliacji w ramach pytania (2). Po nakreśleniu podstaw teoretycznych w artykule opisano źródła danych i metodologię. Następnie przedstawione zostały wyniki empiryczne, po czym przedstawiono dyskusję i wnioski.

2. Podstawy teoretyczne – elitarne czasopisma naukowe w systemie produkcji wiedzy akademickiej

Dwa istotne nurty badawcze pomagają wyjaśnić potężny wpływ publikowania wyników badań naukowych w elitarnych czasopismach na środowisko akademickie, instytucje i krajowe systemy nauki (oraz na naukę globalną):

(1) Model maksymalizacji prestiżu instytucji szkolnictwa wyższego.

W ramach szerszych teorii kapitalizmu akademickiego i teorii uzależnienia od zasobów, model ten łączy rolę publikacji w prestiżowych czasopismach z systemami wynagrodzeń i nagród w nauce.

(2) **Teoria agencji (pryncypała-agenta)** wyjaśnia, jak publikowanie w prestiżowych czasopismach godzi interesy poszczególnych naukowców (jako agentów) z interesami ich instytucji i organizacji sponsorujących badania, w tym rządów krajowych (jako zlecniodawców czy pryncypałów).

2.1. Model maksymalizacji prestiżu instytucji szkolnictwa wyższego a czasopisma elitarne

Zgodnie z tym modelem uczelnie prowadzące intensywną działalność badawczą, jak również ich wydziały i poszczególni naukowcy, działają w dużej mierze jako „maksymalizatorzy prestiżu” (Melguizo i Strober 2007: 634), nieustannie dążąc do maksymalizacji swojego prestiżu. Tak jak firmy są „maksymalizatorami zysku”, tak uczelnie poszukują głównie prestiżu na styku ekonomii monetarnej i ekonomii prestiżu. Podczas gdy ekonomia monetarna zapewnia niezbędne środki finansowe, wspólnoty dyscyplinarne i zawodowe „przyznają kapitał społeczny i kulturowy w ramach ekonomii prestiżu” (Blackmore i Kandiko 2011: 405). Prestiż może być również wykorzystywany jako dźwignia do pozyskiwania zasobów, głównie poprzez granty badawcze, a instytucje, wydziały i poszczególni naukowcy modyfikują swoje zachowania – w tym także swoje wzorce publikacyjne – rywalizując o zasoby na wewnętrznych i zewnętrznych quasi-rynkach naukowych (Taylor i in. 2013).

Na tych konkurencyjnych quasi-rynkach naukowych publikacje w elitarnych czasopismach odgrywają coraz większą rolę, zwłaszcza w następstwie rozwoju i kodyfikacji systemów ewaluacji badań w Europie (Whitley i Gläser 2007). Nie wszystkie czasopisma mają bowiem jednakową renomę, a „nadrzędną pozycję zajmują ci, którzy angażują się w działania przyczyniające się do wysokiego statusu uniwersytetów” (Slaughter i Leslie 1997: 116). Podczas gdy instytucje i poszczególne jednostki korzystają z szerokiego wachlarza zasobów zewnętrznych (i, analogicznie, długiej listy czasopism), nie wszystkie zasoby i nie wszystkie czasopisma w równym stopniu przyczyniają się do akumulacji prestiżu (Rosinger i in. 2016: 28–29; Taylor i in. 2016: 106–107). Istnieje wyraźna tendencja do preferowania czasopism elitarnych i wysoce konkurencyjnych grantów badawczych.

Model ten podkreśla indywidualne generowanie prestiżu poprzez publikacje, granty badawcze, patenty i nagrody jako kluczowe zasoby dla uniwersytetów prowadzących intensywną działalność badawczą. W tej „konkurencyjnej ekonomii opierającej się na statusie” (Marginson 2014: 107) badania naukowe są potężnym źródłem zróżnicowania i uporządkowania rangi naukowców i instytucji, a prestiż jest główną siłą napędową tego, co Slaughter i Leslie (1997) nazwali „kapitalizmem akademickim”, który ma obecnie zasięg globalny (zob. Cantwell i Kauppinen 2014). W całej Europie, w „organizacjach pracy opartych na renomie”, takich jak uniwersytety (Whitley 2000: 25), cykl wiarygodności, który umożliwia europejskim naukowcom

rozwijanie się w swojej dziedzinie (Latour i Woolgar 1986: 201–208), polega na przekształcaniu prestiżowych artykułów w naukowe uznanie, co prowadzi do pozyskiwania indywidualnego, konkurencyjnego finansowania opartego na grantach, które jest następnie przekształcane w nowe dane, argumenty i artykuły (zob. Cruz-Castro i Sanz-Menéndes 2010, którzy badali związek między osiągnięciami naukowymi a nagrodami w formie otrzymania stałej pracy przez początkujących naukowców). Publikacje w prestiżowych czasopismach zwiększają szanse europejskich naukowców na zapewnienie sobie stanowisk akademickich, szybszy awans zawodowy i przyłączenie zewnętrznego finansowania w ramach osiągnięcia statusu globalnej elity naukowej (Kwiek 2016). Ekonomia prestiżu selekcjonuje i waloryzuje zewnętrzne zasoby badawcze i sprzyja publikacjom w najważniejszych czasopismach, co prowadzi do segmentacji w obrębie uniwersytetów, rozdzielenia wydziałów o wysokich i niskich zasobach oraz odpowiedniego dla nich kształtowania karier naukowych (Rosinger i in. 2016). Segmentacja zachodzi we wszystkich instytucjach o zróżnicowanym dostępie do wysoce selektywnych środków zewnętrznych – ale najważniejsza linia wewnątrzinstytucjonalnych podziałów biegnie między dziedzinami (i wydziałami) humanistycznymi (i częściowo w ramach nauk społecznych) i dziedzinami (i wydziałami) związanymi ze STEM (*science, technology, engineering, mathematics*; w polskim kontekście wystarczy porównać środki otrzymane z NCN w ramach największych instytucji w ostatniej dekadzie w ramach badań edukacyjnych i badań chemicznych).

Model ten postrzega prestiż przede wszystkim jako dobro rywalizacyjne, oparte na miarach względnych, a nie bezwzględnych – jako grę o sumie zerowej, w której „to, co wygrywają zwycięzcy, przegrywają przegrani” (Hirsch 1976: 52) – jako że akademia staje się coraz bardziej konkurencyjna, sterowana przez politykę państwa świadomie podkreślającą „prestiż na wszystkich poziomach od systemu narodowego do jednostki” (Blackmore 2016: 1). Podobnie jak poszczególni naukowcy, również uczelnie konkurują na rynkach prestiżu opartych na tradycyjnym etosie pracy naukowej, gdzie publikacje są wysoko cenione. W szczególności model ten tworzy silny związek pomiędzy prestiżem indywidualnym i instytucjonalnym: „maksymalizując swój indywidualny prestiż, naukowcy jednocześnie maksymalizują prestiż swoich wydziałów i instytucji” (Melguizo i Strober 2007: 635). Wynika z tego, że osoby, które przyczyniają się do podnoszenia prestiżu swoich instytucji, są premiiowane wyższymi wynagrodzeniami (Bak i Kim 2019), ponieważ większa liczba publikacji w prestiżowych czasopismach i bardziej prestiżowe granty badawcze podnoszą prestiż instytucjonalny. (Teoria stałego prestiżu wydziałów zaproponowana przez Burrisa (2004) odnosi się przede wszystkim do dużego systemu amerykańskiego – z długą listą prestiżowych wydziałów socjologii w całym kraju i ewentualną mobilnością kadry między nimi, i ma niewielkie zastosowanie w Europie kontynentalnej). Model ten wyraźnie zakłada celowe zachowanie wszystkich aktorów w dążeniu do realizacji własnych interesów

i do zdobywania prestiżu. W szczególności zakłada on istnienie konkurencyjnych rynków w szkolnictwie wyższym i w nauce (Melguizo i Strober 2007: 635).

Teoria kapitalizmu akademickiego zakłada, że uniwersytety anglosaskie reorientują się, by wygrać tę grę o prestiż i zasoby (Taylor i in. 2016); badania naukowe mają zwykle pierwszeństwo przed kształceniem, a wzrost finansowania badań ze środków publicznych dodatkowo wzmacnia ekonomię prestiżu (Rosinger i in. 2016; Kandiko Howson i in. 2018). Na całym świecie polityka krajowa, instytucjonalna i wydziałowa oraz procedury oceny działalności badawczej nadają priorytet prestiżowym czasopismom (najlepszym ostatnim przykładem w Polsce są nowe zasady ewaluacji kadry akademickiej i reguły oceny dorobku oraz oceny planów rozwojowych uczelni, które wygrały konkurs na polskie „uczelnie badawcze” na lata 2020–2026). Uczelnie (i poszczególni naukowcy) muszą konkurować o krytyczne zasoby, a zgodnie z teorią kapitalizmu akademickiego publikacje w elitarnych czasopismach stanowią kluczowy wymiar konkurencji (Slaughter i Leslie 1997: 114) jako najważniejszego mechanizmu rozwoju nauki (Kwiek 2018c).

2.2. Teoria pryncypała-agenta a czasopisma elitarne

W omawianym kontekście teoria agencji (pryncypała-agenta) rzuca światło na wykorzystywanie metryk opartych na prestiżu do stratyfikacji czasopism akademickich w krajowych i instytucjonalnych systemach oceny badań (Whitley i Gläser 2007). Metryki te są coraz częściej wykorzystywane przez rządy i ich agencje, krajowe organy finansujące badania oraz instytucje akademickie (Kwiek 2019a; Kwiek 2019c). Podczas gdy teoria ta była wcześniej stosowana głównie w badaniach dotyczących przedsiębiorstw (Pratt i Zeckhauser 1985), była również stosowana w szkolnictwie wyższym (Kivistö 2008; Urbanek 2018) i sektorze nauki (Braun i Guston 2003; van der Meulen 1998). W relacjach między uczelnią jako agentem a państwem i jego agencjami jako pryncypałem (zleceniodawcą) publikacje w prestiżowych czasopismach są kluczowym wskaźnikiem produktywności i krytycznym elementem w rywalizacji o finansowanie badań.

Literatura dotycząca teorii agencji zajmuje się w szczególności społeczną relacją delegacji. Wiąże się to z wymianą zasobów pomiędzy podmiotami, w której agent przyjmuje zasoby pryncypała i zobowiązuje się do dbałości o jego interesy (Braun i Guston 2003). W omawianym przypadku agentami są uczelnie i poszczególni naukowcy, a pryncypałami są rządy i krajowe instytucje finansujące badania, reprezentujące interesy zarówno państwa, jak i środowiska akademickiego. Gdy zleceniodawca deleguje władzę, angażując agenta do wykonywania pewnych zadań w jego imieniu, często ma trudności z kontrolowaniem agenta, którego cele mogą się różnić od jego własnych, szerszych, publicznych celów. Na przykład naukowcy mogą decydować się na publikowanie w czasopismach, które oferują łatwy dostęp, mogą nadmiernie angażować się w konsulting lub markować uprawianie badań naukowych (na różne dobrze im znane sposoby).

Takim relacjom asymetrii informacyjnej między zleceniodawcami i agentami towarzyszą konflikty celów (Kivistö 2008). Teoria ta zakłada, że każda ze stron działa w interesie własnym, co w przypadku konfliktu interesów prowadzi do powstania tzw. „problemu agencji”. Tam, gdzie agenci angażują się w zachowania egoistyczne, zleceniodawcy opracowują mechanizmy monitorowania działań agentów lub nagradzania ich, gdy spełniają określone wymagania. Będąc osobą z zewnątrz, zleceniodawca niemalże nie jest w stanie zrozumieć produktów agenta (Braun i Guston 2003: 303–304) – w naszym przypadku publikacji naukowych – ani ocenić ich wpływu na środowisko naukowe i społeczeństwo. Zgodnie z tym modelem zleceniodawca musi stosować „szereg inicjatyw nadzorczych, kompensacyjnych i karnych, aby dopilnować, by agent działał w najlepszym interesie zleceniodawcy” (Lane i Kivistö 2008: 145), czyli w najszerszym interesie publicznym – ujmowanym na różne sposoby, na przykład w ogólnym haśle rozwoju nauki.

W omawianym kontekście zleceniodawca ma obowiązek dopilnować, aby naukowcy prowadzili wysokiej jakości badania naukowe. Z tej perspektywy jakość badań naukowych prowadzonych za pośrednictwem dowolnych czasopism musiałaby zasadniczo podlegać weryfikacji – inaczej niż w przypadku czasopism najbardziej prestiżowych. Innymi słowy ponieważ zleceniodawcy zawsze szukają najmniej kosztownych i najskuteczniejszych sposobów nadzorowania agentów, łatwiej jest utożsamiać prestiżowe czasopisma z badaniami wysokiej jakości. Metryka publikacji w prestiżowych czasopismach pozwala zleceniodawcom na wszystkich szczeblach (krajowym, instytucjonalnym, wydziałowym) na obronę dokonywanej przez siebie dystrybucji nagród zarówno w systemach awansów akademickich, jak i w konkurencyjnym systemie finansowaniu badań ze środków publicznych.

Jako „mechanizm przesiewowy” w relacjach zleceniodawców z agentami, publikacje prestiżowe służą jako wspólna metryka osiągnięć we wszystkich dyscyplinach (Gomez-Mejia i Balkin 1992: 925); „zleceniodawca musi jedynie zliczać publikacje, które można uznać za publikacje wysokiej jakości. Natomiast jeśli wykorzystuje się całość publikacji, zleceniodawca musi poddać ocenie ich jakość, co wymaga ich przeczytania i zrozumienia – co jest z kolei procesem bardziej kosztownym i niepewnym” (Gomez-Mejia i Balkin 1992: 947). Ponadto publikowanie w prestiżowych czasopismach cieszy się szerokim konsensusem normatywnym w środowisku akademickim jako metryka osiągnięć, co ogranicza konflikty wewnętrzne.

Tradycyjna logika merytokracji w nauce oznacza, że przyjmuje się, iż w prestiżowej grze publikacyjnej niektórzy naukowcy z konieczności wygrywają, podczas gdy inni przegrywają. Publikacje w najlepszych czasopismach w danej dyscyplinie są dla wielu naukowców akademickich „odpowiednikiem gry w wielkich ligach sportowych lub występów w Carnegie Hall w dziedzinie sztuki. Podczas gdy wielu naukowców aspiruje do publikowania w najlepszych czasopismach, tylko niektórzy z nich realizują

te aspiracje” (Fender i in. 2005: 93). Naukowcy się z tym godzą, co przyczynia się do spójności profesji akademickiej i nie rodzi niepotrzebnej i z pewnością konfliktującej – polaryzacji. Spójne zasady sprzyjają rozwojowi nauki – niespójne prowadzą do rozchwiania systemu, ponieważ nagradzani są nie ci, którzy powinni w ramach obowiązującej logiki merytokratycznej bazującej na poziomie (od zerowego do maksymalnego) wpływu na naukę, w ostatnich dekadach – coraz silniej na naukę globalną.

Ponieważ stratyfikacja społeczna w nauce i konkurencja (obok ciekawości naukowej) są najważniejszymi bodźcami napędzającymi akademickie badania naukowe, porównywanie osiągnięć na różnych poziomach zawsze było częścią etosu akademickiego (zob. moje wprowadzenie do zagadnień społecznej stratyfikacji w nauce w Kwiek 2020b). Metryka publikowania w czołowych czasopismach wspomaga zarówno zleceniodawców, jak i (nieco paradoksalnie) agentów w trwającej walce o uznanie naukowe i renomę akademicką (Marginson 2014; Kwiek 2019a). Dla poszczególnych naukowców i ich instytucji publikowanie w najlepszych czasopismach jest równoznaczne z odnośzeniem przez nich sukcesu. Jak tłumaczyli Heckman i Moktan, pięć najlepszych czasopism ekonomicznych (T5) wyznacza „standard branżowy”, a „spotkania wydziałowe dotyczące zatrudniania, awansowania, stażu pracy i dyskusje komitetów przyznających nagrody oceniają kandydatów na podstawie liczby artykułów z T5, które opublikowali lub przygotowują oraz szybkości, z jaką zostały opracowane” (2018: 4). Większość „inicytyw na rzecz doskonałości” na całym świecie kieruje dodatkowe środki finansowe na badania do wybranych uczelni, potwierdzając wartość publikacji w najlepszych czasopismach dla zleceniodawców z różnych instytucji i dyscyplin, podczas gdy wartość innych publikacji pozostaje bez możliwości (prostego) potwierdzenia.

Badając rosnącą rolę elitarnych czasopism w powstawaniu i dystrybucji wiedzy akademickiej, teoria agencji oferuje użyteczny sposób postrzegania atrakcyjności tych czasopism, zarówno dla zleceniodawców (pod względem efektywności kosztowej, intuicyjnej sprawiedliwości i uproszczenia finansowania badań), jak i dla agentów, których sukces akademicki jest zdefiniowany i gwarantowany przez publikacje w najlepszych czasopismach. W przeciwieństwie do uważanej lektury wszystkich opublikowanych prac na potrzeby wydziałowej czy ogólnokrajowej eksperckiej oceny osiągnięć i wyników indywidualnych czy też instytucjonalnych, liczba publikacji w najlepszych czasopismach wymaga niewielkiego wysiłku monitorowania i oceny jakości (Heckman i Moktan 2018).

3. Źródła danych i metodologia

Koncentrując się na prestiżowych „generycznych”, a nie „tematycznych” (typu: jakość, marketing, kształcenie itp.) czasopismach poświęconych szkolnictwu wyższemu (Tight 2018), ważnym pytaniem jest kwestia ich wyboru. Spośród dwóch dostępnych

opcji – lista oparta na subiektywnym postrzeganiu prestiżu (tj. ocena ekspercka) czy lista oparta na obiektywnych kryteriach bibliometrycznych (tj. cytowaniach) – wybieramy tutaj tę drugą. Uwzględniając ostatnie propozycje Tight’a (2018), Horty (2018), Budda i Magnusona (2010) i innych, przyjęto tutaj następującą procedurę wyboru czasopism. Po pierwsze, w celu zdefiniowania czasopism podstawowych (*core journals*), w bazie danych Scopus stworzono listę wszystkich czasopism, których tytuł zawierał terminy *higher education* lub *tertiary education* (zob. Horta 2018; Jung i Horta 2013) oraz przeanalizowano ich główne parametry bibliometryczne. Scopus jest największą globalną bazą abstraktów i cytowań recenzowanych czasopism naukowych, książek i materiałów konferencyjnych, indeksującą 38 060 czasopism naukowych (dane z grudnia 2019).

Scopus daje najlepszy przegląd struktury światowej nauki, w tym dostęp do większości czasopism znajdujących się w Web of Science firmy Clarivate, dawniej Thomson Reuters (Moya i in., 2007; Larivière i Sugimoto 2018). Tradycyjnie „najlepsze” czy „najbardziej prestiżowe” czasopisma w danej dziedzinie są definiowane jako najczęściej czytane lub najczęściej cytowane, a stosowane tu metryki bibliometryczne uwzględniają te kryteria. Dla celów niniejszego artykułu wybrano sześć elitarnych czasopism i przeanalizowano je w szerszym kontekście 41 czasopism podstawowych, które koncentrują się wyłącznie (a nie tylko „regularnie” czy „okazjonalnie”) (Tight 2018) na badaniach nad szkolnictwem wyższym. Wybrane czasopisma elitarne zajmują czołowe miejsca na liście 41 czasopism i znajdują się wśród najwyższej sklasyfikowanych czasopism „generycznych” z dziedziny badań szkolnictwa wyższego (patrz lista w tabeli 9, dane uzupełniające). Analizy przeprowadzono przy użyciu oprogramowania R, a do wizualizacji wykorzystano pakiet ggplot2.

Dane zostały pobrane z bazy Scopus w okresie 10–15 sierpnia 2019 roku. Łączna liczba uwzględnionych artykułów wyniosła 21 442 (w tym 6334 z sześciu czasopism elitarnych). Metadane dla pobranych dokumentów zostały ograniczone pod względem etapu publikacji (tylko etap końcowy) i rodzaju publikacji (tylko artykuły). Metadane zawierały identyfikator autora, identyfikator dokumentu, afiliację instytucjonalną i krajową autorów oraz pełną bibliografię. Na kolejnym etapie metadane zostały pobrane dla wszystkich cytowań. Scopus przypisuje indywidualny numer identyfikacyjny każdemu dokumentowi oraz każdej osobie identyfikowanej w opisie danego dokumentu jako autor. Dla analizowanych dokumentów znaleziono 27 878 unikalnych autorów. Ponieważ Scopus automatycznie łączy i agreguje dane dla pojedynczej osoby, nawet jeśli jej nazwisko jest zapisane inaczej, na przykład „Ziskin, M.”, „Ziskin, Mary B.” i „Ziskin, M.B.” mają ten sam Scopus ID – ostateczna lista objęła 26 881 unikalnych autorów. Różne afiliacje w różnych krajach dla tej samej osoby mogą wskazywać na ich równoległe zatrudnienie lub mobilność w czasie w badanym okresie. W analizowanym zbiorze danych 1 397 (lub 5,2%) autorów z indywidualnym

ID miało więcej niż jedną afiliację, co daje łącznie 3 225 afiliacji. Zostały one usunięte z dalszych analiz dotyczących rozkładu afiliacji w czasie i według krajów.

Do analizy wybrano sześć czasopism: *Higher Education* (HE), *Studies in Higher Education* (SHE), *Higher Education Research and Development* (HERD), *Journal of Higher Education* (JHE), *Research in Higher Education* (ResHE) oraz *Review of Higher Education* (RevHE). Co ważne, wszystkie one pojawiały się w różnych konfiguracjach we wcześniejszych badaniach tego typu; jako trzy czołowe amerykańskie czasopisma, JHE, ResHE i RevHE były intensywnie analizowane w ostatnich dziesięcioleciach (Hutchinson i Lovell 2004; Budd i Magnuson 2010; Silverman 1987). Użyta tutaj lista opiera się na zaawansowanych pomiarach bibliometrycznych cytowań i związanego z nimi prestiżu w globalnym zbiorze danych, a mimo to jest identyczna z listami wykorzystywanymi we wcześniejszych opracowaniach w małej skali i w ujęciu przekrojowym, a nie longitudinalnym (np. w Tight 2014).

4. Wyniki

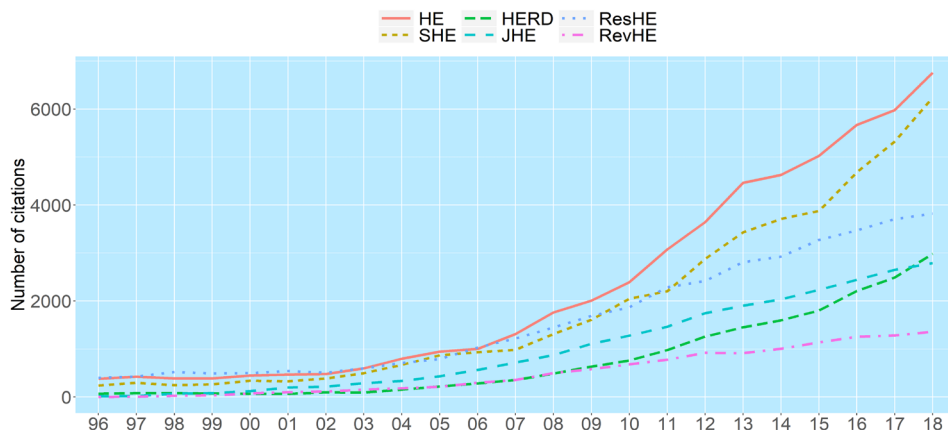
W badanym okresie łączna liczba artykułów opublikowanych w analizowanych sześciu czasopismach wyniosła 6334; a dwóch największych ich producentów, HE i SHE, odpowiadało za ponad połowę tej liczby (patrz tabela 1). W ciągu ostatnich dwóch dekad liczba artykułów publikowanych rocznie w sześciu czasopismach wzrosła prawie trzykrotnie, ze 100–150 rocznie w latach 1996–2000 do 400–470 rocznie w latach 2014–2018; całkowita liczba cytowań do artykułów z tych lat wyniosła 187 708. Trzy czasopisma odpowiadały za 71,31% wszystkich cytowań: HE (ok. 53 000), SHE (ok. 43 500) i ResHE (ok. 37 000 cytowań). Różnica między trzema najczęściej cytowanymi czasopismami a pozostałymi trzema nadal się powiększa (rys. 1). Jednakże, jak pokazuje wskaźnik CiteScore 2018, sześć czasopism uzyskuje zbliżoną liczbę cytowań w przeliczeniu na jeden artykuł; w 2018 roku HE uzyskało najwyższy wskaźnik CiteScore. (CiteScore wynoszący 10 oznacza, że artykuły opublikowane w danym czasopiśmie w ciągu trzech poprzednich lat otrzymały średnio 10 cytowań w roku bieżącym). Różnica w poziomie cytowań jest więc związana z rosnącą liczbą publikacji, a nie z hierarchią wśród sześciu czołowych czasopism. W szczególności w roku referencyjnym 2018 uwzględniono trzy parametry dotyczące cytowań (tabela 1): liczbę cytowań do artykułów opublikowanych w latach 1996–2018, poziom wpływu cytowań czasopisma (mierzony według CiteScore) oraz pozycję lub percentyl czasopisma (w dziedzinie „edukacja”, obejmującej 1038 czasopism). Zarówno wskaźnik CiteScore, jak i pozycja czasopisma wyrażona w percentylach są prostymi i przejrzystymi miernikami, które stanowią dobrą odpowiedź na krytykę współczynnika wpływu (*impact factor*) występującą w ostatnich dziesięcioleciach (zob. zarys krytyki w: Larivière i Sugimoto 2018).

Tabela 1. Analiza przekrojowa – sześć elitarnych czasopism (wybrane miary Scopus, 2018)

Journal	Cite Score 2018	Citations 2018	Citations 1996–2018	Articles 2018	Articles 1996–2018	Highest percentile (rank in Education 2018)
HE	3.42	6759	53.038	122	1,946	95.0% (43/1038)
SHE	3.28	6239	43,358	155	1,465	95.0% (52/1038)
HERD	2.58	2985	18,293	99	1,039	91.0% (93/1038)
JHE	3.04	2792	23,590	24	529	93.0% (70/1038)
ResHE	2.97	3821	37,450	44	1,018	93.0% (72/1038)
RevHE	2.28	1361	11,979	25	337	86.0% (138/1038)
Total	-	23.957	187,708	469	6,334	-

Zmieniająca się rola sześciu czasopism w czasie jest widoczna w zmieniającym się odsetku cytowań oraz odsetku opublikowanych dokumentów w porównaniu z pozostałymi czasopismami z naszej listy. W latach 1996–2018 znacznie spadł odsetek ich cytowań (z 69,18% do 49,40%) przy malejącym odsetku dokumentów (z 31,79% do 27,52%). Zmiany te były jeszcze bardziej wyraźne w przypadku „wielkiej trójki” czasopism; podczas gdy ich odsetek cytowań spadł o 46,84%, ich udział w liczbie artykułów spadł o 28,88%. Rozkład cytowań w czasie wskazuje na rosnącą przepaść między coraz częściej cytowaną trójką (HE, SHE i ResHE) a pozostałymi trzema czołowymi czasopismami.

Rysunek 1. Liczba cytowań otrzymanych przez artykuły opublikowane w poszczególnych czasopismach i latach (baza Scopus 1996–2018)



Wskaźnik Herfindahla-Hirschmana (HHI) ujawnia malejącą rolę czasopism elitarnych jako źródeł cytowań w dziedzinie badań nad szkolnictwem wyższym.

Ten wskaźnik koncentracji rynku, stosowany w analizie antymonopolowej i prawie dotyczącym konkurencji (Laine 1995), jest obliczany jako suma kwadratów udziału w rynku wszystkich firm na danym rynku i może wahać się od 0 dla rynku wysoce konkurencyjnego do 10 000 (co odpowiada 100%) dla rynku czysto monopolowego. W analizowanym przypadku wskaźnik HHI odnosi się do koncentracji czasopism i cytowań do ich artykułów dla próby 41 głównych czasopism. Zmieniający się w czasie poziom wskaźnika HHI odzwierciedla zmiany w koncentracji cytowań do artykułów z czasopism podstawowych. Przyjmując każde czasopismo jako oddzielną jednostkę, analiza wskazuje, że w ciągu ostatniego ćwierćwiecza koncentracja znacznie spadła (ze wskaźnika HHI wynoszącego ok. 1600 do ok. 1000). Jeżeli sześć elitarnych czasopism potraktować jako jedną jednostkę, to koncentracja maleje jeszcze bardziej (z ok. 5000 do ok. 3000). Zmiany te potwierdzają, że rynek cytowań czasopism szkolnictwa wyższego staje się mniej skoncentrowany, a rola sześciu czasopism na tym rynku maleje. Jednak mimo znacznego osłabienia monopolu cytowań czołowych czasopism (Larivière i in. 2014), jak wspominaliśmy w części teoretycznej, ich rola jest ważniejsza niż kiedykolwiek wcześniej jeśli chodzi o awans akademicki i poziom wynagrodzeń – to temat, do którego jeszcze powrócimy.

Tabela 2. Wskaźnik Herfindahla-Hirschmana (HHI) w latach 1996–2018 – koncentracja cytowań dla czasopism naukowych z obszaru badań szkolnictwa wyższego

Objaśnienie: HHI (1) odnosi się do każdego czasopisma traktowanego jako odrębna jednostka (w sumie 41 jednostek); HHI (2) odnosi się do sześciu elitarnych czasopism traktowanych jako jedna jednostka (w sumie 36 jednostek).

Year	HHI (1)	HHI (2)	Year	HHI (1)	HHI (2)	Year	HHI (1)	HHI (2)
1996	1596	4934	2004	1314	4324	2012	1013	3359
1997	1616	5012	2005	1255	3942	2013	966	3049
1998	1527	4973	2006	1131	3695	2014	1008	3206
1999	1492	4885	2007	1054	3664	2015	956	3105
2000	1353	4264	2008	1042	3563	2016	982	3113
2001	1290	4287	2009	1006	3401	2017	991	3064
2002	1217	3967	2010	996	3231	2018	997	3006
2003	1251	4139	2011	964	3311			

4.1. Stratyfikacja globalnej społeczności badaczy szkolnictwa wyższego – „pełnoetatowcy” i „niepełnoetatowcy”

Poniżej analizujemy stratyfikację globalnego środowiska badaczy szkolnictwa wyższego mierzoną za pomocą liczby artykułów opublikowanych w sześciu elitarnych i 41 podstawowych czasopismach z okresu 1996–2018, w oparciu o wszystkie publikacje (jako autor lub współautor), a nie w ujęciu publikacji o autorstwie frakcjonowanym, czyli dzielonym przez liczbę autorów. Łącznie 8226 naukowców było w tym

okresie autorami lub współautorami co najmniej jednej pracy w sześciu elitarnych czasopismach. Liczba autorów co najmniej pięciu prac w elitarnych czasopismach – naszych autorów „pełnoetatowych” – wynosiła 274 (lub 3,3% wszystkich autorów posiadających indywidualne ID autorów Scopus) (zob. tabela 3). Łączna liczba badaczy akademickich związanych z 21 442 artykułami w 41 podstawowych czasopismach wyniosła 26 881, z czego 878 (3,3%) to pełnoetatowcy. Większość z tych, którzy pisali w sześciu elitarnych czasopismach (6 485 lub 78,8%), opublikowała tylko jeden artykuł – innymi słowy, byli to nasi „niepełnoetatowcy” – podczas gdy pełnoetatowcy, którzy byli autorami lub współautorami co najmniej pięciu artykułów, byli jednym na trzydziestu autorów. W 41 podstawowych czasopismach 21 389 (79,6%) autorów opublikowało tylko jeden artykuł (w prezentowanym ujęciu 41 czasopism podstawowych obejmuje również 6 czasopism elitarnych jako swoją podgrupę).

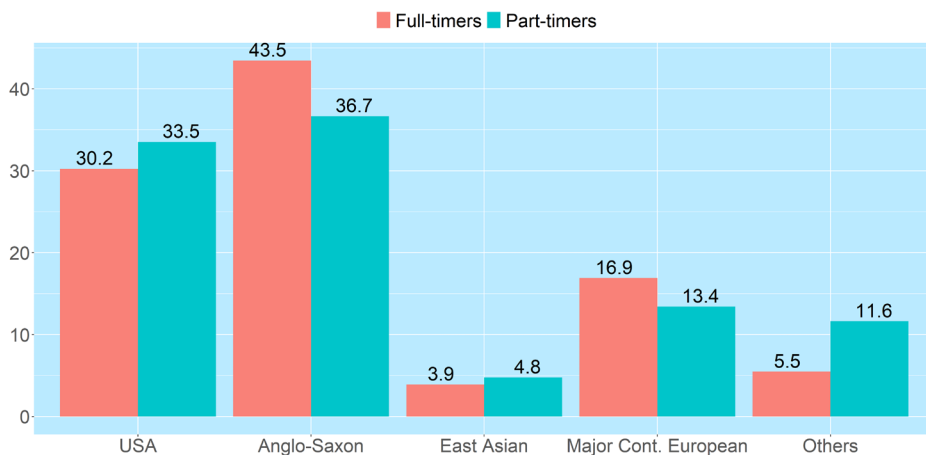
Tabela 3. Analiza przekrojowa – rozkład produktywności autorów (na podstawie Scopus Author IDs) pod względem liczby publikacji w czasopismach elitarnych i podstawowych dotyczących badań szkolnictwa wyższego (1996–2018) (częstość i procent)

Articles per author	6 elite journals		41 core journals	
	N	Cumulative %	N	Cumulative %
20 and more	7	0.1	25	0.1
10	66	0.8	185	0.7
5	274	3.3	878	3.3
4	439	5.3	1354	5.1
3	744	9.0	2328	8.7
2	1741	21.2	5492	20.5
1	8226	100.0	26881	100.0
Total	8226	100.0	26881	100.0

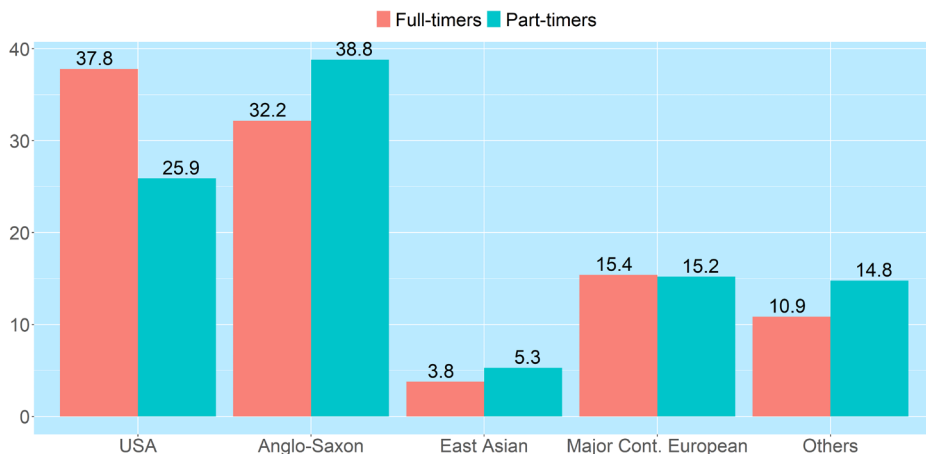
Analiza krajowych afiliacji autorskich wskazuje, że spośród tych, którzy publikowali w czasopismach elitarnych (rysunek 2), pełnoetatowcy pochodzili z trzech klastrów krajów: USA (30,2%), innych krajów anglosaskich (43%) i najważniejszych systemów europejskich (w kolejności malejącej liczby artykułów: Holandia, Hiszpania, Finlandia, Niemcy, Szwecja, Norwegia, Portugalia, Belgia, Włochy, Dania). W klastrze wszystkich pozostałych krajów udział pełnoetatowców wyniósł 5,5%. Udział niepełnoetatowców był nieco wyższy w przypadku USA i niższy w pozostałych krajach, choć klaster wszystkich pozostałych krajów zwiększył swój udział do 11,6%. W przypadku 41 podstawowych czasopism (rysunek 3), czyli globalnej społeczności badaczy szkolnictwa wyższego, struktura jest podobna do struktury dla segmentu elitarnego, z wyjątkiem USA, gdzie udział pełnoetatowców wzrósł o jedną trzecią (do 37,8%), oraz innych krajów anglosaskich, gdzie ich udział spadł o prawie 10%. Dla klastra krajów Azji

Wschodniej, głównych krajów europejskich i wszystkich „innych” krajów, proporcje etatowców i niepełnoetatowców w obu zestawach czasopism były podobne.

Rysunek 2. Pełnoetatowy (autorzy 5 opublikowanych prac) i niepełnoetatowcy (autorzy tylko 1 opublikowanej pracy) w 6 czasopismach elitarnych (1996–2018) w podziale na grupy krajów (%)



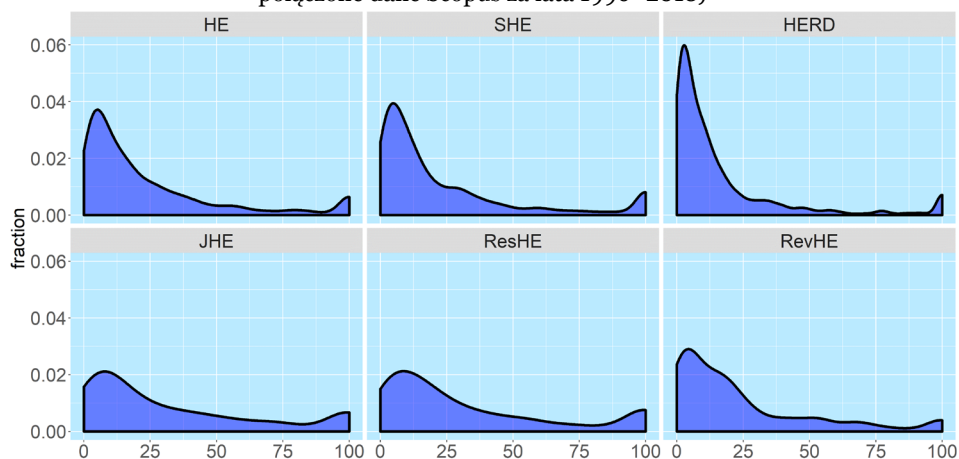
Rysunek 3. Pełnoetatowy (autorzy 5 opublikowanych prac) i niepełnoetatowcy (autorzy tylko 1 opublikowanej pracy) w 41 podstawowych czasopismach (1996–2018) w podziale na grupy krajów (%)



Dla artykułów z sześciu elitarnych czasopism jądrowy estymator gęstości rozkładu cytowań (*estimated kernel density*: rodzaj estymatora nieparametrycznego, przeznaczonego do wyznaczania gęstości rozkładu zmiennej losowej na podstawie uzyskanej

próby) jest krzywą względnie standardową. Większość artykułów uzyskała mniej niż 25 cytowań, podczas gdy ich ograniczona liczba uzyskała 100 cytowań lub więcej (zob. rysunek 4). HERD wykazywało najbardziej nierównomierny rozkład cytowań: duża liczba artykułów miała bardzo niski poziom cytowań. Z perspektywy interdyscyplinarnej potencjał cytowań w elitarnych czasopismach badaczy szkolnictwa wyższego jest stosunkowo niski, jeśli spojrzeć na nie przez pryzmat bibliometryczny. Wskaźnik CiteScore umożliwia użyteczne porównania między dyscyplinami (tzn. wpływ czasopisma jako średnia liczba cytowań w przeliczeniu na dokument). O ile w 2018 r. CiteScore dla sześciu najlepszych czasopism szkolnictwa wyższego mieścił się w przedziale 2,28–3,42, o tyle w przypadku dziesięciu najlepszych czasopism z innych dziedzin nauk społecznych był on na ogół wyższy (komunikacja: 3.82–5.92, prawo: 4.09–7.1, administracja publiczna: 3.22–8.42, socjologia i nauki polityczne: 6.23–10.13 oraz edukacja: 5.45–12.31; dziesięć najlepszych czasopism z zakresu nauk przyrodniczych uzyskuje rzecz jasna znacznie wyższy poziom CiteScore, np. biochemia: 18.73–25.59, inżynieria chemiczna: 13.5–29.72).

Rysunek 4. Jądrowy estymator gęstości – rozkład cytowań dla artykułów z 6 czasopism elitarnych, liczba cytowań na osi poziomej, 100 oznacza 100 i więcej (według czasopism, połączone dane Scopus za lata 1996–2018)



Objaśnienie: powierzchnia pod krzywą skalowania wynosi 1. Estymator oparty na jądrze gaussowskim (normalnym) i szerokości pasma 2 (wizualizacja).

4.2. Zmieniająca się geografia afiliacji autorskich według krajów w sześciu czasopismach elitarnych

W oparciu o afiliacje autorskie według krajów, w tej części pracy przeanalizowano następujące pytania: Jak „międzynarodowe” są czasopisma z obszaru badań szkolnictwa wyższego tradycyjnie uważane za „międzynarodowe”? Jak „krajowe” są amerykańskie

czasopisma tradycyjnie uważane za „krajowe”? W jaki sposób zmieniały się w czasie ich profile pod względem kraju pochodzenia autorów?

4.2.1. Analiza przekrojowa

Jeśli chodzi o wzorce autorstwa publikacji, w istniejącej literaturze rozróżnia się głównie elitarne czasopisma „krajowe” (tutaj: krajowe amerykańskie, szeroko czytane w świecie) i „globalne” (międzynarodowe). Produkcja wiedzy w elitarnych czasopismach poświęconych szkolnictwu wyższemu jest silnie skoncentrowana geograficznie (zob. tabela 4), a w latach 1996–2018 jej rozkład w 91 krajach wnoszących wkład do analizowanej dziedziny był silnie asymetryczny. Dziesięć pierwszych krajów w zbiorze danych odpowiadało za 81,80% wszystkich afiliacji, a 25 pierwszych krajów – za 95,2%. W tym samym okresie pozostałe 66 krajów reprezentowało zaledwie 4,8% wszystkich afiliacji.

Geografia badań szkolnictwa wyższego prezentowanych w elitarnych czasopismach (a nie wszystkich badań, co jest ważnym ograniczeniem) wyraźnie pokazuje różnice między Stanami Zjednoczonymi, innymi krajami anglosaskimi i resztą świata. Hegemoniczna pozycja trzech największych anglosaskich uczestników elitarnych badań nad szkolnictwem wyższym (USA, Australii i Wielkiej Brytanii) nie jest zaskakująca, odpowiadają one za 63,7% wszystkich afiliacji. Pozostałe trzy (Kanada, Irlandia i Nowa Zelandia) reprezentują 9,0% afiliacji, a dalsze 4,6% przypada na inne kraje anglojęzyczne, takie jak Republika Południowej Afryki, Hongkong i Singapur. W sumie kraje anglosaskie odpowiadają za ponad trzy czwarte wszystkich afiliacji (77,3%). Tight (2014) przeanalizował kraje pochodzenia pierwszych autorów 273 artykułów opublikowanych w 2010 r.; natomiast w niniejszym studium zastosowano inną skalę – przeanalizowano wszystkie afiliacje wszystkich autorów 6 334 artykułów opublikowanych w sześciu czasopismach latach 1996–2018 oraz szerszy kontekst (21 442 artykuły).

Tabela 5 wskazuje, że podczas gdy dwa czasopisma (RevHE i JHE) reprezentowały w latach 1996–2018 łącznie 1,6–2% afiliacji nieamerykańskich i nieanglosaskich, ResHE reprezentowało ich znacznie więcej (9,3%). W przypadku JHE i RevHE udział afiliacji autorów amerykańskich wynosił około 95–97%, podczas gdy w przypadku ResHE był on niższy (85,4%). W tym sensie JHE, ResHE i RevHE są wyraźnie krajowymi czasopismami (w tym przypadku: amerykańskimi). Trzy pozostałe z sześciu najlepszych czasopism (HE, SHE i HERD) różnią się znacznie pod względem odsetka afiliacji nieanglojęzycznych, wahającym się od 19 do 54%. W samym tylko HE ponad połowa wszystkich autorów (54,2%) miała afiliacje nieanglosaskie; dla SHE wskaźnik ten wyniósł 36,7%, a dla HERD – 18,9%. HE miało nieco wyższy udział (13,7%) w afiliacjach amerykańskich. Oprócz nowatorskiej analizy przekrojowej całego okresu 1996–2018 łącznie, analiza longitudinalna prezentowana w następnej części pracy ukazuje zmiany profilu czasopism w dłuższym okresie czasu (niezależnie od zmiany składu ich redakcji czy ich rad redakcyjnych).

Oprócz afiliacji anglosaskich, w elitarnych czasopismach wyróżniały się dwa regiony świata odpowiadające w sumie za około 21,8% afiliacji w latach 1996–2018: największe kraje kontynentalnej Europy (16,7%) i Azji Wschodniej (w tym Chiny, Hongkong, Japonia, Korea Południowa, Malezja, Singapur i Tajwan) (5,1%). Wkład wszystkich pozostałych krajów był niewielki, jednak znaczący (8,2%).

Tabela 4. Analiza przekrojowa – 25 najważniejszych afiliacji autorów artykułów opublikowanych w 6 elitarnych czasopismach według kraju (łączne dane Scopus za lata 1996–2018) dla 91 krajów (afiliacje nieustalone pod względem kraju zostały usunięte z analizy)

Rank	Country	N	%	Rank	Country	N	%
1	United States	3,587	30.7	15	Belgium	131	1.1
2	Australia	2,216	19.0	16	China	123	1.1
3	United Kingdom	1,568	13.4	17	Italy	104	0.9
4	Netherlands	436	3.7	18	Denmark	85	0.7
5	Canada	402	3.4	19	Malaysia	82	0.7
6	New Zealand	352	3.0	20	South Korea	77	0.7
7	South Africa	304	2.6	21	Taiwan	74	0.6
8	Spain	269	2.3	22	Israel	66	0.6
9	Finland	217	1.9	23	Ireland	61	0.5
10	Germany	214	1.8	24	Japan	51	0.4
11	Sweden	200	1.7	25	Singapore	45	0.4
12	Hong Kong	185	1.6	Subtotal affiliations from top 25 countries		11,131	95.2
13	Norway	141	1.2	Subtotal affiliations from 66 other countries		557	4.8
14	Portugal	141	1.2	Total affiliations		11,688	100

Tabela 5. Analiza przekrojowa – najważniejsze afiliacje autorów w artykułach publikowanych w 6 elitarnych czasopismach w podziale na kraje, klastry krajów i czasopisma (łączne dane Scopus za lata 1996–2018)

Cluster	HE		SHE		HERD		JHE		ResHE		RevHE		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
USA	456	13.7	224	7.5	97	4.3	836	94.7	1428	85.4	546	96.8	3587	30.7
Anglo-Saxon	1066	32.1	1666	55.8	1740	76.8	29	3.3	89	5.3	9	1.6	4599	39.3
Major European	1001	30.2	648	21.7	202	8.9	11	1.2	87	5.2	0	0.0	1949	16.7
East Asian	279	8.4	186	6.2	88	3.9	3	0.3	32	1.9	4	0.7	592	5.1
Other	517	15.6	259	8.7	140	6.2	4	0.5	36	2.2	5	0.9	961	8.2
Total	3319	100	2983	100	2267	100	883	100	1672	100	564	100	11688	100

Aby ocenić zmieniającą się w czasie koncentrację afiliacji autorów z poszczególnych krajów, warto ponownie odwołać się do wskaźnika HHI. Jego spadek o prawie

połowę (z 2207 do 1166) wyraźnie wskazuje na postępującą dekoncentrację afiliacji autorskich w elitarnych czasopismach w latach 1996–2018 (tabela 6); innymi słowy, wcześniejszy monopol geograficzny ulega znacznemu osłabieniu.

Tabela 6. Wskaźnik Herfindahla-Hirschmana (HHI) – koncentracja afiliacji autorskich według kraju (41 czasopism, 125 afiliacji) w ujęciu rocznym, 1996–2018

Year	HHI	Year	HHI	Year	HHI	Year	HHI	Year	HHI
1996	2207	2001	1970	2006	1849	2011	1683	2016	1329
1997	2509	2002	2246	2007	2185	2012	1806	2017	1236
1998	2472	2003	1978	2008	1779	2013	1561	2018	1166
1999	2448	2004	2141	2009	1958	2014	1616		
2000	2604	2005	2299	2010	1743	2015	1432		

4.2.2. Analiza podłużna (longitudinalna)

Według naszej najlepszej wiedzy nie analizowano dotąd szczegółowo zmieniających się wzorców afiliacji autorstwa we wszystkich sześciu elitarnych czasopismach (lub w którymkolwiek z nich) na przestrzeni czasu – czyli w ujęciu podłużnym (longitudinalnym). Biorąc pod uwagę globalną ekspansję szkolnictwa wyższego, interesujące jest zbadanie zmieniającej się roli najważniejszych krajów Europy kontynentalnej i Azji Wschodniej oraz postawienie pytania, czy radykalny wzrost liczby publikacji wydanych w elitarnych czasopismach (ze 154 w 1996 r. do 469 w 2018 r.) jest napędzany przez nowicjuszy w badanej dziedzinie „szybko nadrabiających zaległości” (Tight 2014: 16), czy też przez USA i kraje anglosaskie, tradycyjnych hegemonów.

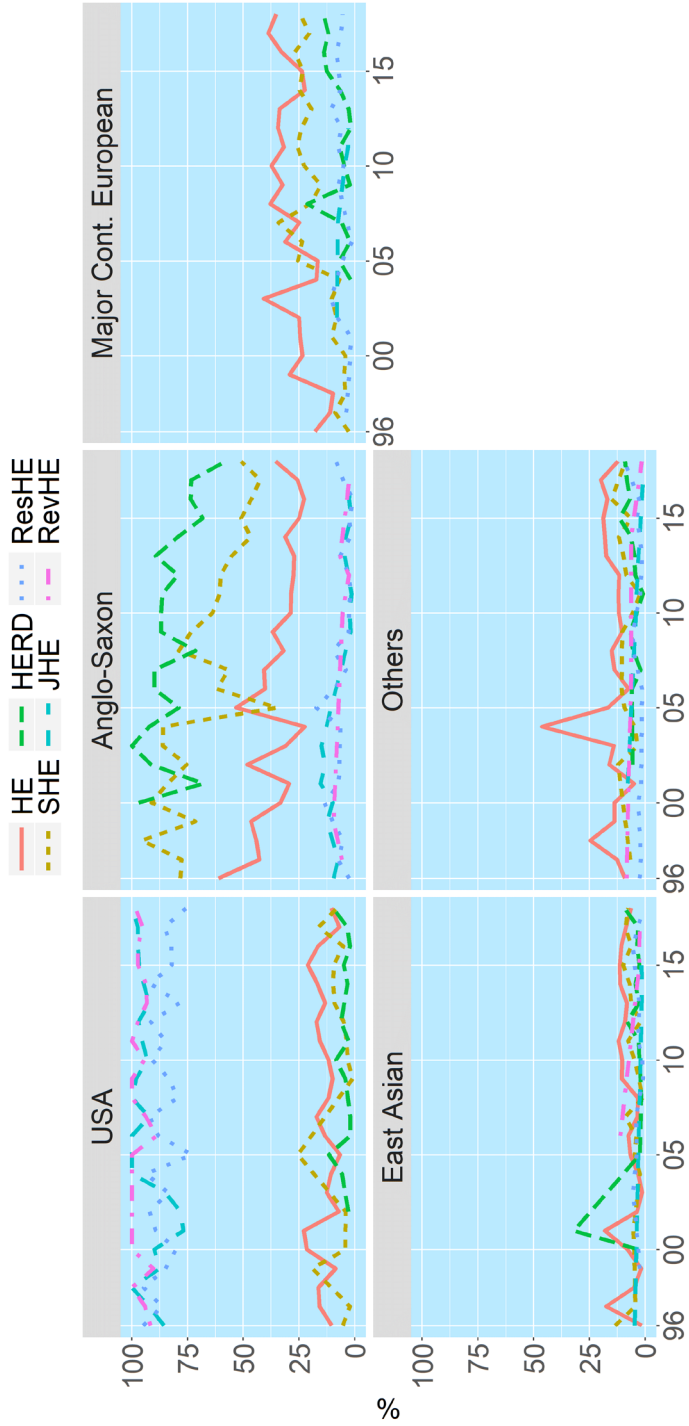
Zmieniające się wzorce autorstwa w trzech kolejnych okresach (1996–2003, 2004–2011 i 2012–2018) zostały szczegółowo przeanalizowane w czasie pod względem afiliacji i ich częstości występowania. Tabela 7 (dane uzupełniające na końcu tekstu) pokazuje szczegółowo, że łączny udział wszystkich afiliacji anglosaskich maleje, a udział głównych afiliacji z Europy kontynentalnej i Azji Wschodniej oraz wszystkich „innych” afiliacji szybko rośnie. W nowej geografii elitarnych badań szkolnictwa wyższego, relatywnie nowi przybysze zyskują kosztem krajów tradycyjnie dominujących, których obecność maleje. Największym przegranym pod kątem afiliacji (analizę rozkładu cytowań w czasie pozostawiamy na inną okazję) są Stany Zjednoczone, z 42,5% afiliacji w publikacjach w latach 1996–2003 spadającymi do tylko 26,9% afiliacji w latach 2012–2018. Stanowi to odzwierciedlenie zarówno rosnącego udziału afiliacji nieamerykańskich w ogóle, jak i rosnącego z roku na rok wolumenu publikacji w HE i SHE (rys. 6), w których amerykańscy naukowcy na ogół nie publikują (rys. 5, pierwszy panel). Największy wzrost, do niemal 20% (19,3%) wszystkich afiliacji w latach 2012–2018, nastąpił w Australii, z 15,3% w latach 1996–2003. Jednak sumarycznie

odsetek wszystkich afiliacji anglosaskich spadł z 80,8% w latach 1996–2003 do 66,3%. Głównym wygranym jest Europa kontynentalna, która zanotowała prawie dwukrotny wzrost udziału (z 9,7 do 18,3%), przy bardzo dużej widoczności autorów europejskich w HE i SHE. Zwiększył się również udział najważniejszych afiliacji z Azji Wschodniej (z 3,9% do 5,9%), głównie w HE i SHE. Prawdopodobnie najbardziej interesującym zjawiskiem jest jednak stały wzrost wszystkich „innych” afiliacji, spoza trzech głównych klastrów globalnych (z 5,6 do 9,5%), przy czym dominuje ponownie HE. Do grupy nowych krajów należą: Izrael, Chile, Turcja, Iran, Szwajcaria i Polska.

Jeśli natomiast chodzi o zmieniającą się w czasie liczbę afiliacji (a nie ich odsetek, rysunki 6 i 7, tabela 8), dane dotyczące czasopism elitarnych są jeszcze bardziej wymowne, być może odzwierciedlając nowe wzorce współpracy w globalnych badaniach nad szkolnictwem wyższym (globalne wzorce współpracy naukowej, zob. Kwiek 2019c i Kwiek 2020a; predyktory współpracy międzynarodowej w Europie, zob. Kwiek 2015b). Między pierwszym okresem (1996–2003) a okresem trzecim (2012–2018) liczba artykułów z afiliacjami amerykańskimi wzrosła trzykrotnie. Jednak dla Australii wzrosła ona sześciokrotnie, dla głównych systemów europejskich łącznie – ośmiokrotnie, dla Azji Wschodniej – siedmiokrotnie, a dla wszystkich „innych” krajów – ośmiokrotnie (tabela 8). W trzecim analizowanym okresie (2012–2018) odnotowano około 1800 afiliacji amerykańskich, 1500 europejskich, 400 wschodnioazjatyckich i 650 z „innych” krajów. Dla porównania, w pierwszym analizowanym okresie (1996–2003) dla USA było ich 641 w porównaniu ze 146, 59 i 85 odpowiednio dla pozostałych grup krajów. Zmiany są znaczące i niosą z sobą daleko idące konsekwencje – za przetasowaniami czysto geograficznymi mogą z czasem pojawić się przetasowania teoretyczne (zob. analizę niedopasowania koncepcji amerykańskich do europejskich systemów wynagrodzeń akademickich w Kwiek 2018a). Wzrost liczby publikacji pomiędzy tymi dwoma okresami był nadzwyczajny w kilku krajach europejskich, w tym w Portugalii (od 0 do 100 afiliacji), Belgii (od 2 do 90), Danii (od 1 do 72), Hiszpanii (od 13 do 178) i w Niemczech (od 6 do 168).

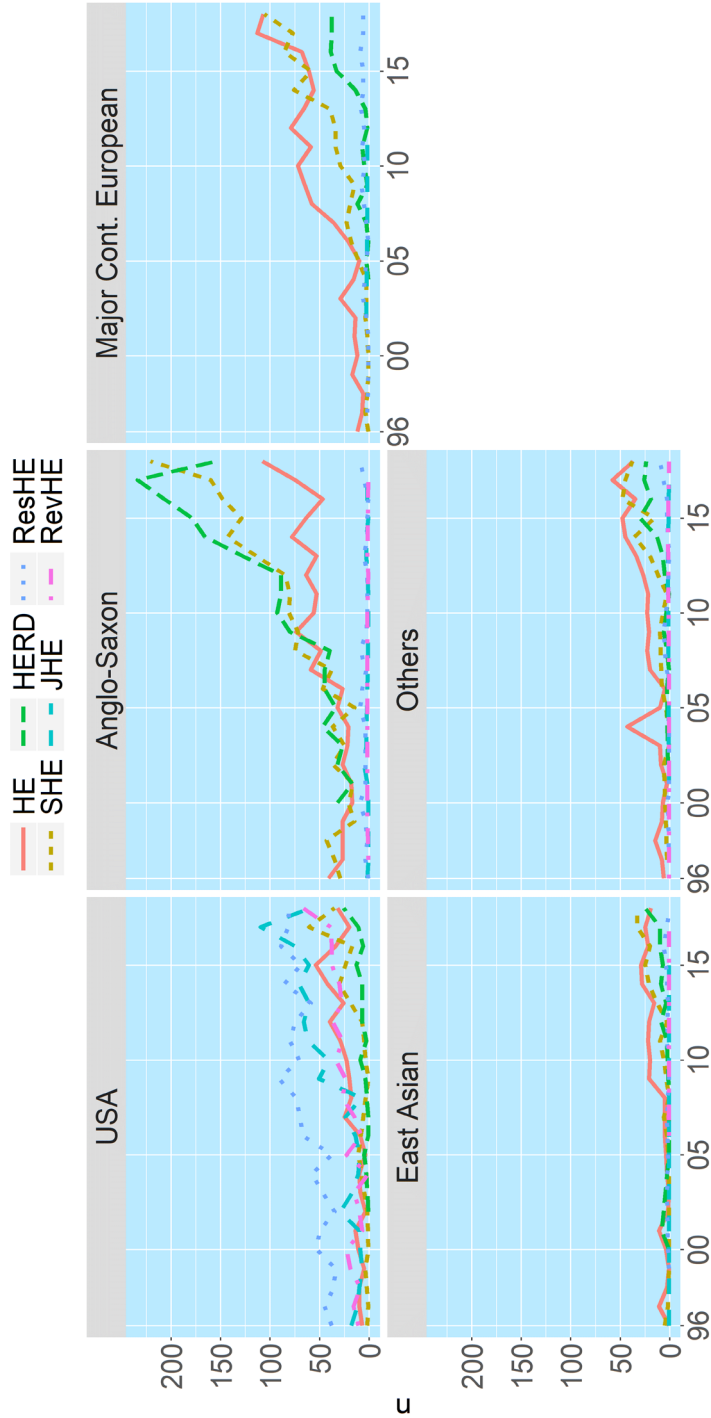
W trzech nieamerykańskich czasopismach elitarnych (HE, SHE i HERD) odsetek publikacji z afiliacjami amerykańskimi w całym analizowanym okresie był niski i generalnie malał, podczas gdy odsetek innych anglosaskich afiliacji był umiarkowany i malał (HE) lub też był wysoki i malał (SHE i HERD) (rysunek 5). W ujęciu liczbowym (rysunek 7) systematycznie rośnie liczba publikacji z afiliacjami anglosaskimi (SHE i HERD) oraz z afiliacjami z kontynentalnej Europy (HE, SHE i HERD). W Azji Wschodniej analizowana dziedzina rośnie w Chinach, Korei Południowej, Malezji i Hongkongu (choć w tym ostatnim kraju odnotowano spadek wzrostu), podczas gdy Japonia w badaniach szkolnictwa wyższego (prezentowanych w elitarnych czasopismach) nadal odgrywa marginalną rolę. Analogicznie zmiany w ujęciu longitudinalnym (podłużnym) można przedstawić dla 41 podstawowych czasopism, jednak wyników nie pokazujemy z powodu ograniczonego miejsca.

Rysunek 5. Analiza longitudinalna – odsetek afiliacji autorskich dla 5 głównych klastrów krajów w czasie w 6 czasopismach elitarnych



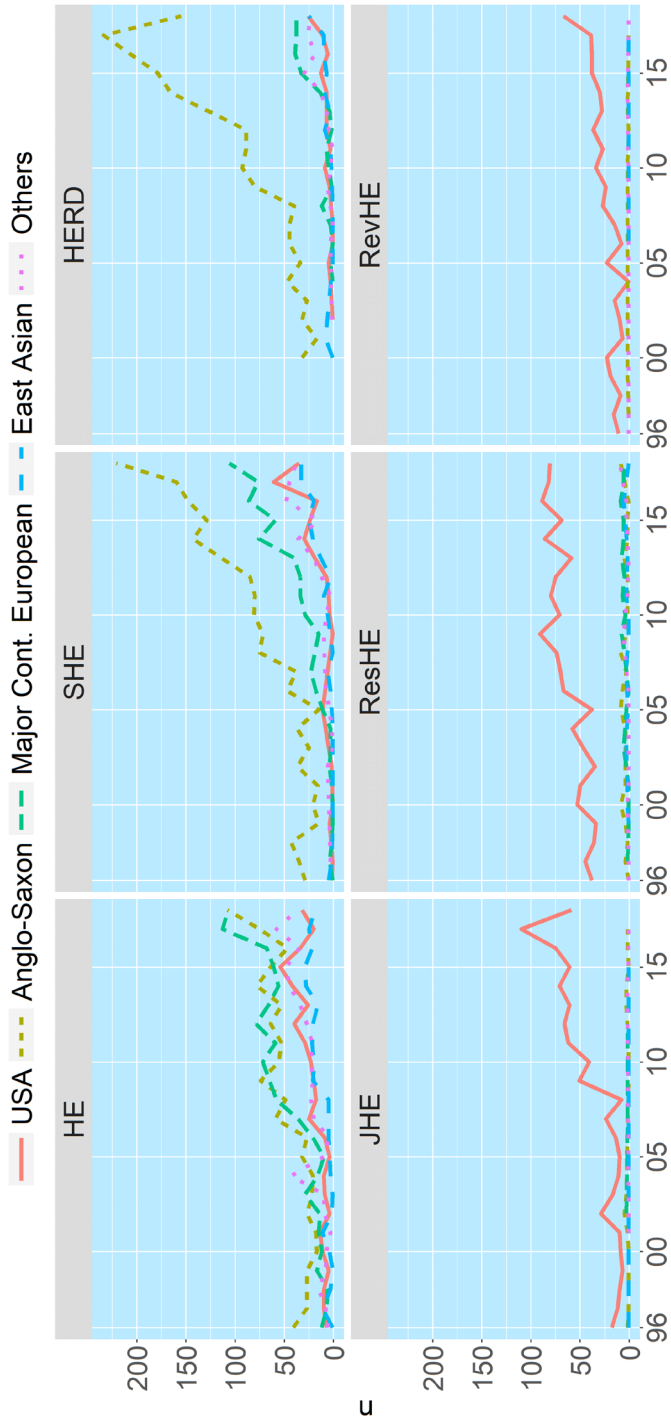
Objaśnienie: dane Scopus 1996–2018 w podziale na klastry i czasopisma; 91 afiliacji krajowych (%).

Rysunek 6. Analiza longitudinalna – liczba afiliacji autorskich dla 6 czasopism elitarnych w podziale na klastry i czasopisma (częstość)



Objaśnienia: dane Scopus 1996–2018; 91 afiliacji krajowych.

Rysunek 7. Analiza longitudinalna – liczba afiliacji autorskich dla 6 czasopism elitarnych w podziale na klastry krajów i czasopisma (częstość)



Objaśnienia: dane Scopus 1996–2018; 91 afiliacji krajowych.

Tabela 8. Analiza longitudinalna – zmiana liczby afiliacji w czasie

	HE			HERD			JHE			ResHE			RevHE			SHE			Six combined		
	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018
Australia	88	160	204	80	356	731	5	0	5	3	4	14	1	1	0	54	147	363	231	668	1 317
Canada	33	68	66	5	14	74	9	3	5	14	34	7	1	1	4	8	22	34	70	142	190
Ireland	0	12	10	0	1	8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	25	0	17	44
New Zealand	2	10	29	8	47	189	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	32	32	13	89	250
United Kingdom	83	121	180	15	55	157	1	0	1	7	1	4	0	0	0	157	240	546	263	417	888
United States	70	138	248	1	26	70	112	221	503	338	549	541	110	159	277	10	21	193	641	1 114	1 832
Subtotal Anglo-Saxon	276	509	737	109	499	1 229	127	224	514	362	588	567	113	161	281	231	466	1 193	1 218	2 447	4 521
Belgium	2	15	26	0	4	20	0	0	0	0	4	6	0	0	0	0	16	38	2	39	90
Denmark	1	10	40	0	0	9	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	23	1	12	72
Finland	22	37	45	0	17	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6	28	61	29	65	123
Germany	5	29	89	0	0	7	0	0	0	1	4	21	0	0	0	0	7	51	6	40	168
Greece	0	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	5	6
Italy	2	27	41	0	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	7	24	2	36	66
Netherlands	50	86	101	0	8	37	3	0	2	5	11	14	0	0	0	5	29	85	63	134	239
Norway	16	27	45	0	1	4	0	0	0	3	1	1	0	0	0	4	15	25	20	46	75
Portugal	0	22	54	0	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	9	47	0	31	110
Spain	7	54	74	0	0	35	0	3	0	6	6	2	0	0	0	0	15	67	13	78	178
Sweden	7	28	32	0	21	31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	23	55	10	72	118
Subtotal Cont. Europ.	112	338	551	0	34	168	3	6	2	13	28	46	0	0	0	18	152	478	146	558	1 245
China	2	6	50	0	1	24	0	0	1	0	0	2	0	0	3	0	1	33	2	8	113
Hong Kong	13	29	33	9	3	26	0	0	0	3	8	4	0	0	0	9	23	25	34	63	88
Japan	16	8	12	0	1	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	9	18	9	24
Malaysia	1	10	16	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	4	47	1	14	67
South Korea	0	16	29	0	0	5	1	0	1	0	2	5	0	1	0	0	1	16	1	20	56
Taiwan	2	16	20	0	0	14	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	18	3	16	55
Subtotal East Asian	34	85	160	9	5	74	1	0	2	6	10	16	0	1	3	9	29	148	59	130	403
Subtotal Others	66	167	284	2	14	124	1	0	3	5	14	17	1	1	3	10	34	215	85	230	646
Total	488	1 099	1 732	120	552	1 595	132	230	521	386	640	646	114	163	287	268	681	2 034	1 508	3 365	6 815

Objaśnienie: afiliacje autorskie według krajów, artykuły opublikowane w sześciu czasopiśmiech elitarnych (dane Scopus za lata 1996–2018), 91 krajów w trzech sześcioletnich okresach, według czasopism (częstość).

5. Dyskusja i wnioski

Rozkład cytowań jest specyficzny dla poszczególnych dziedzin (Moed 2005); podczas gdy publikacje w niektórych z nich są silnie cytowane, w innych są cytowane znacznie słabiej (Sugimoto i Larivière 2018: 69–76), dlatego wszelkie porównania wymagają normalizacji do dziedziny. W obszarze badań nad szkolnictwem wyższym jego ekspansja i kurczenie się w różnych krajach ma znaczący wpływ na wzorce cytowania, podobnie jak ogólna liczba aktywnych naukowców w tej dziedzinie, ich globalny rozkład według krajów, ich preferowany język badań oraz ich indywidualne wzorce publikacyjne (w tym preferencje dla krajowych bądź globalnych rynków publikacyjnych, zob. analizę najbardziej produktywnych 10% polskich naukowców w Kwiek 2019d oraz analizę „internacjonalistów” i „miejscowych” w badaniach naukowych w Kwiek 2019e; obie prace odnoszą się rzecz jasna również, chociaż pośrednio, do analizowanego obszaru). Bezprecedensowy rozkwit badań nad szkolnictwem wyższym w największych krajach Europy kontynentalnej, Australii, Wielkiej Brytanii i Nowej Zelandii można wytłumaczyć kilkoma czynnikami, m.in. spóźnionym umasowaniem szkolnictwa wyższego (w porównaniu z USA i Kanadą), nasileniem współpracy międzynarodowej (zob. Kwiek 2019b i Kwiek 2018b o Europie), a także tym, co Kandiko Howson (2018) określa jako hiperindywidualizm naukowców i metryfikację ekonomii prestiżu w szkolnictwie wyższym w tych systemach, wspieraną przez rygorystyczne procedury oceny wyników działalności badawczej.

Jednak pomimo tego bezprecedensowego globalnego wzrostu, niższy potencjał cytowań w dziedzinie badań szkolnictwa wyższego w porównaniu z innymi dziedzinami nauk społecznych może negatywnie wpływać na stabilność kariery akademickiej i przyszły dostęp do konkurencyjnego finansowania badań, zwłaszcza w krajach o silnych systemach oceny badań opartych na metrykach bibliometrycznych. Nie powinno to budzić zdziwienia, biorąc pod uwagę stosunkowo niewielką liczbę naukowców, którzy są mocno zaangażowani w tę dziedzinę, a w szczególności niewielki odsetek autorów publikujących liczne prace (naszych „pełnoetatowców”) zarówno w skali globalnej, jak i w Stanach Zjednoczonych, które są głównym producentem publikacji w tej dziedzinie. To właśnie pełnoetatowcy zazwyczaj prowadzą większość istotnych badań o wysokim potencjale cytowania – a jednak, pomimo globalnej ekspansji szkolnictwa wyższego, ich liczba pozostaje wciąż ograniczona.

W ujęciu publikacji zawartych w 41 podstawowych czasopismach w ciągu ostatniego ćwierćwiecza, globalna społeczność naukowa badaczy szkolnictwa wyższego – w najszerszym ujęciu: autorstwa przynajmniej jednej publikacji – obejmuje nie więcej niż 27 000 naukowców (choć za rzetelność danych dotyczących indywidualnych

numerów identyfikacyjnych w bazie Scopus odpowiada jej komercyjny właściciel, Elsevier – pomimo naszych systematycznych metod szacowania błędów). Jednak skala ich udziału za pośrednictwem publikacji pozostaje rozczarująco niska w kontekście społecznego i gospodarczego zjawiska globalnej ekspansji szkolnictwa wyższego. Analiza elitarnych (6) i podstawowych (41) czasopism wyraźnie wskazuje, że dla zdecydowanej większości badaczy w tej dziedzinie szkolnictwo wyższe **nie** jest głównym przedmiotem ich zainteresowań naukowych. Inaczej to ujmując, nie uważają oni (elitarnych i podstawowych) czasopism z dziedziny badań szkolnictwa wyższego za swoje główne ulokowanie naukowe. Spośród 26 881 naukowców publikujących w czasopismach podstawowych 878 (około 3,3%) było autorami lub współautorami co najmniej 5 artykułów w ostatnim ćwierćwieczu, w tym 274 (z 8226) w czasopismach elitarnych (3,3%). Stanowią oni trzon publikacyjny globalnego środowiska naukowego badaczy szkolnictwa wyższego – to nasi „pełnoetatowcy”. Ośmiu na dziesięciu naukowców pozostaje na peryferiach publikacyjnych tego obszaru, będąc autorem lub współautorem jedynie pojedynczego artykułu w czasopismach elitarnych (78,8%) lub podstawowych (79,5%).

Około trzech czwartych autorów pełnoetatowców pochodzi z USA lub z innych systemów anglosaskich, podczas gdy 26,4% (elitarnie czasopisma) i 25,4% (czasopisma podstawowe) pochodzi z innych krajów. Autorzy niepełnoetatowcy wykazują podobną strukturę – 29,8% autorów niepełnoetatowców w czasopismach elitarnych i 32,3% w czasopismach podstawowych pochodzi z tych krajów. Zgodnie z oczekiwaniami dominacja amerykańska i anglosaska jest silniejsza w czasopismach elitarnych, które z reguły charakteryzują się dłuższą tradycją.

Wszechobecność autorów niepełnoetatowców (czyli tylko z jedną publikacją wydaną w czasopismach elitarnych i podstawowych w ostatnim ćwierćwieczu) przyczynia się do nadawania badaniom z zakresu szkolnictwa wyższego statusu dziedziny o niższym poziomie cytowalności niż w innych dziedzinach nauk społecznych. Wszechobecność rzadko pojawiających się autorów publikacji – w tym naszych „niepełnoetatowców” pojawiających się tylko raz – wyraźnie utrudnia dialog naukowy, zawsze napędzany publikacjami; wynikający z tego niski poziom zaangażowania w badania teoretyczne (Clegg 2012) może również przyczynić się do postrzegania tej dziedziny jako niestabilnej (Jung i Horta 2013) czy niedojrzałej (Tight 2014). Nie wychodzimy tutaj jednak poza analizy wskaźnika CiteScore; oparte na danych longitudinalnych porównania z innymi dziedzinami nauk społecznych (w pełni wykonalne) wykraczają poza zakres problemowy niniejszego studium, ale kwestia ta wydaje się szczególnie istotna w obszarach multidyscyplinarnych.

Przedstawione tu wzorce autorstwa publikacji mogą mieć poważny wpływ na przyszłość badań nad szkolnictwem wyższym oraz naukowy sukces ich globalnych

i krajowych społeczności. W ujęciu podłużnym, na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza, globalne środowisko badawcze szkolnictwa wyższego jest bardzo rozwarstwione; niewielu naukowców intensywnie publikuje w elitarnych i podstawowych czasopismach, a bardzo wielu publikuje tam tylko raz. Być może świadczy to o tym, że większość z nich (owi „niepełnoetatowcy”) to skoncentrowani na polityce edukacyjnej praktycy, administratorzy lub nauczyciele akademicy nie zajmujący się badaniami naukowymi, co przemawiałoby za określeniem tej dziedziny za Tight'em jako „ateoretycznej wspólnoty praktyków” oraz wspierałoby opinię Santosa i Horty (2018), że dziedzina ta jest zaludniona przez „niepełnoetatowców”, którzy niekoniecznie uważają się za zlokalizowanych w ramach badań nad szkolnictwem wyższym i różnią się zasadniczo od regularnych autorów badań w tym obszarze (Santos i Horta 2018). Naukowcy zajmujący się badaniem szkolnictwa wyższego mogą jednak konsekwentnie publikować (i mogą być konsekwentnie cytowani) w czasopismach wykraczających poza elitarne i podstawowe czasopisma w tej dziedzinie, na przykład w nieindeksowanych czasopismach dotyczących szkolnictwa wyższego (czyli o niższym statusie) lub w czasopismach z innych dziedzin. Mogą oni publikować w swoim języku ojczystym w obu typach czasopism, a także w książkach w tym języku lub w języku angielskim. W każdym razie pozostaje faktem, że dziedzina ta jest stosunkowo skromna pod względem liczby autorów (nawet biorąc pod uwagę aktualne niedoskonałości identyfikacji autorów w bazach typu Scopus), rozdrobniona, niedostatecznie zglobalizowana – i być może niedojrzała pod względem teoretycznym. Pytania o tożsamość tej dziedziny i jej przyszłość są stawiane od co najmniej pięćdziesięciu lat, a bardziej intensywnie – od lat trzydziestu. Dziedziny to jednak instytucje długiego trwania, o których przyszłości decyduje kolektywny wysiłek badaczy na poziomie globalnym. Zakładamy, że w ujęciu globalnym czeka ją intensywny rozwój, zwłaszcza w związku z postępującą demonopolizacją geograficzną autorów i potencjalną, wynikającą z tego faktu, demonopolizacją teoretyczną. Nowa globalna geografia produkcji wiedzy obejmuje, jak szczegółowo pokazujemy, również analizowany obszar.

Jeśli większość wydawanych publikacji jest pisana przez autorów niepełnoetatowców, a tylko niewielki ich odsetek stanowią pełnoetatowcy (lub, jak pisze Tight (2018), bez szczegółowej definicji, „regularni” autorzy), to może się okazać, że trudno będzie osiągnąć dojrzałość teoretyczną w ramach toczącej się naukowej konwersacji. Wyniki naszych badań są zbieżne z wnioskami Jung i Horty dotyczącymi struktury środowiska badaczy szkolnictwa wyższego w Azji, gdzie w 66% z 244 instytucji zajmujących się badaniami nad szkolnictwem wyższym opublikowano tylko jeden artykuł w latach 1980–2012, podczas gdy tylko w 15% opublikowano dwa artykuły. Scharakteryzowali oni tę sytuację jako „niewielką liczbę instytucji spoczywających na barkach jeszcze mniejszej liczby badaczy” (2013: 411–412) – w niektórych przypadkach na barkach

pojedynczych badaczy, co wydaje się odpowiadać globalnemu obrazowi przedstawionemu w niniejszym artykule.

Nasze ustalenia potwierdzają, że tylko dwa globalne czy międzynarodowe elitarne czasopisma (*Higher Education* i *Studies in Higher Education*) przyciągają z czasem coraz większy odsetek autorów nieanglojęzycznych i nieamerykańskich (zwłaszcza Europejczyków). *Higher Education Research and Development* pozostaje czasopismem anglosaskim, z niewielkim udziałem autorów z innych części świata. W związku z tym, podczas gdy grono tradycyjnych elitarnych czasopism pozostaje stabilne, najważniejsze cechy bibliometryczne potwierdzają, że tylko dwa z nich można uznać za międzynarodowe pod względem przynależności autorów do świata innego niż anglosaski. Interesującym pytaniem w ramach przyszłych badań jest to, czy tendencje te odzwierciedlają politykę redaktorów naczelnych i/lub recenzentów, czy też stanowią one sumę decyzji autorów o tym, gdzie wysłać swoje teksty. Kwestia ta mogłaby zostać zbadana poprzez połączenie badań bibliometrycznych, ankietowych i wywiadów.

Nasze badania mają kilka ograniczeń. Po pierwsze nasza analiza nie obejmowała książek i rozdziałów książek, ale skupiała się na artykułach recenzowanych jako „złoty standard” w badaniach nad szkolnictwem wyższym (Tight 2018). Podczas gdy książki i rozdziały książek są niewątpliwie ważne dla indywidualnej pozycji i renomy w naukach społecznych, obecnie nie są dostępne wiarygodne globalne dane porównawcze dotyczące autorstwa książek i wzorców ich cytowania. Po drugie, pomimo powszechnego używania języków narodowych w badaniach nad szkolnictwem wyższym, 6 elitarnych i 41 podstawowych czasopism w szkolnictwie wyższym jest wydawanych wyłącznie w języku angielskim, a lista ta dodatkowo nie obejmuje wielu anglojęzycznych czasopism spoza bazy danych Scopus. Chociaż można byłoby sporządzić bardziej obszerną listę, to nie są dostępne odpowiednio szczegółowe dane bibliometryczne (zwłaszcza dotyczące cytowań). Równoległe badanie mogłoby być użyteczne dla przeanalizowania bazy danych Web of Science i jej systemu indeksacji, ale pokrycie w zakresie nauk społecznych jest większe w bazie Scopus (Sugimoto i Larivière 2018; Moya i in. 2007). Po trzecie wpływ badań nad szkolnictwem wyższym na różne zainteresowane strony wykracza daleko poza cytowania użyte tutaj jako przybliżony wskaźnik wpływu. Niemniej jednak cytowania zawierają „przeblask zadłużenia” i sytuują „obecną wypowiedź w ramach całości konwersacji” (Budd i Magnuson 2010: 303) – w tym przypadku, w ramach literatury dotyczącej globalnych badań szkolnictwa wyższego. Wreszcie, niniejsze badanie ilościowe można uzupełnić badaniami jakościowymi, w tym ankietami o charakterze otwartym z pytaniami o rolę elitarnych czasopism w rozwoju kariery naukowej z międzynarodowej perspektywy porównawczej i wywiadami z redaktorami czasopism i kadrą akademicką.

Na dzisiejszej wysoce konkurencyjnej globalnej arenie naukowej ścisły związek między publikowaniem w najlepszych czasopismach a sukcesem indywidualnym i instytucjonalnym (Marginson 2014; Rosinger i in. 2016) staje się bardziej zrozumiała w kontekście dwóch stanowisk teoretycznych: modelu maksymalizacji prestiżu i teorii agencji (pryncypała-agenta). Te dwie perspektywy badawcze postrzegają publikacje jako narzędzia generowania prestiżu i jako użyteczny, choć uproszczony wskaźnik dla pryncypałów (rządów, krajowych rad ds. badań naukowych i liderów uczelni) w ocenie jakości badań prowadzonych przez ich agentów (naukowców). Perspektywy te pomagają zrozumieć rosnące znaczenie najlepszych czasopism w globalnych badaniach nad szkolnictwem wyższym – podobnie jak w innych dziedzinach – pomimo dekoncentracji (pod względem czysto technicznym: udział artykułów, udział cytowań) rynku cytowań i rynku publikacyjnego, na co wskazuje malejący z czasem wskaźnik Herfindahla-Hirschmana.

W latach 1996–2018 łącznie zdecydowana większość globalnych badań nad szkolnictwem wyższym publikowanych w elitarnych czasopismach powstała w USA i innych krajach anglosaskich (70,0%), w Europie kontynentalnej (16,7%) i Azji Wschodniej (5,1%). To są właśnie główni uczestnicy globalnej konwersacji naukowej, przy stopniowo rosnącym udziale innych regionów świata (8,2%). Zmieniający się rozkład krajowych afiliacji autorów w okresie objętym badaniem wskazuje na szersze procesy mające wpływ na społeczność globalną. Dynamika zmian wskazuje na stopniowe osłabienie tej dziedziny w USA i jej relatywne wzmocnienie w Europie kontynentalnej, Azji Wschodniej i innych regionach świata. Podczas gdy trzy krajowe (tu: amerykańskie) czasopisma elitarne (JHE, ResHE i RevHE) pozostają silnie amerykańsko-anglosaskie pod względem wzorców autorstwa publikacji, globalny profil dwóch nieamerykańskich czasopism elitarnych (HE i SHE) odzwierciedla rosnącą rolę nieanglosaskich afiliacji autorskich.

Publikacje (zwłaszcza w najbardziej prestiżowych czasopismach) oraz konkurencyjne zewnętrzne finansowanie badań w coraz większym stopniu determinują nie tylko indywidualne możliwości prowadzenia badań – ale również finansowanie instytucjonalne i wydziałowe na uczelniach prowadzących intensywną działalność badawczą. Naukowcy publikujący na dużą skalę na wysokim poziomie generują środki na badania, podczas gdy naukowcy publikujący na małą skalę i na niskim poziomie przyciągają niewielkie środki finansowe; jednocześnie nowi badacze w dziedzinie szkolnictwa wyższego „muszą publikować więcej (i bardziej międzynarodowo) i pozyskiwać więcej (i bardziej międzynarodowo) środków finansowych na badania” (Santos i Horta 2018: 675). Innymi słowy poszukiwanie prestiżu na poziomie jednostkowym staje się ważniejsze niż kiedykolwiek wcześniej na poziomie instytucjonalnym, a poprzez krajowe i globalne rankingi – również na poziomie krajowym i międzynarodowym.

Biorąc pod uwagę rosnące uzależnienie sukcesu akademickiego od wysoko cytowanych publikacji i konkurencyjnego, zewnętrznego finansowania badań naukowych, można oczekiwać, że rola elitarnych czasopism w analizowanej dziedzinie w nowej ekonomii prestiżu będzie w przyszłości jeszcze większa. Najprawdopodobniej wnioski te można przenieść na inne obszary nauki.

Podziękowania

Tekst jest tłumaczeniem pracy „The Prestige Economy of Higher Education Journals: A Quantitative Approach” złożonej w *Higher Education*. Autor wyraża wdzięczność za wsparcie otrzymane w projekcie MNISW Dialog (0022/DLG/2019/10). Istotny wkład do prowadzonych badań wniósł dr Wojciech Roszka z UEP w Poznaniu, członek zespołu badawczego Dialog, za co jestem mu ogromnie wdzięczny.

Literatura

- Bak H.J. i Kim D.H. (2019). The unintended consequences of performance-based incentives on inequality in scientists' research performance. *Science and Public Policy* 46(2) 219–231.
- Bayer A. E. (1983). Multi-method strategies for defining 'core' higher education journals. *The Review of Higher Education* 6(2) 103–113.
- Blackmore P. (2016). *Prestige in academic life: Excellence and exclusion*. London and New York: Routledge.
- Blackmore P. (2018). What can policy-makers do with the idea of prestige to make better policy? *Policy Reviews in Higher Education* 2(2) 227–254.
- Blackmore P. i Kandiko C.B. (2011). Motivation in academic life: A prestige economy. *Research in Post-Compulsory Education* 16(4) 399–411.
- Braun D. i Guston D.H. (2003). Principal-agent theory and research policy: An introduction. *Science and Public Policy* 30(5) 302–308.
- Bray N.J. i Major C.H. (2011). Status of journals in the field of higher education. *Journal of Higher Education* 82(4) 479–503.
- Budd M.J. i Magnuson L. (2010). Higher education literature revisited: Citation patterns examined. *Research in Higher Education* 51 294–304.
- Burris V. (2004). The academic caste system: Prestige hierarchies in PhD exchange networks. *American Sociological Review* 69(2) 239–264.
- Cantwell B. i Kauppinen I. red. (2014). *Academic capitalism in the age of globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clegg S. (2012). Conceptualising higher education research and/or academic development as „fields”: A critical analysis. *Studies in Higher Education* 31(5) 667–678.

- Cruz-Castro L. Sanz-Menéndes L. (2010). Mobility versus job stability: Assessing tenure and productivity outcomes. *Research Policy* 39(1) 27–38.
- Fender B.F. Taylor S.W. i Burke K.G. (2005). Making the big leagues: Factors contributing to publication in elite economics journals. *Atlantic Economic Journal* 33(1) 93–103.
- Gomez-Mejia L.R. i Balkin D.B. (1992). Determinants of faculty pay: An agency theory perspective. *Academy of Management Journal* 35(5) 921–955.
- Heckman J.J. i Moktan S. (2018). Publishing and promotion in economics. The tyranny of the Top Five. NBER Working Paper 25093.
- Hirsch F. (1976). *Social limits to growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Horta H. (2018). Higher-education researchers in Asia: The risks of insufficient contribution to international higher-education research. W: J. Jung H. Horta i A. Yonezawa (red.) *Researching higher education in Asia. History development and future* (ss. 15–36). Springer: Singapore.
- Horta H. i Jung J. (2014). Higher education research in Asia: An archipelago two continents or merely atomization? *Higher Education* 68 117–134.
- Hutchinson S.R. i Lovell C.R. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: Implications for graduate research training. *Research in Higher Education* 45(4) 383–403.
- Jung J. i Horta H. (2013). Higher education research in Asia: A publication and co-publication analysis. *Higher Education Quarterly* 67(4) 398–419.
- Kandiko Howson C.B. Coate K. i de St. Croix T. (2018). Mid-career academic women and the prestige economy. *Higher Education Research and Development* 37(3) 1–16.
- Kivistö J. (2008). An assessment of agency theory as a framework for the government-university relationships. *Journal of Higher Education Policy and Management* 30(4) 339–350.
- Kwiek, M. (2015a). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa: WN PWN.
- Kwiek, M. (2015b). The internationalization of research in Europe. A quantitative study of 11 national systems from a micro-level perspective. *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 341–359.
- Kwiek, M. (2016). The European research elite: A cross-national study of highly productive academics across 11 European systems. *Higher Education*, 71(3), 379–397.
- Kwiek, M. (2018a). Academic top earners. Research productivity, prestige generation and salary patterns in European universities. *Science and Public Policy*. 45(1). Luty 2018. 1–13.
- Kwiek, M. (2018b). International Research Collaboration and International Research Orientation: Comparative Findings About European Academics. *Journal of Studies in International Education*. 22(2): 136–160.
- Kwiek, M. (2018c). High Research Productivity in Vertically Undifferentiated Higher Education Systems: Who Are the Top Performers? *Scientometrics*. 115(1). 415–462.

- Kwiek, M. (2019a). *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*. London and New York: Routledge.
- Kwiek, M. (2019b). *Internationalisation of EU Research Organisations. A Bibliometric Stocktaking Study*. Brussels: European Parliament (Panel for the Future of Science and Technology).
- Kwiek, M. (2019c). Social Stratification in Higher Education: What It Means at the Micro-Level of the Individual Academic Scientist. *Higher Education Quarterly*. Vol. 73. Issue 4. 419–444.
- Kwiek, M. (2019d). Kim są najbardziej produktywni polscy naukowcy? Produktynowość badawcza w niezróżnicowanym i niekonkurencyjnym systemie nauki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54).
- Kwiek, M. (2019e). Internacjonalisci i miejscowi: międzynarodowa współpraca badawcza w Polsce na mikropoziomie indywidualnych naukowców. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54).
- Kwiek, M. (2020a). Międzynarodowa współpraca badawcza w Europie w świetle dużych danych i jej globalne konteksty. *Nauka* 1(2020).
- Kwiek, M. (2020b). Stratyfikacja społeczna w nauce: wprowadzenie. W: J. Brzeziński (red.), *Uniwersytet XXI wieku: od Humboldta do Uniwersytetu 4.0*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2020. 131–158.
- Laine C.R. (1995). The Herfindahl-Hirschman index: A concentration measure taking the consumer's point of view. *The Antitrust Bulletin* Summer 1995 432–432.
- Larivière V. i Gingras Y. (2010). The Impact Factor's Matthew Effect. A natural experiment in bibliometrics. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 61(2) 424–427.
- Latour B. i Woolgar S. (1986). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Princeton: Princeton University Press.
- Marginson S. (2014). University research: The social contribution of university research. W: J.C. Shin i U. Teichler (red.), *The future of the post-massified university at the crossroads. Restructuring systems and functions* (ss. 101–118). Dordrecht: Springer.
- Melguizo T. i Strober M.H. (2007). Faculty salaries and the maximization of prestige. *Research in Higher Education* 48(6) 633–668.
- Moed H.F. (2005). *Citation analysis in research evaluation*. Dordrecht: Springer.
- Moya F. Chinchilla Z. Vargas B. Corera E. Munoz F. Gonzalez A. i Herrero V. (2007). Coverage analysis of Scopus: A journal metric approach. *Scientometrics* 73(1) 53–78.
- Pratt J.W. i Zeckhauser R.J. (red.). (1985). *Principals and agents. The structure of business*. Boston: Harvard Business School Press.
- Rosinger K.O. Taylor B.J. Coco L. i Slaughter S. (2016). Organizational segmentation and the prestige economy: Deprofessionalization in high- and low-resource departments. *Journal of Higher Education* 87(1) 27–54.

- Santos J.M. Horta H. (2018). The research agenda setting of higher education researchers. *Higher Education* 76(4) 649–668.
- Silverman R.J. (1987). How we know what we know: A study of higher education journals. *The Review of Higher Education* 11(1) 39–59.
- Slaughter S. i Leslie L.L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sugimoto C.R. i Larivière V. (2018). *Measuring research. What everyone needs to know*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor B. Rosinger K.O. i Slaughter S. (2016). Patents and university strategies in the prestige economy. W: S. Slaughter i B.J. Taylor (red.) *Higher education stratification and workforce development* (ss. 103–125). Dordrecht: Springer.
- Tight M. (2012). Higher education research 2000–2010: Changing journal publication patterns. *Higher Education Research & Development* 31(5) 723–740.
- Tight M. (2014). Working in separate silos? What citation patterns reveal about higher education research internationally? *Higher Education* 68(3) 379–395.
- Tight M. (2018). Higher education journals: Their characteristics and contribution. *Higher Education Research & Development* 37(3) 607–619.
- Urbanek, P. (2018). Reform of the higher education system in Poland from the perspective of agency theory. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1560344>. Opublikowany: 20 grudnia 2018.
- Van der Meulen B. (1998). Science policies as principal-agent games. Institutionalization and path dependency in the relation between government and science. *Research Policy* 27 397–414.
- Whitley R. (2000). *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitley R. i Gläser J. (red.) (2007). *The changing governance of the sciences. The advent of research evaluation systems*. Dordrecht: Springer.

Dane uzupełniające

Tabela 7. Podejście podłużne – zmiana udziału afiliacji w czasie

	HE			HERD			JHE			ResHE			RevHE			SHE			Six combined		
	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018	1996-2003	2004-2011	2012-2018
Australia	18.0	14.6	11.8	66.7	64.5	45.8	3.8	0.0	1.0	0.8	0.6	2.2	0.9	0.6	0.0	20.1	21.6	17.8	15.3	19.9	19.3
Canada	6.8	6.2	3.8	4.2	2.5	4.6	6.8	1.3	1.0	3.6	5.3	1.1	0.9	0.6	1.4	3.0	3.2	1.7	4.6	4.2	2.8
Ireland	0.0	1.1	0.6	0.0	0.2	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	1.2	0.0	0.5	0.6
New Zealand	0.4	0.9	1.7	6.7	8.5	11.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9	0.0	0.0	0.7	4.7	1.6	0.9	2.6	3.7
United Kingdom	17.0	11.0	10.4	12.5	10.0	9.8	0.8	0.0	0.2	1.8	0.2	0.6	0.0	0.0	0.0	58.6	35.2	26.8	17.4	12.4	13.0
United States	14.3	12.6	14.3	0.8	4.7	4.4	84.8	96.1	96.5	87.6	85.8	83.7	96.5	97.5	96.5	3.7	3.1	9.5	42.5	33.1	26.9
Subtotal Anglo-Saxon	56.6	46.3	42.6	90.8	90.4	77.1	96.2	97.4	98.7	93.8	91.9	87.8	99.1	98.8	97.9	86.2	68.4	58.7	80.8	72.7	66.3
Belgium	0.4	1.4	1.5	0.0	0.7	1.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	2.3	1.9	0.1	1.2	1.3
Denmark	0.2	0.9	2.3	0.0	0.0	0.6	0.0	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	1.1	0.1	0.4
Finland	4.5	3.4	2.6	0.0	0.0	1.1	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.2	4.1	3.0	1.9	1.9	1.8
Germany	1.0	2.6	5.1	0.0	0.0	0.4	0.0	0.0	0.0	0.3	0.6	3.3	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	2.5	0.4	1.2	2.5
Greece	0.0	0.3	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.1	0.0	0.1	0.1
Italy	0.4	2.5	2.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.2	0.1	1.1	1.0
Netherlands	10.2	7.8	5.8	0.0	1.4	2.3	2.3	0.0	0.4	1.3	1.7	2.2	0.0	0.0	0.0	1.9	4.3	4.2	4.2	4.0	3.5
Norway	3.3	2.5	2.6	0.0	0.2	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5	0.2	0.0	0.0	0.0	1.5	2.2	1.2	1.3	1.4	1.1
Portugal	0.0	2.0	3.1	0.0	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	1.3	2.3	0.0	0.9	1.6
Spain	1.4	4.9	4.3	0.0	0.0	2.2	0.0	1.3	0.0	1.6	0.9	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	2.2	3.3	0.9	2.3	2.6
Sweden	1.4	2.5	1.8	0.0	3.8	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.1	3.4	2.7	0.7	2.1	1.7
Subtotal Cont. Europ.	23.0	30.8	31.8	0.0	6.2	10.5	2.3	2.6	0.4	3.4	4.4	7.1	0.0	0.0	0.0	6.7	22.3	23.5	9.7	16.6	18.3
China	0.4	0.5	2.9	0.0	0.2	1.5	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	1.0	0.0	0.1	1.6	0.1	0.2	1.7
Hong Kong	2.7	2.6	1.9	7.5	0.5	1.6	0.0	0.0	0.0	0.8	1.3	0.6	0.0	0.0	0.0	3.4	3.4	1.2	2.3	1.9	1.3
Japan	3.3	0.7	0.7	0.0	0.2	0.2	0.0	0.0	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4	1.2	0.3	0.4	0.3
Malaysia	0.2	0.9	0.9	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	2.3	0.1	0.4	1.0
South Korea	0.0	1.5	1.7	0.0	0.0	0.3	0.8	0.0	0.2	0.0	0.3	0.8	0.0	0.6	0.0	0.0	0.1	0.8	0.1	0.6	0.8
Taiwan	0.4	1.5	1.2	0.0	0.0	0.9	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9	0.2	0.5	0.8
Subtotal East Asian	7.0	7.7	9.2	7.5	0.9	4.6	0.8	0.0	0.4	1.6	1.6	2.5	0.0	0.6	1.0	3.4	4.3	7.3	3.9	3.9	5.9
Subtotal Others	13.5	15.2	16.4	1.7	2.5	7.8	0.8	0.0	0.6	1.3	2.2	2.6	0.9	0.6	1.0	3.7	5.0	10.6	5.6	6.8	9.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Objasnienie: krajowe afiliacje autorskie artykułów opublikowanych w sześciu elitarnych czasopiśmiech (dane Scopus za lata 1996–2018, 91 krajów afiliacji), w okresach sześcioletnich, w podziale na główne kraje i ich klastry, według czasopism (w procentach).

Tabela 9. Cytowania i artykuły w 41 czasopismach z dziedziny badań szkolnictwa wyższego

	Citations		Articles only	
	n	%	n	%
Higher Education	6759	13.9	122	7.2
Studies in Higher Education	6239	12.9	155	9.1
Internet and Higher Education	4020	8.3	24	1.4
Research in Higher Education	3821	7.9	44	2.6
Assessment and Evaluation in Higher Education	3806	7.8	93	5.5
Higher Education Research and Development	2985	6.1	99	5.8
Journal of Higher Education	2792	5.8	24	1.4
International Journal of Sustainability in Higher Education	2023	4.2	64	3.8
Teaching in Higher Education	2011	4.1	62	3.6
Review of Higher Education	1361	2.8	25	1.5
Journal of Geography in Higher Education	1277	2.6	39	2.3
Journal of Higher Education Policy and Management	1049	2.2	40	2.3
Journal of Further and Higher Education	1048	2.2	78	4.6
Active Learning in Higher Education	941	1.9	42	2.5
Innovative Higher Education	888	1.8	31	1.8
Higher Education Policy	841	1.7	27	1.6
Higher Education Quarterly	727	1.5	27	1.6
Quality in Higher Education	722	1.5	18	1.1
Journal of Hispanic Higher Education	606	1.2	24	1.4
Journal of Diversity in Higher Education	598	1.2	42	2.5
Journal of Marketing for Higher Education	584	1.2	16	0.9
Tertiary Education and Management	560	1.2	28	1.6
Journal of Computing in Higher Education	516	1.1	30	1.8
International Journal of Educational Technology in Higher Ed.	482	1.0	48	2.8
Arts and Humanities in Higher Education	371	0.8	24	1.4
Industry and Higher Education	351	0.7	38	2.2
European Journal of Higher Education	188	0.4	17	1.0
Higher Education. Skills and Work-based Learning	170	0.4	35	2.1
Perspectives: Policy and Practice in Higher Education	164	0.3	16	0.9
Journal of Continuing Higher Education	157	0.3	23	1.3
Journal of Applied Research in Higher Education	128	0.3	44	2.6
Christian Higher Education	119	0.2	20	1.2
Journal of Higher Education Outreach and Engagement	77	0.2	30	1.8
NASPA Journal About Women in Higher Education	68	0.1	19	1.1
Art Design & Communication in Higher Education	44	0.1	13	0.8
Higher Education Pedagogies	18	0.0	34	2.0
International Journal of Learning in Higher Education	17	0.0	14	0.8
Language Learning in Higher Education	5	0.0	28	1.6
International Journal of Higher Education	6	0.0	109	6.4
Higher Education Forum	5	0.0	30	1.8
Tuning Journal for Higher Education	0	0.0	5	0.5
Total	48 547	100	1704	100

Objaśnienie: dane Scopus, 2018 (w kolejności malejącej, częstość i odsetek).

The Academic Prestige Economy. A quantitative Approach to Elite Journals in the Field of Higher Education Research

ABSTRACT: This study analyzes the stratification in the global higher education research community and the changing geography of author affiliations in the six elite journals in the area. The model of prestige maximization by institutions and scientists and the principle-agent theory constitute the two theoretical framework of the study, which includes 6,334 articles published in six elite journals between 1996 and 2018 in the context of 21,442 articles published in 41 basic journals in the area studied. Comparisons are made between full-timers and part-timers in higher education research and the distribution of their country affiliation is analysed from the longitudinal perspective of the last quarter of the century. The results indicate that about 3.3% of researchers publishing in both elite and core journals are authors of at least 5 articles between 1996 and 2018 and they are the backbone of the global research community, while 80% of researchers who are authors of only one article are its periphery. *Higher Education* and *Studies in Higher Education* journals are emerging as global elite journals, with a growing share of non Anglo-Saxon authors. Global trends in higher education research include the declining role of American scholars and the growing role of scholars from continental Europe and East Asia.

KEYWORDS: academic prestige, quantitative approach to research, academic journal stratification; prestige publications, prestige economy, principal-agent theory, prestige maximization model, global science

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2019). Ekonomia prestiżu akademickiego. Ilościowe ujęcie najlepszych czasopism na przykładzie dziedziny badań nad szkolnictwem wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 11–46. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.1.

MAREK KWIEK – prof. dr hab., dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną (od 2002) i kierownik katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego (od 2012) na UAM w Poznaniu. Zajmuje się ilościowymi badaniami nauki, socjologią karier akademickich i badaniami nad szkolnictwem wyższym. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na teoriach międzynarodowej współpracy naukowej, produktywności badawczej, stratyfikacji w nauce i badaniu globalnych elit akademickich, łącząc międzynarodowe badania ankietowe i badania bibliometryczne. Opublikował ok. 200 prac, a jego najnowsza monografia to *Changing European Academics: A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity* (Routledge 2019). Był kierownikiem w 25 międzynarodowych projektach badawczych i w ostatniej dekadzie dla swoich zespołów badawczych zdobył w formie grantów 8 mln PLN. Jest członkiem rady redakcyjnej *Higher Education Quarterly*, *European Educational Research Journal*, *British Educational Research Journal* oraz *European Journal of Higher Education*, www.cpp.amu.edu.pl.

E-mail: kwiekm@amu.edu.pl

Marek Kwiek

Internacjoniści i miejscowi – międzynarodowa współpraca badawcza w Polsce na mikropoziomie indywidualnych naukowców

STRESZCZENIE: W tekście porównano „internacjonalistów” i „miejscowych” (czyli badaczy umiędzynarodowionych i lokalnych w badaniach naukowych) – pierwsi to naukowcy zaangażowani w międzynarodową współpracę badawczą, a drudzy w nią niezaangażowani. Jako wyraźnie zdefiniowana grupa polskich naukowców (51,4%), internacjoniści stanowią ich odrębny typ. Dehermetyzacja polskiego systemu nauki stawia miejscowych w radykalnie trudniejszej sytuacji. Procesy nazwane przez nas „skumulowaną przewagą z racji umiędzynarodowienia” i „skumulowaną stratą z racji braku umiędzynarodowienia” zachodzą jednocześnie, dzieląc środowisko naukowe pod względem prestiżu, uznania i dostępu do konkurencyjnego finansowania badań. Umiędzynarodowienie w badaniach naukowych jest potężną siłą rozwarstwiającą nie tylko instytucje (powodującą ich pionowe zróżnicowanie), ale także ich wydziały (doprowadzając do segmentacji poziomej). Wyłaniają się zatem wysoce umiędzynarodowione instytucje, wydziały, grupy badawcze i indywidualni naukowcy. Przetestowano dziewięć hipotez roboczych dotyczących płci, wieku i stanowiska, współpracy krajowej, poziomu produktywności badawczej, rozkładu czasu pracy, orientacji na role akademickie, predyktorów bycia internacjonalistą i typu produktywności badawczej. Internacjoniści to głównie mężczyźni i naukowcy starsi, mający dłuższe doświadczenie akademickie i wyższe stopnie naukowe. We wszystkich klastrach dyscyplin akademickich internacjoniści generują ponad 90% publikacji powstałych w ramach współpracy międzynarodowej: brak współpracy międzynarodowej w praktyce oznacza brak międzynarodowych publikacji współautorskich. Internacjoniści są znacznie bardziej produktywni jeśli chodzi o międzynarodowe publikacje współautorskie: reprezentują 2320% produktywności miejscowych w przypadku artykułów recenzowanych i 1600% w przypadku ich ekwiwalentów. Internacjoniści poświęcają mniej czasu na działalność dydaktyczną, więcej na badania i więcej na obowiązki administracyjne. W Polsce większość kobiet naukowców stanowią miejscowi (55%), a większość mężczyzn – internacjoniści (56%). W związku z tym awans kobiet na drabinie akademickiej opartej o osiągnięcia czysto naukowe będzie z czasem prawdopodobnie dłuższy, a dostęp do coraz bardziej konkurencyjnych funduszy indywidualnych na badania – coraz bardziej utrudniony. Nasze analizy wielowymiarowe (regresja logistyczna) zidentyfikowały nowe predyktory zaangażowania w międzynarodową współpracę badawczą. Wyniki analiz przeprowadzonych w oparciu o rozległe badanie ankietowe (n = 3704 zwróconych kwestionariuszy) prowadzą do wniosków dotyczących kariery akademickiej, wzorców produktywności i umiędzynarodowienia badań naukowych.

SŁOWA KLUCZOWE: współpraca naukowa, kariera akademicka, wzorce produktywności naukowej, umiędzynarodowienie badań

1. Wprowadzenie

Podstawowy podział wprowadzany w tym artykule to podział na „internacjonalistów” i „miejscowych”: pierwsi to naukowcy zaangażowani w międzynarodową współpracę badawczą, a drudzy w nią niezaangażowani. Te dwa odmienne typy kadry naukowej konkurują o prestiż akademicki (Wagner i Leydesdorff 2005), finansowanie badań (Jeong, Choi i Kim 2014) oraz uznanie w nauce (Merton 1973). Podczas gdy miejscowi wytwarzają wiedzę na potrzeby krajowych rynków badawczych i krajowej publiczności naukowej (Ziman 1991), internacjoniści wytwarzają ją dla międzynarodowych (lub lokalnych i międzynarodowych) rynków i odbiorców. Ponieważ systemy nagradzania w nauce funkcjonują różnie w różnych krajach i dyscyplinach akademickich, dążenie do międzynarodowego uznania jest mniej lub bardziej „konieczne” (Kyvik i Larsen 1997: 260) w zależności od kraju i dyscypliny. W Polsce tradycyjnie w ostatnich trzech dekadach dążenie to nie było „konieczne”, a miejscowi w wielu dziedzinach nie funkcjonowali na gorszych warunkach niż internacjoniści. Dehermetyzacja polskiego systemu nauki (Kwiek 2017), wprowadzająca zachodnie reguły oceny indywidualnych i instytucjonalnych osiągnięć naukowych, stopniowo wprowadzana od dekady i wzmacniana w Ustawie 2.0, a zwłaszcza nowej ewaluacji osiągnięć naukowych, stawia miejscowych w radykalnie trudniejszej sytuacji – a ich skupiska instytucjonalne (wydziały i uczelnie) stopniowo odcina od możliwości uprawiania nauki.

Dla intensywności podejmowanej współpracy międzynarodowej mają znaczenie dyscyplina akademicka, zatrudniająca instytucja i jej typ, dostępne środki na badania, dominujące wzorce publikacyjne, wymagania awansowe oraz krajowa struktura nagradzania w nauce. Jednak decyzja o umiędzynarodowieniu jest ostatecznie osobista, a pojęcia takie jak „samoorganizacja” (Wagner i Leydesdorff 2005: 1610; Melin 2000: 39; Wagner 2018: 84) i „współpraca nieformalna” (tj. prowadzona poza formalnymi porozumieniami) (Georghiou 1998: 612) są szczególnie istotne w badaniu poziomu umiędzynarodowienia nauki. W ramach globalnej sieci wiedzy motywacja do umiędzynarodowienia pochodzi od samych naukowców, a „więzi polityczne czy prestiż narodowy nie motywują sojuszy badaczy” (Wagner 2018: viii). Umiędzynarodowienie kadry w badaniach jest w sposób nieproporcjonalny kształtowane przez głęboko zakorzenione indywidualne wartości i upodobania (Finkelstein, Walker i Chen 2013). Naukowcy walczą o uznanie innych naukowców (Merton 1973; Cole i Cole 1973; Zuckerman 1970), ale różnią się między sobą skłonnościami do prowadzenia współpracy międzynarodowej: „im bardziej elitarny naukowiec,

tym bardziej prawdopodobne jest, że będzie aktywnym członkiem globalnego niewidzialnego kolegium” – to znaczy, że będzie współpracował z kolegami z innych krajów (Wagner 2008: 15; Kwiek 2016a).

Wcześniejsze badania pokazują, że odsetek internacjonalistów wśród polskich naukowców jest znacznie niższy od średniej zachodnioeuropejskiej, a ich rola w produkcji wiedzy naukowej w Polsce jest znacznie większa (Kwiek 2015a). W Europie Polska należy do krajów o najniższym odsetku internacjonalistów. W badaniu przeprowadzonym w jedenastu krajach średni odsetek internacjonalistów wśród europejskich naukowców zatrudnionych na pełen etat w sektorze uniwersyteckim wyniósł 63,8% (Kwiek 2018b), a w Polsce internacjonalści stanowią zaledwie 51,4% wszystkich naukowców. Najniższy poziom umiędzynarodowienia badań w krajach Unii Europejskiej w 2018 roku mierzony według wskaźnika publikacji pisanych we współautorstwie międzynarodowym (35,8% na podstawie danych Scopusa) ma wiele przyczyn, ale, najogólniej rzecz biorąc, wiąże się on z systematyczną „deinstytucjonalizacją” misji badawczej na polskich uczelniach, trwającą do około 2010 roku, a następnie jej powolną „reinstytucjonalizacją” (Kwiek 2012) wspieraną przez dwie fale reform szkolnictwa wyższego w ostatniej dekadzie (zob. przeglądy polskich systemów szkolnictwa wyższego i nauki w: Antonowicz 2016; Antonowicz, Kwiek i Westerheijden 2017; Dakowska 2015; Urbanek 2018; Bieliński i Tomczyńska 2018 oraz Ostrowicka i Stankiewicz 2018). Celem obecnych reform – z nowymi formułami finansowania badań, nową ewaluacją osiągnięć naukowych oraz wyborem dziesięciu „uczelni badawczych” w ramach „inicjatywy doskonałości” – jest zwiększenie międzynarodowej widzialności polskiej nauki. W praktyce kierunek zmian jest czytelny: więcej publikacji w najlepszych międzynarodowych czasopismach i więcej publikacji we współautorstwie międzynarodowym.

Niektórzy naukowcy są wyraźnie bardziej umiędzynarodowieni niż inni, a rozróżnienie to przenika polską naukę. Procesy określane tutaj mianem procesów „skumulowanej przewagi z racji umiędzynarodowienia” i „skumulowanej straty z racji braku umiędzynarodowienia” w polskiej nauce dzielą nie tylko instytucje (pogłębiając różnicowanie pionowe), ale także wewnątrz instytucji dzielą ich wydziały (prowadząc do segmentacji poziomej). Istnieją zatem wysoce umiędzynarodowione instytucje, wydziały, grupy badawcze i indywidualni naukowcy – oraz ich słabo umiędzynarodowione odpowiedniki. Dla internacjonalistów grupą odniesienia jest międzynarodowe środowisko akademickie, podczas gdy miejscowi publikują głównie na potrzeby krajowego środowiska akademickiego. Umiędzynarodowienie odgrywa coraz bardziej stratyfikującą rolę w ramach profesji akademickiej, ponieważ współpraca międzynarodowa oznacza zwykle wyższe wskaźniki publikacji (i wyższe wskaźniki cytowań); ci, którzy nie współpracują ze sobą na poziomie międzynarodowym, coraz częściej tracą na dostępie do zasobów i na prestiżu (oryginalny termin „skumulowana strata” – *accumulative disadvantage* – był używany w: Cole i Cole 1973: 146).

Niniejsze studium stawia szereg pytań badawczych: Jakie cechy odróżniają internacjonalistów od miejscowych? Co wyróżnia internacjonalistów pod względem tego, kim są, jak pracują lub co myślą o swojej pracy naukowej? Czy są bardziej produktywni? Jaki jest ich rozkład według dziedziny nauki, stanowiska, grupy wiekowej i płci? Czy częściej współpracują naukowo również w kraju? Jaki jest ich przeciętny rozkład czasu pracy i ukierunkowanie na rolę badawczą? Jakie czynniki indywidualne i instytucjonalne kształtują zaangażowanie w międzynarodową współpracę badawczą? Krótko mówiąc, czy internacjonalisci to jakiś odmienny typ naukowca?

Artykuł ma następującą strukturę: poniżej przedstawiamy ramy teoretyczne pracy, a następnie dane i metody. Część poświęcona wynikom zawiera ogólny opis internacjonalistów, wzorców indywidualnej produktywności naukowej i wzorców współpracy międzynarodowej, wzorców indywidualnej produktywności według typu publikacji, dwuwymiarową analizę rozkładu czasu pracy i roli dydaktycznej i naukowej oraz wielowymiarowy model regresji logistycznej. Model regresji logistycznej składa się z dwóch części; w ramach podejścia modelowego (I) badamy predyktory współpracy naukowej z kolegami z zagranicy, a podejścia modelowego (II) – wpływ różnych aspektów umiędzynarodowienia na produktywność naukową. Artykuł zamyka podsumowanie wyników, dyskusja i wnioski.

2. Podstawy teoretyczne

2.1. Międzynarodowa współpraca badawcza a struktury nagród w nauce

Alvin Gouldner (1957) wprowadził rozróżnienie na naukowców, którzy są mniej zorientowani na badania i bardziej lojalni wobec zatrudniających ich organizacji (*locals*, czyli miejscowi) i naukowców, którzy są mniej lojalni wobec swojej organizacji i bardziej zorientowani na badania (*cosmopolitans*, czyli kosmopolitycy). Czyste typy idealne Gouldnera zostały z czasem przeformułowane zarówno w badaniach organizacji, jak i w badaniach szkolnictwa wyższego (zob. Glaser 1963; Abrahamson 1965; Rhoades et al. 2008; Smeby i Gornitzka 2008). W socjologii nauki Roberta K. Mertona (Merton 1973: 374) wybitni naukowcy są bardziej skłonni do bycia „kosmopolitami” zorientowanymi na ponadnarodowe środowiska naukowe, podczas gdy „miejscowi” są zazwyczaj nastawieni „przede wszystkim na swoich bezpośrednich współpracowników”, czyli lokalnych kolegów. Jednak rozróżnienie to nie odnosiło się pierwotnie do umiędzynarodowienia w nauce, lecz do ról organizacyjnych oraz tożsamości i norm zawodowych, a w centrum uwagi znajdowała się koncepcja międzyinstytucjonalnej mobilności.

Gouldner przeciwstawiał naukowców niemobilnych i zorientowanych na instytucje (lojalnych wobec wewnętrznych grup odniesienia) oraz naukowców mobilnych, kosmopolitycznych, ukierunkowanych na karierę naukową (i zarazem lojalnych wobec zewnętrznych grup odniesienia). Według Gouldnera profesjonaliści identyfikują się ze swoją grupą odniesienia i odwołują się do niej, oceniając własne osiągnięcia.

Pod tym względem kosmopolici i miejscowi znacznie różnią się między sobą jeżeli chodzi o stosunek do badań, źródła naukowego uznania i akademickie ścieżki kariery (Wagner i Leydesdorff 2005).

W miarę jak systemy zachęt i nagród w europejskiej nauce ewoluują w kierunku większej orientacji na wyniki (Kyvik i Aksnes 2015; Kwiek 2019), poszczególni naukowcy znajdują się pod coraz większą presją współpracy i współpublikowania na arenie międzynarodowej, czyli stawania się „internacjonalistami” w badaniach. Współpraca rośnie na poziomie autorów, instytucji i krajów (Gazni, Sugimoto i Didegah 2012), ponieważ finansowanie oparte na wynikach i świadomość znaczenia międzynarodowych rankingów akademickich opartych na danych dotyczących badań oznacza, że publikacje naukowe są ściśle powiązane z finansowaniem instytucjonalnym i wydziałowym. Mertonowska zasada pierwszeństwa odkrycia wskazuje, że międzynarodowa współpraca badawcza jest napędzana głównie przez struktury nagród w wysoce konkurencyjnych systemach naukowych, zwłaszcza w naukach twardych (Kyvik i Larsen 1997). Jak przekonują Wagner i Leydesdorff (2005: 1616), „widoczni i produktywni naukowcy, zdolni do dokonywania wyborów, pracują z tymi, którzy mają większe szanse na zwiększenie ich produktywności i wiarygodności naukowej”. Według nich „wiele indywidualnych wyborów naukowców dotyczących współpracy może być motywowanych przez struktury nagród w ramach nauki, gdzie współautorzy, cytowania i inne formy uznania zawodowego prowadzą do dodatkowych prac i uzyskania renomy w ramach spirali sukcesu” (Wagner i Leydesdorff 2005: 1616).

Nauka z jej masową międzynarodową współpracą badawczą może być postrzegana jako powstający, samoorganizujący się, sieciowy system, w którym wybór partnerów i środowiska badawczego często zależy od samych naukowców (Wagner 2018). W przypadku bardziej spontanicznej czy też oddolnej współpracy liczy się „indywidualny interes naukowców poszukujących zasobów i renomy” (Wagner i Leydesdorff 2005: 1616). Najczęściej współpraca naukowa rozpoczyna się od spotkań twarzą w twarz, zwłaszcza na konferencjach (Melin 2000). W ramach zmieniających się struktur nagradzania, wyposażeni w nowe możliwości oferowane przez technologie informacyjno-komunikacyjne, poszczególni naukowcy coraz częściej współpracują ze sobą na arenie międzynarodowej; coraz częściej utrzymują ze sobą kontakty, które można opisywać za pomocą procesów „preferencyjnego przywiązania” – konkretni naukowcy są wybierani do coraz bardziej elitarnego kręgu nauki (Wagner 2018: x). Wszegobecność internacjonalistów w nauce zmienia sposób jej postrzegania, a brak współpracy staje się coraz rzadszym zjawiskiem, nawet w tradycyjnie bardziej nastawionej na samodzielne publikowanie humanistyce. Polska, z najniższym w Europie odsetkiem międzynarodowych publikacji współautorskich (Scopus 2020) i jednym z najniższych w Europie odsetków naukowców deklarujących współpracę międzynarodową, jest niezwykle ciekawym przypadkiem.

2.2. Badania ankietowe i badania bibliometryczne

Nasze hipotezy badawcze zostały sformułowane w oparciu o badania bibliometryczne i badania ankietowe dotyczące międzynarodowej współpracy badawczej. O ile w dotychczasowych badaniach nie wykorzystywano dwóch zestawionych ze sobą prototypowych postaci badaczy internacjonalistów i badaczy miejscowych (w badaniach naukowych), o tyle obszerna literatura dotycząca międzynarodowej współpracy badawczej odegrała zasadniczą rolę w opracowaniu tych hipotez (podobne badania prowadziliśmy w Kwiek 2015, gdzie zdefiniowano i omówiono internacjonalistów i badaczy miejscowych w 11 systemach europejskich. Ponadto Rostan i in. 2014 oraz Cummings i Sethi 2014 analizowali naukowców współpracujących i nie współpracujących z zagranicą, a Cummings i Finkelstein 2012, porównywali mniejszość „internacjonalistów” z ich „wyzolowanymi kolegami” w USA; wszystkie cztery badania opierały się na danych ankietowych i zestawiały naukowców zaangażowanych i niezaangażowanych we współpracę międzynarodową w badaniach). W szczególności przydatne okazały się badania prowadzone w ramach dwóch dużych międzynarodowych projektów porównawczych dotyczących zmieniającej się profesji akademickiej (badania CAP i EUROAC, zob. podrozdział na temat zbioru danych poniżej) i publikowane sukcesywnie w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Natomiast większość badań bibliometrycznych odnosi się do międzynarodowej współpracy badawczej definiowanej jako tworzenie publikacji przez współautorów międzynarodowych, a nie prowadzenie badań z międzynarodowymi współpracownikami, jak w naszym przypadku. Jednak badania ankietowe i bibliometryczne są ze sobą ściśle powiązane, analizują ściśle powiązane ze sobą zjawiska, a zatem pomogły rozwinąć nasze hipotezy.

2.3. Międzynarodowa współpraca badawcza a płeć

Istnieje kilka studiów opartych na badaniach ankietowych koncentrujących się na międzynarodowej współpracy badawczej i płci (oraz wiele badań dotyczących współpracy badawczej w ogóle i płci), w większości wskazujących, że bycie kobietą naukowcem jest negatywnym predyktorem międzynarodowej współpracy badawczej (Rostan, Ceravolo i Metcalfe 2014; Vabø, Padilla-Gonzales, Waagene i Naess 2014; Kwiek 2018b). Jak podsumowano profil naukowca współpracującego na arenie międzynarodowej w globalnym badaniu ankietowym, „prototypową postacią w międzynarodowej współpracy badawczej jest mężczyzna mający około 55 lat, pracujący jako profesor w dziedzinie nauk przyrodniczych na uniwersytecie w małym, nieanglojęzycznym i nieanglojęzycznym kraju o rozwiniętej gospodarce. Mężczyzna ten pochodzi z rodziny dobrze wykształconej i uzyskał stopień naukowy doktora za granicą” (Rostan i in. 2014: 130). W studiach dotyczących płci i współpracy międzynarodowej (Vabø i in. 2014: 191), niezależnie od intensywności współpracy międzynarodowej w badaniach w każdym z badanych regionów (Azja, Europa, Ameryka Łacińska, a także RPA,

Kanada, Australia i USA), kobiety naukowcy deklarują niższy poziom współpracy międzynarodowej w badaniach niż mężczyźni; gdy jednak dane zostają zdezagregowane według stanowisk akademickich, znaczenie nierówności między płciami w niektórych państwach (takich jak USA, Kanada, RPA i Australia) zanika wśród młodszych naukowców. Podczas gdy mężczyźni naukowcy na ogół są bardziej zaangażowani w międzynarodową współpracę badawczą, kobiety są bardziej zaangażowane w działania międzynarodowe w swoich uczelniach, na przykład w prowadzenie zajęć w języku obcym (Vabø i in. 2014: 202). Bycie mężczyzną znacznie zwiększa szanse zaangażowania się na międzynarodową współpracę badawczą w porównaniu z byciem kobietą (o 69%, dla 11 krajów europejskich, jak pokazaliśmy w Kwiek 2018b).

Międzynarodowa współpraca badawcza napotyka na liczne bariery, ale kobiety inżynierowie badane przez Fox i współpracowników (Fox, Realff, Rueda i Morn 2017: 1304) wskazują na dwie zewnętrzne bariery umiędzynarodowienia: finansowanie i znajdowanie współpracowników, przy czym problemy osobiste/rodzinne postrzegane są jako znacznie mniej istotne bariery dla nich samych niż dla innych. Nierówny dostęp do międzynarodowej współpracy badawczej, analizowany ostatnio za pomocą koncepcji „szklanych barier”, jest uważany za formę nierówności związanych z płcią: „podczas gdy kobiety czasami pokonują te bariery, to wymaga to dodatkowego wysiłku” w porównaniu z mężczyznami (Uhly i in. 2015: 3; na temat globalizacji nauki jako procesu, który utrwała nierówności ze względu na płeć i pociąga za sobą niekorzystne skutki w międzynarodowej współpracy badawczej kobiet naukowców, zob. Zippel 2017; argumenty przemawiające za umiędzynarodowieniem, a zwłaszcza za mobilnością międzynarodową, jako „pośrednią dyskryminacją” kobiet naukowców, zob. Ackers 2008).

Drugi kierunek badań, czyli zróżnicowanie pod względem płci w międzynarodowej współpracy badawczej z perspektywy bibliometrycznej, został przeanalizowany szczególnie w dwóch krajach: w Norwegii i we Włoszech, z ogólnymi wnioskami stwierdzającymi, że skłonność do międzynarodowej współpracy badawczej jest albo podobna w przypadku mężczyzn i kobiet naukowców (Norwegia), albo wyższa w przypadku kobiet naukowców w odniesieniu do całej populacji, ale podobna w przypadku mężczyzn i kobiet osiągających najlepsze wyniki (*top scientists*, Włochy). Luka w badaniach nad różnicami dotyczącymi płci w ogólnej współpracy badawczej, a w szczególności w międzynarodowej współpracy badawczej, była sukcesywnie eliminowana w badaniach, w których poszczególni naukowcy są traktowani jako podstawowa jednostka analizy – zarówno w przypadku całej populacji, jak i najlepszych naukowców na poziomie krajowym. Abramo, D’Angelo i Murgia (2013) pokazują, że w przypadku wszystkich włoskich naukowców kobiety naukowcy wykazują większą skłonność do współpracy w dwóch formach (współpraca wewnętrzna i zewnętrzna współpraca krajowa), ale mniejszą skłonność w trzeciej formie, zewnętrznej współpracy międzynarodowej. Ich podejście metodologiczne nie prowadzi do wyników

zniekształconych przez wartości odstające, tj. przypadki wysoko produktywnych i wysoko umiędzynarodowionych naukowców, których obszerne portfolio publikacji zniekształca wartość wskaźników zagregowanych (Abramo i in. 2013: 820). Podobnie Aksnes, Piro i Rørstad (2019), wykorzystując bibliograficzną bazę danych CRISTIN (Norweski Indeks Naukowy, obejmujący wszystkie recenzowane publikacje), badają różnice wynikające z płci w skłonności do międzynarodowej współpracy na czterech największych uniwersytetach, przy czym głównym czynnikiem decydującym jest dziedzina nauki. Jednostką ich analizy jest indywidualny naukowiec: wszyscy naukowcy liczą się w analizie w równym stopniu jako jedna jednostka, niezależnie od ich produktywności (Aksnes i in. 2019: 8), tak więc rola wartości odstających, obecnych w każdym systemie, jest ograniczona. Gdy analizuje się dane z Norwegii według dziedzin, stanowisk akademickich i produktywności publikacyjnej, różnice w skłonności norweskich naukowców do współpracy międzynarodowej są niewielkie i statystycznie nieistotne. Bibliometryczne analizy zachowań najlepszych naukowców w zakresie współpracy koncentrujące się na płci pokazują, że nie ma istotnych różnic w ogólnej skłonności do współpracy w podziale na płeć: w odróżnieniu od kobiet, które nie są najlepszymi naukowcami, najlepsze badaczki wykazują skłonność do angażowania się we współpracę międzynarodową na poziomie porównywalnym do mężczyzn (Abramo, D'Angelo i Di Costa 2019: 11).

2.4. Międzynarodowa współpraca naukowa a wiek, pokolenia akademickie i stopnie naukowe

Badania łączące wiek (jak również stopnie naukowe) i międzynarodową współpracę badawczą są nieliczne, a główną przeszkodą dla ich realizacji jest brak zbiorów danych łączących dane biograficzne z danymi dotyczącymi publikacji i cytowań na poziomie indywidualnym. Łączenie takich typów danych może odbywać się na poziomie poszczególnych instytucji; badania na dużą skalę na poziomie krajowym wymagają albo łączenia zbiorów danych przez autorów badań (tak jak we Włoszech, zob. Abramo, D'Angelo i Solazzi 2011; Abramo, D'Angelo i Murgia 2016 oraz prace prowadzone aktualnie przez nas w Polsce), albo obszernych zbiorów danych na poziomie krajowym (takich jak baza CRISTIN w Norwegii). Ponieważ postępujące starzenie się kadry akademickiej w Europie jest poważnym wyzwaniem, szczególnie przydatne stają się badania krajowych populacji naukowców oparte na danych. Do najważniejszych studiów zalicza się prace Abramo et al. (2016: 318), którzy badali wszystkich włoskich profesorów zwyczajnych, dochodząc do ogólnego wniosku, że wraz ze wzrostem wieku następuje wysoki spadek produktywności profesorów zwyczajnych; jednak profesorowie, którzy uzyskali tytuł profesora zwyczajnego w młodym wieku, utrzymują i zwiększają swoją produktywność w większym stopniu niż ich koledzy awansowani w późniejszym wieku (zob. prace Levin i Stephan 1989

oraz Stephan i Levin 1992, które doprowadziły je do modelu produktywności naukowej motywowanej inwestycyjnie, w którym naukowcy stają się mniej produktywni w miarę starzenia się, zob. Levin i Stephan 1991; Kyvik 1990; Kyvik i Olsen 2008). Dopiero niedawno produktywność wszystkich naukowców została skontrastowana z produktywnością naukowców osiągających najlepsze wyniki pod kątem ich średniego wieku. Costas i współpracownicy (2010) w swoim badaniu bibliometrycznym naukowców hiszpańskiej Narodowej Rady ds. Badań Naukowych opartym na podejściu opartym na podziale na klasy (trójstronny podział na najwyższą, średnią i niską klasę produktywności) doszli do wniosku, że produktywność naukowców należących do najwyższej i średniej klasy produktywności rośnie wraz z wiekiem lub pozostaje stabilna wraz z wiekiem i spada jedynie w przypadku starszych naukowców; natomiast produktywność naukowców należących do najniższej klasy produktywności ma tendencję do spadku wraz z wiekiem (Costas, van Leeuwen i Bardons 2010: 1578). Bonaccorsi i Daraio (2003: 75) przeanalizowali wiek i produktywność naukowców z włoskiej Krajowej Rady ds. Badań Naukowych i doszli do wniosku, że produktywność maleje wraz z wiekiem, a średni wiek naukowców rośnie, co pociąga za sobą poważne konsekwencje dla krajowych systemów nauki.

Międzynarodową współpracę badawczą można badać według wieku lub według pokoleń akademickich. Przynależność do konkretnego pokolenia historycznego może mieć wpływ zarówno na produktywność indywidualną (Kwiek 2019), jak i na indywidualne możliwości zaangażowania się we współpracę międzynarodową (Rostan i in. 2014: 125), przy czym „pokolenia” oznaczają „pokolenia biograficzne” (wyrażone w wieku biologicznym), a „pokolenia statusowe” – etapy kariery (np. „młodszy” vs. „starszy” naukowiec, Jung, Kooij i Teichler 2014). Starszeństwo pod względem wieku i starszeństwo według etapów kariery zawodowej na ogół pokrywają się w większości krajów, w tym w Polsce (jak wyraźnie pokazuje stworzona i prowadzona przez nas zintegrowana baza biograficzna i publikacyjna 100 000 polskich naukowców akademickich). Oparte na badaniach ankietowych międzypokoleniowe analizy profesji akademickiej mogą wykroczać poza porównywanie produktywności według szczebli kariery (jak w Jung 2014, według czterech szczebli kariery; oraz w Shin, Kim, Lim, Shim i Choi 2015, z trzema pokoleniami akademickimi); analizy międzypokoleniowe mogą również obejmować skłonność do współpracy międzynarodowej w badaniach. „Młodsze”, „średnie” i „starsze” pokolenia akademickie mogą być przedmiotem badań (jak w Santiago i in. 2015) i mogą one mieć różne wyobrażenia o tym, jaki powinien być odpowiedni poziom współpracy międzynarodowej (tak jak w Kyvik i Aksnes 2015 badano zmieniające się normy dotyczące właściwych zachowań akademickich jako główny czynnik wyjaśniający wzrost produktywności w Norwegii w ciągu ostatnich trzech dekad).

Wyjaśnienie większej skłonności do współpracy międzynarodowej w przypadku starszego pokolenia naukowców w badaniu 19 krajów jest proste: internacjoniści mają

„większą władzę, lepsze sieci kontaktów i dłuższe doświadczenie” (Jung i in. 2014: 214) lub mają więcej zasobów związanych z wyższymi stanowiskami w kategoriach „władzy, prestiżu, widoczności i pozycji naukowej” (Rostan 2015: 257). Młodszy naukowcy mogą również odnosić mniejsze sukcesy we współpracy międzynarodowej, ponieważ ten rodzaj współpracy jest droższy niż współpraca krajowa lub zwłaszcza współpraca wewnątrzinstytucjonalna. Wyjątkiem od tej reguły jest najstarsze pokolenie naukowców, jak pokazują Rostan i inni (2014: 129) dla tych samych 19 krajów świata. Jednak międzynarodowa współpraca badawcza staje się coraz bardziej powszechna wśród młodszych pokoleń, jak pokazują niedawne badania norweskie, na uniwersytetach badawczych jej udział wzrósł z 58% w 1992 roku do 66% w 2001 roku i 71% w 2013 roku. Nie tylko młodsze pokolenia są bardziej umiędzynarodowione – prawie wszystkie pokolenia w miarę starzenia się coraz bardziej angażują się w międzynarodową współpracę badawczą (Kyvik i Aksnes 2015: 1448–1449). Jak pokazaliśmy (Kwiek 2019), międzypokoleniowe porównania europejskie wskazują, że największy odsetek naukowców współpracujących z międzynarodowymi partnerami badawczymi występuje wśród najstarszych pokoleń. W 11 badanych krajach udział naukowców współpracujących z międzynarodowymi partnerami naukowymi nigdy nie był najwyższy dla najmłodszej kohorty akademickiej. Nie jest to zaskakujące, ponieważ międzynarodowa współpraca badawcza potrzebuje czasu na rozwój, a także wymaga dostępu do finansowania (Jeong, Choi i Kim 2014).

Jednocześnie niektóre pokolenia wykazują większą skłonność do współpracy niż inne w miarę starzenia się, podobnie jak niektóre pokolenia są bardziej produktywne w miarę starzenia się, co jest wyraźnie związane ze zmieniającymi się w czasie warunkami na rynku pracy, z bardziej konkurencyjnymi okresami wchodzenia na rynek pracy w szkołach wyższych i mniej konkurencyjnymi, gdy miejsc pracy jest dużo, a możliwości zatrudnienia jest wiele. W bardziej konkurencyjnych czasach tylko młodzi naukowcy, którzy są bardziej produktywni i bardziej umiędzynarodowieni na samym początku swojej kariery zawodowej, mogą być zatrudniani w sektorze uniwersyteckim, w przeciwieństwie do mniej konkurencyjnych czasów, z szerokimi możliwościami zatrudnienia i łagodniejszymi procedurami selekcji (zob. zwłaszcza rolę czasu i miejsca w karierze naukowej w Stephan i Levin 1992 oraz wpływ „efektów kohortowych” na naukę w Stephan 2012). Różne obecnie zatrudnione generacje naukowców były również socjalizowane do akademii w ramach „różnych narracji na temat misji, celów i roli szkolnictwa wyższego w społeczeństwie” (Santiago i in. 2015: 1474) – narracje te w różnym stopniu podkreślały zarówno produktywność, jak i współpracę międzynarodową (oraz międzynarodową współpracę publikacyjną).

Niektóre pokolenia przodują we współpracy międzynarodowej na przestrzeni czasu i w miarę starzenia się, jak to wyraźnie pokazują Kyvik i Aksnes (2015: 1448) dla pokolenia najmłodszej kohorty wiekowej w latach 1989–1991, gdy starzeje się ona do lat 2000. Młodszy i starsi polscy naukowcy (zdefiniowani tu przez instrument badawczy

i użytą próbę – wszyscy naukowcy wymienieni w ogólnopolskiej bazie danych, z której zaczerpnięto adresy e-mail) są podręcznikowym przykładem naukowców urodzonych w różnych epokach, pracujących z różnymi szansami zawodowymi i według różnych norm akademickich, z istotnym podziałem na wchodzących na akademicki rynek pracy przed 1989 i później (Kwiek 2017) oraz przed reformami z lat 2010 i później (Kwiek i Szadkowski 2018). Polscy naukowcy byli odporni na presję związaną z publikowaniem na arenie międzynarodowej, by osiągać postępy w karierze naukowej – do czasu, gdy publikacje międzynarodowe stały się niezbędne w ramach ostatniej fali reform z lat 2018–2019. Publikacje międzynarodowe mają coraz większe znaczenie na indywidualnym i instytucjonalnym poziomie ewaluacji wyników badań naukowych – i są silnie skorelowane z międzynarodową współpracą badawczą (Kwiek 2015).

Oprócz tradycyjnych podziałów między generacjami na młodsze i starsze pokolenia w międzynarodowej współpracy badawczej, w niektórych systemach akademickich istnieją również podziały związane z ważnymi wydarzeniami historycznymi. Polska przed upadkiem systemu komunistycznego w 1989 roku i po nim jest dobrym przykładem kraju, w którym do 1989 roku współpraca międzynarodowa ograniczała się w dużej mierze do bloku wschodniego. Innym przykładem jest Argentyna, badana za pomocą trójstronnego podziału swych naukowców na „naukowców ugruntowanych”, „naukowców epoki pośredniej” i „naukowców nowicjuszy”, przy czym te trzy grupy pokrywają się z kluczowymi okresami w dziejach Argentyny (zob. Marquina, Yuni i Ferreiro 2015: 1396). Jak wskazują Marquina i Jones (2015: 1349), różne pokolenia naukowców mogą „doświadczać i rozumieć pracę akademicką w zupełnie inny sposób”, dlatego pokoleniowe podejście do umiędzynarodowienia badań jest obiecującym kierunkiem przyszłych analiz.

2.5. Międzynarodowa współpraca badawcza a dziedziny nauki

Zróznicowanie dziedzin nauki pod względem średniego poziomu umiędzynarodowienia zostało omówione w licznych opracowaniach (zob. Cummings i Finkelstein 2012: 103; Rostan i in. 2014; Rostan i in. 2014: 122–123; Vabø i in. 2014; Finkelstein i Sethi 2014, a ostatnio Aksnes i in. 2019), przy czym ogólny wniosek z badań jest taki, że dziedziny nauki są silnie skorelowane z wzorcami współpracy międzynarodowej. Stwierdzono, że naukowcy z dziedzin „twardych” są 2,3 razy bardziej skłonni do umiędzynarodowienia swoich badań niż ci z dziedzin „miękkich” (w modelu predykcyjnym z danymi z 19 krajów, zob. Finkelstein i Sethi 2014). Przynależność dyscyplinarna kształtuje orientację naukowców na działalność międzynarodową, a narodowość wpływa na ich motywację i możliwość zaangażowania się w nią (Finkelstein i Sethi 2014: 235). Również presja na międzynarodowe publikacje jest większa w dziedzinach twardych niż miękkich, przy czym nacisk na publikacje w ramach „odpowiednich kanałów naukowych” skutkuje bardziej intensywną współpracą międzynarodową w tych pierwszych dziedzinach (Kyvik i Aksnes 2015). Naukowcy z klastra nauk fizycznych i matematycznych są

uważani za zdecydowanie najbardziej umiędzynarodowionych w badaniach prowadzonych w 11 systemach europejskich (76,2%, czyli trzy czwarte z nich, współpracuje w badaniach międzynarodowych), a naukowcy z klastra nauk o charakterze zawodowym za najmniej umiędzynarodowionych (53,3%, czyli około połowa, zob. Kwiek 2015: 347–348). Oprócz różnic w ramach krajowych i międzynarodowych społeczności dyscyplinarnych, presja współpracy różni się także w zależności od wydziału i instytucji (największa jest w uczelniach prowadzących intensywną działalność badawczą, a najmniejsza w instytucjach nastawionych na kształcenie) (Kwiek 2019).

2.6. Międzynarodowa współpraca badawcza a produktywność

Temat międzynarodowej współpracy badawczej (jak również międzynarodowych publikacji współautorskich) i produktywności badawczej był szeroko analizowany w ciągu ostatnich kilku dekad w badaniach ankietowych opartych na wywiadach i badaniach bibliometrycznych. Istotnym ograniczeniem danych ankietowych z całej rodziny artykułów CAP/EUROAC (łącznie 600 prac) jest fakt, że badania te nie są w stanie określić względnego wpływu międzynarodowej współpracy poza wymiernymi korzyściami w zakresie produktywności – ponieważ instrument badawczy nie zapewniał dostępu do nazw czasopism i cytowań (Rostan i in. 2014). W naszych badaniach wysoko produktywnych naukowców w 11 systemach europejskich (Kwiek 2016: 388–393) pokazaliśmy, że pod względem statystycznie istotnych pojedynczych zmiennych blok „umiędzynarodowienie i współpraca” pojawia się jako najważniejsza grupa zmiennych w przewidywaniu wysokiej produktywności badawczej: trzy zmienne („współpraca międzynarodowa”, „publikowanie w obcym kraju” i „badania o zasięgu lub orientacji międzynarodowej”) co najmniej podwajają szanse zostania wysoko produktywnym naukowcem, przy czym są oni definiowani jako naukowcy znajdujący się w górnych 10% pod względem produktywności badawczej.

W szczególnym przypadku polskich wysoko produktywnych naukowców z dziedzin STEM współpraca międzynarodowa zwiększa szanse wejścia do tej klasy siedmiokrotnie – i okazuje się najważniejszą zmienną w modelu regresji logistycznej, wraz z „publikowaniem za granicą”; oba te czynniki są znacznie silniejszymi predyktorami niż dwa tradycyjne predyktory wysokiej produktywności: orientacja badawcza i czas poświęcony na badania (Kwiek 2018c: 443). Jak pokazano gdzie indziej, we wszystkich 11 badanych krajach i we wszystkich klastrach dziedzin nauki, międzynarodowa współpraca badawcza jest skorelowana ze znacznie większą liczbą publikacji (Kwiek 2015: 350; choć relacje między produktywnością a współpracą nie muszą być przyczynowe – bardziej produktywni naukowcy są z pewnością bardziej widoczni na arenie międzynarodowej – a zatem potencjalnie bardziej atrakcyjni jako partnerzy we współpracy międzynarodowej). Ogólny wniosek z badań włoskich naukowców jest taki, że zarówno produktywność badawcza, jak i przeciętna jakość

dorobku, mają pozytywny wpływ na intensywność współpracy międzynarodowej. Zakres współpracy międzynarodowej jest pozytywnie skorelowany z produktywnością, a produktywność ma wpływ na intensywność współpracy międzynarodowej i średnią jakość publikacji (Abramo, D'Angelo i Solzazzi 2011: 642). Istnieją rozbieżne dowody na to, że silniej współpracujący naukowcy są bardziej produktywni, szczególnie przy użyciu frakcjonowanej metody liczenia publikacji (Abramo, D'Angelo i Murgia 2017), a wskaźniki współpracy różnią się znacznie w skali międzynarodowej i interdyscyplinarnej (Thelwall i Maflahi 2019; Fox, Realff, Rueda i Morn 2017). Ogólnie rzecz biorąc, bardziej produktywni naukowcy mają tendencję do prowadzenia szerszej współpracy z kolegami z zagranicy, podczas gdy najbardziej produktywni naukowcy są znacznie bardziej umiędzynarodowieni niż ich koledzy osiągający mniejszą produktywność (Kwiek 2019: 23–71). Choć produktywność jest bezpośrednio skorelowana z intensywnością i skłonnością do współpracy międzynarodowej, nie jest jasne, czy zależność ta działa również w drugą stronę (Abramo, D'Angelo i Solzazzi 2011).

2.7. Międzynarodowa współpraca badawcza, czas pracy i ukierunkowanie na rolę akademicką

Podział czasu pracy i ukierunkowanie na rolę akademicką (kształcenie lub badania) w kontekście międzynarodowej współpracy badawczej, w przeciwieństwie do kontekstu produktywności badawczej, były rzadko analizowane. Oba zagadnienia wywodzą się z badań nad produktywnością, w których silne zaangażowanie w czas przeznaczony na badania (i niskie zaangażowanie w czas przeznaczony na kształcenie), silne ukierunkowanie na rolę badawczą (i słabe ukierunkowanie na rolę dydaktyczną) oraz międzynarodowy charakter badań (a nie ich charakter krajowy) są skorelowane z wysoką produktywnością badawczą (Cummings i Finkelstein 2012: 100–101; Kwiek 2019: 167–197). Oba zagadnienia były szeroko dyskutowane w ramach badań ankietowych – ponieważ badania częściowe, w tym ankietowe, w sposób spójny i definicyjnie zbieżny, a do tego stosunkowo tani (w porównaniu do np. badań pełnych lub tworzenia własnych repozytoriów) umożliwiają analizować takie zachowania akademickie i akademickie postawy. Jednak, zgodnie z naszą wiedzą, w żadnych publikacjach nie konfrontowano internacjonalistów z miejscowymi zgodnie z tymi dwoma kierunkami: wzorcami pracy i orientacją na rolę akademicką kształcenia/badania. W 19 badanych krajach prawdopodobieństwo umiędzynarodowienia badań było o połowę mniejsze w przypadku naukowców nastawionych przede wszystkim na kształcenie (Finkelstein i Sethi 2014: 253).

2.8. Międzynarodowa i krajowa współpraca badawcza

Związek między tymi dwoma typami współpracy, krajową i międzynarodową, był rzadko rozważany. Wzorce współpracy (krajowej i międzynarodowej) zmieniają się na poszczególnych etapach kariery, przy czym młodszy naukowcy deklarują wyższy

poziom współpracy międzynarodowej przy prowadzeniu badań niż starsi naukowcy (Shin i in. 2014: 191). Zmienna „współpraca krajowa” okazuje się nieistotna statystycznie w analizie regresji logistycznej stworzonej w celu oszacowania wysokiej produktywności badawczej w żadnym kraju europejskim z wyjątkiem Wielkiej Brytanii (Kwiek 2016: 392), gdzie zwiększa ona ponad czterokrotnie szanse zostania naukowcem wysoce produktywnym. Można przyjąć, że współpraca krajowa słabnie wraz ze wzrostem współpracy międzynarodowej (co można określić jako „efekt wypierania”); alternatywą jest możliwość, że naukowcy silnie współpracujący w skali międzynarodowej mogą również silnie współpracować w skali krajowej (oraz instytucjonalnej). W badaniach bibliometrycznych korelacje te można mierzyć z pojedynczą osobą jako jednostką analizy, porównując naukowców z wysoce umiędzynarodowionymi portfolio publikacji („internacjoniści”) i tych ze słabo umiędzynarodowionym portfolio publikacji („miejscowi”) według dziedzin akademickich i płci; w zależności od dostępności danych można analizować zarówno poziom instytucjonalny, jak i poziom krajowy.

2.9. Międzynarodowa współpraca badawcza: predyktory indywidualne vs. instytucjonalne

W pracach opartych na badaniach częściowych analizowano indywidualne i instytucjonalne predyktory wysokiego umiędzynarodowienia w badaniach oraz zależności między różnymi wymiarami umiędzynarodowienia a różnymi typami produktywności – do analiz opartych na regresji logistycznej potrzebne są m.in. samodzielnie deklarowane dane dotyczące różnych typów działań związanych z umiędzynarodowieniem. Analizy danych wskazują, że naukowcy w instytucjach, w których poszczególni badacze dążą do umiędzynarodowienia, są bardziej skłonni być „internacjonalistami” niż naukowcy w instytucjach, w których to administracja ustanawia powiązania międzynarodowe (Finkelstein i Sethi 2014: 253). W naszym studium wysokiej produktywności badawczej ogólna siła determinująca predyktorów na poziomie indywidualnym była znacznie większa niż predyktorów na poziomie instytucjonalnym (Kwiek 2016: 392). Przykładem mogą być też liczne badania częściowe, w których wykorzystywano regresję logistyczną do badania międzynarodowej współpracy badawczej i wykorzystywano zarówno indywidualne, jak i instytucjonalne zmienne niezależne: na przykład Rostan, Ceravolo i Metcalfe 2014; Finkelstein i Sethi 2014; Cummings i Finkelstein 2012, przy czym ogólne wnioski wskazują, że indywidualne zmienne są znacznie ważniejsze w przewidywaniu międzynarodowej współpracy badawczej niż zmienne instytucjonalne.

2.10. Hipotezy badawcze

W ramach prowadzonych badań przetestowano dziewięć hipotez roboczych.

H1. Hipoteza dotycząca płci – internacjoniści to częściej mężczyźni niż kobiety.

- H2. Hipoteza dotycząca wieku i stanowiska – internacjoniści są zazwyczaj starsi i zajmują wyższe stanowiska.
- H3. Hipoteza dotycząca rozkładu według dziedzin nauki – internacjoniści wywodzą się częściej z dziedzin twardych niż miękkich.
- H4. Hipoteza dotycząca współpracy krajowej – internacjoniści współpracują w kraju częściej niż miejscowi.
- H5. Hipoteza dotycząca poziomu produktywności badawczej – internacjoniści są bardziej produktywni niż miejscowi.
- H6. Hipoteza dotycząca rozkładu czasu pracy – internacjoniści pracują dłużej i poświęcają więcej czasu na badania, mniej na kształcenie i więcej na pracę administracyjną.
- H7. Hipoteza dotycząca orientacji na role akademickie – internacjoniści są bardziej ukierunkowani na badania, a miejscowi na kształcenie.
- H8. Hipoteza dotycząca predyktorów – indywidualne predyktory bycia internacjonalistą są ważniejsze niż predyktory instytucjonalne.
- H9. Hipoteza dotycząca typu produktywności badawczej – różne wymiary umiędnarodowienia są istotnie skorelowane z różnymi miarami produktywności.

3. Dane i metody

3.1. Definicja internacjonalistów

Internacjoniści są tutaj jasno zdefiniowani jako naukowcy, którzy współpracują w badaniach naukowych z kolegami z zagranicy. Współpraca taka może wskazywać na różne poziomy międzynarodowej mobilności i współautorstwa publikacji (od poziomu intensywnego do zerowego). Internacjoniści są tutaj przeciwstawiani miejscowym definiowanym jako naukowcy, którzy nie współpracują w badaniach z kolegami z zagranicy. W badaniu ankietowym pytania dotyczące międzynarodowej współpracy naukowej zostały sformułowane w następujący sposób: „Jak scharakteryzowałby Pan(i) własną działalność badawczą w bieżącym (lub w poprzednim) roku akademickim? Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z zagranicy?” (tak/nie) (pytanie D1/4). W kwestionariuszu nie podano wyjaśnień ani wskazówek dotyczących rozumienia terminów „współpracować”, „międzynarodowy” czy „działalność badawcza”.

3.2. Dane

Dane pochodzą z badania Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges (EUROAC), która jest europejską wersją siostrzanego globalnego badania Changing Academic Profession (CAP) (zob. Carvalho 2017, aby zapoznać się z najnowszym przeglądem rodziny tekstów powstałych w ramach projektów CAP/EUROAC; Marek Kwiek był kierownikiem polskiego zespołu badawczego finansowanego przez EUROCORES EuroHESC European Science Foundation). Ostateczny

zestaw danych, datowany na 17 czerwca 2011 r., został stworzony przez René Kooijja i Florianą Löwensteina z INCHER-Kassel. Uzyskana zwrotność w Polsce (11,22%) była zbliżona do zwrotności uzyskanej w badaniach kadry akademickiej w kilku innych krajach w ciągu ostatniej dekady, w tym w Holandii (18%) (de Weert i van der Kaap 2014: 121), Kanadzie (17%) (Jones et al. 2014: 348), Wielkiej Brytanii (15%) (Locke i Benion 2011: 178), Hongkongu (13%) (Rostan i in. 2014: 25), Korei (13%) (Shin i in. 2014: 183) oraz w Chorwacji, Austrii, Szwajcarii i Portugalii (10% lub mniej) (Teichler i Höhle 2013: 8).

Naukowcy zostali zgrupowani w ośmiu klastrach dyscyplin, które najlepiej reprezentują obecną strukturę polskiej kadry akademickiej: nauki humanistyczne (HUM), nauki społeczne (SOC), nauki o życiu (LIFE), nauki fizyczne i matematyczne (PHYSMATH), nauki inżynierskie i techniczne (ENGITECH), nauki rolnicze (AGRICULT), nauki medyczne i nauki o zdrowiu (MEDHEALTH) oraz inne dyscypliny (np. sztuki piękne).

Łączna liczba ważnych kwestionariuszy (z odpowiedziami na co najmniej 50% pytań) wyniosła 3704. Ponieważ z analizy końcowej usunięto kwestionariusze naukowców z „innych” dyscyplin, kadre zatrudnioną na stanowisku docenta, kadre dydaktyczną oraz tych, którzy nie odpowiedzieli na pytanie o współpracę międzynarodową w badaniach, ostatecznie uwzględniono 2453 obserwacje z siedmiu głównych klastrów dyscyplin: 1172 internacjonalistów (51,4%) i 1107 miejscowych (48,6%).

Tabela 1. Rozkład liczebności próby

Clusters	All (n)	Research-involved (n _R)	% Research-involved	Internation- alists (INT) (n _I)	Locals (LOC) (n _L)	International-ists (INT) % (n _I): (n _L +n _I)	Locals (LOC) % (n _L): (n _L +n _I)
HUM	566	561	99,1	251	271	48,1	51,9
SOC	263	257	97,9	86	151	36,3	63,7
PHYSMATH	191	190	99,7	144	39	78,7	21,3
LIFE	417	415	99,5	256	148	63,4	36,6
ENGITECH	557	554	99,5	256	264	49,2	50,8
AGRICULT	176	174	99,3	62	95	39,5	60,5
MEDHEALTH	284	279	98,3	117	139	45,7	54,3
Total	2453	2430	99,1	1172	1107	51,4	48,6
Soft combined	829	818	98,7	337	422	44,4	55,6
Hard combined	1624	1612	99,3	835	685	54,9	45,1

Objaśnienie: internacjonałiści = naukowcy współpracujący na arenie międzynarodowej w badaniach (odpowiedź: tak). Uwzględniono jedynie naukowców zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy w sektorze uniwersyteckim i zaangażowanych zarówno w działalność dydaktyczną, jak i badawczą.

Wszystkie dane opisane w wersji angielskiej. (Obie uwagi dotyczą wszystkich wykresów i tabel).

3.3. Dobór do próby

W badaniu zastosowano metodę reprezentacyjną, tj. do badania dobierano jednostki w sposób losowy, zgodnie ze schematem losowania warstwowego. Utworzono operat losowania w ujęciu dwóch zmiennych: płeć i stanowisko akademickie. W ramach każdej warstwy zastosowano losowanie proste. Operat losowania utworzono na podstawie ogólnokrajowej bazy danych wszystkich polskich naukowców (baza OPI – Ośrodka Przetwarzania Informacji).

W momencie przeprowadzania badania populacja docelowa liczyła 83 015 naukowców zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy w sektorze publicznym (43,8% kobiet i 56,2% mężczyzn, w tym 17 683 profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych (21,3%), 36 616 adiunktów (44,1%), 10 784 asystentów (13,0%) oraz 15 013 starszych wykładowców i wykładowców (18,1%) (GUS 2011: 308–309). Naukowcy pracujący wyłącznie w sektorze prywatnym zostali wyłączeni z populacji, ponieważ sektor ten jest niemal w całości nastawiony na kształcenie.

Struktura próby była zbliżona do struktury populacji generalnej pod względem płci i stanowiska akademickiego i obejmowała 45,2% kobiet naukowców i 54,8% mężczyzn naukowców; 22,6% profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych, 42,1% adiunktów, 10,9% asystentów oraz 24,4% starszych wykładowców i wykładowców. Nie wystąpił błąd próbkowania – prawdopodobieństwo wylosowania do próby dla wszystkich naukowców z populacji było jednakowe; żaden z członków populacji nie miał ograniczonych szans na włączenie do próby ani żadna grupa naukowców nie została systemowo wyłączona z operatu losowania (Bryman 2012: 187). Nie przeprowadzono analizy porównawczej między osobami, które odpowiedziały i nie odpowiedziały na prośbę o wypełnienie ankiety (Stoop 2012: 122) ze względu na dostępność danych i nie przeprowadzono dalszego badania osób, które nie odpowiedziały na ankietę, dlatego nie wzięły w niej udziału. Założono, że mamy do czynienia z czysto losowym mechanizmem generowania odmów udziału w badaniu (MCAR – *missing completely at random*), a wagi wynikające ze schematu doboru do próby zostały skalibrowane w taki sposób, aby dostosować rozkład próby do znanych, prawdziwych rozkładów w ujęciu stanowiska akademickiego i płci. Z założenia tego wynika, że nie występuje błąd wynikający z odmów odpowiedzi w badaniu. Błąd ten występuje wtedy, kiedy niektóre grupy respondentów są mniej skłonne niż inne do wzięcia udziału w badaniu lub do udzielenia odpowiedzi na niektóre pytania badawcze (Hibberts et al 2012: 72; Groves 2006). Jednak korelacji pomiędzy skłonnością do udziału w badaniu a kluczowymi charakterystykami badania nie można było oszacować ze względu na brak dostępności do operatu losowania (Groves 2006: 670).

3.4. Narzędzie badawcze i pomiar statystyczny

Badanie zostało przeprowadzone przez Ośrodek Przetwarzania Informacji (OPI). Zaproszenia do udziału w badaniu internetowym, z unikalnym identyfikatorem, wysłano

w czerwcu 2010 r. do 33 tys. naukowców, których adresy mailowe były dostępne. Zawęziło to populację docelową, co doprowadziło do pojawienia się niemożliwego do oszacowania błędu pokrycia. W okresie od 1 czerwca 2010 r. do 20 lipca 2010 r. wysłano drogą elektroniczną dwa przypomnienia. W zaproszeniu do badania zapewniono o pełnej anonimowości, a przypomnienia wysyłano wyłącznie do osób, które nie udzieliły odpowiedzi, przy użyciu przypisanych identyfikatorów. Kwestionariusz został przetestowany pilotażowo w maju 2010 r., po czym dokonano przeglądu formy, słownictwa i struktury poszczególnych elementów ankiety.

W konfrontacji internacjonalistów i miejscowych w prezentowanym artykule istnieje kompromis między korzyściami płynącymi z wykorzystania samodzielnie podawanych danych dotyczących liczby publikacji jako jedynej miary produktywności naukowej a korzyściami płynącymi z wykorzystania kombinacji liczby publikacji, cytowań, indeksu H i innych miar bibliometrycznych. Szczegółowe dane na poziomie indywidualnym – w tym dane dotyczące międzynarodowej współpracy naukowej i międzynarodowe dane dotyczące współautorstwa publikacji – zostały wykorzystane pomimo świadomości ich niedoskonałości.

Zastosowanie techniki badań ankietowych nasuwa istotny problem: błędne zgłaszanie między innymi danych dotyczących liczby i typów publikacji. Problem dotyczy głównie pytań wrażliwych, na które respondenci mogą wybrać nierzetelną odpowiedź „z powodu chęci zaprezentowania się w najlepszym świetle wobec ankietera lub uniknięcia potencjalnych reperkusji” (McNeeley 2012: 382). Zgłaszanie nadmiernej liczby społecznie pożądanых zachowań w środowisku akademickim (np. liczby publikacji) oraz zaniżanie społecznie niepożądanych zachowań (np. poziomu niepublikowania) jest problemem (de Vaus 1985), a pewien poziom błędów w odpowiedziach jest nieunikniony. Wydaje się jednak, że polscy naukowcy dosyć rzetelnie przedstawiali dane dotyczące liczby i typów publikacji; w oparciu o publicznie dostępne dane dotyczące produktywności na poziomie instytucjonalnym i na poziomie wydziałów według typu instytucjonalnego rozkłady odpowiedzi odpowiadały wnioskowi z wcześniejszej literatury, co sugeruje, że respondenci nie postrzegali pytań zawartych w kwestionariuszu jako szczególnie wrażliwych. Na przykład średnie poziomy liczby indywidualnych publikacji odpowiadały średnim poziomom dla sześciu głównych typów instytucjonalnych, z najwyższym poziomem dla „uniwersytetów” i „uniwersytetów technicznych”, a najniższym dla „akademii”. Zaobserwowany wysoki odsetek osób niepublikujących i niepublikujących w języku angielskim sugeruje, że błąd pomiaru dla danych publikacyjnych nie był istotnym problemem.

3.5. Ograniczenia metodologiczne

Zaprezentowane analizy opierają się w dużej mierze na danych deklaratywnych. Wybraną miarą produktywności badawczej była liczba recenzowanych artykułów i ekwiwalentów

artykułów recenzowanych opublikowanych w trzyletnim okresie referencyjnym. W różnym stopniu respondenci „mogą przedstawiać badaczowi nieprawdziwy obraz, na przykład odpowiadając na pytanie, jaka mogłaby być ich sytuacja, a nie jaka jest sytuacja rzeczywista” (Cohen i in. 2011: 404). Chociaż dane dotyczące publikacji zgłaszane samodzielnie nie są doskonałe, nie wydają się pociągać za sobą błędów nielosowych (tzn. błędy są przypadkowe) czy też systematycznych (co ma miejsce, gdy błędy wykazują tendencję do zmiany w jednym kierunku; zob. Spector 1981: 13). W narzędziu badawczym nie rozróżniano poziomu i prestiżu czasopism akademickich i nie było możliwości badania wzorców cytowań. Współczynniki wpływu czasopism i liczba cytowań autorów nie wchodziły w zakres tego badania z powodu niedostępności danych. W związku z anonimizacją danych, produktywność poszczególnych badaczy nie mogła być powiązana z poszczególnymi instytucjami – poza sześcioma głównymi typami instytucjonalnymi.

Aby wzmocnić zasadność analiz (zob. także Kwiek 2018c, 2019), oprócz artykułów recenzowanych (*peer-reviewed articles*, PRA) zastosowano trzy inne miary: ekwiwalenty artykułów recenzowanych (*peer-reviewed article equivalents*, PRAE), ekwiwalenty artykułów recenzowanych międzynarodowo współautorskich (*internationally collaborative peer-reviewed article equivalents*, IC-PRAE) oraz ekwiwalenty artykułów recenzowanych w języku angielskim (*English peer-reviewed article equivalents*, ENG-PRAE). Oznacza to, że liczba publikacji została również przeliczona na ekwiwalenty artykułów. Miara PRAE jest obliczana jako suma ważona własnych artykułów opublikowanych w książkach lub czasopismach (wycenianych jako ekwiwalent 1 artykułu), książek pod redakcją (wycenianych jako ekwiwalenty 2 artykułów) i książek autorskich (wycenianych jako ekwiwalenty 5 artykułów) opublikowanych w ciągu trzyletniego okresu referencyjnego. Jest to zgodne z procedurą stosowaną w Piro et al. (2013: 309), Rørstad i Aksnes (2015: 319), Bentley (2015: 870) oraz Gorelova i Lovakov (2016: 11). W większości analiz opartych na badaniach ankietowych 4–6 artykułów odpowiada jednej pełnej monografii.

Podobnie jak Bentley (2015), do każdej obserwacji zastosowaliśmy udział recenzowanych publikacji podany przez respondenta. Zaletą zastosowania miary PRAE w badaniach przekrojowych jest to, że obejmuje ona różne publikacje, w tym książki autorskie i redagowane (które nadal stanowią jeden z głównych typów publikacji w Polsce w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych). Miara IC-PRAE bazuje na samodzielnie zgłoszonym udziale publikacji współtworzonych z kolegami z zagranicy, a miara ENG-PRAE opiera się na samodzielnie zgłoszonym udziale publikacji wydawanych w języku obcym, który jest w przeważającej mierze językiem angielskim (dla 87,1% polskich naukowców). W związku z tym w tekście korzystamy z liczby publikacji naukowych oraz odsetka publikacji recenzowanych przez środowisko naukowe, publikacji powstałych w języku angielskim oraz publikacji współtworzonych z kolegami z zagranicy.

Przedstawione poniżej analizy produktywności naukowej przeliczają liczbę publikacji na ekwiwalenty artykułów w celu bardziej sprawiedliwego zestawienia dziedzin akademickich, w których wzorce publikacyjne są różne (Kyvik i Aksnes 2015). Miara PRAE została wykorzystana w celu ułatwienia bardziej kompleksowego zbadania różnic we wzorcach publikacyjnych w różnych dziedzinach pomiędzy najbardziej produktywną kadrą (górne 10%) i jej resztą (pozostałe 90%); miary IC-PRAE i ENG-PRAE zostały wykorzystane do zbadania, jak te dwie grupy różnią się pod względem umiędzynarodowienia. Ekwiwalenty artykułów zostały wykorzystane do porównań obejmujących duże klastry dyscyplin. Podejście to jest zgodne z podejściem przyjętym w Ramsden (1994: 213), Gulbrandsen i Smeby (2005: 938), Kyvik i Aksnes (2015: 1441), Villanueva-Felez et al. (2013: 472), Piro et al. (2013: 309), Teichler et al. (2013: 146–147) i Arimoto (2011: 296). Ekwiwalenty artykułów wykorzystywano również w pracach w *Scientometrics* i *Journal of Informetrics* (np. Kyvik 1989: 206; Piro et al. 2016: 945; Bentley 2015: 870; Røstad i Aksnes 2015: 319). Zastosowanie miar PRA i PRAE odzwierciedla specyfikę polskiego systemu, który tradycyjnie wspierał publikację książek we wszystkich dziedzinach nauki.

3.6. Inne ograniczenia

Jednym z ograniczeń obecnego studium jest fakt, że narzędzie badawcze nie rozróżnia specyfiki krajów, lokalizacji (instytucji i wydziałów), intensywności (od wysokiej do niskiej) oraz sposobów kontaktu (np. bezpośredni/konferencja/e-mail) w ramach badanej międzynarodowej współpracy naukowej. Zamiast tego międzynarodowa współpraca naukowa jako kategoria behawioralna została zmierzona jako prosta odpowiedź „tak” lub „nie”, a zróżnicowane indywidualne postrzeganie umiędzynarodowienia w badaniach zostało zagregowane i uśrednione. Drugim ograniczeniem jest fakt, że polscy naukowcy nie mogli być porównywani między instytucjami – na przykład studium nie oddaje różnic między naukowcami z prestiżowych instytucji (zwłaszcza instytucji flagowych, Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego; zob. Kwiek i Szadkowski 2018) a naukowcami z uczelni o niższym prestiżu i osiągnięciach naukowych. Kolejne ograniczenie dotyczy struktury zbioru danych; ponieważ nie można było dokonać rozróżnienia między publikacjami jedno- i wieloautorskimi, możliwe było jedynie stosowanie sumarycznych danych dla każdej obserwacji. To samo dotyczyło publikacji krajowych i międzynarodowych, wykraczających poza zastosowane przybliżenia („publikacje z naukowcami pracującymi zagranicą” i „publikacje w języku obcym”). I wreszcie, przekrojowy zestaw danych uniemożliwił dokonania porównania umiędzynarodowienia badań między pokoleniami akademickimi w czasie (a nie tylko w punkcie czasu). Pomimo tych ograniczeń, możliwe było przetestowanie zaproponowanych hipotez roboczych i wyciągnięcie wiążących wniosków.

4. Wyniki badań

4.1. Internacjoniści – przegląd ogólny

H1. Hipoteza dotycząca płci – internacjoniści to częściej mężczyźni niż kobiety.

Częstość wybranych cech demograficznych internacjonalistów przedstawia tabela 2. Nic dziwnego (w świetle istniejących wyników badań dotyczących roli płci w ramach międzynarodowej współpracy naukowej) (Ackers 2008; Fox et al. 2016; Abramo, D'Angelo i Murgia 2013), że mężczyźni naukowcy są bardziej umiędzynarodowieni niż kobiety naukowcy; większość naukowców płci męskiej (56,0%) jest internacjonalistami w porównaniu z 45,0% kobiet. Różnice między płciami są uzależnione od dziedziny, a wyższy odsetek kobiet internacjonalistek występuje w twardych dziedzinach nauki. Różnice między płciami są statystycznie istotne i pociągają za sobą poważne konsekwencje w obszarze umiędzynarodowienia jako siły stratyfikującej w profesji akademickiej, a hipoteza 1 jest potwierdzona.

Tabela 2. Opis próby – częstość wybranych cech demograficznych

		Internationalists		Locals		Total	
		(INT)		(LOC)			
		N = 1,151		N = 1,090		N = 2,241	
		N	%	N	%	N	%
Gender	Male	722	56,0*	566	44	1288	57,5
	Female	429	45	524	55,0*	953	42,5
Age group	under 30	21	56,1	17	43,9	38	1,7
	30 to 39	368	45,4	443	54,6*	812	36,1
	40 to 49	273	48,1	294	51,9	566	25,1
	50 to 59	262	59,9*	175	40,1	437	19,4
	60 and more	232	58,3*	167	41,7	399	17,7
Academic experience	under 10	300	47,9	326	52,1*	627	27,7
	10 to 19	280	43,8	359	56,2*	640	28,3
	20 to 29	221	57,2*	165	42,8	386	17,1
	30 to 39	255	57,6*	188	42,4	443	19,6
	40 and more	107	64,6*	59	35,4	166	7,3
Academic field	HUM	251	48,1	271	51,9	522	22,9
	SOC	86	36,3	151	63,7*	238	10,4
	PHYSMATH	144	78,6*	39	21,4	183	8
	LIFE	256	63,3*	148	36,7	404	17,7
	ENGITECH	256	49,3	264	50,7	519	22,8
	AGRICULT	62	39,5	95	60,5*	157	6,9
	MEDHEALTH	117	45,7	139	54,3*	256	11,2

		Internationalists (INT)		Locals (LOC)		Total	
		N = 1,151		N = 1,090		N = 2,241	
		N	%	N	%	N	%
Soft/Hard	SOFT	337	44,4	422	55,6*	759	33,3
	HARD	835	54,9*	685	45,1	1520	66,7
	MA/MSc	33	47,3	37	52,7	70	3,2
Academic degree	PhD	585	43,2	769	56,8*	1354	61,5
	Habilitation degree	267	59,0*	186	41	452	20,5
	Professorship title	240	73,8*	85	26,2	326	14,8
Marital status	Married/in partnership	975	51,7	912	48,3	1887	83,8
	Single	181	49,6	184	50,4	365	16,2
	Instructor (Asystent)	133	42,6	179	57,4*	311	13,6
	Assistant prof. (Adiunkt)	577	45,2	698	54,8*	1274	55,9
Academic position	Associate prof. (Prof. ndzw.)	275	62,3*	167	37,7	442	19,4
	Full professor (Profesor zw.)	188	74,6*	64	25,4	252	11,1
Age	Mean	1156	47,5*	1095	45	2251	46,3
Academic experience 1)	Mean	1164	20,9*	1098	18	2262	19,5
Institutional experience 2)	Mean	1158	18,6*	1089	16,1	2247	17,4

(1) Doświadczenie akademickie odnosi się do liczby lat, jakie upłynęły od momentu podjęcia pierwszej pracy w pełnym wymiarze czasu pracy (z wyjątkiem stanowiska asystenta naukowego i dydaktycznego w sektorze szkolnictwa wyższego; pytanie A6). (2) Doświadczenie instytucjonalne odnosi się do liczby lat spędzonych w obecnej instytucji. * $p < 0,05$

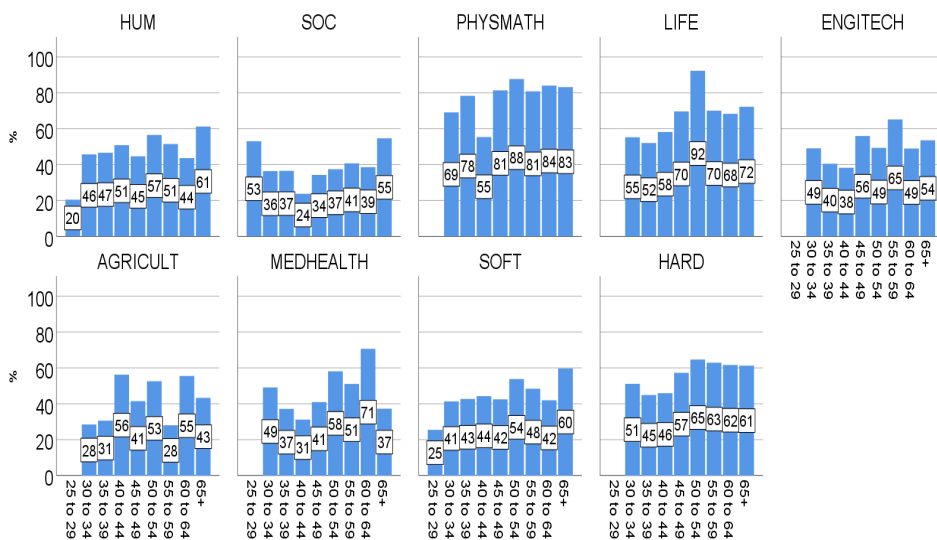
H2. Hipoteza dotycząca wieku i stanowiska – internacjoniści są zazwyczaj starsi i zajmują wyższe stanowiska.

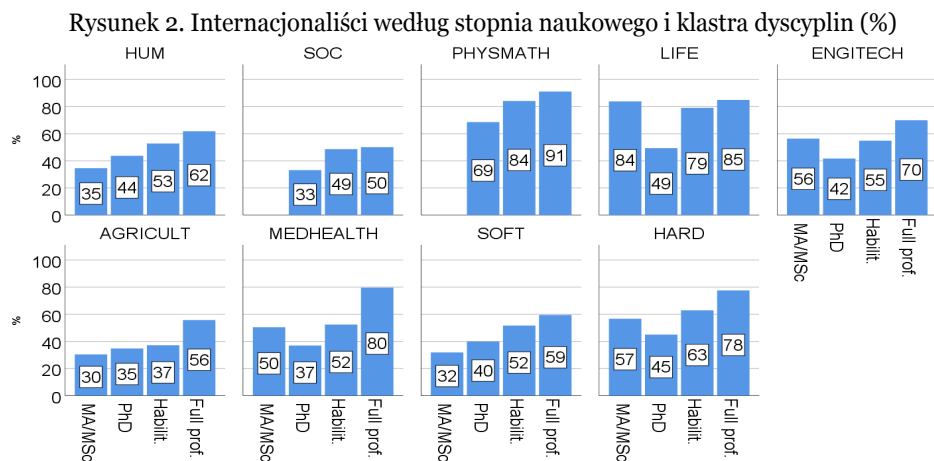
Umieędzynarodowienie w badaniach jest działaniem charakterystycznym dla starszych naukowców, którego poziom rośnie wraz z wiekiem, doświadczeniem akademickim, stopniem naukowym i stanowiskiem akademickim (tabela 2). Po pierwsze poziom umieędzynarodowienia wyraźnie rośnie wraz z wiekiem; internacjoniści stanowią mniejszość w grupie wiekowej 30–39 lat, ale większość we wszystkich starszych grupach wiekowych. Po drugie poziom umieędzynarodowienia wyraźnie rośnie wraz z doświadczeniem akademickim; mniejszość naukowców z doświadczeniem krótszym niż 20 lat to internacjoniści, ale większość z co najmniej 20 letnim doświadczeniem to internacjoniści, z najwyższym odsetkiem w najstarszej kategorii wiekowej.

I wreszcie, poziom umiędzynarodowienia rośnie wraz ze stopniem naukowym i zajmowanym stanowiskiem akademickim; mniejszość doktorantów i adiunktów to internacjoniści w porównaniu z dwiema trzecimi naukowców posiadających tytuł profesora i zatrudnionymi jako profesorowie zwyczajni. W próbie średni wiek internacjonalistów wyniósł 47,5 roku, a ich średnie doświadczenie akademickie i doświadczenie instytucjonalne (tj. zatrudnienie w tej samej instytucji) wynosiły odpowiednio 20,9 roku i 18,6 roku.

Polscy internacjoniści wpisują się zatem w znane wzorce (Rostan i Ceravolo 2015; Rostan, Ceravolo i Metcalfe 2015; Shin, Jung i Kim 2014) – poziom umiędzynarodowienia jest niższy wśród młodszych pokoleń i wyższy wśród pokoleń starszych. We wszystkich przedziałach wiekowych najwyższy poziom występuje w naukach fizycznych i matematycznych, a najniższy w naukach społecznych (Kyvik i Larsen 1997; Smeby i Gornitzka 2008) (zob. rys. 1). Rozkład polskich naukowców według klastrów dyscyplin odpowiada w przybliżeniu ich rozkładowi w systemie szkolnictwa wyższego. Udział internacjonalistów rośnie wraz ze wzrostem stanowiska akademickiego we wszystkich dyscyplinach, zarówno twardych, jak i miękkich. W przypadku doktorów w dziedzinach SOC, AGRICULT i MEDHEALTH liczba ta wynosi około jednej trzeciej w porównaniu z dwiema trzecimi w PHYSMATH. W przypadku posiadaczy habilitacji, udział ten jest najniższy w AGRICULT i SOC, a najwyższy w PHYSMATH i LIFE. Wreszcie, w przypadku profesorów tytularnych, ośmiu–dziewięciu na dziesięciu profesorów w PHYSMATH, LIFE i MEDHEALT to internacjoniści w porównaniu z około połową w SOC i AGRICULT (zob. rys. 2). Hipotezę 2 wspierają dane.

Rysunek 1. Internacjoniści według grupy wiekowej i klastra dyscyplin (%)





H3. Hipoteza dotycząca rozkładu według dziedzin nauki – internacjoniści wywodzą się raczej z dziedzin twardych niż miękkich.

Klaster miękkich dziedzin akademickich obejmuje HUM i SOC, natomiast klaster twardych dziedzin akademickich obejmuje PHYSMATH, LIFE, ENGITECH, AGRICULT i MEDHEALTH. Wszystkie inne dziedziny (OTHERS) zostały usunięte z analizy. Poziom umiędzynarodowienia jest silnie uzależniony od dziedziny; internacjoniści stanowią tylko jedną trzecią naukowców w dziedzinie nauk społecznych, ale ponad trzy czwarte w dziedzinie nauk fizycznych i matematycznych. Ponieważ stanowią oni mniejszość w dziedzinach miękkich i większość w dziedzinach twardych (tabela 3), hipoteza 3 jest zasadna.

Tabela 3. Naukowcy deklarujący współpracę z kolegami z zagranicy (D1/4) według klastra dyscyplin (%)

	Yes – Internationalists	No – Locals	Total
HUM	48,1	51,9	100
SOC	36,3	63,7***	100
PHYSMATH	78,6***	21,4	100
LIFE	63,3***	36,7	100
ENGITECH	49,3	50,7	100
AGRICULT	39,5	60,5*	100
MEDHEALTH	45,7	54,3*	100
Total	51,4**	48,6	100
Soft combined	44,4	55,6***	100
Hard combined	54,9***	45,1	100

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

H4. Hipoteza dotycząca współpracy krajowej – internacjoniści współpracują w kraju częściej niż miejscowi.

Polscy internacjoniści współpracują także częściej w kraju – innymi słowy, współpraca międzynarodowa nie wyklucza współpracy krajowej (D1/3: „Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z innych instytucji w Polsce?”). Tylko co piąty internacjonalista (20,5%) nie współpracuje w kraju (tabela 4). Możemy jedynie spekulować na temat przyczyn braku współpracy krajowej, do których można zaliczyć brak czasu na oba rodzaje współpracy, brak środków finansowych na współpracę krajową, niższą atrakcyjność partnerów krajowych czy też ograniczone możliwości wspólnego wydawania publikacji międzynarodowych z nimi. Co ciekawsze, tylko połowa miejscowych współpracuje w kraju – innymi słowy, połowa z tych, którzy nie współpracują międzynarodowo, również nie współpracuje w kraju. Efekt ten jest zróżnicowany w różnych dziedzinach; około dwóch trzecich miejscowych w naukach humanistycznych i społecznych nie współpracuje ze sobą również w kraju – innymi słowy, w miękkich dyscyplinach akademickich dominuje model „samotnego uczonoego” (63,3% miejscowych w tych dyscyplinach nie prowadzi również współpracy krajowej w badaniach). Największy odsetek naukowców współpracujących ze sobą na poziomie krajowym dotyczy nauk przyrodniczych (71,6%).

Tabela 4. Naukowcy deklarujący współpracę krajową (D1/3) według klastra dyscyplin (%)

	Internationalists (INT)		Locals (LOC)	
	Collaborate domestically	Do not collaborate domestically	Collaborate domestically	Do not collaborate domestically
HUM	72,1***	27,9	36,9	63,1***
SOC	75,5	24,5	36,5	63,5***
PHYSMATH	74,0	26,0	46,7	53,3
LIFE	86,7***	13,3	71,6***	28,4
ENGITECH	78,2	21,8	56,8*	43,2
AGRICULT	91,7*	8,3	59,8*	40,2
MEDHEALTH	85,6	14,4	48,6	51,4
Total	79,5	20,5	50,0	50,0
Soft combined	73,0***	27,0	36,7	63,3***
Hard combined	82,1***	17,9	58,2***	41,8

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

We wszystkich klastrach (tabela 5) odsetek internacjonalistów współpracujących w kraju jest wyższy niż odsetek miejscowych współpracujących w kraju. Ponieważ różnice są istotne statystycznie dla wszystkich klastrów, z wyjątkiem nauk społecznych i rolniczych, hipoteza 4 jest częściowo zasadna.

Tabela 5. Krajowa współpraca naukowa – naukowcy współpracujący na poziomie krajowym w badaniach według klastra dyscyplin INT vs. LOC (%)

	All collaborating domestically (ALL)	Internationalists collaborating domestically (INT)	Locals collaborating domestically (LOC)	Z	p-value	Significantly higher percentage
	%	%	%			
HUM	54,4	63,9	36,1	6,530	0,006	INT
SOC	51,3	53,5	46,5	1,066	0,227	–
PHYSMATH	68,1	85,2	14,8	11,076	<0,001	INT
LIFE	81,3	67,4	32,6	8,877	0,002	INT
ENGITECH	67,9	56,8	43,2	3,560	0,036	INT
AGRICULT	73,2	50,0	50,0	0,006	0,994	–
MEDHEALTH	66,8	59,7	40,3	3,550	0,036	INT
Soft	53,4	60,8	39,2	6,047	0,008	INT
Hard	71,8	63,0	37,0	12,055	<0,001	INT
Total	65,8	62,4	37,6	13,444	<0,001	INT

4.2. Indywidualna produktywność naukowa a współpraca międzynarodowa

H5. Hipoteza dotycząca poziomu produktywności badawczej – internacjoniści są bardziej produktywni niż miejscowi.

Hipoteza ta została przetestowana przy użyciu standardowej miary liczby recenzowanych artykułów (PRA) oraz miar IC-PRA i ENG-PRA w celu uzyskania bardziej szczegółowego opisu. Średnia produktywność badawcza została podsumowana w tabelach 6–8 zestawiających miejscowych (lewy panel) i internacjonalistów (prawy panel) według typu produktywności (miary PRA, IC-PRA i ENG-PRA) oraz klastra dyscyplin. W niniejszym tekście przyjęto definicję produktywności badawczej, zastosowaną przez Teodorescu (2000: 206), jako „samodzielnie deklarowaną liczbę artykułów i rozdziałów w książkach naukowych, które respondent opublikował w ciągu trzech lat poprzedzających badanie ankietowe”. Na przykład w wierszu 1 średnia wartość PRA dla trzyletniego okresu referencyjnego wynosi 3,2 dla wszystkich miejscowych i 4,3 dla wszystkich internacjonalistów w klastrze dyscyplin humanistycznych (HUM); jako że tylko 58,3% miejscowych i 56,9% internacjonalistów rzeczywiście publikowało w tym okresie, średnia wynosi odpowiednio 5,4 i 6,5, przy medianach odpowiednio 3,6 i 6,1. 95% przedział ufności dla średniej (4,6 artykułu jako dolna granica i 6,2 artykułu jako górna granica) wskazuje, że przedział 4,6–6,2 obejmuje wskazaną liczbę artykułów z dziewięćdziesięciopięcioprocentową pewnością; podobnie internacjoniści w naukach humanistycznych publikują średnio 6,5 artykułu, z 95% przedziałem ufności 5,3–8,5. W kontekście europejskim statystyczny polski naukowiec publikuje niewiele

prac naukowych, a w statystycznym indywidualnym dorobku naukowym dominują publikacje krajowe (Kwiec 2015b; Kwiec 2016b) – co potwierdzają analizy danych z Polskiej Bibliografii Naukowej (PBN) na poziomie instytucjonalnym.

Jak pokazuje tabela 7, międzynarodowe współautorstwo publikacji jest marginalne dla polskich badaczy miejscowych (2,1%) i wyższe (ale wciąż stosunkowo niskie) dla internacjonalistów (13,8%). W przypadku PHYSMATH udział ten wynosi prawie 50%, a w przypadku LIFE i AGRICULT około 40%. Na drugim końcu spektrum, w ramach nauk humanistycznych i społecznych, internacjoniści mieszczą się w przedziale 15–20%. Średnia dla miękkich dziedzin akademickich wynosi 15,0%, a dla dziedzin twardych 37,6%.

Jak pokazano w tabeli 8, około jedna trzecia miejscowych publikuje w języku angielskim (36,3%), w porównaniu z 51,7% internacjonalistów (czyli osób współpracujących na arenie międzynarodowej). Znowu najwyższy odsetek odnotowuje PHYSMATH, gdzie sześć na dziesięć osób (miejscowych i internacjonalistów) publikuje w języku angielskim. Ogólnie rzecz biorąc, polscy internacjoniści pod względem wzorców publikowania różnią się od miejscowych w sposób fundamentalny. Dodatkowo internacjoniści są silnie zróżnicowani ze względu na dyscyplinę akademicką, a w szczególności ze względu na podział na dziedziny miękkie i twarde.

Co ciekawe, udział publikacji IC-PRA w puli publikacji PRA dla internacjonalistów jest na ogół znacznie wyższy we wszystkich klastrach innych niż ENGITECH (zob. rys. 3). Internacjoniści wydają więcej publikacji i więcej publikacji z kolegami z zagranicy, ale istnieją znaczne różnice dyscyplinarne. Wśród internacjonalistów w klastrze PHYSMATH prawie 70% publikacji jest współautorstwa międzynarodowego; w klastrach MEDHEALTH i LIFE odsetek ten wynosi około 50%, podczas gdy w klastrach HUM i SOC nieco ponad 30%.

We wszystkich klastrach internacjoniści (czyli 51,4% wszystkich naukowców) wydają ponad 90% międzynarodowych publikacji współautorskich (tabela 9); a w klastrach PHYSMATH, SOC i LIFE udział ten wynosi aż 97–99,9%. Oznacza to, że naukowcy pracujący w tych klastrach, którzy współpracują w skali międzynarodowej, wydają prawie wszystkie publikacje we współautorstwie międzynarodowym powstające w tych klastrach. Oznacza to z kolei, że brak współpracy międzynarodowej jest jednoznaczny z brakiem publikacji we współautorstwie międzynarodowym. Nie współpracujesz międzynarodowo – nie publikujesz w międzynarodowym współautorstwie.

Internacjoniści są również odpowiedzialni za 75,0% wszystkich polskich publikacji w języku angielskim (miara ENG-PRA). W klastrach PHYSMATH i LIFE są oni odpowiedzialni za ponad 80% publikacji w języku angielskim. Miejscowi (jak podkreślaliśmy, około połowy polskiego środowiska naukowego) wydają jedną czwartą wszystkich publikacji w języku angielskim. Innymi słowy brak współpracy międzynarodowej jest silnie skorelowany z publikowaniem wyłącznie w języku polskim.

Tabela 6. Wymiary produktywności badawczej (internacjonalisci vs. miejscowi) – artykuły recenzowane (PRA) opublikowane w trzyletnim okresie referencyjnym

	Locals (LOC)						Internationals (INT)							
	Mean	% pub-lishers	Mean-lishers	95% CI - LB	95% CI - UB	N	Mean	% publish-ers	Mean (pub-lishers)	95% CI - LB	95% CI - UB	Median	SD	N
HUM	3,2	58,3	5,4	4,6	6,2	5	4,3	56,9	6,5	8,5	5,3	6,1	7,5	142
SOC	4,0	56,9	7	5,8	8,2	6	4,4	52,7	6,3	10,5	6	7,1	8,4	46
PHYSMATH	2,5	61,0	4	2,4	5,7	3	5,4	61,0	7,6	10,1	8	5,9	8,9	88
LIFE	2,5	42,8	5,9	4,4	7,3	4	5,0	51,6	8,4	10,9	8	7,2	9,7	132
ENGINECH	2,8	41,4	6,7	5,4	8,1	4,2	4,9	57,9	7,2	9,5	7	7	8,4	148
AGRICULT	3,2	50,5	6,4	4,7	8,2	6	4,6	53,9	6,2	10,8	6,5	6,5	8,5	34
MEDHEALTH	2,8	38,4	7,3	5,5	9,1	4,5	4,9	55,9	6,8	10,7	5	7,9	8,8	65
SOFT combined	3,5	57,8	6	5,3	6,7	4,4	4,3	55,8	6,8	8,6	5,4	6,3	7,7	188
HARD combined	2,8	43,5	6,4	5,7	7,1	4	5,0	55,9	8,3	9,5	7	7	8,9	467
Total	3,0	48,9	6,2	5,7	6,7	4	4,8	55,9	8	9,1	7	6,8	8,6	654

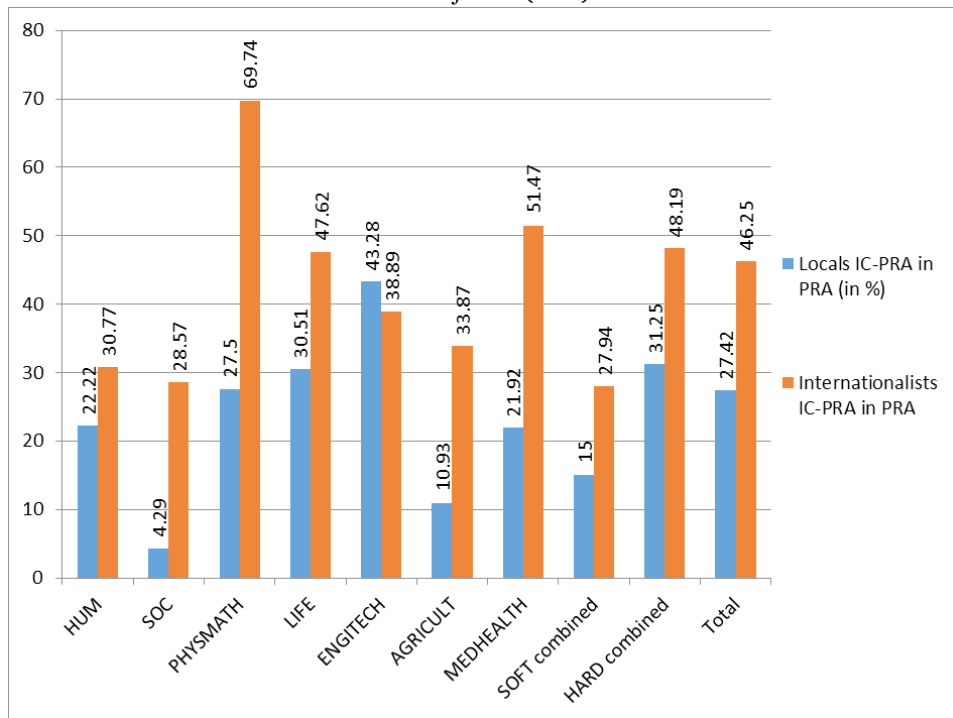
Tabela 7. Wymiary produktywności badawczej (internacjonalisci vs. miejscowi) – artykuły recenzowane pisane wspólnie z autorami międzynarodowymi (IC-PRA) opublikowane w trzyletnim okresie referencyjnym

	Locals (LOC)						Internationals (INT)							
	Mean	% internat. co-authoring	Mean (pub-lishers only)	95% CI - LB	95% CI - UB	N	Mean	% internat. co-authoring	Mean (pub-lishers only)	95% CI - LB	95% CI - UB	Median	SD	N
HUM	0,02	2,1	1,2	0,5	1,8	6	0,3	13,8	2,0	0,7	3,3	1,1	3,7	35
SOC	0,01	1,5	0,3	-4,4	5,1	2	0,3	18,5	1,8	0,8	2,8	1,2	1,9	16
PHYSMATH	0,02	1,8	1,1	-	-	1	2,5	47,4	5,3	4,1	6,5	3,7	4,8	68
LIFE	0,08	4,5	1,8	0,5	3,1	7	1,9	37,6	4,9	3,7	6,1	2,8	6,0	96
ENGINECH	0,09	3,2	2,9	-0,5	6,3	8	1,0	34,5	2,8	2,0	3,6	1,5	3,6	88
AGRICULT	0,02	3,5	0,7	-0,8	2,2	3	0,8	38,6	2,1	1,2	3,1	1,4	2,3	24
MEDHEALTH	0,03	2,1	1,6	-2,4	5,6	3	1,1	31,7	3,5	2,0	5,0	1,2	4,5	37
SOFT combined	0,02	1,9	0,9	0,4	1,5	8	0,3	15,0	1,9	1,0	2,8	1,1	3,2	51
HARD combined	0,06	3,2	2,0	0,8	3,2	22	1,5	37,6	4,0	3,5	4,6	2,1	4,9	314
Total	0,05	2,7	1,7	0,8	2,6	30	1,2	31,1	3,7	3,3	4,2	2,0	4,7	364

Tabela 8. Wymiary produktywności badawczej (internacjonalści vs. miejscowi) – artykuły recenzowane opublikowane w języku angielskim (ENG-PRA) w trzyletnim okresie referencyjnym

	Locals (LOC)						Internationalists (INT)					
	Mean	% publishing in English	Mean (publishers only)	95% CI - LB	95% CI - UB	N	Mean	% publish. in English	Mean (publishers only)	95% CI - LB	95% CI - UB	N
HUM	0,5	31,3	1,5	1,1	1,9	85	1,3	46,1	2,8	2,2	3,4	115
SOC	0,5	36,6	1,3	0,7	1,8	55	1,4	46,1	3,0	1,7	4,3	40
PHYSMATH	2,3	59,2	3,9	2,2	5,5	23	5,2	60,6	8,6	7,3	9,8	87
LIFE	1,8	39,7	4,4	3,3	5,5	59	4,2	51,0	8,3	7,1	9,5	130
ENGITECH	1,4	34,8	4,1	3,1	5,2	92	3,5	55,4	6,2	5,3	7,2	142
AGRICULT	1,6	45,2	3,6	2,5	4,8	43	2,7	53,0	5,1	3,5	6,7	33
MEDHE-ALTH	1,1	32,5	3,2	2,1	4,4	45	3,2	49,4	6,5	4,9	8,2	58
SOFT combined	0,5	33,2	1,4	1,1	1,7	140	1,3	46,1	2,8	2,3	3,4	155
HARD combined	1,5	38,2	3,9	3,4	4,5	262	3,9	53,9	7,2	6,6	7,8	450
Total	1,1	36,3	3,1	2,7	3,4	402	3,2	51,7	6,1	5,6	6,6	605

Rysunek 3. Produktywność badawcza według klastra dyscyplin – internacjonalisci (INT) vs. miejscowi (LOC)



Objaśnienie: odsetek publikacji IC-PRA w publikacjach PRA – artykuły recenzowane o międzynarodowym współautorstwie i ekwiwalenty artykułów w recenzowanych artykułach opublikowane w trzyletnim okresie referencyjnym. Wyniki są statystycznie istotne dla wszystkich klastrów.

Tabela 9. Przeciętne wartości produkcji naukowej polskich internacjonalistów jako odsetek całkowitej produkcji naukowej

Academic cluster	INT (%)	IC-PRA	ENG-PRA
HUM	48,1	91,1	71,6
SOC	36,3	97,4	62,8
PHYSMATH	78,6	99,8	89,3
LIFE	63,3	97,6	80,6
ENGITECH	49,3	91,1	69,9
AGRICULT	39,5	95,6	51,9
MEDHEALTH	45,7	96,6	72,0
Total (mean)	51,4	96,4	75,0
SOFT combined	44,4	92,8	69,0
HARD combined	54,9	96,6	75,9

Objaśnienie: według klastra dyscyplin naukowych, według kategorii produktywności (IC-PRA i ENG-PRA) (w procentach).

Produktywność badawcza polskich naukowców jest silnie skorelowana z typem współpracy naukowej; jest ona konsekwentnie niższa dla polskich naukowców, którzy nie uczestniczą we współpracy międzynarodowej we wszystkich klastrach i według wszystkich stosowanych miar. Rodzaj współautorstwa publikacji jest również silnie skorelowane z międzynarodową współpracą naukową i waha się od 1,2 razy więcej w przypadku miejscowych (dla MEDHEALTH) do 5 razy więcej w klastrach fizyki i matematyki oraz nauk społecznych. Natomiast naukowcy, którzy nie współpracują w skali międzynarodowej, deklarują zaledwie 3,2% swoich publikacji jako powstałych we współpracy międzynarodowej w dziedzinach nauk ścisłych i nie więcej niż 1,9% w dziedzinach miękkich (tabela 9). Wniosek dla polityki naukowej jest prosty: brak współpracy międzynarodowej oznacza brak współautorstwa międzynarodowego (co jest zgodne z ustaleniami z Kwiek 2018b dla naukowców europejskich).

Wzorzec ten jest konsekwentnie taki sam dla wszystkich naukowców (internacjonalistów i miejscowych) ze wszystkich klastrów dyscyplin, zarówno w Polsce, jak i w systemach europejskich. Wśród tych, którzy nie współpracują na arenie międzynarodowej, tylko marginalny odsetek publikacji jest tworzony wspólnie z kolegami z innych krajów. Naukowcy ci mają jednak znaczący udział w profesji akademickiej w całej Europie: 47,5% w przypadku dziedzin zawodowych, 40,0% w inżynierii, 31,9% w naukach humanistycznych i społecznych, 39,6% w naukach przyrodniczych i medycznych oraz 25,3% w naukach fizycznych i matematycznych (na podstawie próby 17 211 naukowców z 11 systemów Europy; Kwiek 2019: 143).

4.3. Produktywność indywidualna według typu publikacji

Produktywność indywidualna może być również badana według rodzaju publikacji, wykraczając poza artykuły recenzowane (zob. np. Sooryamoorthy 2014). Dla obecnych celów, pytania ankiety zostały sformułowane w następujący sposób: „Ile naukowych projektów spośród wymienionych poniżej rodzajów ukończył Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat? (pytanie D4), z oddzielnymi odpowiedziami na pytania: „autorstwo lub współautorstwo książki naukowej” (D4/1), „redakcja lub współredakcja książki naukowej” (D4/2), „artykuł opublikowany w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej” (D4/3), „raport badawczy/monografia napisana w ramach projektu badawczego” (D4/4), „wystąpienie prezentowane podczas konferencji naukowej” (D4/5) oraz „artykuł popularno-naukowy napisany dla gazety lub czasopisma” (D4/6).

Kolejne pytanie (D5) zostało sformułowane w następujący sposób: „Jaki procent Pan(a) publikacji w ostatnich trzech latach był”: „poddany procesowi recenzyjnemu” (D5/6), „opublikowany w języku innym niż język wykładowy w Pana(i) uczelni” (D5/1), „współautorstwem z naukowcami pracującymi zagranicą?” (D5/3).

W badaniu dokonano wyraźnego rozróżnienia pomiędzy różnymi typami publikacji; co ważne, polscy naukowcy są przyzwyczajeni do liczenia różnych typów publikacji dla celów sprawozdawczości instytucjonalnej.

Tabela 10. Średnia indywidualna produktywność badawcza według typu publikacji

	Internationalists (INT)				Locals (LOC)				ALL				LOC vs. INT
	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	LOC = 100%
Books authored/co-authored	0,6**	1,2	0	18	0,4	1,2	0	30	0,5	1,2	0	30	150,0
Books edited/co-edited	0,4***	0,9	0	9	0,3	0,8	0	7	0,3	0,8	0	9	133,3
Research reports/monographs written for a funded project	0,8***	1,8	0	25	0,4	1,3	0	30	0,6	1,6	0	30	200,0
Papers at a conference	5,0***	6	0	30	3,0	5	0	30	4	6	0	30	166,7
Articles (newsp. or magazine)	1,1	3	0	30	1,0	3,1	0	30	1,1	3	0	30	100,0
Peer reviewed articles (PRA)	4,79***	6,63	0	33	3,04	5,17	0	30	3,94	6,03	0	33	157,6
Peer reviewed article equivalents (PRAE)	8,3***	11	0	106,2	5,6	9,1	0	165	7	10,2	0	165	148,2
Int. co-authored peer-rev. articles (IC-PRA)	1,16***	3,15	0	33	0,05	0,47	0	13,3	0,62	2,35	0	33	2320,0
Int. co-authored peer-rev. article equivalents (IC-PRAE)	1,6***	4,3	0	42,8	0,1	0,7	0	20	0,9	3,2	0	42,8	1600,0
English language peer-reviewed articles (ENG-PRA)	3,2***	5,3	0	33	1,1	2,8	0	30	2,2	4,4	0	33	290,9
English language peer-rev. article equivalents (ENG-PRAE)	4,7***	7,6	0	58,4	1,7	3,9	0	43,2	3,3	6,3	0	58,4	276,5

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Objaśnienie: internacjonalści INT, miejscowi LOC oraz wszyscy naukowcy ALL dla trzyletniego okresu referencyjnego, a także różnica między internacjonalistami a miejscowymi (LOC = 100%) według typu publikacji.

Instrument badawczy ułatwił porównywanie produktywności internacjonalistów i miejscowych w zakresie książek naukowych autorskich i współautorskich oraz redagowanych i współredagowanych, artykułów publikowanych w książkach lub czasopismach (i ekwiwalentów artykułów), raportów badawczych lub monografii napisanych na potrzeby sfinansowanego projektu, fachowych artykułów pisanych

dla szerszego grona odbiorców, artykułów współautorskich międzynarodowych (i ekwiwalentów tych artykułów), artykułów w języku angielskim (i ekwiwalentów tych artykułów) oraz referatów prezentowanych na konferencjach naukowych. Wartości średnich, odchyłeń standardowych oraz wartości minimalne i maksymalne produktywności pokazuje tabela 10. Ogólnie rzecz biorąc, internacjoniści okazali się bardziej produktywni niż miejscowi w odniesieniu do wszystkich badanych elementów produktywności; wszystkie różnice były statystycznie istotne ($p < 0,001$) z wyjątkiem specjalistycznych artykułów pisanych dla gazet i czasopism.

Przeciętnie internacjoniści są znacznie bardziej produktywni pod względem publikacji napisanych we współautorstwie międzynarodowym. Zakładając, że produktywność miejscowych wynosi 100% (zob. LOC vs. INT w tabeli 10), produktywność internacjonalistów dla miary IC-PRA wynosi 2,320% i 1,600% dla miary IC-PRAE. Internacjoniści stanowią również inny świat w porównaniu z miejscowymi pod względem międzynarodowego współautorstwa. Są prawie trzy razy bardziej produktywni pod kątem publikacji w języku angielskim. W przypadku miary ENG-PRA produktywność internacjonalistów wynosi 290,9%, a w przypadku miary ENG-PRAE 276,5% produktywności miejscowych. W przypadku innych typów publikacji produktywność internacjonalistów jest średnio o 30–70% wyższa od produktywności miejscowych: dla książek autorskich i współautorskich wskaźnik ten wynosi 150%, książek zredagowanych 133,3%, dla artykułów 157,6%, a dla ich ekwiwalentów (PRAE) 148,2%, dla referatów konferencyjnych 166,7% i dla raportów z badań 200%. Krótko mówiąc, hipoteza 5 została zweryfikowana pozytywnie.

4.3. Wyniki badań – analiza dwuwymiarowa

4.3.1. Rozkład czasu pracy – internacjoniści vs. miejscowi

H6. Hipoteza dotycząca rozkładu czasu pracy – internacjoniści pracują dłużej i poświęcają więcej czasu na badania, mniej na kształcenie i więcej na pracę administracyjną.

W tej części przedstawiamy wyniki dotyczące różnic w średniej liczbie godzin pracy, zwłaszcza średniej liczbie godzin pracy poświęcanej na badania, między dwiema subpopulacjami (INT i LOC). Nasze wyniki są oparte na dwustronnym teście t dla dwóch średnich o hipotezie zerowej zakładającej równość średniego poziomu zjawiska w dwóch subpopulacjach, na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Dla każdej pary o różnicy średnich istotnie różniących się od zera pojawia się w danej kolumnie symbol większej kategorii („INT” dla internacjonalistów i „LOC” dla miejscowych). Test t dla dwóch średnich arytmetycznych (INT vs. LOC) został wykonany dla każdego z pięciu typów zbadanej działalności akademickiej i dla każdego klastra dyscyplin

oraz dla połączonych klastrów dziedzin miękkich i dziedzin twardych (wszystkie różnice były istotne statystycznie, tabela 11).

Zbiór danych zawierał pięć wymiarów pracy akademickiej: kształcenie, badania, działalność na rzecz uczelni i usługowa typu *non-profit*, administracja i inne działania akademickie. Nacisk położono tutaj na różnice w średnich godzinach pracy internacjonalistów i miejscowych w każdym klastrze dyscyplin, w oparciu o tygodniowe godziny pracy w okresie, kiedy są prowadzone zajęcia i wtedy, kiedy ich nie ma w ramach roku akademickiego. Godziny te zostały uśrednione w skali roku, zakładając, że 60% dla pierwszego okresu i 40% dla okresu drugiego stanowi dobre przybliżenie w polskim systemie szkolnictwa wyższego.

Tabela 11. Zróżnicowanie czasu pracy według rodzaju działalności akademickiej i klastra dyscyplin w oparciu o wyniki testu t dla równości średnich, internacjonalisci INT i miejscowi LOC

	HUM	SOC	PHYS MATH	LIFE	ENGI TECH	AGRI CULT	MED HEALTH	Soft com- bined	Hard com- bined
Teaching				LOC					LOC
Research	INT	INT	INT	INT			INT	INT	INT
Service								INT	
Administration				INT			INT		INT
Other									
Total	INT	INT						INT	INT

Objaśnienie: pytanie B1: „Biorąc pod uwagę całą swoją aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć i 40%, kiedy zajęcia nie są prowadzone)? W tabeli została przedstawiona grupa o statystycznie istotnie wyższej średniej.

Różnica w średnim tygodniowym czasie pracy internacjonalistów i miejscowych wynosi 4,4 godziny (zob. tabela 12). Pojawiający się tu obraz przedstawia polską akademię jako stosunkowo tradycyjną. Przeciętnie internacjonalisci poświęcają mniej czasu niż miejscowi na działalność dydaktyczną, znacznie więcej czasu (około 30%) na badania, a także więcej czasu na obowiązki administracyjne. Istnieją jednak znaczne różnice między dyscyplinami w całkowitym średnim tygodniowym czasie pracy, od 5,9 godzin w przypadku nauk humanistycznych do 11,4 godzin w przypadku nauk społecznych (zob. tabela 17 w załącznikach).

Innymi słowy, najbardziej jaskrawego przykładu różnic dostarcza klastery nauk społecznych (SOC) – w porównaniu z polskimi miejscowymi w naukach społecznych, polscy internacjonalisci w tym obszarze poświęcają średnio 64 dodatkowe pełne dni robocze na pracę akademicką (tj. 11,4 godziny więcej w tygodniu x 46 tygodni rocznie, podzielone przez 8 godzin dziennie). Dokładniej rzecz ujmując, poświęcają oni

średnio 9,4 dodatkowych godzin tygodniowo (lub 54 dodatkowe dni rocznie) na badania. Nic dziwnego, że internacjoniści w dziedzinie nauk społecznych deklarują najdłuższy tygodniowy czas pracy i drugi najdłuższy czas poświęcany na badania (po naukach fizycznych i matematyce). Dla polskich internacjonalistów dłuższy czas pracy wydaje się standardem (zwłaszcza większa liczba godzin poświęconych na pracę badawczą). Różnice między dwoma typami naukowców są silniejsze w przypadku dziedzin miękkich (średnio 7,5 godziny tygodniowo) niż dziedzin twardych (2,7 godziny), znacznie silniej umiędzynarodowionych. Podsumowując, hipoteza 6 została potwierdzona.

Tabela 12. Zróżnicowanie godzin pracy ze względu na rodzaj działalności akademickiej (dla naukowców ze wszystkich kłastrów dyscyplin łącznie) w oparciu o wyniki testu t dla równości średnich, internacjoniści INT i miejscowi LOC

	Mean hours per week (annualized)		T-statistics value	P-value	Significantly larger mean (INT or LOC)	% difference (INT vs. LOC)	Hours per week difference (INT vs. LOC)
	INT	LOC					
Teaching	14,8	16,0	-2,875	0,004	LOC	-7,6	-1,2
Research	22,3	17,0	9,201	<0,001	INT	30,8	5,3
Service	5,5	5,4	0,121	0,904	–	0,8	0,0
Administration	6,7	5,6	3,749	<0,001	INT	18,9	1,1
Other	5,3	5,3	0,056	0,955	–	0,3	0,0
Total	49,1	44,7	4,690	<0,001	INT	9,8	4,4

Objaśnienie: pytanie B1: „Biorąc pod uwagę całą swoją aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć i 40%, kiedy zajęcia nie są prowadzone)?

4.3.2. Ukierunkowanie na rolę kształceniową i badawczą: internacjoniści vs. miejscowi

H7. Hipoteza dotycząca orientacji na role akademickie – internacjoniści są bardziej ukierunkowani na badania, a miejscowi na kształcenie.

Istniejąca literatura sugeruje, że umiędzynarodowienie badań jest skorelowane z silną orientacją badawczą (Rostan, Ceravolo i Metcalfe 2014; Shin i Cummings 2010; Teodorescu 2000). Polski system jako całość wyłania się z naszych badań jako całkowicie tradycyjny. Wyniki testu z na równość dwóch frakcji oparte są na dwustronnym obszarze odrzucenia na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Wykorzystując poprawkę Bonferroniego, testy zostały dostosowane do wszystkich porównań parami w obrębie jednego rzędu dla każdej wewnętrznej subtabeli. Testy (INT vs. LOC)

wykonano dla każdej z czterech kategorii orientacji dydaktyczno-badawczej. Odpowiednio, tak jak poprzednio, dla każdej pary o różnicy frakcji znacznie różniącej się od zera, większa kategoria pojawia się w ostatniej kolumnie (tabela 13).

Silniejsza orientacja na rolę badawczą wśród internacjonalistów jest statystycznie istotna, podobnie jak orientacja na rolę dydaktyczną wśród miejscowych ($p < 0,001$). Innymi słowy internacjoniści cenią badania bardziej niż miejscowi. Pierwszoplanowe zainteresowanie kształceniem praktycznie wyklucza polskich naukowców z klasy internacjonalistów; odsetek internacjonalistów zainteresowanych przede wszystkim kształceniem wynosi 1,1%. Jednak inaczej niż w przypadku literatury dotyczącej konkurencji między dydaktyką a badaniami (zob. Fox 1992; Ramsden 1994; Stephan 2012; Stephan i Levin 1992), 18,6% osób zainteresowanych „zajęciami dydaktycznymi i badaniami naukowymi, ze wskazaniem na pierwsze” było internacjonalistami. Ponad 80% internacjonalistów było zorientowanych na badania naukowe w porównaniu z około 60% w przypadku miejscowych. W Polsce orientacja na badawczą rolę akademicką jest istotnym wskaźnikiem bycia internacjonalistą, natomiast orientacja dydaktyczna niemal wyklucza z przynależności do tej grupy. Na tej podstawie podtrzymujemy hipotezę 7 (choć głębsze analizy przeprowadzone z podziałem na klastry dyscyplin doprowadziły do niejednoznacznych wyników).

Tabela 13. Wyniki testu z dla równości frakcji (wszystkie klastry dyscyplin łącznie)

	Internationalists (INT) %	Locals (LOC) %	P-value	Significantly larger fraction
Primarily in teaching	1,1	4,3	<0,001	LOC
In both, but leaning toward teaching	18,6	34,9	<0,001	LOC
In both, but leaning toward research	63,2	50,7	<0,001	INT
Primarily in research	17,1	10,1	<0,001	INT

Objaśnienie: pytanie B2: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych czy prowadzenia badań?”.

4.4. Wyniki badań – analiza wielowymiarowa

4.4.1. Analiza oparta na modelu regresji logistycznej

4.4.1.1. Podejście modelowe (I) – predyktory współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych

H8. Hipoteza dotycząca predyktorów – indywidualne predyktory bycia internacjonalistą są ważniejsze niż predyktory instytucjonalne.

Jakie są predyktory bycia internacjonalistą? Co sprawia, że niektórzy polscy naukowcy mają większe szanse na współpracę z kolegami z zagranicy niż inni? Zmienną

zależną w badaniach było umiędzynarodowienie kadry naukowej w dziedzinie badań („współpraca z naukowcami z zagranicy” w badaniach naukowych; pytanie D1/4; odpowiedź tak/nie). Analityczny model badania umiędzynarodowienia został opracowany na podstawie istniejącej literatury, zwłaszcza takich prac jak: Cummings i Finkelstein (2012), Rostan, Ceravolo i Metcalfe (2014), Finkelstein i Sethi (2014), Finkelstein, Walker i Chen (2013) oraz Abramo, D’Angelo i Solazzi (2011). Spośród czterdziestu dwóch wybranych cech osobowych i instytucjonalnych, zmienne niezależne zostały pogrupowane w zmienne indywidualne (36) i zmienne instytucjonalne (6). Poszczególne zmienne zostały następnie podzielone na sześć klastrów (tabela 14): cechy osobiste/demograficzne (15 zmiennych), umiędzynarodowienie i współpraca (11 zmiennych), socjalizacja do środowiska akademickiego (2 zmienne), zachowania akademickie (4 zmienne), produktywność badawcza (1 zmienna) oraz postawy akademickie i orientacja na role akademickie (3 zmienne).

Tabela 14. Umiędzynarodowienie w badaniach naukowych – zmienne w modelu (numery pytań ankietowych podano w nawiasach)

Individual variables
<i>Personal/Demographics</i>
Gender (F1)
Marital status (married or not) (F3)
Spouse employed (F4)
Spouse an academic (F5)
Spouse education level (F8-3)
Children under 18 at home (F6)
Age (F2)
Academic experience – years since first employment (A4)
PhD or lower degree (A1)
Habilitation degree (A1)
Full professorship (A1)
My academic discipline/field is important (B4)
My institution is important (B4)
Satisfaction with current job (B6)
Cluster of academic discipline (hard vs. soft) (A2)
<i>Internationalization and collaboration</i>
Emphasize international perspective or content in their courses (C4/5, 1 and 2)
Most international students are currently international (C4/10, 1 and 2)
Teaching any courses abroad (C5/2, Yes/No)
Teaching any courses in a foreign language (C5/2, Yes/No)
Research primarily international in scope or orientation (D2/5, 1 and 2)
Employ primarily mother tongue in research (F12/1, Yes/No)
Publishing in a foreign country (D5/4, Yes/No, >0)

Individual variables

Publishing in a foreign language (D5/1, Yes/No, >0)

Publishing works co-authored with colleagues located in other countries (D5/1, Yes/No, >0)

Spent at least two years in other countries since the award of their first degree (F13/3, Yes/No)

PhD earned in a foreign country (A1/2/2).

Socialization to academia

Intensive faculty guidance (A3)

Research projects with faculty (A3)

Academic behaviors

Annualized mean weekly research hours (60% in session, 40% not in session) (B1)

Annualized mean weekly teaching hours (60% in session, 40% not in session) (B1)

Annualized mean weekly admin. hours (60% in session, 40% not in session) (B1)

Annualized mean weekly total hours (60% in session, 40% not in session) (B1)

Academic attitudes and role orientation

Research-oriented (only answer 4) (B2)

Scholarship is original research (B5)

Basic/theoretical research (D2)

Research productivity

Peer-reviewed articles (PRA) (D4/2 and D4/3)

Institutional variables

Institutional environment

Strong performance orientation (E4)

Institutional type (A9)

Research considered in personnel decisions (E6)

Availability of research funds (B3)

Supportive attitude of administration (E4)

Who has primary influence in establishing international linkages (individual/faculty) (E1)

Wszystkie zmienne jakościowe zostały poddane dychotomizacji. W celu wykrycia i wyeliminowania współliniowości wektora zmiennych niezależnych, zastosowano metodę odwrotnej macierzy korelacji. W jej wyniku nie stwierdzono istotnych zależności pomiędzy zmiennymi. Zmienne do modelu zostały wprowadzone przy użyciu metody eliminacji wstecznej w oparciu o kryterium Walda, dlatego w modelu uwzględniono tylko istotne zmienne. Model osiągnął zbieżność w 32 iteracji. Moc predykcyjna modelu (mierzona za pomocą R^2 Nagelkerke'a) wyniosła 0,502. Wyniki dla modelu przedstawiono w tabeli 15.

Tabela 15. Iloraz szans oszacowany dla regresji logistycznej bycia internacjonalistą w badaniach naukowych – predyktory prowadzenia współpracy z kolegami z zagranicy

	B	Standard Error	Wald	P-value	Exp(B)	DIAG
Gender						1,18
Spouse employed						1,253
Spouse an academic						1,114
Spouse education level						1,106
Children under 18 at home						1,119
Age						2,16
Habilitation degree						1,533
Full professorship	2,182	0,672	10,528	0,001***	8,862	2,039
My academic discipline/field is important						1,083
My institution is important						1,19
Satisfaction with current job						1,187
Intensive faculty guidance?						1,104
Research projects with faculty?						1,143
Annualized mean weekly research hours	0,060	0,022	7,176	0,007**	1,062	2,601
Annualized mean weekly teaching hours						1,448
Annualized mean weekly admin. hours						1,492
Annualized mean weekly total hours						2,987
Research-oriented						1,129
Scholarship is original research						1,082
Basic/theoretical research						1,148
Strong performance orientation						1,071
Institutional type						1,237
Research considered in personnel decisions						1,152
Availability of research funds						1,088
Supportive attitude of administration						1,09
Who has primary influence in establishing international linkages (individual/ faculty)	1,230	0,491	6,286	0,012*	3,421	1,083
Emphasize international perspective or content in their courses						1,143
Teaching any courses abroad						1,231
Teaching any courses in a foreign language	1,048	0,464	5,111	0,024*	2,853	1,305
Research primarily international in scope or orientation	1,546	0,441	12,270	0,000***	4,692	1,31
Employ primarily mother tongue in research						1,32
Publishing in a foreign country						2,595
Publishing in a foreign language						2,387
Publishing works co-authored with colleagues located in other countries	1,303	0,586	4,948	0,026*	3,680	1,589
Spent at least two years in other countries since the award of their first degree						1,314

	B	Standard Error	Wald	P-value	Exp(B)	DIAG
PhD earned in a foreign country						1,086
Hard scientist	1,110	0,480	5,348	0,021*	3,034	1,488
Peer-reviewed articles (PRA)						3,14
Constant	-3,246	0,740	19,246	0,000***	0,039	

***p<0,001; **p < 0,01; *p < 0,05

Objaśnienie: w ostatniej kolumnie przedstawiono wartości głównej przekątnej odwróconej macierzy korelacji.

Sześć zmiennych indywidualnych i jedna zmienna instytucjonalna okazały się statystycznie istotne: posiadanie tytułu profesora zwyczajnego i bycie naukowcem w twardych dziedzinach, uśrednione tygodniowe godziny poświęcone na pracę naukową, nauczanie dowolnych przedmiotów w języku obcym, badania przede wszystkim o charakterze międzynarodowym lub o orientacji międzynarodowej, publikacje pisane wspólnie z kolegami z innych krajów oraz indywidualni naukowcy odpowiedzialni za utrzymywanie kontaktów międzynarodowych. Wszystkie pozostałe zmienne były statystycznie nieistotne według zastosowanego kryterium doboru zmiennych. Piastowanie stanowiska profesora zwyczajnego okazało się silnym predyktorem ($\text{Exp}(B) = 8,862$), prawie dziesięciokrotnie zwiększając szanse na bycie internacjonalistą w stosunku do osób niebędących profesorami zwyczajnymi (przy innych predyktorach na stałym poziomie, *ceteris paribus*). W przypadku czasu poświęconego na badania tygodniowo, wzrost o jedną jednostkę (tj. o 1 godzinę) zwiększa szanse średnio o około 6,2 % (*ceteris paribus*). Szanse rosły również wyraźnie wraz z kształceniem w obcym języku ($\text{Exp}(B) = 2,853$) i wydawaniem międzynarodowych publikacji współautorskich ($\text{Exp}(B) = 3,034$).

Co ważne, w kontekście dotychczasowej literatury dotyczącej międzynarodowej współpracy badawczej, statystycznie nieistotne zmienne w klastrze cech osobistych i demograficznym obejmowały płeć, małżonka i rodzinę, wiek, a także przywiązanie do własnej dyscypliny i instytucji. We wcześniejszych badaniach przeprowadzanych w innych krajach stwierdzono, że bycie kobietą jest na ogół skorelowane z mniejszą intensywnością współpracy międzynarodowej w nauce (Fox et al. 2016; Abramo, D'Angelo i Murgia 2013), podobnie jak posiadanie dzieci w wieku szkolnym (Kyvik i Teigen 1996; Ackers 2008). W Polsce dopiero osiągnięcie szczytu kariery akademickiej (profesura zwyczajna) zwiększa szanse na współpracę międzynarodową w dziedzinie badań naukowych; ani posiadanie doktoratu, ani habilitacji nie wpływają istotnie na bycie internacjonalistą. Innymi słowy międzynarodowa współpraca badawcza jest silnie skorelowana z wysokimi osiągnięciami naukowymi (prowadzącymi do uzyskania tytułu profesora zwyczajnego; tytuł profesora zwyczajnego jako zmienna binarna jest skorelowany z produktywnością). Wiek nie jest statystycznie istotnym predyktorem; tym samym profesorowie, a nie naukowcy w starszym wieku, częściej angażują się we współpracę międzynarodową

(ilościowe i jakościowe podejście międzypokoleniowe do polskiej kadry akademickiej, zob. Kwiek 2017). Podsumowując, hipoteza 8 została potwierdzona.

4.4.1.2. Podejście modelowe (II): Jak umiędzynarodowienie w nauce wpływa na produktywność badawczą?

H9. Hipoteza dotycząca typu produktywności badawczej – różne wymiary umiędzynarodowienia są istotnie skorelowane z różnymi miarami produktywności.

Podejście modelowe zostało również wykorzystane do zbadania, w jaki sposób zmienne ogólne i zmienne związane z umiędzynarodowieniem (w kształceniu i badaniach) wpływają na różne aspekty produktywności. Jako miary produktywności, zmienne zależne obejmowały publikacje PRA, PRAE, IC-PRAE i ENG-PRAE. Zmienne niezależne związane z produktywnością obejmowały płeć, wiek, typ instytucjonalny (odniesienie – akademia), stopień lub tytuł naukowy (odniesienie – doktorat) i obszar nauki (odniesienie – nauki humanistyczne, HUM). Natomiast zmienne niezależne dotyczące umiędzynarodowienia obejmowały między innymi odpowiedzi na następujące stwierdzenia: „na Pan(i) zajęciach dydaktycznych zwraca się uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści” (C4/5, 1 i 2), „w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z kolegami z zagranicy” (D1/4, tak/nie), „obecnie większość studentów studiów magisterskich oraz doktoranckich to studenci zagraniczni” (C4/10, 1 i 2), „nauczanie jakichkolwiek zajęć za granicą” (C5/2, tak/nie), „zajęcia dydaktyczne w języku innym niż wykładowy w Pana(i) uczelni” (C5/2, tak/nie), „badania międzynarodowe – zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot” (D2/5, 1 i 2), „język ojczysty jako główny język w prowadzonych badaniach” (F12/1, tak/nie) (zob. tabelę 16). W tabeli tej przedstawiono wyniki analiz regresji liniowej z modelami dla każdego z czterech typów produktywności (produktywności według wskaźnika PRA, IC-PRA, ENG-PRA i PRAE). Dla każdego typu produktywności wyodrębniono trzy modele: wszyscy naukowcy (ALL), internacjoniści (INT) i miejscowi (LOC). W sumie oszacowano dwaście modeli, dla każdego z nich przedstawiono współczynniki regresji i istotność.

W pierwszym modelu regresji produktywności (zmienna zależna – PRA), dla wszystkich naukowców (model 1), ogólne zmienne niezależne istotnie związane z produktywnością to: wiek, stopień naukowy, tytuł profesora zwyczajnego i nauki przyrodnicze; istotne zmienne niezależne związane z umiędzynarodowieniem to: publikowanie w obcym kraju, publikowanie w języku obcym i współautorstwo międzynarodowe. Model wyjaśnia około 41% wariancji ($R^2 = 0,409$). Podsumowując, starsi naukowcy produkują mniej prac, a wszystkie zmienne związane z umiędzynarodowieniem zwiększają ich produktywność.

W drugim modelu regresji produktywności (ta sama zmienna zależna – PRA) dla internacjonalistów (model 2) ogólnymi zmiennymi niezależnymi istotnie związanymi

z produktywnością okazały się: wiek, stopień naukowy, tytuł profesora zwyczajnego oraz dwie zmienne niezależne powiązane z umiędzynarodowieniem, a więc: publikowanie w języku obcym i międzynarodowe współautorstwo publikacji. Podobnie jak w modelu 1, istniała istotna ujemna korelacja pomiędzy wiekiem a produktywnością. Model ten wyjaśnia prawie 40% wariacji ($R^2 = 0,388$). I wreszcie w modelu regresji produktywności (zmienna zależna – PRA) dla miejscowych (model 3) istotne okazały się tylko dwie zmienne niezależne (obie związane z umiędzynarodowieniem): publikowanie w obcym kraju i publikowanie w języku obcym ($R^2 = 0,315$).

W modelach 4–6 IC-PRA było zmienną zależną, w modelach 7–9 zmienną zależną było ENG-PRA, a w modelach 10–12 PRAE było zmienną zależną – z oddzielnymi modelami dla wszystkich naukowców, internacjonalistów i miejscowych.

Analizy prowadzą do kilku interesujących uogólnień i wskazują na kilka wyjątków. Płeć nie jest istotnym predyktorem w żadnym modelu dla jakiegokolwiek zmiennej zależnej związanej z produktywnością. Wiek jako zmienna niezależna nie jest skorelowany z produktywnością dla miejscowych w żadnym z czterech grup modeli regresji, ani dla trzech typów naukowców w przypadku ekwiwalentów artykułów jako zmiennej zależnej (modele 10–12). Można to wyjaśnić faktem, że miejscowi są bardziej przywiązani do tradycyjnych (i ogólnie mniej konkurencyjnych) sposobów publikowania książek i książek redagowanych. Habilitacja i profesura są istotnie skorelowane ze wszystkimi naukowcami i internacjonalistami (ale nie z miejscowymi), być może wyjaśniając, dlaczego współpraca międzynarodowa jest silnie skorelowana z produktywnością mierzoną za pomocą wszystkich zmiennych zależnych (PRA, IC-PRA, ENG-PRA i PRAE). W przypadku miejscowych korelacja dotyczy tylko ekwiwalentów artykułów, co oznacza, że miejscowi przesuwają się po drabinie stopni naukowych i tytułów poprzez tradycyjne sposoby publikowania (książki i książki redagowane), a nie artykuły. Międzynarodowa treść lub orientacja w kształceniu i kształcenie studentów międzynarodowych jako zmienne niezależne dotyczące umiędzynarodowienia (związane z kształceniem) nie są skorelowane z produktywnością. Natomiast kształcenie w języku obcym jest negatywnie skorelowane z produktywnością w modelach ENG-PRA i PRAE. Potwierdza to tradycyjny kompromis między nauczaniem/badaniami i ich konkurencyjność, a nie uzupełnianie się (Fox 1992) w polskiej akademii. Co ciekawe, wśród zmiennych niezależnych związanych z umiędzynarodowieniem, ani długoterminowy pobyt za granicą, ani zagraniczny doktorat nie są skorelowane z produktywnością, co potwierdza wcześniejsze ustalenia dotyczące mobilności, współpracy i produktywności (Ackers 2008). Tylko w przypadku modelu IC-PRA dla miejscowych produktywność rośnie wraz z długoterminowym pobytem za granicą (średnio o 0,7 artykułu recenzowanego napisanego we współpracy międzynarodowej w trzyletnim okresie referencyjnym). Można zatem przyjąć prawdziwość hipotezy 9.

5. Podsumowanie, dyskusja i wnioski

W ramach profesji akademickiej międzynarodowa współpraca naukowa odgrywa coraz bardziej stratyfikującą rolę. Naukowcy, którzy nie współpracują na arenie międzynarodowej, mogą tracić dzisiaj więcej niż kiedykolwiek wcześniej, ponieważ wzorce finansowania i modele prestiżu ulegają szybkim zmianom, zdecydowanie faworyzując internacjonalistów w badaniach. Pionowa stratyfikacja instytucji (znajdująca odzwierciedlenie w krajowych i międzynarodowych systemach rankingowych – a ostatnio w Polsce w programie Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza) oraz naukowców (wyrażająca się w zmieniających się wymaganiach dotyczących rozwoju kariery naukowej) coraz silniej przekształca krajowe systemy nauki w Europie Środkowej i Wschodniej (Antonowicz i in. 2017; Antonowicz 2016; Dakowska 2015). W miarę jak postępuje umasowienie szkolnictwa wyższego, następuje jego stratyfikacja, zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i indywidualnym.

Na poziomie indywidualnym rosnące nierówności wynikają przede wszystkim z rosnącej stratyfikacji (czyli postępującego rozwarstwienia) pod względem osiągnięć naukowych, co – jak pokazujemy tu szczegółowo – jest ściśle związane z rosnącą stratyfikacją pod względem umiędzynarodowienia badań naukowych. Inne formy stratyfikacji podkopujące jednorodność tradycyjnej wspólnoty akademickiej dotyczą wynagrodzeń, władzy akademickiej, ról akademickich, wieku, a także wzorców publikowania, płci i dostępu do finansowania badań (zob. poszczególne rozdziały w naszej najnowszej monografii poświęconej europejskiej kadrze akademickiej Kwiek 2019). Środowisko naukowe jest silnie podzielone pod względem osiągnięć naukowych, dochodów, stanowisk akademickich, płci, kohorty wiekowej, rozkładu czasu poświęcanego na kształcenie i badania, możliwości finansowania badań oraz pod kątem dostępu do prestiżowych czasopism. Stratyfikację globalnej społeczności naukowej wyraźnie warunkują badania naukowe, a w jej centrum znajduje się ich umiędzynarodowienie.

Część naukowców wyłania się z powyższych analiz jako wyraźnie bardziej umiędzynarodowiona niż inni, a podział na internacjonalistów i miejscowych w badaniach przenika polskie środowisko naukowe. Procesy nazwane przez nas „skumulowaną przewagą z racji umiędzynarodowienia” i „skumulowaną stratą z racji braku umiędzynarodowienia” zachodzą jednocześnie, dzieląc środowisko naukowe pod względem prestiżu, uznania i dostępu do konkurencyjnego finansowania badań. Umiędzynarodowienie w badaniach naukowych jest potężną siłą rozwarstwiająca nie tylko instytucje (powodującą ich pionowe zróżnicowanie), ale także ich wydziały (doprowadzając do segmentacji poziomej). Wysoce umiędzynarodowione instytucje, wydziały, grupy badawcze i poszczególni naukowcy coraz częściej zderzają się w polskim systemie – i w innych „nadrabiających zaległości” systemach nauki – z ich słabo umiędzynarodowionymi odpowiednikami.

Independent variables	Productivity – PRA			Productivity – IC-PRA			Productivity – ENG-PRA			Productivity – PRAE		
	1 All sci- entists (ALL)	2 Intern- ationalists (INT)	3 Locals (LOC)	4 All sci- entists (ALL)	5 Intern- ationalists (INT)	6 Locals (LOC)	7 All sci- entists (ALL)	8 Intern- ationalists (INT)	9 Locals (LOC)	10 All sci- entists (ALL)	11 Intern- ationalists (INT)	12 Locals (LOC)
	<i>Internationalization-related variables</i>											
Research primarily international in scope or orientation			0,312*									
Employ primarily mother tongue in research				0,845*			1,001*					
Publishing in a foreign country	2,828**		3,642***				1,719**					7,185***
Publishing in a foreign language	3,815**	6,166***	2,536*	3,645***			1,410**					4,862**
Publishing works co-authored with colleagues in other countries	2,862**	3,519***		3,742***			3,596***					5,368***
Spent at least two years in other countries since first degree				3,585***	3,688***	2,922***						
PhD earned in a foreign country	2,304	2,081	0,281	0,817	0,937	-1,452**	0,853	0,951	-0,321	2,077	2,062	11,382
(Constant)	0,409	0,388	0,315	0,314	0,324	0,422	0,451	0,421	0,472	0,407	0,382	0,455
R ²												

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

Objaśnienie: wszyscy ALL, internacjonalisci INT i miejscowi LOC (współczynniki beta i poziom istotności). Uwzględniono jedynie naukowców zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy w sektorze uniwersyteckim i zaangażowanych zarówno w kształcenie, jak i badania.

W przeprowadzonych badaniach przetestowano dziewięć hipotez na dużej próbie polskich naukowców ze wszystkich dziedzin ($n = 3704$ zwrócone kwestionariusze). Hipotezy badawcze, dzięki wykorzystaniu danych ankietowych, a nie danych bibliometrycznych, zdecydowanie wykraczały poza tradycyjnie badane czynniki współpracy międzynarodowej i obejmowały płeć, wiek i staż naukowy, dziedzinę nauki, współpracę krajową, produktywność badawczą, rozkład czasu pracy, orientację na rolę akademicką, a także, przy zastosowaniu podejścia wielowymiarowego, indywidualne i instytucjonalne predyktory bycia internacjonalistą oraz wpływ różnych typów umiędzynarodowienia na produktywność mierzoną kilkoma równoległymi miarami. Jako jasno określona subpopulacja polskich naukowców (51,4%), tytułowi internacjonalisci wyłaniają się z naszych badań jako odmienny typ kadry akademickiej. Wyniki naszych badań potwierdzają, że znacznie różnią się oni od tytułowych miejscowych, czyli naukowców nie współpracujących z kolegami z innych krajów w badaniach naukowych.

Internacjonalisci to przede wszystkim mężczyźni, a różnica między płciami niesie ze sobą poważne konsekwencje dla polityki kadrowej. Jeśli (1) sukces naukowców w globalnym, rozwarstwowym środowisku akademickim opiera się na osiągnięciach badawczych, a nie na sukcesach w kształceniu czy pracy administracyjnej, oraz jeśli (2) produktywność jest silnie skorelowana ze współpracą międzynarodową – to kobiety naukowcy, będące rzadziej internacjonalistami, prawdopodobnie ponoszą dzisiaj większe straty niż kiedykolwiek wcześniej pod względem dostępu do finansowania i skumulowanego prestiżu naukowego. Dotyczy to zwłaszcza systemów niedofinansowanych, takich jak polski, w których konkurencja jest silniejsza, a „skumulowana strata” (Cole i Cole 1973: 146) w większym stopniu powoduje, że biedni stają się nieproporcjonalnie biedniejsi, zgodnie z efektem Mateusza w nauce.

Stratyfikacja kadry akademickiej pod kątem umiędzynarodowienia badań, w ramach której współpraca międzynarodowa prowadzi do większej liczby publikacji i lepszych wskaźników cytowalności, okazuje się bardziej szkodliwa dla kobiet naukowców niż dla mężczyzn naukowców. W Polsce większość kobiet naukowców stanowią miejscowi (55%), a większość mężczyzn – internacjonalisci (56%). W związku z tym awans kobiet na drabinie akademickiej opartej o osiągnięcia czysto naukowe będzie z czasem prawdopodobnie dłuższy i trudniejszy, a dostęp do coraz bardziej konkurencyjnych funduszy indywidualnych na badania – coraz bardziej utrudniony. Chyba że, jak w wielu krajach, powstaną programy skierowane szczególnie do kobiet, zwłaszcza w obszarach STEM.

Internacjonalisci są starsi, dysponują większym doświadczeniem akademickim i mają wyższe stopnie naukowe oraz zajmują wyższe stanowiska. W systemach ubogich w zasoby (środki, ludzie, infrastruktura i czas), takich jak Polska, internacjonalisci stanowią większość kadry uczelnianej dopiero w przedziale wiekowym powyżej 50 lat, wśród osób z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem akademickim, ze stopniem doktora habilitowanego i profesurą tytularną. Pojawiający się wzorzec jest jasny

(i statystycznie istotny); umiędzynarodowienie badań osiąga wysoki poziom charakterystyczny dla systemów bogatych w zasoby tylko dla wąskiej klasy profesorów zwyczajnych (74,6% z nich to internacjoniści). Istnieje również silne zróżnicowanie interdyscyplinarne; udział internacjonalistów sięga 80% w klastrze nauk fizycznych i matematycznych w porównaniu z zaledwie 36,3% w zakresie nauk społecznych – i tylko dla połowy profesorów zwyczajnych w naukach społecznych w porównaniu z ponad 90% w naukach fizycznych i matematycznych. Zgodnie z wcześniejszymi badaniami (Kyvik i Larsen 1997; Piro, Aksnes i Rørstad 2013), obecne wyniki potwierdzają, że umiędzynarodowienie jest silnie uzależnione od dziedziny nauki. Udział młodych internacjonalistów z pewnością rośnie dzięki nowym programom badawczym finansowanym przez Narodowe Centrum Nauki, wysoce konkurencyjnym i dedykowanym specjalnie dla młodych naukowców (Bieliński i Tomczyńska 2018). Jednak całkowity budżet NCN jest jednak stanowczo zbyt niski.

Współpraca międzynarodowa nie odbywa się kosztem współpracy krajowej; w rzeczywistości internacjoniści współpracują wewnątrz kraju na masową skalę, chociaż ten wymiar współpracy badawczej był dotąd rzadko badany (wyjątki to Sooryamoorthy 2014 oraz Jeong, Choi, i Kim 2011). Tylko 20,5% internacjonalistów **nie** współpracuje w kraju, z nieznanych powodów, które mogą obejmować zarówno brak czasu, brak środków finansowych, jak i ograniczone możliwości wspólnego publikowania w skali międzynarodowej. Na drugim biegunie tylko połowa miejscowych współpracuje w kraju, to znaczy połowa tych, którzy nie współpracują międzynarodowo, również nie współpracuje w kraju (przy silnym zróżnicowaniu dziedzinowym). W naukach humanistycznych i społecznych 63,3% miejscowych nie współpracuje w skali krajowej; oznacza to, że w klastrze miękkich dyscyplin akademickich dominuje model „samotnego uczonego”, który nie prowadzi wspólnych badań ani z naukowcami z Polski, ani ze świata.

Jeśli chodzi o produktywność badawczą, internacjoniści sześciokrotnie częściej niż miejscowi wydają publikacje we współautorstwie zagranicznym; wśród miejscowych międzynarodowe współautorstwo publikacji jest zjawiskiem marginalnym i wynosi 2,1% (w porównaniu z 13,8% w przypadku internacjonalistów). We wszystkich klastrach internacjoniści konsekwentnie wydają ponad 90% międzynarodowych publikacji współautorskich, a w klastrach PHYSMATH, SOC i LIFE wskaźnik ten osiąga 97–99,9%. W tych klastrach brak współpracy międzynarodowej oznacza w praktyce brak współautorskich publikacji międzynarodowych.

Naukowcy z dziedzin twardych, którzy nie współpracują na arenie międzynarodowej, deklarują, że tylko 3,2% ich publikacji to publikacje powstałe we współpracy międzynarodowej; w dziedzinach miękkich odsetek ten wynosi zaledwie 1,9%. Wynika z tego, że międzynarodowe współautorstwo na dużą skalę jest na ogół tworzone wyłącznie przez internacjonalistów na podstawie międzynarodowej współpracy badawczej. Tylko znikomy ułamek publikacji powstających w ramach nauki izolowanej na poziomie krajowym może być

publikowany we współpracy na poziomie międzynarodowym, a publikacje współtworzone na poziomie międzynarodowym zależą wyłącznie od współpracy z kolegami z zagranicy.

Nasze narzędzie badawcze ułatwiło porównanie produktywności internacjonalistów i miejscowych w odniesieniu do szerokiego wachlarza typów publikacji. We wszystkich przypadkach internacjoniści okazali się bardziej produktywni niż miejscowi w statystycznie istotnym zakresie ($p < 0,001$). Internacjoniści wyłaniają się z tego badania jako o wiele bardziej produktywni pod względem międzynarodowych publikacji współautorskich: reprezentują 2320% produktywności miejscowych w przypadku artykułów recenzowanych i 1600% w przypadku odpowiedników artykułów recenzowanych dla tego typu publikacji.

Analizy regresji wielorakiej pokazały, że płeć nie jest czynnikiem determinującym w żadnym modelu ze zmienną zależną związaną z produktywnością. Wiek jako zmienna niezależna jest ujemnie skorelowany z produktywnością miejscowych i jest ujemnie skorelowany dla wszystkich naukowców i dla internacjonalistów. Habilitacja i profesura są dodatnio skorelowane z wyższą produktywnością dla wszystkich naukowców i dla internacjonalistów, ale nie dla miejscowych. Nic dziwnego, że w kontekście polskim zmienne niezależne związane z kształceniem i umiędzynarodowieniem (takie jak treści międzynarodowe w kształceniu, kształcenie studentów zagranicznych czy kształcenie w języku obcym) były ujemnie skorelowane z produktywnością. Tradycyjna konkurencja między kształceniem i badaniami w polskiej akademii została potwierdzona statystycznie. Wśród zmiennych niezależnych, związanych z umiędzynarodowieniem, na ogół ani długoterminowe pobyty za granicą, ani doktorat zdobyty za granicą nie były istotnie skorelowane z produktywnością, co potwierdza wcześniejsze ustalenia dotyczące mobilności, współpracy i produktywności (Ackers 2008).

Podsumowując, nasze badania wskazują na stratyfikującą moc współpracy międzynarodowej wobec środowiska akademickiego w systemie nauki, który przechodzi od głębokiego niedofinansowania i silnego zaangażowania krajowego do coraz lepszego, ale wysoce selektywnego finansowania i dużego zaangażowania międzynarodowego. Internacjoniści i miejscowi różnią się między sobą: pracują, myślą o swojej roli akademickiej, publikują i współpracują w odmienny sposób, a także napotykają na odmienne bariery w zakresie awansu akademickiego i pozyskiwania środków finansowych na badania. Równowaga ilościowa między internacjonalistami i miejscowymi w dziedzinie badań z pewnością będzie znikać, a w powstającym systemie, który w coraz większym stopniu koncentruje się na finansowaniu umiędzynarodowienia badań, należy spodziewać się rosnącej przewagi ilościowej pierwszych kosztem drugich.

Implikacje naszych badań dla polityki naukowej są jednoznaczne. Jeśli globalna sieć nauki wyłania się, ponieważ naukowcy „łączą się ze sobą na zasadzie wzajemnego partnerstwa, a proces preferencyjnego przywiązania wybiera określone osoby do coraz bardziej elitarnego kręgu” (Wagner 2018: x), to miejscowi w każdym kraju (z ewentualnym wyjątkiem USA) są stopniowo wykluczani z trwającej globalnej transformacji

nauki. Polska, jako mocno niedofinansowany uczestnik globalnej nauki, musi rozważyć dokonanie radykalnych zmian w strukturze kadry naukowej. Z tego względu, w sektorze uczelni badawczych, miejscowi powinni być w coraz większym stopniu zastępowani przez internacjonalistów, czy to przez nowych, młodszych naukowców, czy też przez starszych naukowców, którzy przekształcają się w internacjonalistów wraz z nowymi możliwościami współpracy międzynarodowej. Obecny podział 50:50, w którym tylko połowa naukowców współpracuje na arenie międzynarodowej w dziedzinie badań, musi stopniowo ulegać zmianie. Trzydziestoletni okres transformacji postkomunistycznej (1989–2019) dobiegł końca i tłumaczenie niepowodzenia reform sektora nauki akademickiej i jego niedofinansowania za pomocą argumentów historycznych jest z dzisiejszej perspektywy globalnej nauki nie do przyjęcia. Coraz częściej naukowcy w świecie wybierają wspólną, sieciową naukę, która jest zakorzeniona lokalnie (poprzez kształcenie i instytucje) i finansowana na szczeblu krajowym – ale nastawiona na globalną współpracę badawczą (zob. Kwiek 2020). Polska polityka naukowa musi na te zmiany reagować, promując przekształcanie kadry naukowej i pogłębianie jej pionowej stratyfikacji oraz zapewniając radykalnie wyższe finansowanie międzynarodowej współpracy naukowej. Tylko w ten sposób możemy uniknąć pełzającej izolacji na kluczowym dzisiaj poziomie nauki globalnej.

Podziękowania

Tekst jest tłumaczeniem pracy „Internationalists and Locals: International Research Collaboration in Resource-Poor Systems” złożonej w *Scientometrics*. Autor wyraża wdzięczność za wsparcie otrzymane w projekcie MNISW Dialog (0022/DLG/2019/10). Istotny wkład do prowadzonych badań wniósł dr Wojciech Roszka z Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, członek zespołu badawczego Dialog, za co jestem mu ogromnie wdzięczny.

Literatura

- Abrahamson, M. (1965). Cosmpolitanism, Dependence-Identification, and Geographical Mobility. *Administrative Science Quarterly* 10: 98–106.
- Abramo, G., D’Angelo, C.A., Di Costa, F. (2019). A gender analysis of top scientists’ collaboration behavior: evidence from Italy. *Scientometrics*. Publikacja online: 30 maja 2019.
- Abramo, G., D’Angelo, C.A., Murgia, G. (2013). Gender Differences in Research Collaboration. *Journal of Informetrics* 7: 811–822.
- Abramo, G., D’Angelo, C.A., Solazzi, M. (2011a). The Relationship between Scientists’ Research Performance and the Degree of Internationalization of Their Research. *Scientometrics* 86. 629–643.
- Abramo, G., D’Angelo, C.A. i Murgia, G. (2014). Variation in Research Collaboration Patterns across Academic Ranks. *Scientometrics* 98(3), 2275–2294.

- Abramo, G., D'Angelo, C.A., Di Costa, F. (2018). The collaboration behavior of top scientists. *Scientometrics*. Publikacja online: 29 listopada 2018.
- Abramo, G., D'Angelo, C.A., Solazzi, M. (2011b). Are researchers that collaborate more at the international level top performers? An investigation on the Italian university system *Journal of Informetrics*. 5: 204–213.
- Abramo, G., D'Angelo, C.A., Murgia, G. (2016). The combined effect of age and seniority on research performance of full professors. *Science and Public Policy* 43(3): 301–319.
- Ackers, L. (2008). Internationalization, mobility and metrics: A new form of indirect discrimination? *Minerva* 46: 411–435.
- Aksnes, D.W., Piro, F.N., Rørstad, K. (2019). Gender gaps in international research collaboration: a bibliometric approach. *Scientometrics*. Publikacja online: 13 czerwca 2019.
- Antonowicz, D. (2016). Digital players in an analogue world: Higher education in Poland in the post-massification era. W: B. Jongbloed i H. Vossensteyn (red.), *Access and expansion post-massification. Opportunities and barriers to further growth in higher education participation* (ss. 63–81). London: Routledge.
- Antonowicz, D., Kwiek, M. i Westerheijden, D.F. (2017). The government response to the private sector expansion in Poland. W: H. de Boer, J. File, J. Huisman, M. Seeber, M. Vukasic i D.F. Westerheijden (red.), *Policy analysis of structural reforms in higher education* (ss. 119–138). Dordrecht: Springer.
- Arimoto, A. (2011). Japan: Effects of Changing Governance and Management on the Academic Profession. W: W. Locke, W.K. Cummings, D. Fisher (red.), *Changing Governance and Management in Higher Education. The Perspectives of the Academy* (ss. 281–319). Dordrecht: Springer.
- Bentley, P.J. (2015). Cross-country differences in publishing productivity of academics in research universities. *Scientometrics* 102(1), 865–883.
- Bieliński, J. i Tomczyńska, A. (2018). The Ethos of Science in Contemporary Poland. *Minerva*. Publikacja online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11024-018-9365-1>.
- Bonaccorsi, A., Daraio, C. (2003). Age effects in scientific productivity. The case of the Italian National Research Council (CNR). *Scientometrics* 58(1): 49–90.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods. 4th Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Carvalho, T. (2017). The study of the academic profession – contributions from and to the sociology of professions. W: Huisman, J. i M. Tight (red.), *Theory and method in higher education research*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, First edition, 59–76.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cole, J.R. i Cole, S. (1973). *Social stratification in science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Costas, R., van Leeuwen, T.N., Bordons, M. (2010). A Bibliometric Classificatory Approach for the Study and Assessment of Research Performance at the Individual Level: the Effects of Age on Productivity and Impact. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 61(8): 1564–1581.

- Cummings, J.N., Kiesler, S. (2007). Coordination costs and project outcomes in multi-university collaborations. *Research Policy* 36: 1620–1634.
- Dakowska, D. (2015). Between competition imperative and Europeanisation: the case of higher education reform in Poland. *Higher Education* 69(1): 129–141.
- Finkelstein, M. i Sethi, W. (2014). Patterns of Faculty Internationalization: A Predictive Model. W: F. Huang, M. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht: Springer. 237–258.
- Finkelstein, M.J., Walker, E. i Chen, R. (2013). The American faculty in an age of globalization: predictors of internationalization of research content and professional networks. *Higher Education* 66: 325–340.
- Finkelstein, M.J., Seal, R.K. i Schuster, J.H. (1998). *The New Academic Generation. A Profession in Transformation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Fox, M.F. (1992). Research, teaching, and publication productivity. Mutuality versus competition in academia. *Sociology of Education* 65(4), 293–305.
- Fox, M.F., Realf, M.L., Rueda, D.R. i Morn, J. (2006). International Research Collaboration Among Women Engineers: Frequency and Perceived Barriers, by Regions. *Journal of Technology Transfer*. Published online: 17 października 2016.
- Gazni, A, Sugimoto, C.R i Didegah, F. (2012). Mapping World Scientific Collaboration: Authors, Institutions, and Countries. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 63(2): 323–335.
- Georghiou, L. (1998). Global cooperation in research. *Research Policy* 27: 611–628.
- Glaser, B.G. (1963). The Local-Cosmopolitan Scientist. *The American Journal of Sociology* 69, 249–259.
- Godin, B. i Gingras, Y. (2000). Impact of Collaborative Research on Academic Science. *Science and Public Policy* 27(1). 65–73.
- Gorelova, O. i Lovakov, A. (2016). Academic Inbreeding and Research Productivity of Russian Faculty Members. *Working Papers*. WP BRP 32/EDU/2016.
- Gouldner, A. (1957). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Rules. *Administrative Science Quarterly* 2, 281–306.
- Groves, R.M. (2006). Nonresponse Rates and Nonresponse Bias in Household Surveys. *Public Opinion Quarterly* 70(5), 646–675.
- Gulbrandsen, M. i Smeby, J.-C. (2005). Industry funding and university professors' research performance. *Research Policy* 34, 932–950.
- GUS (2011). *Higher Education Institutions and Their Finances in 2010*. Warsaw: GUS (Central Statistical Office).
- Hibberts, M.R., Johnson, B. i Hudson, K. (2012). Common survey sampling techniques. W: L. Gideon, (red.), *Handbook of survey methodology for the social sciences* (ss. 53–74). Dordrecht: Springer.
- Hoekman, J., Frenken, K. i Tijssen, R.J.W. (2010). Research collaboration at a distance: changing spatial patterns of scientific collaboration within Europe. *Research Policy* 39: 662–673.

- Huang, F., Finkelstein, M. i Rostan, M. (2014). *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht: Springer.
- Jeong, S., Choi, J.Y. i Kim, J.-Y. (2011). The determinants of research collaboration modes: Exploring the effects of research and researcher characteristics on co-authorship. *Scientometrics* 89, 967–983.
- Jeong, S., Choi, J.Y., Kim, J.-Y (2014). On the drivers of international collaboration: the impact of informal communication, motivation, and research resources. *Science and Public Policy* 41 (4): 520–531.
- Jones, G.A., Gopaul, B., Weinrib, J., Metcalfe, A.S., Fisher, D., Gingras, Y., Rubenson, K. (2014). Teaching, Research, and the Canadian Professoriate. W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, U. Teichler (red.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards* (ss. 335–355). Dordrecht: Springer.
- Jung, J. (2014). Research Productivity by Career Stage among Korean Academics. *Tertiary Education and Management* Vol. 20(2). 85–105.
- Jung, J., Kooij, R. i Teichler, U. (2014). Internationalization and the New Generation of Academics. W: F. Huang, M. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (ss. 207–236). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, M. (2012). Changing higher education policies: From the deinstitutionalization to the re-institutionalization of the research mission in Polish universities. *Science and Public Policy* 35(5), 641–654.
- Kwiek, M. (2015a). The internationalization of research in Europe. A quantitative study of 11 national systems from a micro-level perspective. *Journal of Studies in International Education* 19(2), 341–359.
- Kwiek, M. (2015b). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development* 43, 77–89.
- Kwiek, M. (2015c). Academic generations and academic work: Patterns of attitudes, behaviors and research productivity of Polish academics after 1989'. *Studies in Higher Education* 40(8), 1354–1376.
- Kwiek, M. (2016a). The European research elite: A cross-national study of highly productive academics across 11 European systems. *Higher Education* 71(3), 379–397.
- Kwiek, M. (2016b). From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era). A National Counter-trend in a Global Context. W: S. Slaughter i B.J. Taylor (red.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development. Competitive Advantage in Europe, the US and Canada* (ss. 311–329). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, M. (2017). A generational divide in the Polish academic profession. A mixed quantitative and qualitative approach. *European Educational Research Journal* 17, 1–26.
- Kwiek, M. (2018a). Academic top earners. Research productivity, prestige generation and salary patterns in European universities. *Science and Public Policy* 45(1). February 2018. 1–13.

- Kwiek, M. (2018b). International Research Collaboration and International Research Orientation: Comparative Findings About European Academics. *Journal of Studies in International Education* 22(2): 136–160.
- Kwiek, M. (2018c). High Research Productivity in Vertically Undifferentiated Higher Education Systems: Who Are the Top Performers? *Scientometrics* 115(1). 415–462.
- Kwiek, M. (2019). *Changing European Academics: A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*. London and New York: Routledge.
- Kwiek, M. (2020). Międzynarodowa współpraca badawcza w Europie w świetle dużych danych i jej globalne konteksty. *Nauka* 1(2020).
- Kwiek, M. i Szadkowski, K. (2018). Higher Education Systems and Institutions: Poland. W: *International Encyclopedia of Higher Education Systems*, red. Pedro N. Teixeira i J.C. Shin, 1–20. Cham: Springer.
- Kyvik, S. (1990). Age and scientific productivity. Differences between fields of learning. *Scientometrics* 19(1): 37–55.
- Kyvik, S. i Aksnes, D.W. (2015). Explaining the increase in publication productivity among academic staff: A generational perspective. *Studies in Higher Education* 40, 1438–1453.
- Kyvik, S., Larsen, I.M. (1997). The exchange of knowledge. A small country in the international research community. *Science Communication* 18(3). 238–264.
- Kyvik, S., Teigen, M. (1996). Child Care, Research Collaboration, and Gender Differences in Scientific Productivity. *Science, Technology, & Human Values* 21(1): 54–71.
- Kyvik, S., Olsen, T.B. (2008). Does the aging of tenured academic staff affect the research performance of universities? *Scientometrics*. Vol. 76(3). 439–455.
- Levin, S.G., Stephan, P.E. (1989). Age and research productivity of academic scientists. *Research in Higher Education* Vol. 30(5). 531–549.
- Levin, S.G., Stephan, P.E. (1991). Research Productivity Over the Life Cycle: Evidence for Academic Scientists. *The American Economic Review* Vol. 81(1). 114–132.
- Locke, W., Benion, A. (2011). The United Kingdom: Academic Retreat or Professional Renewal? W: W. Locke, W.K. Cummings, D. Fisher (red.), *Changing Governance and Management in Higher Education. The Perspectives of the Academy* (ss. 175–197). Dordrecht: Springer.
- Luukkonen, T., Persson, O. i Sivertsen, G. (1992). Understanding Patterns of International Scientific Collaboration. *Science, Technology, & Human Values* 17(1): 101–126.
- Marquina, M. i Jones, G. (2015). Generational Change and Academic Work: An Introduction. *Studies in Higher Education* 40(8), 1349–1353.
- Marquina, M., Yuni, J., Ferreira, M. (2015). Generational Change in Argentine academic profession through the analysis of 'life courses'. *Studies in Higher Education* 40(8), 1392–1405.
- McNeeley, S. (2012). Sensitive Issues in Surveys: Reducing Refusals While Increasing Reliability and Quality of Responses to Sensitive Survey Items. W: G. Lior Gideon (red.), *Handbook of survey methodology for the social sciences* (ss. 377–396). Dordrecht: Springer.
- Melin, G. (2000). Pragmatism and self-organization: Research collaboration on the individual level. *Research Policy* 29: 31–34.

- Merton, R.K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ostrowicka, H. i Stankiewicz, L. (2018). The truths of business and the lies of academia: the order of discourse on higher education in Poland. *Higher Education Research & Development*. On-line first: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1545746>.
- Piro, F.N., Aksnes, D.W. i Rørstad, K. (2013). A Macro Analysis of Productivity Differences Across Fields: Challenges in the Measurement of Scientific Publishing. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 64(2), 307–320.
- Piro, F.N., Rørstad, K. i Aksnes, D.W. (2016). How does prolific professors influence on the citation impact of their university departments? *Scientometrics* 107(3), 941–961.
- Ramsden, P. (1994). Describing and explaining research productivity. *Higher Education* 28(2), 207–226.
- Rhoades, G., Kiyama, J.M., McCormick, R., Quiroz, M. (2008). Local Cosmopolitans and Cosmopolitan Locals: New Models of Professionals in the Academy. *The Review of Higher Education* 31/2: 209–235.
- Rostan, M., Ceravolo, F.A. i Metcalfe, S.A. (2014). The Internationalization of Research. W: F. Huang, M. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht: Springer: 119–144.
- Rostan, M., Ceravolo, F.A. (2015). The internationalization of the academy: convergence and divergence across disciplines. *European Review* 23(S1): 38–54.
- Rørstad, K. i Aksnes, D.W. (2015). Publication rate expressed by age, gender and academic position – A large-scale analysis of Norwegian academic staff. *Journal of Informetrics* 9, 317–333.
- Santiago, R., Carvalho, T. i Cardoso, S. (2015). Portuguese Academics' Perceptions of Higher Education Institutions' Governance and Management: A Generational Perspective. *Studies in Higher Education* 40(8), 1471–1484.
- Shin, J.C., Arimoto, A. i Cummings, W.K. (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards*. Dordrecht: Springer.
- Shin, J.C., Jung, J., Kim, Y. (2014). Teaching and Research of Korean Academics Across Career Stages. W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, U. Teichler (red.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards* (ss. 177–197). Dordrecht: Springer.
- Smeby, J.-Ch. i Gornitzka, Å. (2008). All Cosmopolitans Now? The Changing International Contacts of University Researchers. W: Å. Gornitzka i L. Langfeldt (red.), *Borderless Knowledge. Understanding „New” Internationalisation of Research and Higher Education in Norway*. Dordrecht: Springer. 37–50.
- Sooryamoorthy, R. (2014). Publication productivity and collaboration of researchers in South Africa: new empirical evidence. *Scientometrics* 98: 531–545.
- Spector, P.E. (1981). *Research designs*. London: Sage.
- Stephan, P. (2012). *How economics shapes science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Stephan, P.E., Levin, S.G. (1992). *Striking the mother lode in science: the importance of age, place, and time*. New York: Oxford University Press.
- Teichler, U. i Höhle, E.E. (red.). (2013). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Arimoto, A. i Cummings, W.K. (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht: Springer.
- Teodorescu, D. (2000). Correlates of faculty publication productivity: A cross-national analysis. *Higher Education* 39(2), 201–222.
- Thelwall, M., Maflahi, N. (2019). *Academic collaboration rates and citation associations vary substantially between countries and fields*. arXiv:1910.00789.
- Uhly, K.M., Visser, L.M., Zippel, K.M. (2015). Gendered patterns in international research collaboration in academia. *Studies in Higher Education* 42(4): 760–782.
- Urbanek, P. (2018). Reform of the Higher Education System in Poland from the Perspective of Agency Theory. *European Journal of Higher Education*. Publikacja online: 20 grudnia 2018, <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1560344>.
- Vabø, A., Padilla-Gonzales, L.E., Waagene, E., Naess, T. (2014). Gender and Faculty Internationalization. W: F. Huang, M. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht: Springer: 183–206.
- Vaus, D. de (2002). *Surveys in Social Research. 5th Edition*. Routledge: Milton Park
- Villanueva-Felez, A., Molas-Gallart, M. i Escribá-Esteve, A. (2013). Measuring Personal Networks and Their Relationship with Scientific Production. *Minerva* 51, 465–483.
- Wagner, C.S. (2006). International collaboration in science and technology: promises and pitfalls. W: *Science and Technology Policy for Development, Dialogues at the Interface*, red. L. Box i R. Engelhard. London: Anthem Press.
- Wagner, C.S. (2008). *The New Invisible College. Science for Development*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- Wagner, C.S. (2018). *The Collaborative Era in Science. Governing the Network*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Wagner, C.S., Leydesdorff, L. (2005). Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science. *Research Policy* 34: 1608–1618.
- Weert, E. de, Kaap, H. van der (2014). The Changing Balance of Teaching and Research in the Dutch Binary Higher Education System. W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, U. Teichler (red.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards* (ss. 113–133). Dordrecht: Springer.
- Wolszczak-Derlacz, J. i Parteka, A. (2010). *Scientific Productivity of Public Higher Education Institutions in Poland. A Comparative Bibliometric Analysis*. Warsaw: Ernst and Young.
- Ziman, J. (1991). Academic science as a system of markets. *Higher Education Quarterly* 45(1), 41–61.
- Zippel, K. (2017). *Women in Global Science*. Stanford: Stanford University Press.
- Zuckerman, H. (1970). Stratification in American science. *Sociological Inquiry* 40(2), 235–257.

Załącznik

Tabela 17. Różnice w średnim tygodniowym czasie pracy ze względu na rodzaj działalności akademickiej i klaster dyscyplin naukowych

Cluster of academic disciplines	Academic activity	Mean hours per week (annualized)		T-statistics value	P-value	Group with a sig. larger mean (INT or LOC)	% Difference (INT vs. LOC)	Hours difference per week (INT vs. LOC)
		INT	LOC					
HUM	Teaching	16,1	15,2	1,063	0,289	-	6,1	0,9
	Research	23,4	18,6	3,978	<0,001	INT	25,4	4,7
	Service	5,5	4,4	1,713	0,088	-	26,1	1,1
	Administration	5,5	5,7	-0,277	0,782	-	-2,9	-0,2
	Other	4,9	4,9	0,012	0,991	-	0,1	0,0
	Total hours	49,6	43,7	2,963	0,003	INT	13,4	5,9
SOC	Teaching	16,8	17,4	-0,399	0,691	-	-3,2	-0,6
	Research	22,4	13,0	5,625	<0,001	INT	72,5	9,4
	Service	8,3	5,6	1,787	0,077	-	48,0	2,7
	Administration	7,1	5,6	1,657	0,100	-	27,5	1,5
	Other	5,1	5,3	-0,100	0,920	-	-2,2	-0,1
	Total hours	53,3	41,9	3,180	0,002	INT	27,2	11,4
PHYSMATH	Teaching	12,5	14,2	-1,163	0,247	-	-12,3	-1,7
	Research	25,6	17,0	2,922	0,004	INT	50,3	8,6
	Service	4,1	4,9	-0,556	0,580	-	-15,4	-0,8
	Administration	6,4	5,7	0,473	0,638	-	12,0	0,7
	Other	4,5	4,1	0,505	0,615	-	11,4	0,5
	Total hours	47,8	41,8	1,672	0,097	-	14,5	6,1
LIFE	Teaching	14,2	16,8	-2,557	0,011	LOC	-15,4	-2,6
	Research	24,0	19,7	3,202	0,002	INT	21,9	4,3
	Service	4,4	4,0	0,667	0,505	-	9,6	0,4
	Administration	7,7	6,0	2,247	0,026	INT	29,0	1,7
	Other	5,4	4,5	1,103	0,272	-	19,9	0,9
	Total hours	49,3	46,3	1,446	0,149	-	6,5	3,0
ENGINE TECH	Teaching	13,8	15,2	-1,897	0,059	-	-9,5	-1,4
	Research	19,0	17,3	1,475	0,141	-	9,7	1,7
	Service	5,7	5,4	0,464	0,643	-	5,0	0,3
	Administration	6,3	5,3	1,968	0,050	-	17,8	1,0
	Other	5,8	5,8	-0,005	0,996	-	-0,1	0,0
	Total hours	47,4	44,9	1,429	0,154	-	5,6	2,5

Cluster of academic disciplines	Academic activity	Mean hours per week (annualized)		T-statistics value	P-value	Group with a sig. larger mean (INT or LOC)	% Difference (INT vs. LOC)	Hours difference per week (INT vs. LOC)
		INT	LOC					
AGRICULT	Teaching	15,7	19,4	-1,707	0,091	–	-19,2	-3,7
	Research	21,0	17,8	1,665	0,099	–	17,8	3,2
	Service	4,6	5,0	-0,369	0,713	–	-8,0	-0,4
	Administration	6,3	5,9	0,423	0,674	–	7,8	0,5
	Other	5,8	6,3	-0,349	0,728	–	-7,9	-0,5
	Total hours	49,8	51,3	-0,412	0,682	–	-3,1	-1,6
MEDHEALTH	Teaching	16,0	14,7	0,973	0,332	–	8,9	1,3
	Research	19,9	14,3	3,157	0,002	INT	39,3	5,6
	Service	7,2	8,8	-1,046	0,297	–	-18,6	-1,6
	Administration	7,7	5,3	2,914	0,004	INT	45,7	2,4
	Other	5,7	5,5	0,182	0,856	–	3,2	0,2
	Total hours	49,0	43,8	1,726	0,086	–	11,9	5,2
SOFT combined	Teaching	16,3	15,9	0,491	0,624	–	2,3	0,4
	Research	23,1	16,7	6,557	<0,001	INT	38,8	6,5
	Service	6,3	4,8	2,206	0,028	INT	30,1	1,4
	Administration	6,0	5,6	0,613	0,540	–	5,5	0,3
	Other	5,0	5,0	-0,101	0,920	–	-1,1	-0,1
	Total hours	50,6	43,1	4,275	<0,001	INT	17,4	7,5
HARD combined	Teaching	14,2	16,0	-3,619	<0,001	LOC	-11,7	-1,9
	Research	22,0	17,3	6,610	<0,001	INT	27,0	4,7
	Service	5,2	5,8	-1,499	0,134	–	-10,8	-0,6
	Administration	6,9	5,6	3,993	<0,001	INT	24,6	1,4
	Other	5,4	5,4	-0,008	0,994	–	-0,1	0,0
	Total hours	48,5	45,8	2,481	0,013	INT	5,9	2,7

Objaśnienie: Wyniki testu t dla równości średnich, internacjoniści (INT) i miejscowi (LOC). Pytanie B1: „Biorąc pod uwagę całą swoją aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć i 40%, kiedy zajęcia nie są prowadzone)?

Internationalists and Locals – International Research Collaboration in Poland at the Micro-level of Individual Scientists

ABSTRACT: The paper contrasts „internationalists” and „locals” (i.e. researchers who are international and local in their research): the former are researchers involved in international research cooperation and the latter are not. As a clearly defined group of Polish scientists (51.4%), internationalists are a separate type. Dehermetisation of the Polish science system puts locals in a radically more difficult situation. The processes we call „internationalization cumulative advantage” and „internationalization cumulative disadvantage” occur simultaneously, dividing the scientific community in terms of prestige, recognition and access to competitive research funding. Internationalisation in research is a powerful stratifying force, not only for institutions (causing their vertical diversification) but also for their departments (leading to horizontal segmentation). Highly internationalised institutions, departments, research groups and individual researchers are therefore emerging. Nine working hypotheses have been tested concerning gender, age and academic position, national cooperation, research productivity, distribution of working time, orientation towards academic roles, predictors of being internationalist and type of research productivity. Internationalists are mainly men and older scientists with longer academic experience and higher degrees. In all clusters of academic disciplines, internationalists generate more than 90% of publications produced as part of international cooperation: the lack of international cooperation in practice means the lack of internationally co-authored publications. Internationalists are much more productive when it comes to international co-authored publications: they represent 2320% of local productivity for peer-reviewed articles and 1600% for their equivalents. Internationalists spend less time on teaching, more on research and more on administrative duties. In Poland, the majority of female researchers are local (55%) and the majority of men are internationalists (56%). Therefore, the advancement of women on the academic ladder based on purely scientific achievements is likely to be longer over time, and access to increasingly competitive individual funds for research is increasingly difficult. Our multidimensional analyses (logistical regression) have identified new predictors of engagement in international research collaboration. The results of our analyses based on an extensive survey (N = 3,704 returned questionnaires) lead to conclusions about academic careers, productivity patterns and internationalisation of research.

KEYWORDS: international research collaboration, internationalization, global science, local science, Polish scientists, Polish academic profession

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2019). Internacjoniści i miejscowi – międzynarodowa współpraca badawcza w Polsce na mikropoziomie indywidualnych naukowców. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 47–105. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.2.

MAREK KWIEK – prof. dr hab., dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną (od 2002) i kierownik katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego (od 2012) na UAM w Poznaniu.

Zajmuje się ilościowymi badaniami nauki, socjologią karier akademickich i badaniami nad szkolnictwem wyższym. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na teoriach międzynarodowej współpracy naukowej, produktywności badawczej, stratyfikacji w nauce i badaniu globalnych elit akademickich, łącząc międzynarodowe badania ankietowe i badania bibliometryczne. Opublikował ok. 200 prac, a jego najnowsza monografia to *Changing European Academics: A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity* (Routledge 2019). Był kierownikiem w 25 międzynarodowych projektach badawczych i w ostatniej dekadzie dla swoich zespołów badawczych zdobył w formie grantów 8 mln PLN. Jest członkiem rady redakcyjnej *Higher Education Quarterly*, *European Educational Research Journal*, *British Educational Research Journal* oraz *European Journal of Higher Education*, www.cpp.amu.edu.pl.
E-mail: kwiekm@amu.edu.pl

Dominika Czerniawska, Wojciech Fenrich i Michał Bojanowski

Aktorzy, relacje i sieci – o współpracy naukowej nie bibliometrycznie¹

STRESZCZENIE: Współpraca w nauce jest względnie dobrze opisywana na poziomie makro dzięki ilościowym analizom dużych baz bibliograficznych. Takie ujęcie współpracy naukowej ma jednak szereg znanych ograniczeń. Stoimy na stanowisku, że, aby poszerzyć wiedzę o procesach społecznych w świecie nauki, konieczne jest bardziej pogłębione ujęcie, które (1) rozróżnia różne typy aktorów społecznych identyfikowanych przez naukowców jako potencjalni współpracownicy, (2) identyfikuje cechy relacji współpracy, które potencjalni współpracownicy postrzegają jako istotne, (3) jakimi strukturami sieci relacji współpracy otoczeni są naukowcy i jakie czynniki odpowiadają za zróżnicowanie tych struktur. Za pomocą 30 wywiadów pogłębionych (IDI) przeprowadzonych z polskimi naukowcami zebraliśmy szczegółowe informacje na temat poszczególnych współpracy, które pozwoliły nam na analizę relacji z indywidualnych perspektyw i rozrysowanie ego-centrycznych sieci współpracy poszczególnych respondentów. Wśród swoich współpracowników naukowcy wymieniają zarówno osoby, jak i zespoły lub całe instytucje. Rozróżniają również współprace symetryczne i niesymetryczne. Struktury ego-centrycznych sieci współpracy są zróżnicowane ze względu na (a) strategię przywódcze kierowników zespołów, szczególnie pod względem tego, czy zespoły są budowane wokół ludzi, czy też raczej wokół pozycji; (b) ułożenie instytucjonalne poprzez łatwość bądź trudność nawiązywania współpracy z naukowcami z większych ośrodków; (c) stopień naukowy i zmiany w zasadach finansowania, albowiem grant badawczy dla „młodego naukowca” pozwala mu na więcej swobody i oderwanie od lokalnych hierarchii organizacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: współpraca naukowa, sieci społeczne, centrum-peryferie, ego-sieci

Wprowadzenie

Rozpowszechnienie współpracy naukowej jest jedną z najbardziej widocznych zmian w świecie nauki w ostatnich dekadach. Zintensyfikowały się również badania tego

¹ Niniejszy tekst oryginalnie ukazał się w języku angielskim jako Czerniawska, D., Fenrich, W., Bojanowski, M. (2018) „Actors, Relations, and Networks: Scholarly Collaboration Beyond Bibliometric Measures”, *Polish Sociological Review* 202, ss. 167–185. Autorzy dziękują Narodowemu Centrum Nauki za wsparcie finansowe poprzez grant 2012/07/D/HS6/01971. Jesteśmy wdzięczni ś.p. prof. Tadeuszowi Krauze za wartościowe uwagi na temat prezentowanego tekstu.

zjawiska. Mimo znaczących wysiłków aktualna wiedza na ten temat jest dość sfragmentaryzowana (Katz i Martin 1997; Beaver 2001). Jest tak zapewne z powodu wielości podejść badawczych, które nie mają zbyt dużo elementów wspólnych, m.in.: naiwnego empiryzmu opartego o bibliograficzne analizy współautorstwa czy też podejść specyficznych dla konkretnych dyscyplin, np. studiów nad innowacją (Sonnenwald 2007). Te różne podejścia mają dwie wspólne cechy, które można poddać w wątpliwość. Po pierwsze analizy współautorstwa, które zdominowały badania nad współpracą od czasu badań DeSolla Price'a (1965), zakładają, że dane bibliograficzne o współautorstwie są rzetelnym pomiarem relacji współpracy. Przykładowym źródłem nieporozumień jest fakt, że naukowcy mogą mieć różne rozumienie pojęcia „autorstwa” i wkładu pracy wymaganego, aby zostać współautorem. Co więcej dane o współautorstwie nie dostarczają informacji o nieformalnej pomocy ani o współpracach, które zostały przerwane. Proponujemy, aby w celu lepszego zbadania mechanizmów społecznych (Hedström 2005) rządzących współpracą w nauce wyjść poza analizy sieci współautorstwa i odkrywać motywacje i zależności, które nie są widoczne w grafie współ-publikowania. Te motywacje istnieją w umysłach indywidualnych naukowców.

Po drugie pojęcie współpracy zazwyczaj jest operacjonalizowane jako relacja pomiędzy dwoma osobami. W rzeczywistości współpraca może dotyczyć aktorów społecznych różnych rodzajów. Aktorami mogą być osoby, tj. „aktorzy naturalni”, ale też zespoły lub całe instytucje, a więc „aktorzy grupowi” (ang. *corporate actors*, Coleman 1990). Różnice pomiędzy tymi bytami są chyba najbardziej widoczne, gdy rozważymy, w jaki sposób współpraca jest negocjowana i wdrażana w życie. Weźmy sytuację, w której współpraca została nawiązana przez liderów dwóch zespołów naukowych, podczas gdy konkretne zadania są de facto wykonywane samodzielnie przez poszczególnych członków tych zespołów. Zaangażowani naukowcy mogą postrzegać cały drugi zespół jako jednego współpracownika mimo tego, że nie są w stanie wymienić ani jednej pojedynczej osoby z drugiego zespołu. Innymi słowy to zespół jest postrzegany jako partner współpracy, a nie konkretna osoba. W podobny sposób mogą istnieć inne wymiary, na których naukowcy wyróżniają typy współpracowników. Proponujemy, za Colemanem (1990) aby posługiwać się pojęciem „aktora elementarnego” (ang. *elementary actor*).

W sensie teoretycznym współpraca jest relacją dobrowolną. Naukowcy wchodzą ze sobą we współpracę ponieważ postrzegają ją jako bardziej korzystną w porównaniu do prowadzenia badań w pojedynkę. Ocena „korzyści” przez indywidualnego aktora odbywa się w kontekście społecznym, a różne czynniki muszą być wzięte w tej ocenie pod uwagę, np. kompetencje naukowe. Możemy wyobrazić sobie naukowca stojącego wobec problemu badawczego i rozważającego, czy ma on wszystkie potrzebne kompetencje i umiejętności, aby rozwiązać ten problem. Jeżeli nie ma,

to czy należy uzupełnić swoje kompetencje o brakujące umiejętności, czy też raczej poszukać współpracownika, który wniesie je do projektu. Inny przykład to wymiana niemierzalnych zasobów, np. takich jak widoczność lub status w środowisku. Niektóre dyscypliny naukowe są zdominowane przez małą liczbę prominentnych naukowców. Współpraca z taką osobą niezależnie od, a nawet pomimo, potencjalnych korzyści lub strat innego typu, może być pożądana ponieważ owoce wspólnej pracy będą bardziej widoczne niż te same owoce, ale stworzone we współpracy z inną osobą o tych samych kompetencjach, ale nie cieszącą się takim poważaniem w środowisku. Podobnych przykładów na rolę statusu i władzy w relacjach współpracy jest wiele. Współpraca w nauce przybiera wiele form (Katz i Martin 1997). Sprawia to, że relacje współpracy są wieloaspektowe (ang. *multiplex*, Kapferer 1969; Kuwabara et al. 2010). Sieci współpracy mogą bardzo różnić się od siebie. Z jednej strony mogą być względnie „hierarchiczne” poprzez fakt, że pomiędzy współpracownikami typowego naukowca współpraca jest raczej rzadka. Z drugiej strony mogą być względnie „egalitarne”, gdy w grupie naukowców współpraca jest jednakowo prawdopodobna pomiędzy każdym z członków grupy. Pierwsze pytanie badawcze, jakie stawiamy to:

1. Jakimi cechami strukturalnymi charakteryzują się sieci współpracy postrzegane przez naukowców?

Struktury hierarchiczne mogą się nakładać i zmieniać znacząco z upływem czasu, np. były student może zostać dziekanem lub zatrudnić byłego promotora w projekcie naukowym. Hierarchie formalne nie zawsze odzwierciedlają rzeczywiste relacje pomiędzy współpracownikami. Rzeczywiste relacje, które mogą być np. efektem takich a nie innych wymagań fundatora projektu, mogą uzupełniać lub odwracać istniejące relacje władzy. Zachęty do współpracy mogą pochodzić od wielu bardzo różnych czynników. Podobnie całe dyscypliny naukowe charakteryzują się różnymi rodzajami współzależności i niepewności, co skutkuje powszechnością różnych form organizacyjnych (Whitley 2000). Równolegle mogą istnieć inne rodzaje indywidualnych i instytucjonalnych czynników, które wpływają na sposób, w jaki relacje współpracy się tworzą oraz na sposób, w jaki ten proces jest postrzegany. Formułujemy więc drugie pytanie badawcze jako:

2. Jakie są różnice pomiędzy personalnymi sieciami współpracy w zależności od czynników instytucjonalnych (instytucje rdzenia vs peryferii) i indywidualnych (starszeństwo stopniem lub funkcją)?

Aby odpowiedzieć na postawione dwa pytania badawcze i lepiej zrozumieć proces składający indywidualnych naukowców do nawiązywania relacji współpracy z innymi konieczne jest przyjęcie indywidualnej, egocentrycznej perspektywy badawczej. Da to badanym dużo swobody w opisywaniu ich otoczenia społecznego motywacji

stojącej za nawiązaniem współpracy, definiowania potencjalnych współpracowników i opisywaniu szczegółów współpracy, w które są zaangażowani. Odpowiednią techniką badawczą w tym kontekście jest Indywidualny Wywiad Pogłębiony (IDI). W oparciu o 30 takich wywiadów staramy się odpowiedzieć na powyższe pytania badawcze.

Wpływ różnorodnych mechanizmów społecznych na sieci współpracy jest zazwyczaj badany na podstawie informacji dostępnych w danych bibliograficznych. Ubogacanie takich informacji o więcej szczegółów dotyczących relacji współpracy i współpracowników jest rzadkością. W niniejszym artykule badamy struktury sieci współpracy w sposób szczegółowy poprzez zaproponowane nowatorskie podejście polegające na wyłowieniu ustrukturyzowanej informacji o relacjach współpracy z nieustrukturyzowanego materiału pochodzącego z wywiadów pogłębionych. Pozwoliło to nam na ukazanie różnych typów współpracowników (m.in. aktorów grupowych) i wyjaśnienie różnorodności struktur sieci współpracy. Ujawniamy również istnienie relacji współpracy, które są kluczowe z punktu widzenia pracy naukowej, ale które nie są widoczne w danych bibliograficznych. Tekst poniżej składa się z czterech części. W pierwszej z nich rozwijamy postawione pytania badawcze i dokonujemy przeglądu literatury dotyczącej podobnych problemów badawczych. Jest ona podzielona na trzy podczęści: *Aktorzy*, *Relacje* oraz *Sieci*. W części *Dane i metody* bardziej szczegółowo opisujemy schemat badawczy badania jakościowego: proces zbierania danych, próbę oraz scenariusz wywiadu. W części *Wyniki* opisujemy rezultaty. Artykuł kończymy częścią *Dyskusja*.

Naukowcy, badania naukowe i sieci współpracy

Pytania badawcze postawione powyżej odpowiadają różnym poziomom analizy: aktorom, relacjom oraz sieciom składającym się z relacji nawiązanych przez aktorów. Te trzy poziomy analityczne składają się na łączny obraz współpracy w nauce. Poniżej szerzej omawiamy każdy z tych trzech poziomów z perspektywy postawionych pytań badawczych.

Aktorzy

Współpraca w nauce jest często przedmiotem badań empirycznych bazujących na danych o współ-publikowaniu, współ-patentowaniu, wspólnym zaangażowaniu w granty badawcze lub afiliacji z tymi samymi instytucjami (Katz i Martin 1997). Nie będzie nadużyciem stwierdzenie, że badania nad współpracą w nauce są generalnie zdominowane przez tego typu badania, przegląd można znaleźć m.in. u Subramanyam (1983). Bazowanie na danych tego typu determinuje rodzaj aktora, którego traktujemy jako potencjalnego współpracownika – jest nim osoba naukowca.

Coleman (1990) wprowadził pojęcie „aktora elementarnego”, który jest bytem społecznym zdolnym do podejmowania różnych działań oraz jest zainteresowany sprawowaniem kontroli nad różnego rodzaju zasobami. Aktorzy elementarni mogą być osobami (ang. *natural persons*) lub aktorami zbiorowymi (ang. *corporate actors*), a więc grupami, organizacjami lub instytucjami. Grupa osób może być uważana za aktora zbiorowego, gdy jest postrzegana przez innych jako byt, który jest zainteresowany sprawowaniem kontroli nad pewnymi zasobami, jak również jest zdolny do wyrażania swoich interesów oraz korzystania z zasobów, nad którymi sprawuje kontrolę. Przykładem aktorów zbiorowych są grupy religijne w Libanie roku 1945, które zaczęły być w ten sposób postrzegane przez inne podmioty polityczne, co zostało następnie zapisane w konstytucji (Coleman 1990, rozdz. 13). Możemy oczekiwać, że te pojęcia mają również zastosowanie w analizie świata nauki, albowiem zasoby oraz ich kontrola są związane nie tylko z indywidualnymi naukowcami (osobami), ale również z zespołami naukowymi lub instytucjami naukowymi (aktorzy zbiorowi). To rozróżnienie jest kluczowe albowiem pewne formy współpracy naukowej możemy rozumieć jako proces wymiany zasobów. Stronami w takim procesie wymiany są aktorzy elementarni obu typów: indywidualni badacze, jak i grupy, organizacje czy instytucje.

Relacje

Wyróżnić można wiele typów działań podejmowanych w ramach ogólnej pojętej współpracy, np. integracja i stosowanie wiedzy, czerpanie i uczenie się (Boyer 1997). W literaturze znajdziemy również próby klasyfikacji relacji współpracy ze względu na role podejmowane przez naukowców. Klasyfikacje te wydają się koncentrować na zależnościach związanych z władzą i/lub statusem, np.: relacje mistrz – uczeń, współpraca równorzędnych partnerów (ang. *peer collaboration*), współprace promotor – asystent lub badacz – konsultant, czy też współprace pomiędzy organizacjami, współprace międzynarodowe itp. (Subramanyam 1983). Lewis i in. (2012) wprowadzili rozróżnienie pomiędzy „współpracą” i „Współpracą” (przez duże „W”). Ta pierwsza odnosi się do sytuacji, w których relacja ma raczej luźny charakter, jest oparta o wspólne dyskusje, komentowanie czy informacje zwrotne, podczas gdy ta druga ma charakter bardziej konkretny, mierzalny i instrumentalny – odnosi się do wspólnego planowania oraz przeprowadzenia badań, jak również późniejszego wspólnego publikowania wyników. Rozróżnienie to wydaje się być pożyteczne, albowiem ujmuje bogactwo i różnorodność relacji współpracy w nauce.

Współpraca jest relacją dobrowolną, ale jest nawiązywana w złożonych kontekstach społecznych, w szczególności w ramach różnych struktur organizacyjnych, które determinują zakres form, jakie relacja może przyjmować. Instytucje nauki

i szkolnictwa wyższego ewoluują w czasie i przyjmują różne formy organizacyjne (Middlehurst i Elton 1992), co z kolei sprzyja wchodzeniu pracowników w rozmaite role: badacza, nauczyciela lub menedżera (Slaughter i Leslie 1997). Ma to bezpośrednie konsekwencje dla sieci współpracy pomiędzy naukowcami. Zmiany organizacyjne w instytucjach naukowych są ściśle związane z nowymi oczekiwaniami formułowanymi wobec uniwersytetów i instytutów badawczych, np.: popularyzacja wiedzy lub współpraca z przemysłem (Blau 1994). Dotychczasowe badania wskazują, że państwa różnią się znacząco pod względem spójności form organizacyjnych oraz instytucjonalnej koordynacji (Whitley 2003). W świecie nauki funkcjonuje kilka modeli przywództwa. Pierwszy to „zorganizowana anarchia” (ang. *organized anarchy*), która jest kombinacją indywidualnej swobody w prowadzeniu badań z odpowiedzialnością i profesjonalizmem. Wymaga on efektywnej pionowej i poziomej wymiany informacji (Cohen i March 1974). Drugi model to „model cybernetyczny”. Uniwersytety, mimo braku ścisłych i trwałych struktur zarządzania znanych z korporacji biznesowych, są stabilnymi i efektywnymi bytami (Birnbaum i Edelson 1989). Czynnikiem, który to umożliwia, jest najprawdopodobniej pewnego rodzaju samo-korygujący mechanizm, którego specyfika nie jest jeszcze dobrze rozpoznana. Badania wskazują, że mamy współcześnie do czynienia z powstaniem nowego typu naukowca, który obok tego, że jest przede wszystkim skoncentrowany na prowadzeniu badań i dydaktyce, podejmuje również zadania menedżerskie lub związane z tworzeniem usług opartych na prowadzonych badaniach. Jest to tak zwany model „nowego profesjonalisty szkolnictwa wyższego” (ang. *New Higher Education Professional Model*, Schneijderberg i Merkator 2013). Naukowcy nawiązują ściślejsze lub luźniejsze formy współpracy w ramach zespołów naukowych w zależności od typu przywództwa obowiązującego w zespole. Na przykład model „zorganizowanej anarchii” raczej sprzyja nawiązywaniu ściślejszych współpracy, bo tego wymaga taki a nie inny sposób wymiany informacji. Z kolei model „nowego profesjonalisty” wydaje się być bliższy zarządzaniu biznesowemu, co może skutkować tym, że zespoły będą bardziej sfragmentaryzowane wokół jasno zdefiniowanych celów badawczych. Na ten moment brakuje jednak badań, które pokazywałyby, jak różne modele przywództwa wpływają na proces nawiązywania współpracy w ramach zespołów i jakiego rodzaju struktur w sieciach egocentrycznych należałoby się spodziewać. Przyglądamy się tym zagadnieniom w częściach następnych.

Sieci

Rozmaite czynniki egzogeniczne również mogą mieć wpływ na kształt personalnych sieci współpracy składających się, jak była mowa powyżej, ze współpracowników różnych typów. W niniejszym badaniu jesteśmy również zainteresowani tym (patrz

pytanie badawcze 2), czy sieci współpracy różnią się ze względu na czynniki zewnętrzne. Koncentrujemy się na jednym takim czynniku: strukturach centrum – peryferia w nauce.

Fenomen centrum – peryferii możemy obserwować w wielu procesach społecznych, np. w rozwoju ekonomicznym, technicznym i naukowym (Baldwin i Forslid 2000). Możemy go dostrzec na różnych poziomach analizy: indywidualnym, instytucjonalnym, krajowym lub globalnym – międzynarodowym. Dotychczasowe badania pokazują, że aktorzy peryferyjni przeważnie mają ograniczony dostęp do zasobów i potencjalnych partnerów współpracy (Lepori et al. 2013). Z kolei aktorzy centrum zazwyczaj współpracują między sobą a rzadziej z aktorami z peryferii. Podział na centrum i peryferia przeważnie się pogłębia wraz z upływem czasu (Leydesdorff i Wagner 2008). Na podstawie literatury możemy oczekiwać, że podobny typ zróżnicowania powinniśmy zaobserwować w sieciach współpracy. Naukowcy z instytucji „centralnych” będą mieli bardziej rozwinięte sieci współpracy, ale głównie z innymi naukowcami z centrum.

Skoro naukowcy zarówno z instytucji centralnych, jak i peryferyjnych, są bardziej zainteresowani współpracą z instytucjami centralnymi, powinniśmy się spodziewać stosunkowo rzadkiej współpracy pomiędzy naukowcami z instytucji peryferyjnych. Przejawy takich bliskich relacji wewnątrz „centrum” możemy odnaleźć np. we wzorach zatrudniania absolwentów studiów doktoranckich przez czołowe uniwersytety: czołowe wydziały socjologii zatrudniają niemal wyłącznie absolwentów innych czołowych wydziałów, nawet jeżeli kandydaci mają porównywalne osiągnięcia naukowe (Han 2003).

Peryferyjny charakter instytucji naukowej nie jest bez znaczenia dla celów, które stawiają sobie indywidualni badacze. Hermanowicz (1998) pokazuje, że spektrum aktywności naukowych podejmowanych przez badacza zależy od pozycji instytucji, z którą jest on afiliowany. Naukowcy z czołowych uniwersytetów koncentrują się przede wszystkim na osiągnięciach naukowych, natomiast ich koledzy z mniej renomowanych ośrodków często poświęcają się zadaniom dydaktycznym lub działalności dla lokalnych społeczności. Podążanie za różnymi celami wymaga innych strategii nawiązywania współpracy, co z kolei prowadzi do innych struktur sieci współpracy.

Cechy indywidualne naukowców również mogą wpływać na kształt sieci współpracy w różnych warunkach organizacyjnych. Ogólnie rzecz biorąc, profesjonalizacja w nauce owocuje w bardziej stabilnych trajektoriach rozwoju zawodowego (Crosland 1975; Beaver 2001). Jednocześnie Kwiek (2015) wskazuje, że w państwach Europy Środkowowschodniej transformacja systemów szkolnictwa wyższego następuje powoli. Świat nauki w Polsce jest mieszkanką norm, które powstały w czasach komunizmu z normami, które powstały wraz z przyjmowaniem rekomendacji Banku Światowego, OECD, Unii Europejskiej i innych instytucji ponadnarodowych. Możemy więc

się spodziewać dużej różnorodności form organizacyjnych, które odpowiadają tym różnym zestawom norm. W pierwszym przypadku formy te będą związane z państwowymi dotacjami dla instytucji badawczych. W drugim przypadku będą miały charakter bardziej współczesny, bliższy modelom zachodnim zawiązanym z grantowym systemem finansowania nauki.

Tradycyjnym kamieniem milowym w karierze naukowej jest zdobycie stopnia naukowego: doktora, doktora habilitowanego i profesury. Formalnie dopiero otrzymanie habilitacji sprawia, że badacz może uważać się za niezależnego. Daje to dostęp do różnych wartościowych zasobów takich jak członkostwo w radach instytucji naukowych czy kontrola nad finansami. W rezultacie naukowiec z habilitacją może zarządzać ludźmi i współpracami, kierować zespołami i laboratoriami. Pomimo mieszanki struktur organizacyjnych, o której piszemy powyżej, spodziewamy się, że tradycyjne hierarchie wyznaczone przez stopień naukowy nadal będą grały istotną rolę. Będzie się to przejawiało m.in. w tym, że naukowcy z habilitacją będą relatywnie bardziej atrakcyjnymi współpracownikami i będą posiadali bardziej rozwinięte sieci współpracy.

Dane i metody

Niniejsze badanie oparte jest na trzydziestu indywidualnych wywiadach pogłębionych przeprowadzonych w okresie od września 2014 do stycznia 2015 w czterech polskich miastach. Osiemnaście wywiadów przeprowadzono w dużych ośrodkach akademickich („centrum”) a dwanaście w mniejszych ośrodkach („peryferia”), ale nadal rozpoznawalnych w niektórych dyscyplinach. W *Dodatku* załączamy tabelę z podstawowymi informacjami o naszych respondentach. W próbie znalazło się szesnastu mężczyzn i czternaście kobiet.

Informacje o osiągnięciach naukowych były brane pod uwagę podczas rekrutacji. Aby zrozumieć współpracę naukową konieczna jest rozmowa z naukowcami, którzy mają za sobą doświadczenia współpracy (np. publikacje współautorskie, członkostwo w zespołach badawczych itp.). Mimo to badani różnili się znacząco pod względem tendencji do współpracy i liczby długo- i krótkoterminowych relacji współpracy. Ograniczenie próby do osób z pewnym doświadczeniem współpracy pozwoliło nam na posłużenie się jednym scenariuszem wywiadu dla wszystkich badanych i uniknięcie spekulatywnych opinii, które nie mają związku z realną sytuacją poszczególnych respondentów.

Badani otrzymali zaproszenia pocztą elektroniczną. Wywiady jeden na jeden zostały przeprowadzone o czasie i miejscu, które odpowiadały respondentowi. Wywiad miał charakter częściowo ustrukturyzowany: osoba przeprowadzająca wywiad posługiwała się scenariuszem, ale nie był on realizowany tak ściśle, jak ma to miejsce

w badaniach ankietowych. Scenariusz składał się m.in. z następujących grup tematycznych:

- szczegóły bieżących relacji współpracy naukowej,
- charakterystyka bieżących współpracowników,
- ogólne opinie dotyczące współpracy i rywalizacji w nauce,
- współpraca naukowa i pozanaukowa.

Typowy wywiad trwał od 40 do 90 minut. Każdy wywiad był przeprowadzony przez jedną osobę. Na podstawie nagrań audio sporządzono transkrypcje, które zakodowano programem MaxQDA, korzystając z dwóch kluczy kodowych. Celem pierwszego z nich było stworzenie listy współpracowników i ich charakterystyk, takich jak:

- płeć i kraj zatrudnienia,
- członkostwo w tym samym zespole badawczym i afiliacje instytucjonalne,
- szczegóły relacji współpracy takie jak intensywność współpracy, długość jej trwania, formalny lub nieformalny charakter współpracy,
- kontrola nad funduszami badawczymi,
- relacje władzy i charakter przywództwa w projekcie lub zespole badawczym.

Drugi klucz kodowy dotyczył bardziej ogólnych aspektów współpracy i współpracowników, takich jak informacje o typowych miejscach spotkań, motywacji i powodów nawiązywania współpracy, umówionego charakteru współpracy oraz ogólnych opinii dotyczących współpracy w nauce, jak i cech „idealnego współpracownika” i „idealnego zespołu”. Na przykład, w poniższym fragmencie respondent opisuje dwie relacje współpracy:

„[Badanie] to był pomysł mojego kolegi, który zaproponował mi dołączenie. On jest kierownikiem tego grantu, ja jestem wykonawcą. Tam jeszcze żeśmy jednego kolegę skaptowali z uniwersytetu, bo trzeba było badania takie eksperymentalne zrobić, a wiedziałam, że on jest w tym dobry. Z kolegą, tym od uniwersytetu, to spotkałam się na jakiejś [...] konferencji i tam żeśmy rozmawiali, ale nie współpracowaliśmy nigdy naukowo”² [nauki społeczne I].

Powyższy fragment dostarcza informacji o płci i wspólnej afiliacji dwóch współpracowników, kontroli nad funduszami badawczymi oraz relacjami władzy w grupie (kategorie z pierwszego klucza kodowego). Jednocześnie mamy informacje o miejscu spotkania (kategoria z drugiego klucza kodowego).

² Cytaty zawarte w tekście zostały zredagowane, a informacje mogące pozwolić na zidentyfikowanie rozmówców usunięte. Dopiski w nawiasach kwadratowych pochodzą od autorów.

W rezultacie kodowania otrzymaliśmy dwa zbiory danych. Pierwszy o charakterze bardziej ilościowym, zawierający informacje o strukturze sieci współpracy (kto z kim współpracuje) wraz z cechami współpracowników. Drugi zbiór o bardziej jakościowym charakterze z mniej precyzyjnymi informacjami o współpracownikach i bardziej ogólnymi opiniami o współpracy naukowej jako takiej, które to pozwoliły na głębsze zrozumienie różnych strategii nawiązywania współpracy. Ten drugi zbiór danych pozwolił również między innymi na wyjaśnienie różnic pomiędzy różnymi strukturami sieci współpracy odtworzonymi na podstawie pierwszego zbioru danych.

Kolejna część artykułu zawiera ilustracje różnych sieci współpracy. Na tych ilustracjach atrybuty osób są pokazane przy pomocy różnych kształtów, odcieni i obramowań węzłów (np. płeć, bycie liderem lub narodowość). Wspólne afiliacje z zespołami badawczymi, grantami lub instytucjami oznaczone są obramowaniami obejmującymi grupy węzłów. Wreszcie relacje władzy oznaczamy zakrzywionymi strzałkami prowadzącymi od podwładnych do przełożonych. Na rysunku 1 przedstawiamy wszystkie użyte symbole. Analizę i wizualizację sieci współpracy przeprowadziliśmy za pomocą R (R Core Team 2015) i pakietu 'igraph' (Csardi i Nepusz 2006).

Rysunek 1. Legenda do rysunków w części *Wyniki*

Aktorzy	Rodzaj aktora	Narodowość	Płeć
① Respondent	○ Osoba	○ Polska	● Kobieta
● Lider	○ Aktor zbiorowy	□ Zagranica	○ Mężczyzna

Wyniki

Wielu naukowców podkreśla, że dobrze zaprojektowana współpraca jest najkorzystniejszą formą pracy współczesnego naukowca. Budowa dobrego zespołu może prowadzić do synergii oraz jest korzystna dla wszystkich zaangażowanych stron.

„Współpraca. Współpraca. Wymiana doświadczeń, wiedzy. Niepowielanie tego, co już jest. A nie zawsze wiemy, czy dany temat jest realizowany, czy nie. No nie jesteśmy w stanie tego sprawdzić, mimo że jest internet. Otwartość tych osób. Bo jeżeli, tak jak wspominałam, będą to osoby zapatrzone na siebie tylko, to nic z tego nie będzie” [nauki humanistyczne I].

„Bo jeżeli umiemy, [jeśli] robimy te same rzeczy, to [współpraca] jest bez sensu. Komplementarność daje najlepsze wyniki. Ja umiem to, ty umiesz to, problem jest taki. Rozwiązujemy to razem” [nauki przyrodnicze I].

Przekonanie o korzyściach płynących ze współpracy zachęca więcej naukowców do zaangażowania się we współpracę naukową, włączając w to naukowców z dyscyplin, w których tradycyjnie praca ma charakter indywidualny. Wzrastająca popularność współpracy przyczynia się do zwiększenia zróżnicowania form i struktur współpracy oraz przekształca popularne wcześniej wyobrażenia o prowadzeniu wspólnych badań.

Naukowcy podkreślają jednocześnie, że równowaga pomiędzy współpracą a rywalizacją jest głównym czynnikiem napędzającym rozwój nauki. Rywalizacja generuje dodatkową motywację i daje punkt odniesienia w ocenie własnych osiągnięć naukowych.

„Teraz sobie myślę o tym naszym przykładzie sprzed paru miesięcy. Gdyby nie to ciśnienie i ten oddech [konkurentów] na karku, no to pewnie nocy bym tam nie zarywała. Nie wiem, czy to akurat jakoś strasznie przyczyni się do... Nie, no jasne. [...] wydaje się, że coś fajnego w tej pracy zrobiliśmy” [nauki przyrodnicze I].

„Ja bym powiedział, że bardziej współpraca [napędza rozwój nauki]. Chociaż nie można powiedzieć, że gdyby nie było rywalizacji, to z pewnością też nie byłoby takiego postępu. Bo jednak ten element rywalizacji zawsze nam daje takiego większego kopa. Tak, że musimy to zrobić szybciej. Więc rywalizacja jakby przyspiesza, natomiast współpraca daje większe korzyści, że uzyskujemy prace lepsze jakościowo” [nauki medyczne i o zdrowiu I].

„[...] rywalizacja działa w ten sposób, że ja tutaj siedzę, patrzę na moich rówieśników z [zagranicy – zmiana aut.], mówię kurczę, połowa ma granty ERC już. [...] no to weź rusz się, napisz coś. Rywalizacja taka na poziomie, że chcę mieć to samo, co moi koledzy i koleżanki z tamtego środowiska bardzo stymulująco działa, żeby jednak nie spuszczać z tonu. Bez współpracy, sądzę, że byłoby to niemożliwe. Wydaje mi się, że taka narracja, taka darwinistyczna, jest bardzo mocna, ale ona nie przystaje do rzeczywistości” [nauki społeczne II].

Strategie przywódcze

Jednym z najbardziej istotnych pytań jest pytanie o sposób ustanawiania i podtrzymywania więzów w sieciach. Proces ten można ująć jako strategie przywódcze. Wyniki wskazują, że niektóre więzi alter – alter w ramach sieci współpracy naukowej są inicjowane przez lidera zespołu. Innymi słowy, lider zespołu zarządza nie tylko swoimi więzami, ale również więzami swoich podwładnych. Strategia lidera może nawet przyjąć formę mediowania albo pośredniczenia pomiędzy różnymi typami aktorów, tzn. aktorami indywidualnymi i zbiorowymi.

Rozważmy trzy sytuacje opisane poniżej, które ilustrują przypadki bezpośredniego wpływu lidera na więzi członków zespołu. We wszystkich trzech przypadkach lider może zintensyfikować współpracę poprzez zwiększenie gęstości sieci lub zwiększyć rywalizację przez zapobieganie rozwojowi współpracy.

Pierwszy przypadek przedstawia grupę naukowców zajmujących się naukami przyrodniczymi. Lider zespołu zapobiega wyłonieniu współpracy pomiędzy członkami zespołu, zezwalając jedynie na małą liczbę współautorstw, które podlegają ścisłej kontroli lidera. Respondent (nauki przyrodnicze II) był członkiem tej grupy.

„U mnie w pracowni raczej jakby projekt realizowało się, każdy miał swój projekt i ten projekt się realizowało w pojedynkę. Co najwyżej po projekcie mogło się składać w jakąś większą całość, żeby publikacja była przy udziale kilku osób. Natomiast jakby nie można powiedzieć, że to są moi współpracownicy w tym momencie dlatego, że niezależnie wykonywaliśmy te badania w zasadzie. I jakby podział obowiązków, to była decyzja kierownika pracowni. Kierownik stara się, żeby ta interakcja pomiędzy była jak najmniejsza” [nauki przyrodnicze II].

„[...] wszędzie, w każdej grupie powinno odbywać, czyli jakieś seminaria, czy coś takiego. No u nas to jest jakby dosyć naturalne, że są seminaria, gdzie się przedstawia swoje wyniki całej grupie. No i jest jakiś krytyczny głos albo jakieś uwagi typu: hej, ale dlaczego tak jest, a może by coś tutaj zrobić innego? No to u nas jest raczej jakby izolacja osób od siebie tak, żeby każda jedna osoba nie wiedziała, co ta druga osoba robi. No i jakby pomimo jakichś tam swoich osobistych, powiedzmy, sympatii, czy coś takiego, no to jednak powoduje, że siłą rzeczy się mniej czasu spędza z tymi osobami, [...] wcześniej ta grupa wyglądała trochę inaczej, to nadal są moi bardzo dobrzy przyjaciele. Ci ludzie, którzy byli tutaj wcześniej i już parę lat temu skończyli” [nauki przyrodnicze II].

Drugi przypadek przedstawia sytuację, w której lider postrzega swój zespół jako jednego wieloosobowego aktora. Zachęca on do formowania współpracy z naukowcami spoza grupy i działa jako jej reprezentant. Kiedy współpraca dochodzi do skutku, cała grupa jest w nią zaangażowana.

Lider tak opisuje więzy swojego zespołu z zewnętrznymi współpracownikami:

„Plus współpracujemy, mamy kilka współpracy krajowych. Dwie w zasadzie takie funkcjonujące żywo. Jedna z miastem X właśnie, z profesorem [...], który zajmuje się białkami, czyli biologia, biologicznymi układami. Drugą mamy taką typowo syntetyczną, z takim panem z miasta Y, który w zasadzie wykorzystuje naszą ekspertyzę w innej dziedzinie. On robi związki, my coś tam robimy [...]. Mamy też współpracę na przykład taką biologiczną z profesorem z [USA – zmiana aut.]. To głównie tam wysyłamy

próbki do badań. Ale to ja uznaję, że to jest taka współpraca naukowa, on robi swoje, my robimy swoje. Tak? W zasadzie sami, tak jakby jedno na drugim się nie zna” [nauki przyrodnicze III].

Zespół składa się z lidera i czterech doktorantów. Pierwszy opis dotyczy struktury współpracy i jej instytucjonalnego kontekstu. Struktura współpracy jest wypełniona informacjami dotyczącymi poszczególnych współpracowników. Kiedy mowa o współpracy z osobami trzecimi, lider mówi tylko o współpracy zespołu („my współpracujemy”, „my wykonujemy naszą pracę”), a nie o indywidualnych członkach zespołu. Współpracownicy stają się więc strukturalnie ekwiwalentni (Lorrain i White 1971). Członek zespołu może zostać zastąpiony nowym współpracownikiem bez konieczności ograniczania zewnętrznej współpracy, ponieważ to zespół, a nie indywidualny członek zespołu, jest stroną współpracy.

Sieciowa strategia lidera może opierać się na konkretnym członku zespołu, który jest pośrednikiem współpracy pomiędzy grupami. Przykładem takiej strategii jest sieć współpracy naukowca – nauki przyrodnicze IV. Lider zespołu pośredniczy w nawiązaniu więzi pomiędzy swoimi i zewnętrznymi współpracownikami. Próbował nawiązać współpracę z zagranicznym uniwersytetem. Planowane było przygotowanie wspólnego wniosku o finansowanie, ale wymagało to wymiany pracowników naukowych. Jeden z doktorów został wybrany do wymiany pracowników naukowych, ale zdecydował się nie wyjeżdżać za granicę. W wyniku tego cała współpraca została wstrzymana bez dużych nadziei na rozwój w przyszłości.

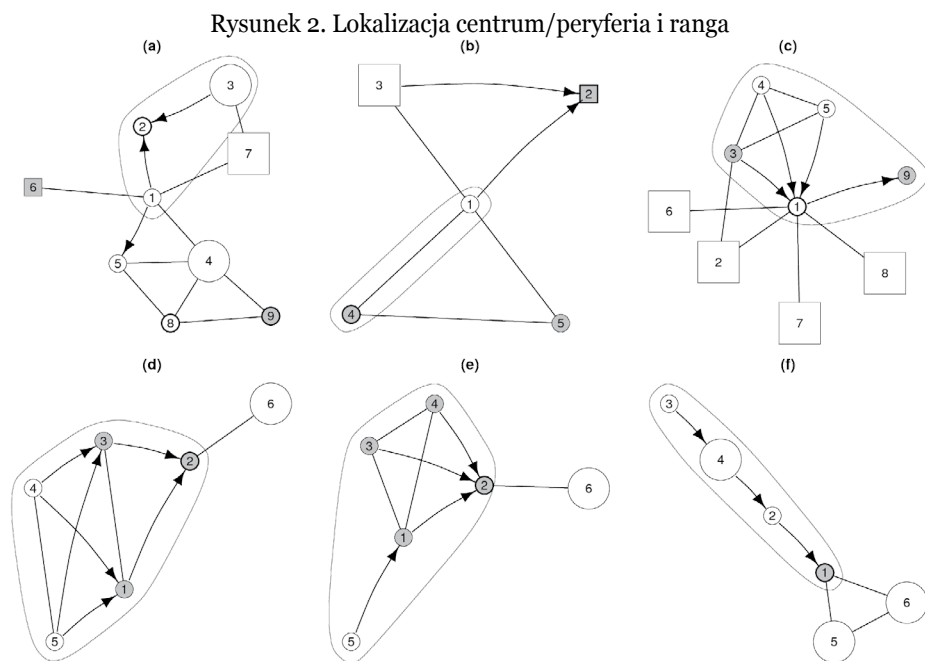
„W tej chwili jedna osoba przeszła, która [...] jest doktorem, z mojego zespołu. Miałem takie plany, bo współpracowałem z kolegą ze Stanów [...] nad nanorurkami [...] nad spektroskopem [...], ale coś nie pasowało chłopakowi, z powodów rodzinnych nie chciał jechać, bo to było uwarunkowane, że jedzie tam, że mieliśmy wystąpić o grant. No, to tak wyszło. Tam nawet mieliśmy wspólne prace konferencyjne” [nauki przyrodnicze IV].

Lider również próbował zaangażować wielu członków swojej grupy w jedną współpracę. Taka strategia zapewnia stabilizację więzi grupa – grupa, ale również wymaga więcej zasobów.

„[W pewnym niemieckim uniwersytecie – przyp. autorów] farmaceutykami się zajmują między innymi i prosili nas o wymodelowanie rozpuszczania się ibuprofenu i przy okazji też chodziło o przetestowanie naszej techniki [...]. Tam nawet nasz doktorant, mój doktorant, spędził trochę czasu, dwa razy na takich krótkich stażach był, my też tam byliśmy” [nauki przyrodnicze IV].

Lokalizacja i stopień naukowy

Poniżej analizujemy dwie grupy czynników, które – jak argumentowaliśmy w części *Sieci* – mogą wpłynąć na strukturę sieci współpracy naukowców. Wyróżniliśmy czynniki z poziomu organizacji i z poziomu indywidualnego.



Objaśnienie: a) peryferia prestiżowe (nauki przyrodnicze V); b) centrum prestiżowe (nauki społeczne II); c) peryferium prestiżowe (nauki przyrodnicze I); d) peryferium prestiżowe (nauki o zdrowiu i medycyna); e) peryferium prestiżowe (nauki techniczne i inżynierskie); f) centrum nieprestiżowe (nauki społeczne II).

Centralne vs. peryferyjne instytucje

Dwa czynniki wpływają na strukturę ego sieci: lokalizacja instytucji naukowej (centralna vs. peryferyjna) oraz jej ranga (określona według trzystopniowej rządowej klasyfikacji, która obowiązywała w momencie przeprowadzania wywiadów). Naukowcy pracujący w centralnych i mających wysoką rangę instytucjach (rys. 2a–b) mają bardziej rozbudowane sieci współpracy z naukowcami spoza swoich instytucji, włączając w to współpracę międzynarodową. Naukowcy z bardziej peryferyjnych, ale cieszących się wysoką rangą instytucji (rys. 2d–e) oraz naukowcy z centralnych i średnioocenyanych instytucji (rys. 2f) mają tendencję do posiadania mniej

rozwinętych sieci współpracy poza swoimi instytucjami. Współpracują głównie z naukowcami ze swoich instytucji macierzystych. Na przykład sieć współpracy doktoranta z nauk przyrodniczych z centralnej i wysokoocenianej instytucji (rys. 2a) jest dobrze rozwinięta. Poza przykładami współpracy w ramach swojej instytucji ujętymi ciągłą linią, naukowiec współpracuje również z innymi instytucjami z tego samego ośrodka naukowego. Z drugiej strony doktor nauk medycznych i o zdrowiu (rys. 2d) z peryferyjnej, ale wysokoocenianej instytucji ma jedynie jednego zewnętrznego współpracownika. Obaj naukowcy pracują w dyscyplinach opierających się o współpracę. Doktorant był jednak w stanie zbudować zewnętrzne kontakty pomimo mniej zaawansowanej kariery naukowej niż doktor nauk medycznych.

Naukowcy pracujący w centralnych, ale średnio ocenianych instytucjach, mogą również mieć trudności w budowie sieci współpracy. Dobrze ilustruje to porównanie dwóch naukowców nauk społecznych pracujących w centralnych ośrodkach, ale w instytucjach o wysokiej randze (rys. 2b – ekonomia) i średniej randze (rys. 2f – nauki społeczne II). Drugi naukowiec jest bardziej zaawansowany w karierze, ponieważ posiada stopień doktora habilitowanego, kiedy pierwszy nadal jest doktorem. Naukowczyni (nauki społeczne I) wskazała dwie podgrupy w swojej sieci współpracy. Pierwsza z nich zbudowana jest wokół promotora pracy doktorskiej i trwa również nadal. Ta podgrupa jest międzynarodowa. W drugiej podgrupie znajdują się naukowcy z tego samego ośrodka co respondentka, ale pracują w różnych instytucjach naukowych. Obie grupy zorganizowane są wokół umiejętności, które posiadają badacze. Naukowczyni tak opisała pierwszą z podgrup:

„Mam stałego współpracownika, mojego dawnego promotora, który jest w [kraju A], ale też moja jakby sieć kontaktów z ludźmi w różnych krajach, czyli mam tam współautorów z [Unii Europejskiej – zmiana aut.]. Inne osoby to są też jacyś różni naukowcy. Niektórzy z nich byli też jakimiś jego podopiecznymi, ale nie wszyscy, niekoniecznie. To są jacyś znajomi. Inni współpracownicy z kraju X to są na przykład tacy, których na przykład ja też w kraju Y poznałam, którzy byli na wymianie, czy jakiś *visiting professor*, czymś takim. Jeszcze inni współpracownicy są ze Stanów Zjednoczonych, to są jego doktoranci z poprzedniego uniwersytetu, nawet byli doktoranci” [nauki społeczne I].

Druga podgrupa została natomiast opisana w następujący sposób:

„[...] to był pomysł mojego kolegi, który zaproponował mi dołączenie. On jest kierownikiem tego grantu, ja jestem wykonawcą. Tam jeszcze żeśmy jednego kolegę skaptowali z uniwersytetu, bo trzeba było badania takie eksperymentalne zrobić, a wiedziałam, że on jest w tym dobry. Z kolegą, tym od uniwersytetu, to spotkałam się na jakiejś [...] konferencji i tam żeśmy rozmawiali, ale nie współpracowaliśmy nigdy naukowo” [nauki społeczne I].

Początkowym napędem rozwoju współpracy w przypadku obu opisanych sieci współpracy był kontekst instytucjonalny (np. bycie promotorem), ale współpraca kontynuowana była również później. Naukowcy nie ogranicza swoich współpracy do najbardziej dostępnych kolegów ze swojej instytucji, ale poszukuje tych, których umiejętności najbardziej jej odpowiadają.

W drugim przypadku (rys. 2f) sieć współpracy jest podobna pod względem wielkości do sieci współpracy naukowcy społecznej I. Respondent jest liderem małej jednostki, co próbuje wykorzystać jako przesłankę do budowy współpracy. W konsekwencji jego sieć współpracy zawiera sieć współpracy z tej samej instytucji (ujęte ciągłą linią). Proces budowania zespołu został opisany następująco:

„Czasem się różnimy [w naszej katedrze], znaczy różnimy się w ogóle, charakterologicznie. W naszej katedrze są ludzie bardzo różnych temperamentów. I też w sumie różnych jakby doświadczeń. Jedna osoba bardziej pisze książki [...], druga osoba, no nie wiem, ma szkołę tańca i pracowała w [telewizji], trzecia osoba pracuje głównie w radiu dalej, jedna osoba jest po polonistyce i skręca w stronę taką informatyczną. No więc to jest eklektyzm pewien, z którego trzeba też wspólnie wydobyć... Ja jednak jestem zwolennikiem, żeby próbować wydobyć wspólnie coś. Znaczący możemy robić swoje też, ale te górujące dla katedry byłoby wymyślenie czegoś, co mieści się pod szyldem, pod którym siedzimy. Stąd też na przykład teraz będziemy, jako katedra, do NCN składać wnioski na wioskę [...]” [nauki społeczne II].

Respondent kontynuuje:

„[...] każdy oczywiście może mieć te swoje światy zainteresowań i je rozwijać, ale żebyśmy nie poszli w totalne rozbicie dzielnicowe. Żeby udało nam się stworzyć coś, co będziemy firmować razem. I mówić my to zrobiliśmy, jako katedra, że to są nasze badania. I to by był ideał. Taki właśnie założeniowy, bo jeżeli zespół poczuje tą ideę, że coś nas łączy [...] Ale jednak kierunek jest, żeby zrobić coś wspólnie. [...] widać, że żaden lider właściwie nie zbuduje nic wokół tego, chyba że użyje takiej dominanty, że ja jestem tu szefem i robimy to. W moim przypadku było na szczęście tak, że zespół się wygadał. Moim zadaniem jakby było znalezienie nitki, która nas łączy. Ona jest taka nieznaczna, ale nas łączy” [nauki społeczne II].

Respondent nie posiada żadnych innych więzi, które potencjalnie mogłyby wykorzystać do zbudowania sieci współpracy w oparciu o wspólne zainteresowania. Ogranicza się do kolegów ze swojej jednostki, którzy posiadają odmienne zainteresowania, a w konsekwencji trudno mu znaleźć coś, co by ich łączyło.

Peryferyjna lokalizacja instytucji i jej negatywny wpływ na zewnętrzne sieci współpracy może zostać złagodzona przez mobilność. Różnica między sieciami współpracy

mobilnych i niemobilnych naukowców z posiadających wysoką kategorię, ale peryferyjnie zlokalizowanych instytucji jest widoczna, jeśli porównać rysunek 2c oraz rysunek 3e. Rysunek 2c przedstawia sieć współpracy wysoce mobilnej naukowczyni ze stopniem doktora. Swój doktorat zdobyła ona w polskiej instytucji naukowej. Następnie staż podoktorski odbyła za granicą, po czym wróciła do Polski, ale już do innego, bardziej peryferyjnego ośrodka akademickiego. Zachowała swoich partnerów, z którymi współpracowała na wcześniejszych etapach swojej kariery i nauczyła się, w jaki sposób tworzyć nowe drogi współpracy. Respondentka tak opisuje swoje więzi z poprzednimi instytucjami:

„No na pewno parę osób z tego instytutu i na pewno parę osób takich, z którymi na stałe współpracuję, czyli z ludźmi, gdzie byłam na post-docu. I to chyba dobre, że te kontakty z post-doca są ciągle utrzymywane. [Współpracuję] z ludźmi, z którymi wcześniej [współpracowałam], ponieważ doktorat robiłam na pół w Polsce, a [na] pół w [Niemczech], więc też dużo jest takiej współpracy z [Niemcami]” [nauki przyrodnicze I].

Rysunek 2e przedstawia sieć współpracy naukowca z peryferyjnie zlokalizowanej instytucji posiadającej wysoką kategorię, który nie w trakcie swojej kariery nie był mobilny. Nie posiada żadnych bezpośrednich współpracowników zewnętrznych. W następujący sposób opisuje swoją sieć współpracy:

„Najbliższym moim współpracownikiem jest mój nauczyciel, z którym zacząłem współpracę już od doktoratu. Właściwie do tej pory współpracujemy ze sobą, to jest profesor X. I właściwie on tutaj stworzył zespół, do którego i ja należę. Teraz należy i doktorantka i teraz tworzy się już takie drzewo. Dodatkowo jego inni uczniowie, a właściwie jeden jeszcze uczeń i jeden już doktor, który też dołączył do naszego zespołu. Każdy jest odpowiedzialny za pewne gałęzie” [nauki techniczne i inżynierskie I].

Respondent posiada habilitację, ale nigdy nie pracował w innym zespole. Z określonych powodów nie współpracuje z nikim spoza swojej instytucji, choć on, jego zespół i wydział posiadają znaczące osiągnięcia naukowe.

Stopień naukowy

W świecie akademickim od naukowców tradycyjnie oczekiwano, że osiągną formalne uznanie niezależności – na przykład habilitację – w celu założenia zespołu badawczego. By zostać promotorem doktoratu, naukowiec musiał posiadać przynajmniej stopień doktora habilitowanego. Najlepiej znane i najobszerniejsze strumienie finansowania również ograniczone były do węższej grupy profesorów. Zgodnie z naszym

przypuszczeniem stopień naukowy lidera wpływałby na strukturę i wielkość całej sieci egocentrycznej.

Dane nie wspierają jednak tej hipotezy. Bardziej pogłębiona analiza sieci współpracy osób ze stopniem doktora (nieposiadających habilitacji) wskazuje, że może to być wynik trwającej reformy świata akademickiego i finansowania nauki w Polsce. Zespoły kierowane przez osoby ze stopniem doktora mają zwykle niezależne źródło finansowania, które jest wystarczająco duże, by zrekrutować i utrzymać grupę współpracowników. Kilka rządowych strumieni finansowania, włączając w to strumienie przeznaczone na stworzenie zespołu, skierowanych jest do osób, które stopień doktora posiadają od maksymalnie pięciu lat. Istnieją również strumienie finansowania dostępne dla wszystkich bez względu na posiadany stopień naukowy, gdzie osoby ze stopniem doktora mogą współzawodniczyć z bardziej doświadczonymi naukowcami. Instytucje pozarządowe, np. Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, oferują kilka rodzajów finansowania dostępnych doktorom. Schemat finansowania zachęca młodych naukowców do zakładania swoich własnych zespołów. Profil osób ze stopniem doktora jest jednak szczególny. Zwykle są to osoby mobilne, które uzyskały stopień doktora za granicą lub odbyły zagraniczny staż podoktorski. Posiadają one więcej niż jedno źródło finansowania. Finansowa niezależność daje również relatywną niezależność od lokalnych hierarchii instytucjonalnych, choć proces zakładania nowego zespołu jest zwykle wspierany przez kogoś z lokalnej społeczności naukowej. Wskazuje to na istotną rolę posiadania dostępu do zróżnicowanych możliwości finansowania pozwalających przemóc sztywne hierarchie.

Dla przykładu naukowczyni z obszaru nauk przyrodniczych (rys. 3c – nauki przyrodnicze I) czerpie korzyści z kilku wymienionych wyżej źródeł finansowania. Po zagranicznym stażu podoktorskim uzyskała specjalne dofinansowanie dla polskich naukowców pracujących za granicą, którzy chcą powrócić do Polski. Następnie aplikowała również o środki na stworzenie własnego zespołu badawczego. Co więcej, bierze ona udział w europejskim programie dofinansowania, którego celem jest stworzenie sieci naukowych, w ramach którego sfinansować można udział w konferencjach i spotkaniach. Tak opisuje ona swoje doświadczenia związane z uzyskanym finansowaniem:

„[Grant powrotny] [t]o jest przepiękny grant, absolutnie genialna rzecz. [...] część pieniędzy przeznaczyłam na dopłatę do pensji, no bo pensja adiunkta, umówmy się, jest, jaka jest. [...] A część tych pieniędzy wykorzystałam na to, żeby móc pojechać tam z powrotem na kilka tygodni [...], popracować razem, pojechać na konferencję, kupić parę rzeczy, jak komputery, laptopy i takie rzeczy” [nauki przyrodnicze I].

Naukowczyni musiała rozliczać się jedynie z instytucją finansującą, co zapewniało niezależność od uniwersytetu. Dało jej to niezależność od lokalnych hierarchii.

Dodatkowe finansowanie było skierowane do osób ze stopniem doktora z przeznaczeniem na utworzenie zespołu badawczego.

„No i tutaj chodziło o utworzenie zespołu. Zespół nie jest może jakiś bardzo duży, to znaczy ten zespół, który tu pracuje, to są cztery osoby, ale oczywiście mamy jeszcze takich zewnętrznych współpracowników i z [Polski], i z [zagranicy]” [nauki przyrodnicze I].

Proces budowania tego zespołu jest również wspierany przez dodatkowe europejskie środki finansowe:

„[...] parę takich osób bardzo tam zaangażowanych wystąpiło z wnioskiem do Unii Europejskiej takim, że chcą dostać dofinansowanie na poszerzenie współpracy [...]. I to są głównie Holendrzy, Belgowie, ale też Włosi, no i tam inne narodowości z Europy, ale też Polacy w tym są. I dzięki temu na przykład my możemy pojechać na jakąś konferencję albo *workshop* i oni to finansują. To bardzo mocno obciąża nasz grant. Bo tak naprawdę, to w naszym granie mamy na dwa skromne wyjazdy europejskie każdej z osób. To nie jest dużo, to nie jest dużo. Znaczy, mi się wydaje, że to nie jest dużo. Dla młodych osób, które by chciały pojechać na konferencję, posłuchać wykładów, nabrać jakichś kontaktów [...], to dwa wyjazdy europejskie w ciągu roku to jest mało, powiedziałabym” [nauki przyrodnicze I].

Wszystkie wspomniane środki były przyznane przez zewnętrzną instytucję, a zatem nie zależą od lokalnych hierarchii i zależności, w tym od formalnego starszeństwa.

Naukowiec z obszaru nauk społecznych (rys. 3b nauki społeczne II), który obecnie uzyskał już habilitację, zaczął budowę swojego zespołu jako doktor po powrocie na jeden z polskich uniwersytetów. Posiada on wystarczające środki finansowe na pokrycie swojej pensji oraz pensji swojego zespołu. Jest więc niezależny od rady wydziału. Swoje umocowanie w obrębie instytucji opisuje w następujący sposób:

„No tu jest tabliczka na drzwiach gdzieś tam, zespół [imię i nazwisko], gdzie siedzi część doktorantów, i to są osoby, [...] które mają pensje, płacone z zespołu. Natomiast nie mam swojej pracowni, jest jakaś taka forma, że pracownia przez duże „P” na uniwersytecie. Nie mam tego. Nie chciało mi się nigdy tego założyć. Jestem w [nazwa zakładu], ale póki co niestety moi koledzy zajmują się trochę czymś innym, inną metodą, inną tematyką, jakby jestem trochę takim spadochroniarzem tutaj, wepchniętym przez dziekana. Pani dziekan, która jakby stwierdziła, że chce mnie ściągnąć, czy też ja chciałem tu aplikować, a ona się zgodziła. Więc nie ma tu formalnej [jednostki]. Zwykle to ma jakieś formalne taka grupa podbudowanie” [nauki społeczne II].

Dalej respondent mówi:

„[...] mobilność między grupami jest bardzo mała. Jest takie bardzo duże dziedziczenie tematu. Jak ktoś zaczyna magisterkę w jednym miejscu, to już nie przejdzie [gdzie indziej]. Ja widzę w tym duży problem, dlatego zacząłem uczyć, wykłady dla studentów. Siedzę nad tym nie dlatego, że muszę, bo jak się ma dużo grantów, to można sobie płacić ten cały etat i zaliczyć zero godzin, tylko że muszę zainteresować studentów moją osobą, a przez to, że byłem za granicą, to mnie tutaj nikt nie zna. [...] mam nadzieję, że jestem dobrym opiekunem, [...] ta fama się rozniesie, że ludzie zaczną do mnie przychodzić” [nauki społeczne II].

Z drugiej strony, całkowita niezależność jest niemożliwa do osiągnięcia i trzeba pójść na pewne kompromisy. Naukowiec z obszaru nauk społecznych, który tytuł magistra i stopień doktora uzyskał w dwóch różnych dyscyplinach, postanowił ubiegać się o habilitację w obszarze zgodnym z charakterystyką swego obecnego wydziału. Zmiana obszaru była przynajmniej w pewnym stopniu motywowana presją grupy.

„W ogóle jakieś przeróżne przeboje, miałem taką jedną sytuację, kiedy tutaj zostało to użyte przeciwko mnie, że w ogóle nie jestem [nazwa dyscypliny 1]. Na przykład, habilitację dla bezpieczeństwa zrobiłem w [nazwa dużego miasta] na [nazwa niepublicznej uczelni], bo oni nie wszyscy tutaj w tym środowisku akceptują to, że ja jestem po [nazwa dyscypliny 2]” [nauki społeczne II].

Trzeci przypadek ilustruje proces budowania zespołu w obrębie instytucji macierzystej (rys. 3a). Respondentka uzyskała tytuł magistra i stopień doktora, a następnie kontynuowała pracę na tym samym wydziale. Posiada przełożonego, który jest kierownikiem jednostki, ale kontroluje kilka projektów badawczych, co daje jej pewną niezależność.

„Mam swojego szefa [...] Natomiast tutaj, jeżeli chodzi o projekty te unijne, które realizujemy, [...] [realizuję je] jeszcze z dwiema koleżankami, też paniami doktor z naszego instytutu. Więc tutaj jest taki podział, że ja jestem tą osobą kierującą zespołem, decydującą, wymyślającą projekty, jakieś idee [...] natomiast obie panie [pracują] w laboratorium [...]. Panie robią też ten *search* literaturowy ze swojej strony” [nauki przyrodnicze V].

Respondentka bardziej szczegółowo opisuje strukturę współpracy:

„Nie jest ona [nasza grupa] ujęta w ramy formalne. Oprócz [X], która pracuje i jest zatrudniona do grantu, którego jestem kierownikiem. To jest jeden formalizm. Natomiast

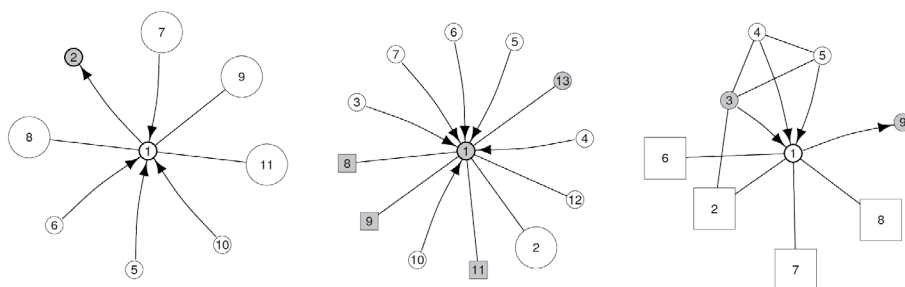
obie panie są zatrudnione w [nazwa instytucji] w zakładzie mojego szefa” [nauki przyrodnicze V].

Historia zatrudnienia doktorów rzuca nieco więcej światła na zależności w obrębie wydziału.

„Więc jeżeli chodzi o [A], [A] skończyła studia i ja szukałam kogoś do pracy. Chodziłam do dyrektora, prosiłam żeby mi kogoś przydzielił, znaczy nie prosiłam, potrzebuję etatu i pan dyrektor był tak uprzejmy i zdecydował, że zasłużyłam na to, żeby mieć współpracownika i właśnie [A], po skończeniu studiów, została zatrudniona. Nie bez problemów, najpierw była zatrudniona na pół etatu przez parę miesięcy [...]. Akurat pan profesor jeden zmarł i ten etat się pojawił. Więc mogła być zatrudniona. Natomiast jeśli chodzi o [B], to już sprawa troszeczkę wyglądała inaczej dlatego, że [A] była moją magistrantką i ona została po studiach dalej, kontynuując teraz pracę doktorską [...]. Natomiast [B] nie była moją magistrantką, ona była magistrantką pana profesora [...]. A ponieważ ja miałam grant, szukałam osoby, która mogłaby realizować ten grant. [...] nie chciałam po prostu byle kogo przyjmować na grant. [...] [B] zdecydowała się już [...] zostać tutaj [aby zrobić doktorat]. Więc dla mnie to wielkie szczęście, muszę przyznać. A. jest też w tym projekcie [...]. B. przez dwa lata pracowała w projekcie. Może półtora roku, bo na początku była zatrudniona z Urzędu Pracy w ogóle jeszcze na taki staż” [nauki przyrodnicze V].

Instytucja wymaga wielu negocjacji dotyczących tego kto, jak i na jak długo zostanie zatrudniony. W przeciwieństwie do niewyraźnych podziałów organizacyjnych z poprzedniego przykładu, tradycyjne hierarchie zostają zachowane. Co więcej, mniejsza niezależność w budowaniu zespołu jest raczej wynikiem istniejących instytucjonalnych i formalnych zależności, a nie szczupłości zasobów.

Rysunek 3. Doktor jako członek zespołu



Objaśnienie: a) Nauki przyrodnicze I; b) nauki społeczne II; c) nauki przyrodnicze V.

Dyskusja

Badanie opisane w niniejszym artykule motywowane było potrzebą staranniejszego spojrzenia na kwestię współpracy w nauce na trzech poziomach: aktorów, relacji i sieci. We wprowadzeniu oraz przeglądzie literatury argumentowaliśmy, że taka bliższa, bardziej szczegółowa analiza jest konieczna dla lepszego zrozumienia społecznych procesów współzawodnictwa i współpracy zachodzących w nauce. Powinna ona między innymi umożliwić zidentyfikowanie mechanizmów, które wpływają na zachęty do współpracy dla indywidualnych naukowców.

Dowodziliśmy, że istnieją zarówno osoby, jak i aktorzy zbiorowi, którzy powinni zostać uznani za różne typy aktorów w strukturach współpracy. Argumentowaliśmy również, że możemy wskazać czynniki wpływające na sposób, w jaki tworzą się więzi współpracy w obrębie sieci egocentrycznych oraz kształtujące ich strukturę czynniki na poziomie jednostkowym i organizacyjnym.

Twierdzimy, że strategie przywództwa wyjaśniają powstanie niektórych więzi współpracy w obrębie sieci egocentrycznej. Zidentyfikowaliśmy trzy podstawowe strategie stosowane przez liderów: (1) kontrola i ograniczanie współpracy pomiędzy współpracownikami, (2) budowanie współpracy wokół strukturalnych pozycji w zespole, które są zajmowane przez różnych współpracowników, (3) budowanie współpracy wokół jednego lub większej liczby współpracowników. Przyjęcie jednej z tych strategii ma istotne konsekwencje dla wypracowania mocnych, egocentrycznych sieci współpracy, ponieważ niektórzy współpracownicy mogą pełnić rolę stabilizatorów dla luźniejszych relacji, np. wymiany pracowników. Struktura współpracy jest bardziej odporna, jeśli współpraca z trzecią stroną angażuje więcej niż jednego współpracownika, strategia ta wymaga jednak również większych zasobów.

Lokalizacja macierzystej instytucji lub jej pozycja wpływają na strukturę sieci egocentrycznych. Naukowcy pracujący przez długi okres w bardziej peryferyjnych i posiadającą niższą kategorię instytucjach mają mniej rozwinięte sieci współpracy wykraczające poza kontekst lokalny. Jako że sieci współpracy są ważnym kanałem rozprzestrzeniania informacji, umiejętności i wiedzy, słabsze powiązania zmuszają badaczy umiejscowionych peryferyjnie do pozostania na skraju globalnych sieci współpracy. Przeanalizowane przypadki wskazują, że sieci współpracy są bardziej związane z naukowcami niż z instytucjami. W konsekwencji, jeśli naukowiec lub naukowczynie przenosi się z jednej instytucji do drugiej, on lub ona zachowują przynajmniej część kontaktów. Niska mobilność utrudnia rozwój sieci współpracy szczególnie wśród naukowców z instytucji peryferyjnych. W rezultacie pogłębia to podział między instytucjami centralnymi i peryferyjnymi, oddziałując zarówno na indywidualne kariery, jak i instytucje.

Część wyników wskazuje, że czynniki uznawane dotąd za kluczowe dla kształtowania struktur współpracy – włączając w to stopień naukowy – mają jedynie

ograniczony wpływ. Istnieją dwa główne powody tej niezgodności. Reforma systemu nauki w Polsce otworzyła możliwości kariery dla młodych naukowców, pozwalając im na zbudowanie zespołu i zdobycie niezależnego źródła finansowania badań. Kilka strumieni finansowania zostało skierowanych do młodych naukowców, którzy zdobyli stopień doktora nie wcześniej, niż przed pięciu laty. Co więcej aplikowanie w ramach kilku innych strumieni finansowania nie wymaga udziału osoby posiadającej habilitację w charakterze kierownika projektu. Otworzyło to nowe drogi dla osób ze stopniem doktora posiadających znaczące osiągnięcia, ale nie mających wyższego stopnia naukowego. Zmiany te były również wspierane przez dodatkowe źródła finansowania z Unii Europejskiej. Wyrwanie się z istniejących hierarchii jest jednak prostsze w przypadku tych naukowców, którzy są nowi w danej instytucji. Posiadanie niezależnego finansowania nie wystarczy, by zdobyć znaczącą władzę nad strukturami współpracy.

Przedstawione analizy wnoszą wkład w badania nad sieciami współpracy w nauce w kilku aspektach. Po pierwsze analiza ta pokazuje, że niektóre czynniki tradycyjnie uznawane za kluczowe dla kształtowania procesów współpracy, w niektórych kontekstach społecznych, mogą mieć drugorzędne znaczenie. Dla przykładu większy wpływ na możliwość niezależnego prowadzenia badań ma dostęp do finansowania niż posiadanie odpowiedniego stopnia naukowego. Po drugie współprace w obrębie jednej sieci egocentrycznej mogą być różnej natury: niektóre z nich mogą mieć bardziej osobisty charakter i prowadzić do powstania indywidualnych relacji, inne zaś będą współpracą z aktorami zbiorowymi, w przypadku których indywidualne relacje mają drugorzędne znaczenie. Aktorzy zbiorowi mogą być reprezentowani przez więcej niż jedną osobę. Osoby reprezentujące aktora zbiorowego mogą zmieniać się wraz z upływem czasu, ale natura współpracy pozostaje ta sama. Po trzecie prezentowany wkład oparty jest na nowatorskim podejściu *mixed-methods*, w ramach którego przedmiotem badania były sieci współpracy wyekstrahowane z wywiadów jakościowych. Zaprezentowane podejście kontrastuje z bardziej tradycyjnym podejściem jakościowym koncentrującym się na narracjach. Główną zaletą badania jakościowego, takiego jak to zaprezentowane w artykule, jest dostarczenie bardzo szczegółowych, jednostkowych obserwacji. Zarazem ma ono oczywiste wady: brak ogólności, mocy statystycznej i reprezentatywności (w sensie statystycznym). Jednym z naszych przyszłych celów jest wykorzystanie wyników niniejszego badania do sformułowania hipotez, które będą mogły zostać przetestowane za pomocą danych ilościowych.

Literatura

- Baldwin, R.E. i Forslid, R. (2000). The core-periphery model and endogenous growth: Stabilizing and destabilizing integration. *Economica* 67: 307–324.

- Beaver, D. DeB (2001). Reflections on scientific collaboration (and its study): Past, present, and future. *Scientometrics* 52: 365–377.
- Birnbaum, R. i Edelson, P.J. (1989). How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership. *The Journal of Continuing Higher Education* 37: 27–29.
- Blau, P.M. (1994). *The organization of academic work*. Transaction Publishers.
- Boyer, E.L. (1997). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass.
- Cohen, M.D. i March, J.G. (1974). *Leadership and ambiguity: The american college president*. ERIC.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social science theory*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Crosland, M. (1975). The development of a professional career in science in France. *Minerva* 13: 38–57.
- Csardi, G. i Nepusz, T. (2006). The igraph software package for complex network research. *InterJournal Complex Systems*: 1695.
- DeSolla P.D. (1965). Networks of scientific papers. *Science* 149: 510–515.
- Han, Shin-Kap. (2003). Tribal regimes in academia: A comparative analysis of market structure across disciplines. *Social networks* 25: 251–280.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the social on the principles of analytical sociology*. Cambridge University Press.
- Hermanowicz, J.C. (1998). The presentation of occupational self in science. *Qualitative Sociology* 21: 129–148.
- Kapferer, B. (1969). *Norms and the manipulation of relationships in a work context*. Edited by J.C. Mitchell. Manchester: Manchester University Press.
- Katz, J.S. i Martin, B.R. (1997). What is research collaboration? *Research policy* 26: 1–18.
- Kuwabara, K., Luo, J. i Sheldon, O. (2010). Multiplex exchange relations. *Advances in Group Processes* 27: 239–268.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian: Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: PWN.
- Lepori, B., Barberio, V., Seeber, M. i Aguillo, I. (2013). Core–periphery structures in national higher education systems. a cross-country analysis using interlinking data. *Journal of Informetrics* 7: 622–634.
- Lewis, J.M., Ross, S. i Holden, T. (2012). The how and why of academic collaboration: Disciplinary differences and policy implications. *Higher Education* 64: 693–708.
- Leydesdorff, L. i Wagner, C.S. (2008). International collaboration in science and the formation of a core group. *Journal of Informetrics* 2: 317–325.
- Lorrain, F. i White, H.C. (1971). Structural equivalence of individuals in social networks. *Journal of Mathematical Sociology* 1: 49–80.
- Middlehurst, R. i Elton, L. (1992). Leadership and management in higher education. *Studies in Higher Education* 17: 251–264.

- R Core Team (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Schneijderberg, Ch. i Merkator, N. (2013). The new higher education professionals. W: *The academic profession in europe: New tasks and new challenges*, 53–92. Springer.
- Slaughter, S. i Leslie, L.L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. ERIC.
- Sonnenwald, D.H. (2007). Scientific collaboration. *Annual review of information science and technology* 41: 643–681.
- Subramanyam, K. (1983). Bibliometric studies of research collaboration: A review. *Journal of Information Science* 6: 33–38.
- Whitley, R. (2000). *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford University Press.
- Whitley, R. (2003). Competition and pluralism in the public sciences: The impact of institutional frameworks on the organisation of academic science. *Research Policy* 32: 1015–1029.

Załącznik

Tabela 1. Podstawowe informacje dotyczące respondentów

ID	Płeć	Stopień lub tytuł naukowy	Pole aktywności naukowej	Ośrodek akademicki
1	kobieta	doktor habilitowany	nauki ścisłe	centralny
2	kobieta	doktor habilitowany	nauki humanistyczne	peryferyjny
3	kobieta	doktor	nauki humanistyczne I	peryferyjny
4	kobieta	doktor	nauki społeczne	centralny
5	mężczyzna	doktor	nauki techniczne i inżynierskie I	peryferyjny
6	mężczyzna	doktor	nauki medyczne i nauki o zdrowiu I	peryferyjny
7	mężczyzna	doktor habilitowany	nauki inżynierskie	peryferyjny
8	kobieta	doktor	nauki przyrodnicze V	peryferyjny
9	mężczyzna	doktor habilitowany	nauki rolnicze i weterynaryjne	centralny
10	mężczyzna	doktor habilitowany	medycyna i nauki o zdrowiu	centralny
11	mężczyzna	doktor	nauki społeczne II	centralny
12	mężczyzna	doktor habilitowany	nauki ścisłe	centralny
13	mężczyzna	doktor	medycyna i nauki o zdrowiu	centralny

ID	Płeć	Stopień lub tytuł naukowy	Pole aktywności naukowej	Ośrodek akademicki
14	mężczyzna	doktor	nauki przyrodnicze	centralny
15	mężczyzna	profesor zwyczajny	nauki ścisłe	centralny
16	kobieta	doktor	nauki społeczne I	centralny
17	mężczyzna	doktor habilitowany	nauki społeczne	centralny
18	mężczyzna	doktor	nauki rolnicze i weterynaryjne	centralny
19	kobieta	doktor	nauki inżynierskie	peryferyjny
20	mężczyzna	doktor habilitowany	nauki społeczne	peryferyjny
21	mężczyzna	doktor habilitowany	nauki ścisłe	peryferyjny
22	mężczyzna	doktor	nauki inżynierskie	peryferyjny
23	kobieta	doktor	nauki przyrodnicze I	peryferyjny
24	kobieta	doktor	nauki humanistyczne	peryferyjny
25	kobieta	doktor habilitowany	nauki społeczne	centralny
26	kobieta	magister – doktorant	nauki społeczne	centralny
27	kobieta	magister – doktorant	nauki przyrodnicze II	centralny
28	kobieta	doktor habilitowany	nauki przyrodnicze III	centralny
29	kobieta	doktor habilitowany	nauki inżynierskie	centralny
30	mężczyzna	profesor zwyczajny	nauki ścisłe	centralny

Actors, Relations, and Networks: Scholarly Collaboration Beyond Bibliometric Measures

ABSTRACT: Scholarly collaboration is relatively well described quantitatively on the macro level thanks to the analyses of large bibliographic databases. At the same time, there are known limitations of the bibliometric approaches to studying collaboration in science. We argue that in order to improve our understanding of social processes operating in science it is necessary to take a more in-depth look: (1) identify kinds of actors that are recognized as potential partners in collaboration, (2) what features of collaborative relations are considered crucial for engaged actors, (3) what kinds of structures of networks composed of collaboration relations actors are embedded in, and what factors influence these structures. With 30 individual in-depth interviews (IDI) with Polish scholars we gathered detailed information about individual collaborations that allowed us to analyze collaborative ties from individual perspective and map respondent-centered networks of collaboration. Scholars identify individuals as well as teams or institutions as collaborators. They also distinguish

symmetric and asymmetric collaborations. Structures of respondent-centered collaboration networks are affected by (a) leadership strategies of team principals (especially whether teams are built around positions or individuals); (b) institutional location (by making establishing external collaborations easier for scientists from bigger institutions); (c) scientific degree and recent changes in financing of science (as young scientists receive more freedom from usual organizational hierarchies by receiving substantial grants).

KEYWORDS: scholarly collaboration, social networks, core-periphery, ego-network

CYTOWANIE: Czerniawska et al. (2019). Aktorzy, relacje i sieci – o współpracy naukowej nie bibliometrycznie. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 107–133. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.3.

DR DOMINIKA CZERNIAWSKA – doktorka nauk społecznych o specjalności sieci społeczne, pracowniczka Uniwersytetu Warszawskiego i członkini afiliowana The Mitchell Centre for Social Network Analysis, Uniwersytetu Manchesterskiego. W pracy naukowej stara się łączyć zainteresowania sieciami społecznymi, problemami nauki i szkolnictwa wyższego oraz historii nauki. Po obronie doktoratu poświęconego struktrom centrum i peryferii w polskiej nauce pracowała jako badaczka na Uniwersytecie Manchesterskim, gdzie rozpoczęła badania nad problemem płci w nauce. Współpracuje również z Max Planck Institute for History of Science nad projektem poświęconym mechanizmom uwspólniania wiedzy na przykładzie średniowiecznego podręcznika do kosmologii. Doktor Czerniawska jest członkinią zespołu badawczego Fundacja Polonium, która zrzesza polską diasporę naukową. Była współautorką raportu badawczego o potencjale kapitału społecznego polskich naukowców pracujących poza granicami kraju.

E-mail: dczerniawska@uw.edu.pl

WOJCIECH FENRICH – absolwent socjologii i filozofii na Uniwersytecie Warszawskim. Pracuje w Interdyscyplinarnym Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego UW. Interesuje się otwartą nauką i społecznymi aspektami akademickiego publikowania.

E-mail: w.fenrich@icm.edu.pl

DR MICHAŁ BOJANOWSKI – socjolog i adiunkt w Akademii Leona Koźmińskiego. Główne zainteresowania badawcze koncentrują się na problemach konfliktu i kooperacji i ich analizy przy pomocy teorii gier i analizy sieci społecznych. Publikował na temat modelowania jednoczesnej dynamiki zachowań oraz relacji społecznych, pomiaru segregacji społecznej w sieciach oraz formowania aliansów strategicznych pomiędzy firmami w takich czasopismach, jak *Social Networks* czy *Journal of Mathematical Sociology*. Inne zainteresowania to socjologia matematyczna, analiza sieci społecznych, analiza danych, symulacje komputerowe procesów społecznych i statystyka.

E-mail: mbojanowski@kozminski.edu.pl

Helena Ostrowicka i Łukasz Stankiewicz

Prawdy biznesu i kłamstwa akademii – porządek dyskursu o szkolnictwie wyższym w Polsce¹

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono wyniki analizy strategii hierarchizacji wypowiedzi publicznych, które pojawiły się w debacie medialnej na temat bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych. Celem badań było uchwycenie sposobu, w jaki procedury kontroli dyskursu, które zostały wprowadzone do debaty publicznej na temat szkolnictwa wyższego w Polsce, wchodzą ze sobą w interakcje, tworząc i wzmacniając szczególną „prawdę” o uniwersytecie. Przedmiotem analizy były sposoby identyfikacji przez aktorów medialnych następujących miejsc: a) uprzywilejowane pozycje, z których mówi się prawdę o danym porządku społecznym i w których można wyrazić dobro wspólne oraz b) pozycje, które są przeciwne do tych pierwszych, z których można wyartykułować jedynie szczególne zainteresowanie i żądania „populistyczne”. Te dwie kategorie w debacie były kolejno wypełniane przez następujące grupy: przedsiębiorców (zaświadczających o niskim poziomie edukacji na uniwersytetach) oraz przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych broniących się przed tymi oskarżeniami. Różnorodność strategii argumentacyjnych została ujawniona na trzech poziomach porządku dyskursu, a mianowicie: hierarchizacji odpowiedzialności, hierarchizacji dostępu do prawdy i hierarchizacji interesów.

SŁOWA KLUCZOWE: analiza dyskursu, Foucault, szkolnictwo wyższe, dyskurs medialny, strategie hierarchizacji

Wprowadzenie

W ostatnich dziesięcioleciach wiele krajów zreformowało sposób finansowania i zarządzania instytucjami szkolnictwa wyższego (Geiger 2004; Mohrman i in. 2008; Deem i in. 2007). Proces polityczny zachodzący w Polsce jest częścią tego szerszego trendu (Kwiek 2010, 2014). Opinie na temat obowiązków uniwersytetów wobec ich klientów

¹ Praca powstała w ramach realizacji projektu badawczego pt. „Urządzenie uniwersytetu – dyskursywny obraz współczesnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce” finansowanego z grantu Narodowego Centrum Nauki nr 2014/14/E/HS6/00671 w latach 2015–2019 (kier. Helena Ostrowicka). Pierwodruk w angielskiej wersji językowej: Ostrowicka, H. i Stankiewicz, Ł. (2019). The Truths of Business and the Lies of Academia: The Order of Discourse on Higher Education in Poland, *Higher Education Research & Development*, 38 (3), 609–622, <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.154574> 6.

i interesariuszy również uległy w tym okresie znaczącej zmianie. Transformacja uniwersytetów z elitarnych w masowe wywołała poważne wątpliwości co do powodów podejmowania studiów wyższych. Konsensus proedukacyjny swoich najsilniejszych zwolenników znajduje wśród akademickich ekonomistów wykorzystujących teorię kapitału ludzkiego (Goldin, Katz 2009; Oreopoulos, Petronijevic 2013). Politycy i biurokraci odnoszą się do wątpliwości co do opłacalności edukacji, przenosząc nacisk z dyskursu „zatrudnienia” na dyskurs „zatrudnialności” i prezentując ten drugi jako główną zaletę pracowników z wyższym wykształceniem (Hillage, Pollars 1998; McQuaid, Lindsay 2005). Oba nurty myślenia są poparte badaniami, które pokazują stabilną, a nawet rosnącą premię płacową za edukację (OECD 2017). Wyliczenia te są kwestionowane, z przyczyn naukowych, przez różnorodną koalicję uczonych, którzy postrzegają edukację w perspektywie teorii sygnałnych (*signalling theory*) (Spence 1973), teorii dóbr pozycjonalnych (Marginson 1997; Frank 1999), kredencjalizmu (Collins 1979; Brown 2001), merytokracji (postrzeganej jako zjawisko negatywne, Deresiewicz 2014), przeedukowania (*overeducation*) (McGuinness 2006; Leuven, Oosterbeek 2011) lub wszystkich powyższych (Wolf 2002; Caplan 2018). Dostarczają oni alternatywnych wyjaśnień dominacji na rynku pracy pracowników z wyższym wykształceniem, często prezentując masowe wyższe wykształcenie w znacznie mniej korzystnym świetle. Dodatkowo przedstawiciele nauk humanistycznych krytykują masową edukację za jej komercjalizm i negatywny wpływ na realizację kulturowej misji uniwersytetów (Readings 1996; Slaughter, Rhoades 1997), ale ich obawy zazwyczaj nie są brane pod uwagę przez, skoncentrowanych na kwestiach zatrudnienia, pozostałych aktorów. Publiczna debata na temat użyteczności masowego szkolnictwa wyższego rozpoczęła się w Stanach Zjednoczonych Ameryki w latach 70. XX wieku (Geiger 1993, 2004). Jej najnowsza iteracja, której częścią są nasze materiały badawcze, dotyczy bezrobocia wśród młodych ludzi w pokryzysowych gospodarkach Stanów Zjednoczonych i Europy (Bell, Blanchflower 2011; Stankiewicz 2016).

Artykuł przedstawia wyniki analizy strategii hierarchizacji w debacie medialnej na temat bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych w Polsce. W następnej części naszkicujemy kontekst polskiej medialnej debaty o szkolnictwie wyższym, który stał się podstawą dla sformułowania celu naszych badań i doboru materiałów empirycznych. Następnie zaprezentowane zostaną wyniki analizy dyskursu na temat „fabryk bezrobotnych”.

1. Metodologia

1.1. Kontekst

Polska debata nad przyszłością uniwersytetów rozpoczęła się w roku 2008 i, przynajmniej z początku, dotyczyła reform koniecznych by uratować system szkolnictwa wyższego i nauki przed konsekwencjami nadchodzącego niżu demograficznego.

Przez poprzednie dwie dekady polskie szkolnictwo wyższe dokonało gigantycznego skoku, przekształcając się z elitarnego systemu opartego na szkołach publicznych w system umasowiony, zdywersyfikowany pod względem własności i utrzymujący się dzięki pobieranemu od ponad połowy studentów czesnemu (Kwiek 2013). Przyszłość tej, powszechnie uznawanej za udaną, transformacji stawiał w wątpliwość niż demograficzny mający w latach 2010–2021 zmniejszyć liczbę studentów o 40% (Antonowicz, Godlewski 2011). Perspektywa ta zmotywowała do działania państwo, wcześniej stroniące od ingerencji w działanie uniwersytetów (Kwiek 2009). Do rozpoczętego tuż po przedstawieniu przez ministerstwo pierwszych propozycji reform sporu państwa z akademikami stopniowo włączali się inni aktorzy społeczni, dając początek debacie, która nie zakończyła się po dziś dzień.

Jednym z plonów debaty nad przyszłością akademii są wytworzone w jej czasie dyskursy. Debata pozwoliła społeczeństwu postrzegać uniwersytety jako instytucje dla mas w miejsce elitarnych „wież z kości słoniowej” (stosunkowo niedawnej) przeszłości. Ta nowa świadomość całkowicie zmieniła społeczny wizerunek uniwersytetu – niegdyś bardzo cenionej instytucji, która teraz jest narażona na ciągłą delegitymizację i interwencjonizm państwowy (Stankiewicz 2015; Kwiek 2010). Sformułowanie dyskursów było efektem publicznej działalności szerokiej rzeszy aktorów społecznych – zarówno należących do świata akademickiego czy poruszających się po jego pograniczach, jak i takich, którzy – jak media czy politycy – należą do grona zewnętrznych wobec uniwersytetu interesariuszy.

Pomimo znacznego zainteresowania, jakie kwestia reform wzbudziła w opinii publicznej, i faktu, że w latach 2007–2012 opublikowano w wiodących tygodnikach i dziennikach setki artykułów na temat szkolnictwa wyższego i nauki (w samym tylko roku 2008 najpopularniejszy dziennik opinii *Gazeta Wyborcza* opublikował ich więcej niż w całych latach 90., Stankiewicz, 2015), to w debacie wyraźnie zabrakło wypowiedzi jednej kategorii aktorów. Pracodawcy i przedsiębiorcy, którzy zgodnie z popularnymi dyskursami dotyczącymi gospodarki opartej na wiedzy (Powell, Snellman 2004) powinni stanowić grupę najbardziej zainteresowaną „jakością” akademickiej edukacji i nauki nie zaangażowali się w szerszym zakresie w publiczną wymianę zdań.

Sytuacja ta zmieniła się dopiero w roku 2012, gdy Andrzej Klesyk – prezes jednej z największych instytucji finansowych w Polsce (PZU) – opublikował w *Gazecie Wyborczej* tekst dotyczący uniwersytetów i ich absolwentów. W trakcie kolejnych trzech lat wypowiedź Klesyka stała się punktem odniesienia dla wielu publikacji i podstawą dla nasilonej krytyki jakości edukacji akademickiej. Debata ta przyciągnęła większą liczbę przedsiębiorców, a także akademickie władze, szeregowych akademików i studentów, stanowiąc podstawę dla nowego, dotyczącego akademii dyskursu opisującego ją i składające się na nią instytucje jako „fabryki bezrobotnych”.

1.2. Metoda

Celem naszego artykułu jest krytyczna analiza tekstu Klesyka i dyskusji jaka się wokół niego zawiązała. Wykorzystujemy w tym celu kategorie zaczerpnięte z pism Michela Foucaulta (1972, 1981), sięgając również do teorii debat i sporów publicznych sformułowanej przez Boba Jessopa (2002). Analiza tekstów prasowych ujawnia, w jaki sposób dyskurs dotyczący uniwersytetu – instytucji osłabionej pięcioma latami sporów o kolejne reformy – zmienił się pod wpływem pojawienia się na scenie aktorów stanowiących dominujących „ekspertów prawdy” (*experts of truth*, Rose 1999) kapitalistycznego społeczeństwa.

Na nasz materiał badawczy składa się 31 tekstów z *Gazety Wyborczej* – pro-rynkowego dziennika opinii. Tekstem inicjującym debatę był opublikowany w niej 23 kwietnia 2012 roku list ówczesnego prezesa Powszechnego Zakładu Ubezpieczeń (PZU) Andrzeja Klesyka. Zawarta w nim była krytyka uniwersytetów, których absolwenci mają być nieprzygotowani do wejścia na rynek pracy i mają nie posiadać kompetencji poszukiwanych przez pracodawców. Treść listu wywołała reakcję zarówno ze strony akademików, przedsiębiorców i studentów, których wypowiedzi odnoszące się do artykułu Klesyka były publikowane przez GW w kolejnych tygodniach, jak i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW). Już dzień po ukazaniu się listu Klesyka minister Barbara Kudrycka zapowiedziała przeznaczenie kilkudziesięciu milionów złotych dla uniwersytetów, które zaproponują najlepsze programy odpowiadające na potrzeby rynku pracy w ich regionie. Mniej niż miesiąc po opublikowaniu listu przedstawiciele przedsiębiorców, największych uniwersytetów i ministerstwa spotkali się na zorganizowanej przez MNiSW dyskusji (określanej przez GW „okrągłym stołem pracodawców i rektorów”). Ogólnie w kwietniu i maju 2012 roku opublikowano 15 z 31 artykułów, jakie znalazły się w naszym korpusie empirycznym – wypowiedzi z tego okresu stanowią trzon analizowanej debaty. Artykuły sytuujące się poza momentem największego natężenia dyskusji zostały włączone do materiału badawczego ze względu na istnienie w nich odniesień do listu Klesyka czy innych wypowiedzi z kwietnia i maja 2012 roku. Pochodzą one z drugiej połowy 2012 (5 artykułów), 2013 (6 artykułów) i 2014 roku (5 artykułów).

Analizowany materiał składa się na powiązaną ze sobą przez odniesienia i komentarze serię publikacji określanych przez samą *Gazetę Wyborczą* „debatą nad fabrykami bezrobotnych”.

Wstępna lektura materiału empirycznego, dokonana w ramach szerszego projektu obejmującego cały dotyczący uniwersytetów materiał prasowy z siedmiu największych w Polsce dzienników i tygodników z lat 2011–2014², pozwoliła nam na uzyskanie

² Prezentowane analizy są częścią szerszego projektu badawczego, którego empiryczną podstawą jest zbiór tekstów prasowych i naukowych, opublikowanych w latach 2011–2014. Tak wyznaczone kryterium czasowe związane jest z intensyfikacją debaty na temat uniwersytetu i jego pożądanego

informacji o przebiegu debaty i sformułowanie pierwszych wniosków na temat braku symetrii w sposobie prezentacji głównych aktorów sporu. Przez aktorów sporu rozumiemy grupy, które reprezentowali autorzy składających się na materiał wypowiedzi. W przypadku interesującej nas tutaj debaty o „fabrykach bezrobotnych” grupy te stanowili: pracodawcy/przedsiębiorcy, studenci/absolwenci i uniwersytety/akademicy. Dodatkowo w debacie wzięły udział również media (tzn. nie tylko publikowały one wypowiedzi innych aktorów społecznych, ale również dokonywały ich reinterpretacji i wyrażały własne zdanie w ramach wypowiedzi publicystycznych) i władze państwowe.

Poddając analizie debatę publiczną o szkolnictwie wyższym w Polsce, sięgamy do Foucaultowskiego rozumienia dyskursu jako zbioru – powiązanych pojęciowo i tematycznie – wypowiedzi, które podlegają specyficznym procedurom selekcji, kontroli i dystrybucji (Foucault, 1972). Wytwarzanie dyskursu ograniczane jest zewnętrznymi wobec niego procedurami wykluczania, zakazu i odrzucenia, a także mechanizmami kontroli wewnętrznej, m.in. zasadą autora i zasadą komentarza (Foucault 1981). Komentarz jako „hierarchy between primary and secondary text” (Foucault 1981: 57) jest zasadą kontroli dyskursu, która odpowiada za relacje między wypowiedziami i interpretację tekstu.

Celem badań, których wyniki prezentujemy poniżej, stało się uchwycenie, w jaki sposób procedury kontroli dyskursu, wprowadzone do debaty publicznej o szkolnictwie wyższym, współgrają ze sobą w wytwarzaniu i podtrzymywaniu określonej „prawdy” o akademii. W realizacji tego celu oprócz narzędzi Foucaultowskich wykorzystaliśmy jako kategorie analityczne strategie dyskursywne: strategie nominalizacji (operacje na kategoriach ja/my – on/oni), orzekania (przypisywane tym kategoriom atrybuty i właściwości, ich oceny) i strategie argumentacji (argumenty uzasadniające nominalizację i orzekanie) (zob. Reisigl 2011). Taka perspektywa poznawcza pozwoliła nam opisać i wyjaśniać mechanizmy stojące u podstaw debaty o szkolnictwie wyższym nie w kategoriach intencji uczestników sporu, lecz przez pryzmat reguł określających porządek dyskursu.

Analizowane strategie dyskursywne uwypukliły asymetryczne relacje pomiędzy wypowiedziami, ukazując hierarchiczny układ aktorów społecznych i ich argumentów. W następnej części przedstawione zostaną wyniki naszych badań począwszy od analizy listu Andrzeja Klesyka, który jako „tekst pierwotny” stał się źródłem komentarzy, po rekonstrukcję hierarchizacji aktorów debaty w relacji do ich odpowiedzialności, dostępu do prawdy oraz interesów.

kształtu, czego bezpośrednim „punktem zapalnym” stało się wprowadzenie 18 marca 2011 roku nowej Ustawy o szkolnictwie wyższym, stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki.

2. Rezultaty

2.1. Tekst pierwotny *Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie*

Swoistym „punktem krańcowym” debaty, w którym ujawniły się wewnętrzne wobec badanego dyskursu strategie kontroli, była wypowiedź Andrzeja Klesyka pt. „Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie” opublikowana w kwietniu 2012 roku na łamach *Gazety Wyborczej*. Znaczenie tego tekstu dla produkcji dyskursu jest konstytutywne. Do listu prezesa PZU nawiązywali inni uczestnicy debaty, zarówno popierający, jak i kwestionujący forsowane w nim tezy. Niezależnie jednak od pozycji zajmowanej w sporze, dyskurs o bezrobotnych absolwentach uniwersytetu organizowany był zgodnie z opisywaną przez Foucaulta zasadą komentarza – komentarza do wypowiedzi Klesyka.

Komentarz dopowiada do tego, co (jeszcze) nie zostało powiedziane, dopełnia go i jako zasada kontroli pozwala konstytuować się jednym dyskursom, inne wykluczając. Najsilniej pobrzmiewająca w omawianym sporze figura uczelni jako „fabryk bezrobotnych” stała się częścią komentarza do wypowiedzi Andrzeja Klesyka i w efekcie tworzyłem systemu wykluczania i włączania dyskursywnego. W tekście Klesyka nie pojawia się ta wyraźnie wartościująca metafora „fabryki bezrobotnych”, ale jego wypowiedź zostaje niejako dopełniona i wzmocniona w komentarzu dziennikarskim:

„Tydzień temu prezes PZU Andrzej Klesyk oskarżył w *Gazecie* uczelnie o to, że są «fabrykami bezrobotnych»” (Pezda 2012).

Co więcej tekst dziennikarki sugeruje, że autorka cytuje słowa Klesyka, tak jednak nie jest:

„Pracodawcy jakoś się ratują. Na stanowisku specja od finansów zatrudniają np. biologa albo fizyka, a dyrektorem ds. eksportu zostaje niedoszła lekarka. Szukamy myślących samodzielnie, uczciwych i odważnych. Polska szkoła takich nie wypuszcza – pisał Andrzej Klesyk” (Pezda 2012).

Produkcja komentarzy do tekstu prezesa PZU doprowadziła do artykulacji sporu o szkolnictwo wyższe, w którym głos zabierali różni społeczni aktorzy. Poszukując właściwości wewnętrznych listu Klesyka, które uczyniły go podatnym na działanie zasady komentarza, poddaliśmy tę wypowiedź analizie przez pryzmat zastosowanych w tekście strategii dyskursywnych: nominalizacji i orzekania. Analiza nominalizacji pozwoliła wnioskować na temat tego, w czym imieniu wypowiada się Klesyk. Jego wypowiedź jako głos reprezentanta określonych aktorów społecznych stał się budulcem do produkcji kolejnych wypowiedzi, zarówno reprezentowanej

grupy, jak i jej oponentów. W wypowiedzi Klesyka pojawiły się dwie podstawowe kategorie „my”:

- 1) ja/my – biznes, pracodawcy,
- 2) my – społeczeństwo.

A także dwie kategorie „oni”:

- 1) oni – absolwenci,
- 2) oni – uczelnie.

Charakterystyczne dla tego tekstu nominalizacje pozwoliły zaistnieć wypowiedzi Klesyka w przestrzeni dyskursu o szkolnictwie wyższym jako głos nie tylko ludzi biznesu i pracodawców, ale i całego społeczeństwa. Jest to wypowiedź w imieniu tych dwóch kategorii społecznych, którym przypisuje autor charakterystyczne atrybuty.

Pracodawcy rekrutują, zatrudniają, a przede wszystkim mają określone oczekiwania, np.:

„Dzisiaj oczekujemy od pracowników zdolności do odpowiadania na pytania: Które z tych danych są ważne, a które nie? Które pokazują jakikolwiek trend, a które można pominąć?” (Klesyk 2012).

„Perłami, talentami czy diamentami, których szukamy, są ci, którzy mają owe miękkie, niewidzialne dobra, talenty czy nawyki polegające na umiejętności weryfikacji informacji, analizy ich wzajemnych korelacji, umiejętność poskładania rozsypanych danych i wyławianie z nich kluczowych sensów czy prawdopodobieństw. Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie, a nie tych, którzy potrafią zapamiętać klucze i schematy testów. Słowem – szukamy tych, którzy swoje mózgi trzymają w swoich głowach, a nie w przenośnych komputerach” (Klesyk 2012).

Co więcej Klesyk wypowiada się z imienia społeczeństwa, określając właściwości owego społecznego „my”, np.:

„Paradoks tej wielkiej cywilizacyjnej zmiany polega na tym, że mamy niemalże nieograniczony dostęp do najświeższych informacji i najnowszej wiedzy, a jednocześnie nie potrafimy zrobić z tego prawie żadnego użytku. Najzwyczajniej mamy kłopot z analizą, z umiejętnością segregowania informacji, ich weryfikowania, odrzucania śmieci i wynajdywania najwartościowszych danych” (Klesyk 2012).

Ta krytyczna ocena umiejętności społeczeństwa oznacza zarazem, że my – społeczeństwo mamy pewien problem. Rozwiązaniem tego problemu jest odpowiednie kształcenie, które, jak argumentuje autor, jest możliwe:

„Osobiście jestem przekonany, że najlepsze szkoły i uczelnie na świecie właśnie tego uczą” (Klesyk 2012).

Co więcej mamy również wskazanego winnego tego „kłopotu”:

„Ten kłopot to efekt wielkich i szybko następujących zmian cywilizacyjnych zachodzących w każdej dziedzinie życia. [...] Biznes już to wie” – pisze Klesyk.

Skoro „biznes wie” – wie co jest problemem i w jaki sposób go rozwiązać, w komentarzach do wypowiedzi Klesyka pojawia się nie tylko wspomniane dopowiedzenie, które organizuje dyskurs wokół „problemu” produkcji bezrobotnych przez uczelnie, ale również uruchamia kolejne wypowiedzi w imieniu społeczeństwa. Oznacza to także, że wraz z diagnozą problemu społecznego kroczy wizja jego rozwiązania, u której podstaw leży dysonans pomiędzy tym, co jest, a tym, jak być powinno.

Wyraźne spozycjonowanie: my, społeczeństwo i pracodawcy – oni absolwenci i uczelnie/nauczyciele akademicy jest podtrzymywane w wielu wypowiedziach. W dalszej części analizy ukážemy, w jaki sposób strategie nominalizacji i orzekania obecne w wypowiedzi Klesyka zostały utrzymane w komentarzach, a także w jaki sposób atrybuty przypisywane poszczególnym aktorom społecznym były uzasadniane. Cechy analizowanego listu ukazują hierarchizację dyskursu. O ile w wypowiedzi prezesa PZU wartościowanie stron sporu nie jest jednoznaczne, o tyle kolejne komentarze prowadzą do wyraźnej hierarchizacji aktorów społecznych i ich argumentów. Poniżej przedstawiamy zastosowane w debacie strategie argumentacji (cyrkulację winy, prawdy i interesu) i ustanawianą przez nie hierarchiczną strukturę (wspólnoty) dyskursu.

2.2. Hierarchizacja aktorów a kwestia odpowiedzialności za kryzys

Rdzeniem debaty były odredakcyjne komentarze relacjonujące i podsumowujące dotychczasowy przebieg dyskusji i stanowiące miejsce reinterpretacji składających się na nią wypowiedzi. To nie oznacza, że dokonywana tu analiza będzie oparta wyłącznie na dziennikarskich podsumowaniach. Hierarchizacja jest najbardziej wyraźna w komentarzach dokonywanych przez media, ale przenika ona cały dyskurs. Na jego rdzeń składa się zestaw wspólnych założeń, najostrej wyrażanych przez media, ale wywierających wpływ dostatecznie szeroki i silny, by powstrzymać nawet tych, którzy ich nie uznają, przed przeciwstawieniem się im wprost. Założenia te będą jednym z przedmiotów analizy w tej sekcji artykułu.

W ramach analizy materiału badawczego wyróżniliśmy trzy elementy asymetrii w traktowaniu podmiotów sporu. Przez podmioty sporu rozumiemy tu te jego strony, których interakcje są konstytutywne dla „kryzysu”, którego debata dotyczy – bezrobocia absolwentów, i od których w związku z tym wymaga się udzielania

odpowiedzi na pytania o możliwe drogi wyjścia z niego i podjęcia działań mających ten cel osiągnąć. W ramach debaty natrafiamy na wypowiedzi pięciu aktorów społecznych: przedstawicieli mediów, państwa, szkół wyższych, studentów i pracodawców. Tylko trzy ostatnie z tych kategorii są podmiotami sporu w sposób opisany powyżej. Media biorą w nim udział, ale są uznawane za pośrednika a nie stronę. Z kolei państwo, mimo że wywarło wpływ na dyskusję – organizując „okrągły stół rektorów i pracodawców”, i uruchamiając w odpowiedzi na list Klesyka konkurs na programy kształcenia zgodne z potrzebami lokalnych rynków pracy, nie było obarczane odpowiedzialnością za „kryzys” ani nie spodziewano się po nim żadnych drastycznych działań takich jak ingerencja w akademicką autonomię czy zaproponowanie szerokiego pakietu reform. Można podejrzewać, że błyskawiczna reakcja ministerstwa w dużym stopniu uodporniła je na późniejszą krytykę – skupiając uwagę debatujących na trzech pozostałych aktorach.

To w interakcjach tych ostatnich – studentów (i absolwentów), uniwersytetów (i ich pracowników), pracodawców i przedsiębiorców – lokowane jest źródło społecznych problemów. Strategie hierarchizacji, wytwarzające nierównowagę pomiędzy tymi trzema pozycjami, odnoszą się do kwestii winy, prawdy i interesu.

Pierwszy z tych poziomów – diagnoza dotycząca ponoszonej przez poszczególne podmioty winy, jest nieodłączną częścią każdej społecznej debaty. Jednym z celów publicznych dyskusji nad kryzysami społecznymi jest zdiagnozowanie przyczyn sytuacji kryzysowej tak, by, planując przyszłe rozwiązania, możliwe było uniknięcie wcześniejszych pomyłek. Oznacza to, że przypisywanie winy jest wspólną cechą debat politycznych, szczególnie w sytuacjach wymagających oceny złożonego ryzyka o charakterze środowiskowym lub gospodarczym (Lawrence 2004; Whittle, Mueller 2011; Whittaker, Mercer 2004). Rozwiązania kryzysowe powstają w trakcie dyskursywnych zmagania, podczas których różnorodni aktorzy „starają się nadać sens bieżącym problemom, konstruując je w kategoriach przeszłych niepowodzeń i przyszłych możliwości” (Jessop 2002: 92).

Ponieważ przyszła forma systemu ma unikać porażek przeszłości, więc oskarżenie szerokiej grupy społecznej o wywołanie problemów jest równoznaczne ze stwierdzeniem, że jej wpływ na dany rodzaj społecznej działalności powinien być w przyszłości ograniczony. Potencjalne konsekwencje polityczne i ekonomiczne motywują aktorów społecznych do działania przyjmującego formę obrony przed zarzutami, a także przrzucania winy na oskarżającego lub inne społeczne podmioty. Ten strategiczny proces „cyrkulacji winy” obejmuje przeformułowanie odpowiedzialności jako indywidualnej lub systemowej (Lawrence 2004) i może zakończyć się wypchnięciem odpowiedzialności z systemu, gdy aktorzy uzasadnią swoje działania, wskazując na wpływ coraz bardziej ogólnych mechanizmów i tendencje takich, jak urynkowanie, europeizacja lub globalizacja (Stankiewicz 2015).

Powyższe wnioski opierają się na badaniach wielkich zmian gospodarczych (Jessop 2002) i obejmującej blisko pół dekady debaty nad reformą uniwersytetu z roku 2011 (Stankiewicz 2015, 2018). Stawka debaty nad „fabrykami bezrobotnych” była znacznie mniejsza. Spór nie obejmował całej sfery publicznej jak w wypadku procesów opisanych przez Jessopa i stanowił tylko drobny fragment rozpoczętej w 2008 debaty nad reformami uniwersytetów. Niemniej jednak w analizowanej dyskusji działały mechanizmy identyfikowania przyczyn sytuacji uznanej za kryzysową, znajdowania winnych i przerzucania winy, bardzo podobne do tych, które są wykorzystywane w przebiegu wielkich sporów społecznych.

Wina za bezrobocie absolwentów jest w analizowanym materiale jednoznacznie przypisywana studentom i absolwentom oraz uniwersytetom:

„Polskie uczelnie zajmują się obecnie wypływaniem seryjnie wyprodukowanych jednostek opatrzonych dyplomami. Marnie opłacanym pracownikom naukowym, z karierami blokowanymi przez marnie opłacanych profesorów „koszących” konkurencję – nie chce się nauczać. Studentom, których większość lub spora część wybrała dalszą edukację z braku pomysłu na spędzenie następnych pięciu lat – nie chce się uczyć ponad niezbędne minimum. Uniwersytety rozdymają do setek limity przyjętych na kierunki, po których pracy nie było, nie ma i nie będzie” (Szwed 2012).

Wina jest przypisywana uniwersytetom, jako instytucjom niezdolnym do zmotywowania swoich pracowników do uczenia zgodnie z potrzebami rynku pracy, a także ich pracownikom i, szerzej, „środowisku” akademickiemu. Lista zarzutów obejmuje: przesadną koncentrację na badaniach w miejsce nauczania, niemożliwość awansu zawodowego wykładowców poświęcających się pracy pedagogicznej, braku rozpoznania potrzeb i współpracy z lokalnymi pracodawcami, lenistwa pracowników latami niezmienną treść swoich wykładów, koncentracji w programach nauczania na teorii w miejsce praktyki zawodowej i dopasowywaniu programu zajęć do potrzeb pracowników (ochrona godzin pracy) a nie studentów. Zarzuty te są formułowane przez przedsiębiorców, dziennikarzy, samych akademików (ze szkół publicznych i, w jeszcze większym stopniu, niepublicznych), a także studentów i absolwentów.

Nieco mniej rozległy jest zestaw zarzutów wobec studentów (a także przyszłych studentów i absolwentów). Formułowane przez przedsiębiorców, akademików, dziennikarzy i samych studentów negatywne oceny dotyczą: lenistwa intelektualnego osób studiujących wyłącznie w celu zdobycia dyplomu a nie wiedzy, nierzetelności przejawiającej się w ściąganiu na egzaminach i przedstawianiu plagiatów w miejsce samodzielnej pracy, braku racjonalnego planowania kariery i dopasowywania do tych planów swojej ścieżki edukacyjnej.

W przeciwieństwie do obwinianych o wiele uchybień studentów i uniwersytetów, pracodawcy i przedsiębiorcy nie są uznawani za odpowiedzialnych za zaistniałą sytuację. Mogą oni formułować zarzuty wobec innych aktorów, ale ich własne działania nie są przedmiotem krytyki. Nawet takie zjawiska, jak występująca na rynku pracy i uznawana za patologiczną dominacja cywilnoprawnych umów pomiędzy pracodawcą i pracownikiem (nazywanych potocznie „umowami śmieciowymi”), podlegają wyjaśnieniu w ramach narracji obwiniających studentów/absolwentów i uniwersytety, raczej niż przedsiębiorców:

„Hasło „umowy śmieciowe”, długo promowane przez polityków i przez media, jeszcze taką postawę potęguje. Młodzi na rozmowie kwalifikacyjnej od razu stawiają sprawę jasno: chcą umowy o pracę. [...] Nacisk na zbyt duże wymagania kandydatów, nieadekwatne do ich sytuacji i wykształcenia, kładzie też [...], prezes agencji Start People. [...] wciąż często spotykamy się z sytuacją, że świeżo upieczeni absolwenci mają wyłącznie żądania i bardzo wysokie oczekiwania. Jakby sam fakt posiadania przez nich wyższego wykształcenia sprawiał, że są bardzo dobrymi pracownikami” (Pawłowska-Salińska 2012).

„Z drugiej strony bezpardonową krytykę przeprowadzili pracodawcy. Dla nich absolwent polskiej uczelni jest półproduktem, w który trzeba zainwestować czas i pieniądze, zanim stanie się on rokującym pracownikiem. Nota bene, w nowym świetle postrzegać można tym samym tzw. „śmieciowe umowy” – czy one również nie są cenzurką wystawianą uczelniom wyższym, tym razem przez rynek? To oczywisty komunikat: nic lepszego nie możemy zaoferować „takim” absolwentom” (Kozłowski 2012).

Cyrkulacja winy w ramach debaty nad „fabrykami bezrobotnych” była zaburzona – tylko trzy podmioty (przedsiębiorcy, studenci, uniwersytety) mogły być przedmiotem zarzutów i tylko dwa z nich zostały poddane realnej krytyce – włączając w to autokrytykę, często występującą w wypowiedziach akademików i studentów, ale właściwie nieobecna w tekstach autorstwa przedstawicieli którejkolwiek innej grupy. Ten niesymetryczny rozkład winy stanowi bazę, na której budowane są kolejne strategie hierarchizacji różnicujące aktorów podług ich związków z prawdą i interesem wspólnym.

2.3. Hierarchizacja aktorów – prawda i interes wspólny

Tekstem, który wprowadził do debaty kwestię prawdy, był, opublikowany pięć dni po liście Klesyka, artykuł pod tytułem *Profesor do młodych, wykształconych bezrobotnych* autorstwa profesora Jana Stanka. Jego główna teza brzmiała:

„Nie jesteście – większość z Was – dobrze wykształceni, a jedynie tak Wam się wydaje. Zostaliście oszukani najpierw przez nauczycieli, a potem przez wykładowców. To oni,

a przynajmniej wielu z nich, bezpodstawnie wypisali Wam świadectwa, zaliczyli egzaminy i wydali dyplomy – czasami nawet po kilka. Następnie chcący Wam się przypodobać politycy wmówili Wam i Waszym rodzicom, że dyplom jest tożsamy z posiadaniem wiedzy i umiejętności. (...) Ale czy przypadkiem nie jest tak, że zostaliście oszukani, bo chcieliście być oszukani? Czy przyszlście na studia po to, aby zdobyć wiedzę i umiejętności, czy aby uzyskać dyplom?” (Stanek 2012).

W powyższym cytacie zespół „winnych” wykracza poza uniwersytety i studentów, obejmując również „polityków”. Zawarte są w nim też elementy będące przedmiotem opisu w poprzedniej części: praca studentów dla dyplomu raczej niż wiedzy i założenie o istnieniu przyczynowo–skutkowych związków pomiędzy niskim poziomem wychowanków polskich uczelni, a patologicznymi zjawiskami występującymi na rynku pracy – w tym wypadku brak kompetencji absolwentów ma być powodem bezrobocia jako takiego.

Wiązanie bezrobocia czy dominacji umów śmieciowych z niskim poziomem wykształcenia pokazuje, do jakiego stopnia niesymetryczną formę przyjęły procesy rozpatrywania winy różnych aktorów debaty, i w jakim stopniu chronieni przed jakąkolwiek odpowiedzialnością byli – posiadający znacznie większą (choć i tak ograniczoną) decyzyjność w zakresie dotyczącym tych dwóch kwestii – pracodawcy i przedsiębiorcy. Cytowany tu artykuł odegrał jednak znacznie ważniejszą rolę, wprowadzając do debaty kwestię oszustwa i – w konsekwencji – stanowiącego jego przeciwieństwo, dawania świadectwa prawdzie.

Opisując interakcje pomiędzy uczelniami i studentami, aktorzy debaty wielokrotnie przywoływali wzorzec oszustwa wywodzący się z tekstu profesora Stanka. Uczelnie – kierowane chęcią finansowego zysku – miały wmawiać studentom, że zdobycie przez nich edukacji będzie przydatne na rynku pracy. Studenci zgadzają się na oszustwo, ponieważ nie posiadają odpowiedniej wiedzy lub ponieważ zgoda na bycie oszukiwanym jest łatwiejsza niż poważne zastanowienie się nad własną przyszłością. Tego rodzaju diagnoza pojawia się najczęściej w wypowiedziach akademików:

„[t]worząc rozmaite egzotyczne kierunki, jak dziennikarstwo mody, sprzedajemy studentom iluzje, ale są to iluzje, które chcą kupić” (Bachmann 2012);

„Uprawiamy wzajemnie oszukańcze praktyki. My ratujemy swoje etaty, a studenci się nie uczą, bo już zauważyli, że nie muszą” (Pezda 2013).

Konceptualizowane w ten sposób oszustwo ma przynosić zyski obu stronom – uniwersytety uzyskują pieniądze, a ich pracownicy nie muszą martwić się o pracę, natomiast studenci trwają w przekonaniu, że działają na rzecz swojego przyszłego

sukcesu zawodowego. Fałsz, na którym opiera się ta interakcja, zostaje, według aktorów debaty, obnażony w momencie, w którym świeżo upieczeni absolwenci trafiają na rynek pracy i stają wobec problemów ze znalezieniem zatrudnienia. Działania uniwersytetów i studentów są produkcją i konsumpcją złudzeń, te ostatnie rozwiewają się jednak w zderzeniu z rzeczywistością rynku pracy, i to na przedsiębiorców i pracodawców spada obowiązek dania świadectwa prawdzie o braku kompetencji polskich absolwentów:

„Jedna trzecia jej pracowników to ludzie tuż po studiach. Wszystkich trzeba uczyć od nowa. – Polscy absolwenci są przygotowani wyłącznie teoretycznie. Nie mają umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy. Nie wiedzą, jak zarządzać projektami, nie znają obsługi komputera” (Pawłowska-Salińska 2012).

Uprzywilejowana pozycja przedsiębiorców, dzięki której są oni w stanie wypowiadać „prawdę” systemu, oznacza, że planowanie nauczania powinno zawsze brać pod uwagę ich potrzeby, oceny i oczekiwania. Potrzeby, oceny i oczekiwania pracodawców, stanowiąc „prawdziwą” wiedzę o tym, czego będzie się wymagało od absolwentów na rynku pracy, są jednocześnie „prawdziwą” wiedzą na temat tego, jakie wybory edukacyjne są w obiektywnym interesie studentów i w konsekwencji – jakie zadania powinny stać przed uczącymi ich uniwersytetami. W żadnym miejscu, w czasie trwania całej dyskusji, nie postawiono w wątpliwość tego utożsamienia wiedzy (i interesu) pracodawców z interesem wszystkich innych aktorów systemu szkolnictwa wyższego.

Ta szczególna pozycja przedsiębiorców w zakresie dostępu do wiedzy o źródłach problemu bezrobocia ustanowiona została już w analizowanym wyżej liście Andrzeja Klesyka. Konsekwencją uznania, że aktorzy debaty różnią się w zakresie dostępu do prawdy jest hierarchizacja ich interesów. Interes studentów i uniwersytetów jest wyłącznie ich interesem własnym i, realizując go, aktorzy ci niekoniecznie działają na rzecz dobra innych podmiotów społecznych, a nawet – ze względu na swój brak dostępu do prawdy – dobra własnego. Z kolei interesy przedsiębiorców – będących podmiotami działającymi na wolnym rynku, wobec których powinno istnieć uzasadnione podejrzenie, że mogą poświęcać dobro innych aktorów dla swoich wąsko pojmowanych interesów finansowych – są reinterpretowane tak, że stają się tożsame z dobrem ogółu, interesem wspólnym całego społeczeństwa. Skupienie prawdziwej wiedzy o dobru wspólnym w postaci przedsiębiorcy czy pracodawcy, przy jednoczesnym obarczeniu winą studentów i akademików, pozwala zreinterpretować rolę tych ostatnich. Z podmiotów działania, kierujących instytucjami szkolnictwa wyższego lub dokonujących autonomicznych wyborów edukacyjnych, mieliby się oni stać przedmiotami zewnętrznego zarządzania, kierującego ich poczynaniami tak, by możliwa była – zapośredniczona przez interes pracodawców i przedsiębiorców – realizacja dobra wspólnego.

Kod interakcji i poziomy hierarchizacji dyskursu – podsumowanie

Analiza dyskursu o „fabrykach bezrobotnych”, zmaterializowanego w wypowiedziach prasowych opublikowanych w latach 2012–2014, ujawniła te zasady i strategie dyskursywne, które prowadzą do konstruowania i podtrzymywaniu określonej „prawdy” o szkolnictwie wyższym. Niezależnie od kierunku wartościowania, cyrkulacji winy i odpowiedzialności, dostępu do prawdy i troski o dobro wspólne zarówno źródła problemu bezrobocia, jak i recepty na jego rozwiązanie, umiejscawiane są w interakcjach trzech grup aktorów społecznych: studentów/absolwentów, uniwersytetów i ich pracowników, pracodawców i przedsiębiorców. To podzielane założenie odnoszące się do podstawowych ram problematyzowania bezrobocia, pomimo wewnętrznych sporów, pozwala mówić o istnieniu pewnej wspólnoty dyskursu, która podziela kulturowy kod interakcji: edukacja – praca. Proponowana tu kategoria kodu interakcji zakłada zależności w polach edukacji i pracy pomiędzy wymienionymi wyżej trzema aktorami społecznymi reprezentowanymi w dyskursie przez określone jednostki, grupy lub instytucje. W ramach tego kodu możliwe do utrzymania w sposób „oczywisty”, intuicyjny i zdroworozsądkowy stało się założenie o instrumentalnej funkcji uniwersytetu i „użyteczności” wiedzy. Mechanizmy konstruowania „użyteczności” wiedzy w związkach pomiędzy uczelniami a jej społecznym otoczeniem, a zwłaszcza z biznesem, bodaj najbardziej konsekwentnie realizowane są w ramach dyskursu tzw. społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy (Bano i Taylor 2015; Jessop, Fairclough i Wodak 2008; Ostrowicka 2016). Kod interakcji edukacja – praca, łączący uczestników debaty, stał się podstawą produktywnego działania zasady komentarza i konstrukcji dyskursu o „fabrykach bezrobotnych”. Komentarze dziennikarskie, które ukuły i wprowadziły do obiegu tę nośną metaforę, bazowały na kulturowo ugruntowanym założeniu o przyczynowo-skutkowych związkach szkoły i rynku pracy, kształtowanych zarówno na poziomie indywidualnych biografii, jak i instytucji społecznych.

Spojrzenie na analizowaną debatę o bezrobociu absolwentów jako na spór toczony wewnątrz wspólnoty dyskursywnej pozwala zinterpretować znaczenie zarówno stałych, jak i zmiennych elementów dyskursu.

Kod interakcji edukacja – praca jako stabilny element dyskursu pełni funkcje weredyczne, ustanawiając – na mocy podzielanych we wspólnocie strategii argumentacyjnych – określoną „prawdę” o szkolnictwie wyższym. W ramach wspólnego kodu aktualizowany jest projekt akademii, w którym po pierwsze studenci i pracownicy akademicy funkcjonują jako odrębne, rywalizujące o „prawdę” i pozycję grupy aktorów społecznych; po drugie wartość ich działań definiowana jest w interakcji, a nawet w konfrontacji z rynkiem pracy, uosabianym przez przedsiębiorców i pracodawców. Nie oznacza to bynajmniej, jak pokazały nasze analizy, że w ramach wspólnoty

dyskursu nie istnieją różnice w ocenie konkretnych wydarzeń czy osób. Różnice te przebiegają nie tylko na linii sporu podmiotów społecznych, ale także wewnątrz danej grupy uczestników dyskursu, szczególnie zaś są widoczne w wypowiedziach, niestroniących od samokrytyki, akademików. Zróżnicowanie strategii argumentacyjnych w ramach wspólnoty ujawnione zostało na trzech poziomach porządku dyskursu:

- 1) hierarchizacji odpowiedzialności,
- 2) hierarchizacji dostępu do prawdy oraz
- 3) hierarchizacji interesów.

Na pierwszym poziomie dochodzą do głosu polemiki, które określić można mianem sporów politycznych. Omawiana cyrkulacja winy i odpowiedzialności jest tego egzemplifikacją – różnice w ocenie winnych, chociaż są elementem silnych podziałów społecznych, opierają się na tym podstawowym konsensusie, który podtrzymuje prawdę o nierozzerwalnym związku problemu bezrobocia z relacjami pomiędzy studentami, szkołą wyższą i pracodawcami. Dzięki wspólnotocie kodu interakcji na tym poziomie debata stała się możliwa.

Na drugim i głębszym poziomie, który określić można epistemicznym, ujawnia się spór o wypowiedzanie „prawdy” w sprawie szkolnictwa wyższego. Strategie hierarchizacji prowadzą do podziału wewnątrz wspólnoty, a w ostatecznym rozrachunku do selekcji wypowiedzi wedle (uznanego) dostępu do prawdy. W ten sposób w ramach wspólnoty dyskursywnej dochodzi do produkcji dyskursu prawdziwego (tu: przedsiębiorców i pracodawców) i dyskursu oszustwa (uniwersytetu). Zarzuty w sporze odnoszące się do kwestii epistemicznych nie mają jednak mocy wykluczającej z dyskursu. Przeciwnie, dyskurs fałszywy musi dojść do głosu, aby forsowana prawda mogła jeszcze mocniej wybrzmieć.

Trzeci poziom – aksjologiczny, wyraża hierarchizację interesów i jest konsekwencją produktywnego działania dwóch poprzednich strategii. W dłuższej perspektywie spór aksjologiczny może prowadzić do praktyk wykluczenia ze wspólnoty dyskursywnej tych aktorów, którzy pozycjonowani są jako zagrożenie dla dobra wspólnego i utrzymania konsensusu spajającego wspólnotę. Zagrożeniem dla wspólnoty byłyby zatem strategie argumentacyjne pochodzące spoza kodu interakcji edukacja – praca.

Rozbieżność opinii w ramach debaty pozwalała na pojawienie się głosów umiarkowanie krytycznych wobec dominującego kodu interakcji. Pochodziły one od przedstawicieli nauk humanistycznych odnoszących się do uniwersalnej wartości wiedzy i krytykujących całkowitą pragmatyzację kształcenia. Nawet w tym wypadku nie dochodziło jednak do wyjścia poza opisane powyżej mechanizmy hierarchizacji. W opinii humanistów pracodawcy mogą mylić się co do rzeczywistych umiejętności absolwentów studiów o profilu akademickim, ale nie podważa to w zasadniczy sposób znaczenia ich oceny dla pracy uniwersytetów.

Literatura

- Antonowicz, D. i Godlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami: raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Sokratesa.
- Bachman, K. (2012, maj 12). W Polsce są szkoły – uniwersytetów nie ma. *Gazeta Wyborcza*. <http://wyborcza.pl>.
- Bano, S. i Taylor, J. (2015). Universities and the Knowledge-Based Economy: Perceptions from a Developing Country. *Higher Education Research & Development*, 34, 242–255.
- Bell, D.N. i Blanchflower, D.G. (2011). Young People and the Great Recession. *Oxford Review of Economic Policy*, 27, 241–267.
- Brown, D.K. (2001). The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. *Sociology of Education*, 19–34.
- Caplan, B. (2018). *The Case Against Education: Why the Education System is a Waste of Time and Money*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. San Diego: Academic Press.
- Deem, R., Hillyard, S. i Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Deresiewicz, W. (2014). *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. New York: Free Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1981). The Order of Discourse. In R. Young (Ed.), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader* (ss. 48–78). Boston, London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Frank, R.H. (1999). Higher-Education: The Ultimate Winner-Take-All Market? *Cheri Working Paper#2*. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=cheri>.
- Geiger, R.L. (1993). *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities since World War II*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldin, C.D. i Katz, L.F. (2009). *The Race Between Education and Technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hillage, J. i Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: Department for Education and Employment.
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity.
- Jessop, B., Fairclough, N. i Wodak, R. (2008). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Rotterdam: Sense.
- Klesyk, A. (2012, kwiecień 23). Szukamy tych, którzy myślą samodzielnie. *Gazeta Wyborcza*. <http://wyborcza.pl>.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: UAM.

- Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland, *Comparative Education Review*, 57, 553–576. doi: 10.1086/670662.
- Kwiek, M. (2014). Structural Changes in The Polish Higher Education System (1990–2010): A Synthetic View. *European Journal of Higher Education*, 3, 266–280.
- Lawrence, R.G. (1999). Framing obesity: The evolution of news discourse on a public health issue. *Harvard International Journal of Press/Politics*, 9, 56–75.
- Leuven, E. i Oosterbeek, H. (2011). Overeducation and Mismatch in the Labor Market. W: Hnuschek, E.A., Machin, S., Woessmann, L. (Eds) *Handbook of the Economics of Education*. Vol. 4 (ss. 283–326), Amsterdam: Elsevier.
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the Labour Market. *Journal of Economic Surveys*, 20, 387–418.
- Mohrman, K., Ma, W. i Baker, D. (2008). The Research University in Transition: The Emerging Global Model. *Higher Education Policy*, 21, 5–27.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oreopoulos, P. i Petronijevic, U. (2013). Making College Worth It: A Review of the Returns to Higher Education. *The Future of Children*, 23, 41–65.
- Ostrowicka, H. (2016). Apetyt na wiedzę? O perspektywie badania konsumpcjonizmu poznawczego. *Pareżja*, 5(1), 26–41. doi: 10.15290/parezja.2016.05.03.
- Pawłowska-Salińska, K. (2012, maj 05). Jak praca to tylko z miękkimi umiejętnościami. *Gazeta Wyborcza*. <http://wyborcza.pl>.
- Pezda, A. (2012, kwiecień 28). Profesor do młodych, wykształconych. *Gazeta Wyborcza*. <http://wyborcza.pl>.
- Pezda, A. (2013, wrzesień 25). Jak Andrzej Klesyk naprawiał polskie uniwersytety. *Gazeta Nowych Idei*. <http://wyborcza.pl>.
- Powell, W.W. i Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy, *Annual Review of Sociology*, 30, 199–220. doi: 10.1146/annurev.soc.29.010202.10037.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slaughter, S. i Leslie, L.L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87, 355–374.
- Stanek, J. (2012, kwiecień 28). Profesor do młodych, wykształconych bezrobotnych. *Gazeta Wyborcza*. Retrieved from: <http://wyborcza.pl>.
- Stankiewicz, Ł. (2015). Społeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 46(2), 139–160. doi: 10.14746/nsw.2015.2.5.
- Stankiewicz, Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Kraków: Impuls.

- Szwed, K. (2012, sierpień 27). Piszący łzawe listy studenci, pretensje miejcie tylko do siebie. *Gazeta Wyborcza*. Retrieved from: <http://wyborcza.pl>.
- Whittaker, J. i Mercer, D. (2004). The Victorian bushfires of 2002–03 and the politics of blame: a discourse analysis. *Australian Geographer*, 35, 259–287.
- Wolf, A. (2002). *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*. London: Penguin.

The Truths of Business and the Lies of Academia: The Order of Discourse on Higher Education in Poland

ABSTRACT: The article presents the results of the analysis of the strategies of hierarchization in public utterances which appeared in the media debate over unemployment among university graduates. The aim of the investigation was to grasp the way the procedures of discourse control, which were introduced into the public debate over higher education in Poland, interact with one another to produce and reinforce a particular “truth” about the university. The objects of our analysis were the ways of identifying the following places by the media actors: a) the privileged positions from which the truth of a given social order is told and within which the common good may be expressed, and b) the positions which are opposite to the latter and from which only a particular interest and “populist” demands can be articulated. These two categories in the debate were successively filled by the following groups: entrepreneurs (bearing witness to the truth about the low level of instruction at universities) and the representatives of social sciences and humanities defending themselves against these accusations. The diversity of argumentative strategies was revealed at the three levels of the order of discourse, namely, hierarchization of responsibility, hierarchization of access to the truth and hierarchization of interests.

KEYWORDS: Discourse analysis, Foucault, higher education, media discourse, strategies of hierarchization

CYTOWANIE: Ostrowicka, H. i Stankiewicz, Ł. (2019). Prawdy biznesu i kłamstwa akademii – porządek dyskursu o szkolnictwie wyższym w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 135–153. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.4.

HELENA OSTROWICKA – doktor habilitowana nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor uczelni i kierownik Katedry Metodologii Badań i Studiów nad Dyskursem Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Prowadzi badania na styku pedagogiki, socjologii i filozofii, m.in. nad polityką edukacyjną, dyskursem juwentologicznym oraz recepcją myśli Michela Foucaulta w badaniach społecznych. Wykorzystuje i rozwija postfoucaultowską i krytyczną analizę dyskursu. Rezultaty swoich badań opublikowała m.in. w wydawnictwach Palgrave Macmillan i Routledge

oraz w czasopiśmie *Higher Education Research & Development, European Educational Research Journal, Forum: Qualitative Social Research*. Jest stypendystką DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), laureatką konkursów Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Narodowego Centrum Nauki. W latach 2015–2019 kierowała projektem badawczym „Urządzenie uniwersytetu – dyskursywny obraz współczesnej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce” finansowanym z grantu NCN.

Email: hostrowicka@ukw.edu.pl

ŁUKASZ STANKIEWICZ – jest absolwentem studiów filozoficznych oraz studiów doktoranckich z zakresu Pedagogiki i Nauk o Polityce na Uniwersytecie Gdańskim. Tytuł doktora uzyskał w roku 2014 na podstawie rozprawy pod tytułem *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Rolę promotora pełnił prof. dr hab. Tomasz Szudlarek. Przedmiotem rozprawy był publiczny spór wokół reformy systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Praca została uznana za najlepszą rozprawę doktorską 2015 roku w konkursie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. W roku 2018 ukazała się jej wersja książkowa.

W latach 2015–2018 był zatrudniony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy jako asystent badawczy przy projekcie badawczym kierowanym przez prof. dr hab. Helenę Ostrowicką. Obecnie pracuje jako adiunkt w gdańskiej Szkole Wyższej Ateneum.

Jego zainteresowania badawcze dotyczą uniwersytetów i ich społecznych powiązań, a także teorii pozwalających na uchwycenie procesów społecznej i organizacyjnej zmiany. W dotychczasowych badaniach wykorzystywał analizę dyskursu, instytucjonalną teorię organizacji i teorię postfoucaultowską.

Cristina Sin, Dominik Antonowicz i Janneke Wiers-Jenssen

Pozyskiwanie studentów zagranicznych do uczelni krajów półperyferyjnych. Badanie porównawcze Norwegii, Polski i Portugalii¹

STRESZCZENIE: W artykule zbadano podejścia zastosowane w celu przyciągnięcia międzynarodowych studentów w trzech krajach leżących na obrzeżach Europy (Europejskiego Obszaru Gospodarczego): Norwegii, Polski i Portugalii. Kraje te, uważane za półperyferyjne pod względem rekrutacji studentów z zagranicy, mają mniejsze tradycje w zakresie mobilności przyjazdowej niż kraje, które są głównymi rekrutującymi i które były przedmiotem wcześniejszych badań dotyczących przyciągania studentów z zagranicy. W artykule przeanalizowano krajowe polityki i strategie, koncentrując się na ich powstawaniu, racjonalnych rozwiązaniach i instrumentach. Badanie ma charakter porównawczy i ma na celu znalezienie podobieństw i różnic w podejściu tych krajów do zmieniającego się globalnego środowiska szkolnictwa wyższego. Głównym wynikiem analiz jest ustalenie, że kraje półperyferyjne wydają się stosować inne strategie i uciekać się do innych przewag komparatywnych niż najwięksi rekrutujący. Wyniki podkreślają potrzebę określenia przez te kraje ich szczególnych zdolności przyciągania i atutów, a także celowego wyboru regionów, w których będą rekrutować studentów.

SŁOWA KLUCZOWE: studenci zagraniczni, strategie rekrutacji, peryferia, Norwegia, Polska, Portugalia

Wprowadzenie

W niniejszym opracowaniu zbadano strategie zastosowane w celu przyciągnięcia zagranicznych studentów do trzech krajów z peryferii Europejskiego Obszaru Gospodarczego: Norwegii, Polski i Portugalii. Jego celem jest zbadanie, w jakich okolicznościach, dlaczego i w jaki sposób rządy w tych krajach traktują międzynarodową rekrutację studentów jako wyraźny cel polityki szkolnictwa wyższego. Koncepcja centrum i peryferii jest inspirowana teorią „systemu światowego” Immanuela Wallersteina

¹ Artykuł ukazał się w periodyku *Higher Education Policy* (2019). <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00135-3>.

(Wallerstein 1974), która definiuje kraje centrum, półperyferyjne i peryferyjne w oparciu o strukturę ich gospodarki. W naszej pracy przenosimy tę taksonomię do sfery edukacji międzynarodowej, o czym świadczy napływ i odpływ studentów.

W związku z tym, dla potrzeb niniejszej analizy, uważamy, że kraje znajdują się w centrum (kraje centralne), jeśli są głównymi „importerami” międzynarodowych studentów, a więc popularnymi (globalnymi) miejscami docelowymi (np. USA, Wielka Brytania, Australia, ale także Francja, Niemcy, Holandia czy Szwajcaria). Kraje półperyferyjne to kraje o bardziej zrównoważonym napływie i odpływie studentów – można je uznać za „eksporterów” i „importerów” studentów zagranicznych. Nie są oni kluczowymi graczami na rynku studentów zagranicznych, znajdując się dalej od centrum, jednak nadal wykazują zdolność przyciągania studentów zagranicznych, choć w mniejszym stopniu niż kraje centralne. Norwegia, Polska i Portugalia należą właśnie do tej kategorii. Wreszcie w naszej analizie krajami peryferyjnymi są te, które nie przyciągają studentów zagranicznych i są głównie „eksporterami” zaopatrującymi światowy rynek w studentów, którzy decydują się na studia za granicą ze względu na ograniczone możliwości instytucjonalne, słabo rozwinięte systemy szkolnictwa wyższego, niską jakość kształcenia lub względy ekonomiczne/polityczne.

Badanie to opiera się na założeniu, że kraje półperyferyjne muszą opracować różne strategie przyciągania międzynarodowych studentów ze względu na ich niekorzystną pozycję wyjściową na rynku światowym oraz ze względu na to, że często brakuje im tradycji w rekrutacji i kształceniu obcokrajowców. Według Urbanoviča, Wilkina i Huismana (2014) małe kraje stoją przed odmiennymi wyzwaniami w porównaniu z centralnymi krajami prowadzącymi rekrutację od lat. Po pierwsze później weszły na międzynarodowy rynek studencki, co oznacza brak „przewagi pierwszego oferenta” krajów takich jak Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Australia czy Kanada. Po drugie dla wielu krajów pół-peryferyjnych ograniczone zasoby finansowe i brak ekonomii skali może oznaczać brak możliwości inwestowania w infrastrukturę (np. obiekty noclegowe i biblioteczne), marketing/markę i zasoby ludzkie (jak to może mieć miejsce w przypadku Portugalii i Polski, ale nie Norwegii). Międzynarodowa rekrutacja studentów w krajach, które tradycyjnie nie znajdują się w czołówce międzynarodowego rynku rekrutacyjnego, nie jest w pełni zbadana (Franca, Alves i Padilla 2018). Badanie to – o charakterze porównawczym – ma na celu znalezienie cech wspólnych, jak również cech narodowych i wyróżniających przewag, które każdy kraj wykorzystuje w celu przyjęcia większej liczby studentów zagranicznych. Od czasu, gdy rekrutacja weszła na peryferia globalnego rynku edukacyjnego (Cantwell 2017), jest ona niewystarczająco dobrze zbadana w tych kontekstach. Celem niniejszego opracowania jest wniesienie wkładu w istniejący zasób wiedzy poprzez zbadanie strategii opracowanych przez kraje półperyferyjne w celu zwiększenia liczby zagranicznych studentów.

W artykule przeprowadzono analizę porównawczą polityki i strategii rekrutacji w następujących aspektach: (a) czasu i okoliczności, w których międzynarodowa rekrutacja studentów stała się celem politycznym o wysokim priorytecie; (b) sposobów legitymizacji polityki trzech analizowanych krajów oraz (c) instrumentów, które rządy zastosowały w celu wspierania rekrutacji studentów zagranicznych. W artykule przedstawiono również końcową refleksję nad konkretnymi działaniami podejmowanymi w tym zakresie przez kraje półperiferyjne, a także przeanalizowano argumenty, które każdy kraj wykorzystuje i promuje jako przewagę konkurencyjną. Analiza ta ogranicza się do polityki rządowej, chociaż uznaje się, że działalność ta obejmuje również inne podmioty. Niezależnie od tego rząd odgrywa wiodącą rolę, ustalając zasady i odpowiednio ułatwiając korzystanie z zasobów publicznych. W artykule określono również główne podmioty polityczne zaangażowane we wdrażanie strategii krajowych (takie jak agencje promujące kraj jako miejsce odbywania studiów, stowarzyszenia uniwersyteckie, biura zagraniczne itp.). Z metodologicznego punktu widzenia praca wykorzystuje analizę dokumentów i ocenia krajowe strategie, dokumenty polityczne i przepisy krajowe, które mają (bezpośredni lub pośredni) wpływ na rekrutację studentów zagranicznych.

Międzynarodowa rekrutacja studentów – kontekst teoretyczny

Na całym świecie liczba studentów kształcących się za granicą wzrosła z 3 mln w 2005 r. do 4,6 mln w 2015 r. (OECD 2017). Świadome potencjału gospodarczego, jakie niesie szkolnictwo wyższe, wiele rządów opracowało politykę i zachęty dla uczelni w celu przyciągnięcia międzynarodowych studentów (Cremonini i Antonowicz 2009; Stier 2004).

Kraje anglojęzyczne są głównymi miejscami docelowymi dla studentów, którzy podejmują naukę za granicą (Barnett i in. 2016; OECD 2017). Według OECD krajem, który przyciąga największą liczbę studentów zagranicznych są Stany Zjednoczone. W Europie najbardziej popularnymi krajami docelowymi są Wielka Brytania, Francja i Niemcy (OECD 2017). Jednak mniejsze kraje europejskie stały się ostatnio świadome możliwości, jakie stwarza rosnący napływ studentów z zagranicy (Cox 2013; Kondakci 2011; Mosneaga i Agergaard 2012), traktowany jako sposób na zrekompensowanie pogarszającej się sytuacji demograficznej i malejącego finansowania publicznego. Mobilność studentów jest rzeczywiście najczęstszą formą umiedzyanrodowienia uczelni. Badanie przeprowadzone w 38 krajach europejskich (Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów 2013) wykazało, że przyciągnięcie międzynarodowych studentów jest najwyższym priorytetem w kontekście internacjonalizacji.

W sprawozdaniu Parlamentu Europejskiego w sprawie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego (de Wit i in. 2015) stwierdza się, że kraje mają kilka wspólnych

celów, takich jak: zwiększenie reputacji (w rankingach), widoczności i konkurencyjności; konkurencja o utalentowanych studentów i naukowców; krótko- i/lub długoterminowe korzyści gospodarcze oraz względy demograficzne. Dlatego też, w kontekście globalizującego się szkolnictwa wyższego (HE) i malejącej liczby tradycyjnych studentów krajowych w całej Europie (de Wit i in. 2015), rekrutacja studentów z zagranicy mogłaby, w perspektywie średnio- i długoterminowej, zapewnić trwałość działania i rozwój wielu uczelni. Aby usystematyzować naszą analizę poszukiwania uzasadnienia dla rekrutacji studentów z zagranicy, stosujemy ramy analityczne, które zostały rozwinięte w kilku poprzednich badaniach i które identyfikują cztery typy racjonalności polityki internacjonalizacji (Blumenthal et al. 1996; van der Wende 1997; Knight i de Wit 1995). Racjonalne przesłanki kulturowe odzwierciedlają troskę o różnorodność kulturową i poprawę zrozumienia i komunikacji międzykulturowej studentów, ale mogą być również związane z używaniem wspólnego języka. Racjonalizacja polityczna koncentruje się na statusie i roli kraju w świecie, dlatego też z perspektywy narodowej staje się bardzo istotna. Racjonalne przesłanki naukowe są obecne, gdy celem jest osiągnięcie międzynarodowych standardów nauczania i badań naukowych, przy założeniu, że umiędzynarodowienie uczelni wniesie wartość dodaną do poziomu kształcenia i przyczyni się do podniesienia jakości realizowanych badań. Wreszcie, racjonalizacje ekonomiczne są obecne, gdy internacjonalizacja staje się zorientowana na rynek i jest postrzegana jako sposób generowania dochodów lub przyciągania przyszłych wysoko wykwalifikowanych pracowników.

Racjonalna polityka ujawnia jedynie motywacje i intencje rządów. Z tego powodu ważne jest również instrumentarium, które rządy stosują w celu wdrożenia, tj. instrumenty polityki stosowane w celu zwiększenia liczby studentów zagranicznych, ponieważ uzupełniają one analizę międzynarodowej polityki rekrutacji studentów o konkretne inicjatywy. W związku z tym artykuł porusza dwie kwestie: a) przesłanki lub powody, dla których rządy krajowe nadały priorytet polityczny międzynarodowej rekrutacji studentów; b) instrumenty polityczne oraz inicjatywy polityczne służące realizacji tego celu. Aby odpowiedzieć na to drugie pytanie, wykorzystujemy taksonomię instrumentów polityki Everta Vedunga (1998) według stopnia „siły autorytatywnej”: przepisów (form przymusu), środków ekonomicznych (marchewki) i informacji (kazań). Rozporządzenia (przymus) to „środki podejmowane przez jednostki rządowe w celu wywierania wpływu na ludzi za pomocą sformułowanych zasad i dyrektyw, które upoważniają odbiorców do działania zgodnie z tym, co jest nakazane w tych zasadach i dyrektywach” (Vedung 1998: 31). Do tej kategorii mogą należeć ustawy i dekryty, które kierują działalnością instytucjonalną w stronę rekrutacji międzynarodowej. Środki ekonomiczne (marchewki) pozostawiają odbiorcom polityki decyzję o sposobie działania. Jednakże zachęty finansowe lub rzeczowe skłaniają ich do wyboru opcji preferowanej przez organ

autorytatywny, ponieważ „środki ekonomiczne sprawiają, że prowadzenie niektórych działań jest tańsze lub droższe pod względem pieniędzy, czasu, wysiłku i innych wartości” (Vedung 1998: 32). W tym sensie przykładem są korzyści ekonomiczne płynące z rekrutacji studentów z zagranicy. Informacja (kazania) definiowana jest jako „perswazja moralna” i obejmuje „próby wywierania wpływu na ludzi poprzez transfer wiedzy, przekazywanie uzasadnionych argumentów i perswazję”. Vedung podkreśla, że informacji nie należy rozumieć wyłącznie jako obiektywnej wiedzy i faktów; obejmuje ona również „zalecenia dotyczące zachowania i zachowania obywateli” (Vedung 1998: 33). Przykładem mogą być strategie krajowe, które zalecają pożądany kierunek działań oraz kampanie marketingowe kraju. Co ważne, Vedung omawia również wybór „niepodejmowania żadnych działań”, nieingerencji lub polityki „bez polityki” (Antonowicz 2012), w którym to przypadku rekrutacja międzynarodowa jest po prostu modną retoryką polityczną.

To, w jaki sposób zagraniczni studenci dokonują wyborów kierunków studiów i co determinuje kierunek ich migracji, staje się niezbędne do formułowania i realizacji polityki publicznej. Biorąc pod uwagę intensywną konkurencję na rynku (Varghese 2008), marketing i akademicki branding stały się ważne dla wpływania na wybór i podejmowanie decyzji edukacyjnych przez potencjalnych kandydatów (Drori 2015; Nicolescu 2009). Przy podejmowaniu decyzji o studiowaniu za granicą wybór kraju zwykle poprzedza wybór instytucji (Llewellyn-Smith i McCabe 2008; Mazzarol i Soutar 2002). Według OECD (2016) istnieją cztery podstawowe przesłanki wyboru kraju przyjmującego przez studentów: język wykładowy, jakość oferowanych programów, wysokość opłaty za naukę i polityka imigracyjna. Badania empiryczne dotyczące podstawowych wymiarów wzorców mobilności (Caruso i de Wit 2015; Beine i in. 2014) określiły również inne czynniki: wydatki na studenta, postrzeganie bezpieczeństwa, otwartość gospodarki, warunki ekonomiczne kraju przyjmującego i sieć migrantów w kraju przyjmującym. Perkins i Neumayer (2014) twierdzą, że dochody w krajach docelowych, wraz z relacjami tworzonymi przez powiązania kolonialne, wspólny język i wcześniej istniejące zasoby migrantów mają znacznie większy wpływ niż jakość edukacji. W odniesieniu do krajów peryferyjnych Kondacki (2011) sugeruje, że charakter kulturowej, politycznej i historycznej bliskości pomiędzy krajem pochodzenia i krajem przyjmującym determinuje wielkość i kierunek napływającej mobilności studentów. Tak więc, pomimo ogólnego przepływu mobilności z krajów słabiej rozwiniętych gospodarczo do krajów rozwiniętych gospodarczo, regionalne węzły na peryferiach są w stanie przyciągnąć studentów pochodzących w dużej mierze z innych krajów peryferyjnych (Kondacki 2011). Z kolei Börjesson (2017) identyfikuje trzy różne wzorce mobilności i bieguny rekrutacji: biegun Pacyfiku, opisujący przepływy studentów z Azji do Ameryki Północnej, Oceanii i Wielkiej Brytanii; biegun środkowoeuropejski, obejmujący mobilność wewnątrz europejską;

oraz biegun francusko-iberyjski, opisujący rekrutację z byłych kolonii do Europy Południowo-Zachodniej. Odzwierciedlają one różne logiki rekrutacji: logikę rynku, logikę bliskości i logikę kolonialną.

Dane i metody

Badanie zostało oparte na analizie źródeł i danych zastanych. Dokonano tego w oparciu o studia nad dokumentami dotyczącymi polityki, prawodawstwa, sprawozdań, oświadczeń lub stanowisk, wydanych przez organy rządowe lub inne właściwe organizacje, które zajmowały się internacjonalizacją w ogóle, a w szczególności rekrutacją studentów (zob. tabela 1). Wybrane dokumenty zostały poddane analizie tematycznej dotyczącej strategii, legitymizacji oraz instrumentów stosowanych w celu zwiększenia atrakcyjności tych krajów dla studentów zagranicznych. Analiza ta pozwoliła również na identyfikację głównych aktorów zaangażowanych w międzynarodową rekrutację studentów.

Tabela 1. Analizowane dokumenty związane z umiędzynarodowieniem szkolnictwa wyższego

Kraj	Dokument polityczny
Norwegia	<p><i>Om høyere utdanning</i> [<i>On Higher Education</i>] (1985). White paper no 19. Ministry of Education.</p> <p><i>Grenseløs læring</i> [<i>Borderless Knowledge</i>] (1989). Green paper 1989:13.</p> <p><i>Gjør din plikt, krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning</i> [<i>Do Your Duty, Demand Your Rights. Quality Reform in Higher Education</i>] (2001). White paper no 27.</p> <p><i>Internasjonalisering av utdanning</i> [<i>Internationalisation of Education</i>] (2009) White paper no 14.</p> <p><i>Kultur for kvalitet i høyere utdanning</i> [<i>Culture for Quality in Higher Education</i>] (2017). White paper no 16.</p>
Polska	<p><i>Partnerstwo dla wiedzy. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce</i> (2009). Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW).</p> <p>Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (2009). MNiSW.</p> <p>Program umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego (2015). MNiSW, Warszawa.</p> <p>Rozporządzenie MNiSW w sprawie statutu Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (2017). MNiSW.</p>

Kraj	Dokument polityczny
Portugalia	Uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português [A Strategy for the Internationalisation of Portuguese Higher Education] (2014). Ministry of Regional Development and Ministry of Education.
	Decree-Law 36/2014: Statute of the International Student (2014). Ministry of Education and Science.
	Resolução do Conselho de Ministros nº 47/2015. [Resolution of the Council of Ministers].
	Resolução do Conselho de Ministros nº 78/2016. [Resolution of the Council of Ministers].
	<i>PortugalGlobal: A crescente internacionalização do ensino superior português.</i> (2017). AICEP (Portuguese Agency for Foreign Investment and Trade).

Dokumenty polityki krajowej

Żadna międzynarodowa baza danych dla tych trzech krajów nie została uznana za wystarczająco dokładną, aby porównać tendencje w przepływie studentów do Norwegii, Polski i Portugalii. Nawet jeśli dane były łatwo dostępne do porównań (UNESCO-UIS), zaobserwowano różnice pomiędzy zawartymi w nich liczbami a statystykami krajowymi. Z tego powodu liczby przedstawione w niniejszym opracowaniu pochodzą z baz danych, czasem krajowych, a czasem międzynarodowych, co do których wiarygodności autorzy mieli zaufanie w oparciu o ich wiedzę na temat krajowego systemu szkolnictwa wyższego. Liczby te stanowią ważny punkt odniesienia dla decydentów politycznych, co jest istotnym aspektem legitymizującym je w rozwoju polityki.

W Norwegii informacje o liczbie studentów uzyskano z Norweskiego Urzędu Statystycznego, Norweskiego Centrum Współpracy Międzynarodowej w dziedzinie edukacji (SIU) oraz rejestru doktorantów Nordyckiego Instytutu Badań Naukowych i Edukacji (Sarpebakken 2016). W Polsce dane pochodzą z Głównego Urzędu Statystycznego (GUS). W Portugalii źródłem informacji jest Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Statystyk Naukowych (DGEEC). Mimo że statystyki krajowe są dostępne dopiero od 2013 r., wzrost liczby studentów zagranicznych jest widoczny nawet w tym krótkim okresie czasu (zob. załącznik 1 zawierający przegląd studentów zagranicznych w tych trzech krajach). W niniejszym dokumencie „studenci zagraniczni” są definiowani jako studenci studiów wyższych w zakresie mobilności pełnocyklowej zarówno na poziomie licencjackim, jak i studiów magisterskich.

W Norwegii studenci zagraniczni stanowią około 10% wszystkich studentów na poziomie licencjackim i magisterskim (SIU 2016). Odsetek ten jest wyższy na poziomie studiów doktoranckich, gdzie studenci zagraniczni stanowią 39% wszystkich absolwentów studiów doktoranckich w 2017 r. (NIFU 2018). Liczba studentów

zagranicznych gwałtownie wzrosła na początku XXI wieku (Wiers-Jenssen 2018), ale w ostatnich latach dynamika ta uległa spowolnieniu. Jak pokazuje tabela w załączniku (A1), studenci zagraniczni w Norwegii pochodzą z dużej liczby krajów. Wielu z nich pochodzi z krajów sąsiednich o podobnym języku (Szwecja i Dania), a rosnąca ich liczba z Niemiec. Dobrze reprezentowani są również studenci z Chin, Rosji i Polski.

W Polsce studenci zagraniczni stanowią około 4,9 % całej populacji studentów, ale dopiero od niedawna liczba ta dynamicznie rośnie i osiągnęła najwyższy poziom w historii (GUS 2016).

Przez wiele lat liczba studentów z zagranicy wykazywała skromny, ale stabilny wzrost, sytuacja zmieniła się dopiero w 2005 r. Siłą napędową internacjonalizacji są studenci z Ukrainy (54%) (patrz załącznik). Liczba studentów zagranicznych jest w równym stopniu rozłożona: programy licencjackie (i medyczne) – 5,1%, następnie programy magisterskie – 4,4%, a najmniej, bo 3,3%, studentów zagranicznych jest zarejestrowanych na studiach doktoranckich (GUS 2015). Ten ostatni wynik jest najprawdopodobniej efektem ubocznym krytycznie niskiego poziomu wydatków publicznych na badania naukowe.

W Portugalii w 2014 r. studenci zagraniczni stanowili 4,1% wszystkich studentów (OECD 2016). Największy odsetek (15,8%) odnotowano w programach doktoranckich, a następnie w programach magisterskich (4,9%) i licencjackich (2,6%). W tym samym roku, w krajach OECD, popularność Portugalii wśród studentów zagranicznych wyniosła 1% w porównaniu z 0,51% w 2011 r. (MADR/MEC 2014), co sugeruje dwukrotny wzrost w ciągu trzech lat. Około dwie trzecie międzynarodowych studentów pochodzi z krajów portugalskojęzycznych (byłych portugalskich kolonii). Poza tym w latach 2014–2017 trzykrotnie wzrosła liczba studentów chińskich (zob. załącznik), ponieważ uniwersytety, zarówno indywidualnie i przy pomocy organizacji przedstawicielskich, zintensyfikowały wysiłki mające na celu budowanie tam lepszego wizerunku. Poniższe rozdziały przedstawiają główne wnioski dotyczące czasu i okoliczności, w których międzynarodowa rekrutacja studentów stała się celem politycznym o wysokim priorytecie, legitymizację dla zmiany polityki w trzech analizowanych krajach oraz instrumenty, które rządy zastosowały w celu wspierania rekrutacji studentów zagranicznych.

Pojawienie się międzynarodowej rekrutacji studentów jako priorytetu politycznego

Rekrutacja zagranicznych studentów, jako symbol internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, stała się politycznym priorytetem w Polsce i Portugalii dopiero w ostatnich latach, podczas gdy w Norwegii była priorytetem od końca lat 80. W tym czasie

głównym narodowym agencjom zajmującym się rekrutacją studentów udało się już opracować własne strategie i zbudować kanały rekrutacji. Analizowane kraje półperyferyjne weszły na światowy rynek studencki później niż kraje centralne. W Polsce i w Norwegii zmiany w kierunku internacjonalizacji wpisały się w szerszy program reform mających na celu modernizację szkolnictwa wyższego, Reformę Jakości w Norwegii (2003) i Partnerstwo dla Wiedzy (MNiSW 2009) w Polsce, natomiast w Portugalii zmianę tę naznaczyła publikacja krajowej Strategii Internacjonalizacji Szkolnictwa Wyższego (MADR/MEC 2014). We wszystkich przypadkach inicjatywa należała do rządów centralnych, które uruchomiły mechanizmy mające swoje dalsze konsekwencje.

Norwegia rozpoczęła dyskusję na temat internacjonalizacji i rekrutacji studentów z zagranicy w latach 80. Mobilność studentów postrzegana była jako celowa strategia umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, a celem stało się radykalne zwiększenie liczby studentów zagranicznych (Ministerstwo Edukacji 1985). Rząd powołał komisję, której zadaniem było rozważenie priorytetów w zakresie rekrutacji obcokrajowców, a rekomendacje zostały opublikowane w raporcie (NOU 1989: 13).

Głównymi zaleceniami było stworzenie większej liczby programów w języku angielskim i ustanowienie centrum umiędzynarodowienia edukacji. Fakt, że Norwegia przystąpiła do programu ERASMUS już w 1989 r. (mimo że nie jest członkiem Unii Europejskiej) jest oznaką jej zaangażowania na rzecz internacjonalizacji w szkolnictwie wyższym. Zostało to potwierdzone podpisaniem deklaracji bolońskiej w 1999 r., a następnie reformą szkolnictwa wyższego zwaną „reformą jakości” z 2003 r. wdrażającą nową strukturę dyplomów zgodnie z zasadami bolońskimi (Ministerstwo Edukacji 2001). Pozytywne efekty przyciągania studentów z zagranicy, takie jak uwzględnienie szerszego spektrum perspektyw w szkolnictwie wyższym, zostały podkreślone w Białej Księdze na temat internacjonalizacji szkolnictwa wyższego (Ministerstwo Edukacji 2009) i powtórzone w Białej Księdze na temat jakości w szkolnictwie wyższym (Ministerstwo Edukacji 2017).

W Polsce rzeczywista zmiana polityki w tym zakresie nastąpiła w 2009 roku. Wcześniej internacjonalizacja pozostawała na marginesie polityki wobec szkolnictwa wyższego, która koncentrowała się głównie na przeciwdziałaniu niezamierzonym konsekwencjom szybkiej ekspansji (Pinheiro i Antonowicz 2014). Brak studentów zagranicznych wynikał z historycznej spuścizny polskiego szkolnictwa wyższego, a mianowicie bliskich związków z państwem narodowym, które nadawały priorytet skupieniu się na studentach krajowych. Pierwsze syndromy zmian pojawiły się wraz z procesem bolońskim, który duży nacisk kładł na międzynarodową mobilność i wyzwalał (początkowo powoli) proces internacjonalizacji w domu (ang. *internationalization at home*). Stopniowo zmieniała się także polityka rządu, głównie ze względu na zewnętrzną presję normatywną (Altbach 2013) związaną z rosnącą popularnością

światowych rankingów (np. AWRU, THE), które rzuciły światło na liczne deficyty polskich uczelni. Jedną z głównych słabości ujawnionych w rankingach był brak studentów zagranicznych, który rząd postrzegał jako wyznacznik zacofania i stałych postaw prowadzących do niepowodzenia w przystosowaniu się do dynamicznie zmieniającego się otoczenia (Pacholski 2005; Thieme 2009). Stało to w kontrze do demonstrowanych przez rząd aspiracji Polski do uzyskania miana lidera gospodarczej i politycznej modernizacji w Europie Środkowej i Wschodniej.

W Portugalii, mimo że reformy bolońskie (od 2006 r.) nadały priorytet internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, przełom w rekrutacji nastąpił dopiero w 2014 r. wraz z uruchomieniem Narodowej Strategii Internacjonalizacji Szkolnictwa Wyższego i Legislacji ułatwiającej rekrutację studentów zagranicznych (dekret z mocą ustawy 36/2014).

Strategia została opracowana przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki (MADR/MEC 2014). Zamierzały one wesprzeć portugalskie szkolnictwo wyższe w przystosowaniu do tendencji globalizacyjnych w nauce i edukacji. Jak zapisano w nowej strategii, umiędzynarodowienie portugalskiego szkolnictwa wyższego jest „rozproszone, źle ukierunkowane i przynosi skromne rezultaty w porównaniu z zainwestowanymi środkami”, ponieważ „wiele instytucji prowadzi działalność w izolacji” (MADR/MEC 2014: 11–12). Z tego powodu konieczne okazało się „opracowanie narodowej strategii internacjonalizacji portugalskiego szkolnictwa wyższego, która, nie podważając autonomii instytucjonalnej, zapewni spójność rozdrobnionym wysiłkom promowanym przez kilka instytucji na własną rękę” (ss. 17–18). Strategia miała również na celu rozwiązanie problemu kakofonii politycznej „rozdźwięku w podejmowanych działaniach pomiędzy różnymi sektorami administracji publicznej i zaangażowanymi organizacjami” (s. 10). Rekrutacja zagranicznych studentów została wyróżniona jako strategiczny obszar działania. Jego celem było podwojenie liczby obcokrajowców do 2020 r. Tradycyjnie studenci zagraniczni w Portugalii pochodzili z jej byłych kolonii, a ich przyjazd na studia był bardziej motywowany bliskością polityczną i kulturową niż integracją w strategicznym obszarze działalności szkolnictwa wyższego. Podsumowując, wydaje się, że w strategii uznano potrzebę wspólnych i spójnych działań krajowych w celu podniesienia poziomu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Portugalii.

Analiza pokazuje, że międzynarodowa rekrutacja studentów znalazła się w programie politycznym tych trzech krajów jako część większych pakietów reform mających na celu modernizację i/lub umiędzynarodowienie krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Wcześniej ten obszar działalności pozostawiano poszczególnym uczelniom, przy czym prawie nie podejmowano dodatkowych działań wspierających ani nie mobilizowano zasobów ze strony rządu centralnego. Zmiana polityki nastąpiła na początku XXI wieku (w Norwegii, chociaż proces ten rozpoczął się w latach 80.,

przyspieszył od 2000 roku), ale czas nie jest tu przypadkowy. Mimo że procesy te rozłożyły się w czasie, to okoliczności, jakie im towarzyszyły, wykazują pewne podobieństwa. Rządy ponownie rozważyły swoje priorytety polityki szkolnictwa wyższego niejako w odpowiedzi na proces globalizacji (Kwiek i Dobbins 2017) kompleksowych reform szkolnictwa wyższego w Europie. Tak więc, choć ponad dekadę później niż w krajach centrum, szkolnictwo wyższe w krajach półperyferyjnych również znalazło się w sieci globalizacji. Co więcej zdolność przyciągania studentów z zagranicy stała się wskaźnikiem globalnej atrakcyjności i prestiżu nie tylko uczelni, ale i krajów.

Hierarchia przesłanek politycznych

Uzasadnianie rekrutacji studentów zagranicznych różni się w zależności od kontekstu. Zdecydowana większość wcześniejszych badań skupia się naturalnie na pionierach i liderach (Franca, Alves i Padilla 2018), warto jednak przyrzeć się bliżej procesowi internacjonalizacji w krajach półperyferyjnych. W tym celu wykorzystamy cztery formy legitymizacji procesu internacjonalizacji (Blumenthal et al. 1996; Knight i de Wit 1995; van der Wende 1997). Jak wspomniano powyżej, zainteresowanie przyciąganiem zagranicznych studentów jest na ogół wieloaspektowe i dlatego trudno jest wskazać konkretny powód w każdym z analizowanych krajów. Jest to raczej kombinacja wszystkich czterech przesłanek, choć waga każdej z nich różni się w zależności od kraju.

Legitymizacje polityczne odgrywają bardzo ważną rolę w trzech badanych krajach, ale w zupełnie odmiennych kontekstach. Dla Norwegii polityka UE w zakresie szkolnictwa wyższego i mobilności studentów miała kluczowe znaczenie dla kształtowania norweskiej polityki zagranicznej (Gornitzka i Langfeldt 2008). W przypadku norweskim współpraca z UE znajduje silniejsze odzwierciedlenie w mobilności studenckiej niż w kwestii stopni naukowych.

Norwegia, oprócz UE, ściśle współpracuje z wieloma krajami, zwłaszcza z USA i krajami BRIC, w szczególności z Rosją (Wiers-Jenssen i Sandersen 2017). Tradycyjnie skoncentrowano się na solidarności międzynarodowej i budowaniu potencjału w krajach rozwijających się, w tym na programach finansowania publicznego i stypendiach dla studentów z krajów rozwijających się. Takie programy na styku polityki edukacyjnej i polityki pomocy zagranicznej nadal istnieją, ale zostały zreformowane w ostatnich latach, co spowodowało spadek liczby studentów z krajów rozwijających się. Jednak szeroki wachlarz regionów, z którymi Norwegia współpracuje, pokazuje, że przesłanki polityczne są silną legitymizacją dla działań zmierzających do umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Norwegii. Nieco inny jest kontekst tych działań w Polsce, która dąży do zwiększenia swojego statusu i roli w regionie krajów Europy Środkowej i Wschodniej, ale również jako nowy członek Unii Europejskiej,

aspirując do pełnienia znacznie większej roli w Europie (Kołodko 2009). Przez lata cieszyła się wizerunkiem dynamicznie rozwijającego się kraju na drodze do pełnej integracji ze światem zachodnim. Wydaje się jednak, że polskie szkolnictwo wyższe nie wykorzystuje jeszcze w pełni swojego potencjału (w szczególności odzwierciedlonego w światowych rankingach uniwersyteckich). Widać to wyraźnie w różnych dokumentach politycznych, na przykład: „Członkostwo w UE, geopolityczne położenie naszego kraju i rozwój gospodarki opartej na wiedzy to okoliczności sprzyjające internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Sukces w tej dziedzinie staje się szansą na rozwój szkolnictwa wyższego i wzmocnienie roli Polski w Europie i poza nią” (MNiSW 2015).

Portugalia natomiast dąży do utrzymania swojej pozycji jako miejsca docelowego dla studentów wśród krajów portugalskojęzycznych oraz do pełnienia roli pomostu pomiędzy tymi krajami a Unią Europejską, co zresztą wyrażono *explicite* we wspomnianej wcześniej strategii (zob. także Franca, Alves i Padilla 2018). Zainteresowany zachowaniem kulturalnych i politycznych relacji ze społecznością krajów portugalskojęzycznych (Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP) rząd portugalski subsydiuje finansowo miejsca dla studentów z byłych terytoriów portugalskich (Veiga i in. 2006). W tym kontekście język portugalski jest przedstawiany jako niepodważalny atut w rekrutacji międzynarodowej.

Strategia na rok 2014 wyraża jednak wyraźne zainteresowanie dywersyfikacją geograficzną krajów, z których pochodzą studenci zagraniczni, dostrzegając potencjał w wielu regionach. Równie ważne w Polsce i Portugalii wydają się być przesłanki ekonomiczne, podczas gdy w Norwegii (która jest bardziej zamożna w porównaniu z pozostałymi dwoma krajami), wydaje się to stosunkowo najmniej istotne. Wynika to częściowo z faktu, że większość uczelni wyższych to uczelnie publiczne, które w Norwegii nie pobierają opłat za naukę. W związku z tym brak jest bezpośrednich zachęt ekonomicznych do rekrutacji studentów z zagranicy. Polska i Portugalia są jednak bardziej reprezentatywne dla kategorii półperyferaliów, ponieważ zmagają się z kryzysem gospodarczym, środkami oszczędnościowymi i mniejszymi wydatkami na szkolnictwo wyższe (Fonseca i in. 2015; Kwiek 2014). Postrzegają studentów zagranicznych bardziej jako tzw. *cash cows* (Choudaha 2017) i jako szansę na generowanie pozabudżetowych dochodów finansowych. W Portugalii dekret z mocą ustawy 36/2014 (znany również jako Statut Międzynarodowego Studenta) stanowi, że „rekrutacja studentów z zagranicy umożliwia (...) zwiększenie dochodów własnych, które mogą być wykorzystane do poprawy jakości i dywersyfikacji nauczania oraz pozytywnie oddziałuje na gospodarkę”. W Polsce w projekcie nowelizacji (MNiSW 2009: 14) podkreślono, że w kilku krajach opłaty za naukę są ważnym źródłem dochodów uczelni wyższych. Stwierdzenie to zostało zilustrowane przybliżonym oszacowaniem przychodów, jakie liderzy w tym obszarze są w stanie wygenerować z czesnego uiszczanego przez studentów zagranicznych. Rząd wysłał do uczelni wyraźny sygnał,

że studenci zagraniczni mogą wnieść znaczne środki finansowe do ich budżetów. Powoływanie się na argumenty finansowe w polityce prowadzonej przez rządy jest niewygodne, ponieważ te ostatnie musiałyby przyznać, że rządy krajowe nie zapewniły odpowiednich środków. Dlatego też narracje polityczne kładą większy nacisk na pojawiające się „możliwości finansowe”, jakie niesie ze sobą międzynarodowa rekrutacja studentów do szkół wyższych.

Znacznie mniej uwagi poświęca się przesłankom akademickim, których celem jest osiągnięcie międzynarodowych standardów nauczania i badań naukowych, zakładając, że internacjonalizacja wniesie wartość dodaną do jakości kształcenia. Tylko w Norwegii okazuje się to być główną siłą napędową międzynarodowej rekrutacji studentów, gdzie polityka opiera się na założeniu, że internacjonalizacja poprawia jakość szkolnictwa wyższego (Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych 2009, 2017). W przypadku Polski i Portugalii międzynarodowa rekrutacja studentów jest instrumentalizowana w celu osiągnięcia bardziej znaczących politycznie celów, a mianowicie zwiększenia/utrzymania pozycji i statusu krajów w różnych obszarach odniesienia (odpowiednio w Europie Środkowej i Wschodniej oraz w krajach objętych programem *Uczenie się przez całe życie*), a także zwiększenia dochodów finansowych uczelni. Obydwie te kwestie nie są tak naprawdę kwestiami istotnymi w Norwegii, dlatego też większy nacisk kładzie się na przesłanki naukowe. Można założyć, że kiedy ambicje polityczne i ekonomiczne kraju są spełnione, na pierwszy plan wysuwają się przesłanki akademickie.

Najmniej ważne w dyskursie politycznym są przesłanki kulturowe, odzwierciedlające troskę o różnorodność kulturową oraz poprawę zrozumienia i komunikacji międzykulturowej wśród studentów (zarówno krajowych, jak i międzynarodowych). Zarówno retoryka polityczna, jak i kluczowe dokumenty, mają tendencję do bagatelizowania aspektów kulturowych. W każdym z tych trzech krajów jest to dodatkowy i pomocniczy argument, rzadko traktowany priorytetowo. Jest on raczej postrzegany jako ogólny cel polityczny, który należy rozważyć, ale nie jako konkretna przyczyna działań politycznych. Dlatego też zainteresowanie międzynarodową rekrutacją studentów w Norwegii, Polsce i Portugalii, choć występujące w podobnych okolicznościach, wykazuje podobieństwa w zakresie uzasadnień politycznych, ale i różnice w tym, że przesłanki ekonomiczne wyróżniają Portugalię i Polskę w porównaniu z przesłankami akademickimi w Norwegii.

W oparciu o to, czy uczelnia jest postrzegana jako środek do realizacji bardziej strategicznego celu krajowego, czy też umiędzynarodowienie jest celem samym w sobie, powyższe cztery rodzaje przesłanek umiędzynarodowienia zostały pogrupowane w dwie główne kategorie: (a) instrumentalne – przesłanki polityczne i ekonomiczne – oraz (b) normatywne – przesłanki kulturowe i akademickie – związane z wartościami i poprawą sytuacji w nauce.

W dyskursie politycznym wyłania się hierarchia, która zdaje się przedkładać racjonalizację instrumentalną nad normatywną. Z wyjątkiem Norwegii, która jest krajem o wyjątkowym bogactwie gospodarczym i reputacji politycznej jako kraj stabilny i wysoko rozwinięty. Analiza pokazuje, że główne przesłanki umiędzynarodowienia nie są ukierunkowane na poprawę podstawowych aspektów szkolnictwa wyższego. Rządy w Polsce i Portugalii postrzegają umiędzynarodowienie jako narzędzie rozwiązywania wewnętrznych problemów (np. niedofinansowanie szkolnictwa wyższego lub spadek demograficzny) oraz poprawy lub utrzymania reputacji krajów czy ich pozycji na danym obszarze geograficznym (zob. np. Franca, Alves i Padilla 2018). To, co tradycyjnie leżało u podstaw internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, a mianowicie wzbogacanie różnorodności kulturowej na kampusie dla celów akademickich (Oppper, Teichler i Carlson 1990; Altbach i Teichler 2001) stało się jedynie efektem ubocznym. Ponadto analiza przesłanek w polityce publicznej ujawnia dwa odmienne podejścia do problemu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego: podejście normatywne, które podkreśla wartość samą w sobie tego procesu oraz instrumentalne, które korzysta z umiędzynarodowienia dla osiągnięcia innych korzyści. Przesłanki normatywne nie były sztandarowymi motywami kierującymi politykę szkolnictwa wyższego na tory międzynarodowe w Polsce i Portugalii, inaczej niż w Norwegii.

Instrumenty polityki publicznej

W odróżnieniu od wielu innych reform szkolnictwa wyższego, ukierunkowanie na umiędzynarodowienie miało raczej miękki charakter, głównie w formie przekonywania oraz zachęt ekonomicznych (Vedung 1998). Pierwszym krokiem, który otworzył szansę na internacjonalizację w Norwegii, Portugalii i Polsce, było uznanie, że nie jest to wyłącznie obowiązek poszczególnych uczelni. Istnieje wiele aspektów internacjonalizacji wykraczających poza kompetencje poszczególnych instytucji, które warunkują zdolność do przyjmowania zagranicznych studentów, np. migracja, kwestie konsularne lub inne kwestie polityczne. Wykraczają one zdecydowanie poza możliwość oddziaływania szkół wyższych. Włączenie się państwowych agencji (albo autonomicznych aktorów finansowanych z publicznych pieniędzy) stanowiło zasadniczą zmianę. Osiągnięto to dzięki strategiom krajowym (informacje lub „kazania” o mocy przekonywującej) oraz dzięki stworzeniu infrastruktury przeznaczonej do wspierania tego nowego obszaru polityki, szczególnie potrzebnej ze względu na fakt, że kraje, o których mowa, miały niewielkie doświadczenie rekrutowania studentów poza swoimi granicami.

W Norwegii Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych było siłą napędową polityki internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, co ilustruje szereg dokumentów politycznych opracowanych od lat osiemdziesiątych. Centrum Współpracy Międzynarodowej

w Dziedzinie Edukacji (SIU) zostało założone w 2004 roku i promuje współpracę międzynarodową oraz mobilność na wszystkich poziomach edukacji. SIU prowadzi kampanię Study in Norway (zob. www.studyinnorway.no), promującą Norwegię jako miejsce nauki, łączącą wysoką jakość kształcenia z bezpieczeństwem i „egzotyką” Norwegii, taką jak krajobraz i przyroda. Jest to wyraźny przykład uciekania się do budowy marki kraju i marketingu w celu zwiększenia swojej atrakcyjności dla studentów zagranicznych. SIU przejęła również administrowanie kilkoma krajowymi umowami o współpracy i programami skierowanymi do studentów z krajów rozwijających się, administrowanymi wcześniej przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych.

W Portugalii Ministerstwa Rozwoju Regionalnego oraz Edukacji i Nauki wspólnie zainicjowały długo oczekiwaną krajową strategię internacjonalizacji szkolnictwa wyższego (MEC/MADR 2014), wypełniając polityczną lukę w koordynacji polityk i działań uczelni w tym obszarze.

Strategia zawiera szereg zaleceń, z których najistotniejsze to: odpowiednia promocja kraju i jego instytucji, strategię współpracy z określonymi regionami świata (poza Wspólnotą Państw Portugalskojęzycznych), lepsze i kompleksowe informowanie potencjalnych kandydatów, usprawnienie procedur biurokratycznych w zakresie uzyskiwania wiz, zakwaterowania, numerów podatkowych itp., ponadto stworzenie „zielonego kanału” przyjmowania międzynarodowych studentów w celu ułatwienia im wjazdu i pobytu w Portugalii, zwiększenie oferty edukacyjnej w języku angielskim itd.

Ponadto CRUP (organ przedstawicielski czternastu uniwersytetów publicznych) stworzył inicjatywę Uniwersytety Portugalskie i korzystając z pomocy innych podmiotów (rząd, Instytut Camões, portugalska Agencja Inwestycji Zagranicznych i Handlu [AICEP], Turystyka Portugalii, ambasady itp.), określono priorytetowe rynki docelowe (Angola, Brazylia, Chiny, Kolumbia, Ekwador, Luksemburg, Makau, Mozambik i Peru). Zapewniono jej finansowanie UE, stworzono markę i stronę internetową (<http://www.universitiesportugal.com>) oraz ustalono harmonogram wprowadzania do obrotu i promocji w krajach docelowych (Assuncao 2017). Nowo utworzona strona internetowa przedstawia przystępne cenowo życie, opiekę zdrowotną, otwartość społeczeństwa i bezpieczeństwo jako zalety wyboru Portugalii w porównaniu z innymi miejscami docelowymi. Instytucje politechniczne planują również podobną strategię wspólnej promocji za granicą (Mourato 2016).

Do 2016 r. polski rząd nie miał jasnej strategii internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, nie istniał nawet jeden spójny dokument programowy. Zamiast tego kolejne rządy podejmowały różne, często spontaniczne, w dużej mierze nieskoordynowane, a nawet doraźne, działania, aby zmanifestować swoje zaangażowanie na rzecz zwiększenia liczby studentów zagranicznych. Na przykład w 2011 r. Prezydent RP Bronisław Komorowski podkreślił ogromne znaczenie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego i nauki w przemówieniu do środowiska akademickiego: „W dobie kryzysu

demograficznego musimy znaleźć sposób na przyciągnięcie międzynarodowych studentów. To dla nas duże wyzwanie i sprawdzian, czy Polska jest w stanie konkurować na rynku edukacyjnym”. To mocne stwierdzenie podzielała w pełni Barbara Kudrycka – ówczesna Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego – ale nie pozostawiła wątpliwości, że rząd nie sfinansuje agencji ds. międzynarodowej wymiany akademickiej. Jest to przykład pustych gestów i często życzeniowych deklaracji politycznych, które stanowiły jedynie fasadę realnych działań. Jednak Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) (2005), przy wsparciu Ministerstwa Edukacji i Ministerstwa Spraw Zagranicznych, stworzyła program Study in Poland prowadzony przez Fundację Perspektywy i przez prawie dekadę to właśnie Perspektywy wspierały poszczególne uczelnie w pionierskich próbach rozwoju rekrutacji międzynarodowej.

Oczywiście program Study in Poland miał wsparcie władz, ale umiędzynarodowienie było wówczas kwestią peryferyjną w polityce publicznej. Bardziej centralną rolę nadano mu w projekcie nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (MNiSW 2009), ale dopiero w 2015 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowało odrębny dokument (MNiSW 2015), zatytułowany Program umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, w którym uznano umiędzynarodowienie (w szczególności przyjęcie studentów zagranicznych) za szansę dla polskich uczelni. Wywołało to większe zainteresowanie polityczne szeroką gamą aspektów internacjonalizacji uczelni, w związku z czym kolejny minister powołał grupę ekspertów, którzy przedstawili rekomendacje i wytyczne dla uczelni wyższych (MNiSW 2016).

Ograniczenie się jedynie do informacji jako instrumentu polityki może zwiększyć świadomość, ale niekoniecznie musi prowadzić do realnych zmian. Dlatego po wypowiedziach politycznych wyrażonych w dokumentach strategicznych (MEC/MADR 2014; Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych 2009; MNiSW 2015, 2016) rządy uciekły się do bardziej „przymusowych” środków w postaci aktów prawnych. Na przykład polski rząd wprowadził nowe specjalne przepisy dla studentów zagranicznych, takie jak specjalny rodzaj wiz studenckich oraz złagodzone przepisy dla studentów mieszkających w regionach przygranicznych. Podobne udogodnienia prawne wprowadzono zresztą w Portugalii. Już przed 2014 r. ustawodawstwo imigracyjne poprawiło sytuację studentów zagranicznych, wprowadzając Niebieską kartę UE dla wysoko wykwalifikowanych cudzoziemców, zgodnie z zaleceniami UE. W 2012 r. umowy między uniwersytetami a Służbą ds. Cudzoziemców i Granic (SEF) doprowadziły do uproszczenia procedur przyjmowania i wydawania zezwoleń dla studentów zagranicznych (Fonseca i in. 2015).

Jednakże aktem prawnym, który wprowadził zmiany, był Statut studenta międzynarodowego z 2014 r. Poza możliwością łatwiejszego wjazdu na terytorium Portugalii stworzył on również możliwość pobierania przez instytucje publiczne wyższych opłat za naukę dla studentów zagranicznych (spoza UE), biorąc pod uwagę rzeczywiste

koszty kształcenia. Niemniej jednak utrzymano specjalny program stypendialny dla studentów pochodzących z portugalskojęzycznych krajów afrykańskich i Timoru Wschodniego w celu zachowania uprzywilejowanych stosunków z tymi krajami. Program ten nie został jeszcze wdrożony (Franca, Alves i Padilla 2018). Mimo że Statut ma formę aktu prawnego, może on również działać jako instrument gospodarczy. Na koniec warto wspomnieć, że w rezolucji Rady Ministrów 78/2016 nałożono na Dyрекcję Generalną ds. Szkolnictwa Wyższego (w ścisłej współpracy z uczelniami i AICEP) obowiązek rozpowszechniania oferty edukacyjnej uczelni portugalskich poprzez portal internetowy Study in Portugal (<http://www.studyinportugal.edu.pt>).

Ostatnimi, ale nie najmniej ważnymi z nich, były instrumenty ekonomiczne (marchewka). W przypadku uniwersytetów zyski finansowe stały się jedną z głównych sił napędowych pozyskiwania studentów zagranicznych. W Polsce od 2017 r. zmiany w algorytmie finansowym uniwersytetów publicznych faworyzują studentów zagranicznych i stanowią dla nich silną zachętę do zmiany strategii rekrutacji. Jest to ważne, ponieważ przez dziesięciolecia polskie uczelnie były głęboko osadzone w kontekście narodowym i zorientowane na rekrutację lokalnych studentów. Proces internacjonalizacji pozostawał w sprzeczności z długoletnią polską tradycją akademicką, a dla tak autonomicznych i luźno powiązanych organizacji (Weick 1976) jak uniwersytety tylko atrakcyjne środki finansowe mogły skutecznie zmienić głęboko zakorzenione wzory rekrutacyjne. Oprócz zmiany algorytmu finansowego, rząd powołał nową krajową agencję (NAWA), aby przejęła odpowiedzialność za wymianę akademicką, której powstanie zainspirowane było przez DAAD w Niemczech, Nuffic w Holandii czy Campus France. Istnieje ogromna nadzieja, że NAWA będzie odgrywać kluczową rolę w stymulowaniu wymiany studentów i pracowników naukowych.

W pierwszym roku (2018) NAWA dysponuje stosunkowo skromnym budżetem w wysokości 35 mln euro, ale po raz pierwszy rząd przyznał ukierunkowane fundusze na internacjonalizację (w tym dwustronne programy wymiany studentów i programy stypendialne dla studentów zagranicznych), a także obiecał zwiększać budżet w miarę ogłaszania większej liczby programów dla studentów (i pracowników naukowych). W Portugalii Statut studenta międzynarodowego, otwierający możliwość pobierania wyższego czesnego, działa jako potężny instrument polityczny, który skutkuje bardziej skoordynowanymi strategiami rekrutacji przez instytucje, w tym również z regionów świata, z których dotychczas nie rekrutowano studentów do portugalskich uczelni. Norwegia jest natomiast przykładem kraju zamożnego, w którym instrumenty finansowe mają ograniczony wpływ na zachowanie podmiotów publicznych. Bezpośrednie zachęty ekonomiczne do rekrutacji studentów z zagranicy są niewielkie. Opłaty za naukę nie są pobierane w uczelniach publicznych, ale otrzymują one niewielką premię ekonomiczną za każdego przyjętego zagranicznego studenta. Instytucje reaguja na ogół na rządową politykę internacjonalizacji, chociaż bezpośrednie zachęty

ekonomiczne są ograniczone. Warto podkreślić, że brak opłat za naukę również zwiększa atrakcyjność dla studentów zagranicznych.

Podsumowując, we wszystkich trzech analizowanych krajach uczynienie z międzynarodowej rekrutacji celu w polityce publicznej i zaprojektowanie instrumentów polityki ukierunkowanych na aktywną rekrutację stanowiło punkt zwrotny w procesie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Zintegrowała ona (wcześniej rozdrobnioną) działalność różnych podmiotów, w tym również spoza szkolnictwa wyższego oraz samych uczelni. Rządy wszystkich trzech państw sygnalizują oczekiwania, że instytucje powinny poszerzyć swoje horyzonty i zastanowić się nad rekrutacją talentów z całego świata. Rządowe wskazówki mogą być przekonywujące, ale stają się bardziej skuteczne, jeśli uzupełnia je bardziej „przymusowy” wpływ wynikający z ram prawnych. W Polsce i Portugalii nowe regulacje były ukierunkowane na podmioty i ich politykę w szkolnictwie wyższym oraz poza nim: głównie w zakresie migracji i polityki wizowej. Pozwoliło to na usunięcie wielu (ale na pewno nie wszystkich) wewnętrznych barier, które uniemożliwiły zagranicznym studentom przyjazd do tych krajów. Wreszcie algorytmy finansowania i zachęty finansowe pochodzące od studentów opłacających studia lub specjalne finansowanie strumieniowe miały na celu motywowanie uczelni do reorientacji ich strategii w celu pozyskiwania większej liczby studentów zagranicznych.

Dyskusja i wnioski

W artykule zbadano podejścia zastosowane w celu przyciągnięcia i rekrutacji międzynarodowych studentów w trzech krajach: Norwegii, Polsce i Portugalii, rzucając tym samym światło na strategie krajowe z regionów półperiferyjnych oraz na ich przewagę konkurencyjną.

Nadanie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego politycznych priorytetów oraz nacisk na rekrutację obcokrajowców to fenomen ostatnich kilku lat (poza Norwegią) powodujący inwestycję większych zasobów w każdym z badanych krajów. Ministerstwa odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe były głównymi promotorami międzynarodowej rekrutacji studentów, często korzystając z pomocy innych instytucji, np. krajowych agencji lub organizacji, którym powierzono zadanie budowania marki kraju i systemu szkolnictwa wyższego.

Strategie te opierały się na wskazówkach rządowych jako instrumencie polityki (Vedung 1998), wykorzystując retorykę do wpływania na uczelnie w celu ich większego zaangażowania w proces umiędzynarodowienia. Duży wpływ miały również zmiany legislacyjne, choć największy (w przypadku Polski i Portugalii) wpływ miały instrumenty ekonomiczne w postaci zachęt finansowych. Trzeba jednak zaznaczyć, że wpływ na zwiększenie liczby studentów miał zarówno opór Norwegii przed wprowadzeniem

opłat dla studentów zagranicznych, jak i zmiany w Portugalii, gdzie ostatnie przepisy prawne stworzyły różne zasady przyjmowania studentów zagranicznych, od których pobierane są obecnie wyższe opłaty, co sprawia, że są bardziej atrakcyjni dla uczelni.

Argumenty akademickie i polityczne (Knight i de Wit 1995) kierowały norweską strategią narodową, natomiast w Polsce i Portugalii pojawiły się przesłanki polityczne i ekonomiczne. Obserwujemy, że często jest to zbiór różnych przyczyn wpływających na internacjonalizację szkolnictwa wyższego, obejmujący argumenty instrumentalne (polityczne lub ekonomiczne), które przeważają nad argumentami normatywnymi (akademickimi i kulturowymi).

Branding krajowy (Nicolescu 2009), który poprzez strony internetowe prezentuje ofertę edukacyjną i atrakcyjne warunki kraju przyjmującego, jest prawdopodobnie jedynym podejściem wspólnym dla tych trzech krajów. Jednak atuty danego kraju, które są promowane jako czynniki przyciągające studentów zagranicznych, różnią się od tych, które są eksponowane przez największe międzynarodowe firmy rekrutacyjne (zob. Urbanovič, Wilkins i Huisman 2014). Kraje półperyferyjne nie mogą polegać na prestiżu lub marce systemu szkolnictwa wyższego, aby przyciągnąć kandydatów na studia. Mając oczywiste deficyty w tym wymiarze, wykorzystują inne zasoby (kulturowe, językowe, geograficzne, ekonomiczne itp.), w większości niezależne od szkolnictwa wyższego, poszukując jednocześnie przewag konkurencyjnych na globalnym rynku edukacyjnym. Norwegia promuje się poprzez nieskażoną przyrodę, korzysta z atrakcji bezpiecznego i dostatniego państwa opiekuńczego i utrzymuje bezpłatną edukację w przeciwieństwie do tendencji panujących w Europie i w regionie. Polska oparła swoją strategię na centralnej roli w regionie Europy Środkowo-Wschodniej jako ostoi stabilności gospodarczej i politycznej. Portugalia opiera się przede wszystkim na języku portugalskim, jako czynniku przyciągającym studentów z krajów portugalskojęzycznych, a także reklamuje się niskimi kosztami utrzymania, bezpieczeństwem i popularnym w świecie językiem. Jednocześnie próbuje poszerzyć pulę studentów zagranicznych poza studentów pochodzących z byłych kolonii.

Można zatem wyciągnąć wniosek, że na globalnym rynku edukacyjnym kraje półperyferyjne są konkurencyjne przede wszystkim w określonych regionach, z których są w stanie rekrutować relatywnie dużą liczbę kandydatów. „Regionalność” ma jednak bardzo szerokie znaczenie, w przypadku Polski jest to region Europy Wschodniej, podczas gdy Portugalia będzie regionalnym centrum dla krajów portugalskojęzycznych. Oznacza to, że kraje peryferyjne wykorzystują raczej zalety polityczne, kulturowe lub geograficzne niż walory czysto edukacyjne.

We wszystkich tych trzech krajach odnotowano wzrost liczby studentów z zagranicy, aczkolwiek pochodzących z bardzo różnych regionów świata. Modele rekrutacji odzwierciedlają nie tylko przemyślane strategie, ale także struktury szans i więzi historyczne. Portugalia opiera się głównie na związkach z byłymi koloniami,

podczas gdy Polska rekrutuje głównie z krajów sąsiednich, korzystając z bliskości kulturowej i językowej. Ilustrują one logikę kolonialną i logikę bliskości (Börjesson 2017), obie mają wymiar polityczny. Jednocześnie w obu przypadkach działania rządów i uczelni kierowane są logiką rynkową, związaną z przesłankami ekonomicznymi i potrzebą pozyskiwania zasobów finansowych. Norwegia częściowo kieruje się logiką bliskości, ale rekrutuje także studentów z krajów odległych (geograficznie, politycznie i kulturowo) prawdopodobnie dzięki jej unikalnym atutom, takim jak bezpłatna edukacja i dobrobyt gospodarczy, które wyróżniają ją na tle pozostałych krajów półperyferyjnych.

W przypadku Polski i Portugalii wzrost liczby studentów z zagranicy nie wynikał ze wspólnych strategii krajowych, ponieważ strategie te były nowe, nieskoordynowane i w dużej mierze doraźne. Jednak w przypadku tych krajów wzrost liczby studentów zagranicznych ułatwiły przede wszystkim pozaedukacyjne okoliczności związane z powiązaniem kulturowymi i językowymi, bliskością geograficzną i dobrobytem, w połączeniu z rosnącymi aspiracjami do kształcenia w krajach o słabiej rozwiniętym systemie szkolnictwa wyższego lub w krajach o niestabilnej sytuacji (np. na Ukrainie).

Intensyfikacja działań politycznych i instytucjonalnych w tym obszarze może w dłuższej perspektywie doprowadzić do rekrutacji studentów z krajów innych niż ich tradycyjne regiony rekrutacyjne. Jednak ze względu na brak globalnie rozpoznawalnych uniwersytetów i/lub o wysokiej widoczności w międzynarodowych rankingach, przyciągnięcie dużej liczby studentów z największych krajów azjatyckich pozostaje jeszcze poza ich zasięgiem.

Głównym wnioskiem naszych analiz jest to, że kraje półperyferyjne wydają się stosować inne strategie i uciekać się do specyficznych przewag konkurencyjnych zasadniczo odmiennych od tych stosowanych przez największych graczy na rynku. Ma to wpływ na stosowane działania w celu przyciągnięcia studentów z krajów znajdujących się na obrzeżach globalnego rynku edukacyjnego. Oznacza to konieczność podkreślenia przez analizowane kraje (Portugalia, Polska i Norwegia) ich szczególnych atutów, a także celowego doboru regionów i profilowanych pod ich potrzeby strategii rekrutacyjnych. Półperyferyjne kraje muszą wykorzystywać rynkowe nisze. Takie podejście wydaje się przynosić większe korzyści niż próba rywalizacji z głównymi aktorami na tym rynku, co z wielu powodów skazane jest na niepowodzenie. Innym spostrzeżeniem jest wykazanie potrzeby połączenia i uspołnienia wysiłków na poziomie krajowym oraz instytucjonalnym w celu promowania systemu szkolnictwa wyższego jako całości, ponieważ niewiele poszczególnych instytucji, jeśli jakiegokolwiek, cieszy się globalną rozpoznawalnością na tyle, aby przyciągnąć dużą liczbę utalentowanych studentów. Do poddania dalszej analizie zasługują indywidualne strategie stosowane przez uczelnie w krajach półperyferyjnych, ponieważ brakuje empirycznych badań nad strategiami i działaniami poszczególnych uczelni w regionach półperyferyjnych.

Literatura

- Altbach, P.G. (2013). *The International imperative in higher education. Global perspectives on higher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Altbach, P.G. i Teichler, U. (2001). Internationalisation and exchanges in a globalized University. *Journal of Studies in International Education* 5(1): 5–25.
- Antonowicz, D. (2012). External Influences and Local Responses. Changes in Polish Higher Education 1990–2005. W: *National higher education reforms in a European context: comparative reflections on Poland and Norway*, red. P. Maassen i M. Kwiek, 87–111. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Assunção, M. (2017). Exportação do Ensino Superior. W: *PortugalGlobal: A crescente internacionalização do ensino superior português*, 7–8 Lisboa: AICEP.
- Barnett, G.A., Lee, M., Jiang, K. i Park, H.W. (2016). The flow of international students from a macro perspective: a network analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 46(4): 533–559.
- Beine, M., Noël, R. i Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review* 41: 40–54.
- Blumenthal, P., Goodwin, C., Smith, A. i Teichler, U. (1996). *Academic mobility in a changing world: Regional and Global Trends*. London: Jessica Kingsley.
- Börjesson, M. (2017). The global space of international students in 2010. *Journal of Ethnic and Migration studies* 43(8): 1256–1275.
- Choudaha, R. (2017). Are International Students ‘Cash Cows’? *International Higher Education*, 90: 5–6.
- Cantwell, B. (2017). The geopolitics of the educational market. W: *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education*, red. E. Hazelkorn, 309–324. London: Routledge.
- Caruso, R. i de Wit, H. (2015). Determinants of Mobility of Students in Europe: Empirical Evidence for the period 1998–2009. *Journal of Studies in International Education* 19(3): 265–282.
- Cremonini, L., i Antonowicz, D. (2009). In the Eye of the Beholder? Conceptualizing academic attraction in the global higher education market. *European Education* 41(2): 52–74.
- Cox, M. (2013). *International student recruitment: policies and developments in selected countries: Sweden, Norway and Finland*. The Hague: Nuffic.
- DBH. (2017). Foreign students of all registered students. Accessed on 3 October at http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/dokumenter/internasjonalisering/tabeller_tilstandsrapport.html#tabell9.
- Drori, G. (2015). Branding universities: Trends and strategies. *International Higher Education* (71): 3–5.
- European University Association. (2013). *Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support*. Belgium: EUA.

- Fonseca, M.L., Esteves, A. i Iorio, J. (2015). Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior: os alunos universitários brasileiros em Portugal. W: *Vagas atlânticas: migrações entre Brasil e Portugal no início do século XXI*, red. J. Peixoto, B. Padilla, J.C. Marques, i P. Góis, 149–175. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- França, T., Alves, E. i Padilla, B. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy?. *Globalisation, Societies and Education*, 1–14.
- Gornitzka, Å. i Langfeldt, L. (2008). The internationalisation of national knowledge policies. W: *Borderless Knowledge*, red. Å. Gornitzka i L. Langfeldt. Dordrecht: Springer.
- GUS. (2016). *Higher education institutions and their finances in 2015*. Warsaw: GUS.
- Knight, J. i de Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. W: *Strategies for internationalisation of higher education. A comparative study of Australia, Canada, Europe, and the United States*, red. H. de Wit, 5–32. Amsterdam: European Association for International Education.
- Kołodko, G. (2009). A two-thirds of success. Poland's post-communist transformation 1989–2009. *Communist and Post-communist Studies* 42(3): 325–351
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education* 62(5): 573.
- Kwiek, M. (2014). Structural Changes in the Polish Higher Education System (1990–2010): A Synthetic View. *European Journal of Higher Education*, 4: 266–280.
- Kwiek, M. i Dobbins, M. (2017). Europeanisation and globalisation in higher education in Central and Eastern Europe: 25 years of changes revisited (1990–2015). *European Education Research Journal*, 16(5): 519–528.
- Opper, S., Teichler, U. i Carlson, J. (1990). *The Impact of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Llewellyn-Smith, C. i McCabe, V.S. (2008). What is the attraction for exchange students: the host destination or the host university? Empirical evidence from a study of an Australian University. *International Journal of Tourism Research* 10: 593–607.
- MADR/MEC. (2014). *Uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português* [A strategy for the internationalisation of Portuguese Higher Education]. Lisbon: Ministry of Regional Development and Ministry of Education.
- Mazzarol, T. i Soutar, G.N. (2002). The “push-pull” Factors Influencing International Student Selection of Education Destination.” *International Journal of Educational Management* 16(2): 82–90.
- Ministry of Education and Research. (2009). White paper no 14 (2008–2009). *Internasjonalisering av utdanning* [Internationalisation of education]. Oslo: Ministry of Education.
- Ministry of Education and Research. (1985). *Om høyere utdanning* [On higher education] White paper no 19.
- Ministry of Education and Research. (2001). *Gjør din plikt, krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* [Do your duty, demand your rights. Quality reform in higher education]. White paper no 27.

- Ministry of Education and Research. (2009). Internasjonalisering av utdanning [Internationalisation of Education] White paper no 14.
- Ministry of Education and Research. (2016). *Tilstandsrapporten for høyere utdanning 2016*. [Status report for higher education 2016]. Oslo: Ministry of Education.
- Ministry of Education and research. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* [Culture for Quality in higher education]. White paper no 11 2016–2017. Oslo: Ministry of Education and research.
- MNiSW [Ministry of Science and Higher Education]. (2009a). *Partnerstwo dla Wiedzy. Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warsaw: MNiSW.
- MNiSW. (2009b). *Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*. Warsaw: MNiSW.
- MNiSW. (2015). Program umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. MNiSW, Warszawa.
- Mosneaga, A. i Agergaard, J. 2012. Agents of internationalisation? Danish universities' practices for attracting international students. *Globalisation, Societies and Education* 10(4): 519–538.
- Mourato, J. (2016). Ensino Superior Politécnico & internacionalização. *Público*, 23 February 2016.
- Nicolescu, L. (2009). Applying Marketing to Higher Education: scopes and limits. *Management & Marketing* 4(2): 35–44.
- NIFU. (2018). Doktorgrader [Ph.d. statistics] <https://www.nifu.no/fou-statistiske/fou-statistikk/doktorgrader/>.
- NOU. (1989). *Grenseløs læring* [Borderless knowledge] (1989). Green paper 1989: 13.
- OECD. (2016). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD. 2017. *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Pacholski, L. (2005). Jakie uniwersytety? *Nauka* 1: 147–156.
- Perkins, R. i Neumayer, E. (2014). Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal* 180(3): 246–259.
- Pinheiro, R. i Antonowicz, D. (2014). Opening the gates or coping with the flow? Governing access to higher education in Northern and Central Europe. *Higher Education* 70(3): 299–313.
- Sarpebakken, B. (2016). *Doktorgradsstatistikk. Tabeller og figurer*. [Doctoral statistics. Tables and figures] Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education. <http://www.nifu.no/wp-content/uploads/2017/03/Figurer-og-tabeller-1980-2016-NY.pdf>.
- Salerno, C. (2007). A Service Enterprise: The Market Vision. W: *University Dynamics and European Integration*, red. P.A. Maassen i J. Olsen, 119–135. Dordrecht: Springer.
- SIU. (2013). *Internasjonal profil? Strategier for Internasjonalisering ved norske universiteter og høyskoler* [International profile? Strategies for internationalisation at Norwegian universities and colleges]. Bergen: Norwegian Centre for International cooperation in Education.

- SIU. (2016). *Mobilitetsrapport 2016* [Mobility report 2016]. Bergen: Norwegian Centre for International cooperation in Education.
- Sin, C., Veiga, A. i Amaral, A. (2016). *European Policy Implementation and Higher Education: Analysing the Bologna Process*. London: Palgrave.
- Stier, J. (2004). Taking a critical stance toward internationalisation ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies and Education* 2(1): 1–28.
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: EUA.
- Thieme, J. (2009). *Szkolnictwo wyższe: wyzwania XXI wieku: Polska, Europa, USA*. Difin, Warszawa.
- Varghese, N. V. (2008). *Globalization of higher education and cross-border student mobility*. Paris: Unesco.
- Vedung, E. (1998). Policy Instruments: Typologies and Theories. W: *Carrots, Sticks and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation*, red. M.-L. Bemelmans-Videc, R.C. Rist i E. Vedung, 21–58. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- van der Wende, M. (1997). Missing links. The relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in general. W: *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*, red. Källemark i van der Wende. Stockholm: National Agency of Higher Education.
- van der Wende, M. (2010). Internationalisation of higher education, Internationalisation of higher education. W: *International encyclopedia of education*, red. P.L. Peterson, E.L. Baker i B. McGaw, 540–545. Oxford: Elsevier.
- Wallerstein, I.M. (1974). *The modern world-system*. New York: Academic Press.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1–19.
- Wiers-Jenssen, J. i Sandersen, H.T. (2017). The Norwegian Framework for Educational Cooperation with Russia: Educational Policy with a Hint of Foreign Affairs'. W: *Higher Education in the High North: Academic Exchanges between Norway and Russia*, red. M. Sundet, P.A. Forstorp i A. Örtenblad. Dordrecht: Springer.
- Wiers-Jenssen, J. (2018). Paradoxical Attraction? Why an Increasing Number of International Students Choose Norway. *Journal of Studies in International Education*, <https://doi.org/10.1177/1028315318786449>.
- de Wit, H., F., Hunter, L., Howard i Egron-Polak, E. (2015). *European Parliament study on internationalisation of higher education*. Brussels: European Union.

Podziękowania

Chcielibyśmy podziękować redakcji *Higher Education Policy* za możliwość publikacji polskojęzycznej wersji tego artykułu, a także Mari Elken za lekturę draftu tego

dokumentu (w wersji anglojęzycznej) i za jej cenne krytyczne opinie, które pomogły nam poprawić tekst. Niniejszy dokument został opracowany przy wsparciu stypendium podoktoranckiego portugalskiej Fundacji na Rzecz Nauki i Technologii (FCT), SFRH/BPD/85724/2012 oraz przy wsparciu ze Narodowego Centrum Nauki (NCN), grant badawczy (UMO-2013/10/M/HS6/00561).

Załącznik 1.

Tabela A1. Liczba przyjeżdżających do Norwegii studentów zawiera pełnocyklowych studentów, którzy ukończyli szkoły średnie poza Norwegią i przenieśli się do Norwegii mniej niż 5 lat przed rozpoczęciem studiów

Kraj pochodzenia	2013/2014		2016/2017	
	N	%	N	%
TOTAL	9240	100	9385	100
Sweden	758	8.2	692	7.3
China	745	8.1	494	5.2
Germany	440	4.8	441	4.7
Russia	608	6.6	397	4.2
Nepal	429	4.6	395	4.2
Denmark	245	2.7	312	3.3
India	–	–	301	3.2
Iran	453	4.9	279	3.0
Poland	232	2.5	251	2.7
USA	204	2.2	247	2.6
Ethiopia	251	2.7	228	2.4
Ukraine	221	2.4	225	2.4
Pakistan	–	–	209	2.2
Other	4654	51.4	4914	52.4

Źródło: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/335552?_ts=160b65dba20.

Tabela A2. Studenci zagraniczni w Polsce (2013/2014) i (2016/2017)

Kraj pochodzenia	2013/2014		2016/2017	
	N	%	N	%
TOTAL	35 983	100	65 793	100%
Ukraine	15 123	42	35 584	54.08
Belarus	3743	10.4	5119	7.78
Norway	1580	4.33	1531	2.32
Spain	1361	3.78	1607	2.44
Sweden	1251	3.47	1242	1.88

Kraj pochodzenia	2013/2014		2016/2017	
	N	%	N	%
Lithuania	965	2.68	802	1.21
Turkey	882	2.45	1471	2.23
USA	814	2.26	769	1.16
Russia	810	2.25	1055	1.6
Germany	743	2.06	1173	1,78
Saudi Arabia	688	1.91	871	1.32
China	670	1.86	953	1.44
Czech Republic	626	1.7	1061	1.61
Other	6727	18	12 555	19.08

Źródło: własne kalkulacje w oparciu o GUS (2014, 2017).

Tabela A3. Studenci zagraniczni w Portugalii (2013/2014) i (2016/2017)

Kraj pochodzenia	2013/2014		2016/2017	
	N	%	N	%
TOTAL	14 883	100,0	22 194	100,0
Brazil	5218	35	7 764	35,0
Angola	2121	14	2 916	13,1
Cape Verde	1832	12	2 267	10,2
Spain	647	4	965	4,3
Mozambique	483	3	751	3,4
France	279	2	674	3,0
São Tomé and Príncipe	317	2	661	3,0
Italy	315	2	543	2,4
China	148	1	488	2,2
Guinee-Bissau	199	1	384	1,7
Germany	205	1	327	1,5
East Timor	257	2	326	1,5
Other	2862	19	4 128	18,6

Źródło: własne kalkulacje w oparciu o General Directorate for Education and Science Statistics.

Attracting International Students to Semi-peripheral Countries: A Comparative Study of Norway, Poland and Portugal

ABSTRACT: The paper investigates the approaches employed for attracting international full-degree students in three countries on the periphery of Europe/the European Economic Area: Norway, Poland and Portugal. These countries, considered semi-peripheral regarding international student recruitment, have shorter traditions for incoming mobility than countries that are major recruiters

and which have been the focus of previous research on attracting international students. The paper analyses national policies and strategies, focusing on their emergence, rationales and instruments. The study is comparative, aiming to find commonalities and differences in the approaches of these countries further to the changing global environment in higher education. The major finding is that semi-peripheral countries appear to employ different strategies and resort to other comparative advantages than the largest student recruiters, exploiting political, cultural or geographical aspects rather than educational assets. The findings highlight the need for these countries to identify their distinctive attraction capacities and assets, as well as to be purposeful in choosing their target recruitment regions.

KEYWORDS: international students, recruitment, periphery, policies, internationalization

CYTOWANIE: Antonowicz, D., Sin, C. i Wiers-Jenssen, J. (2019). Pozyskiwanie studentów zagranicznych do uczelni krajów półperyferyjnych. Badanie porównawcze Norwegii, Polski i Portugalii. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 155–181. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.5.

DOMINIK ANTONOWICZ – kieruje Katedrą Badań nad Szkolnictwem Wyższym i Nauką w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Prowadzi badania nad polityką naukową i ustrojami instytucji akademickich.

E-mail: dominik@umk.pl

CRISTINA SIN – pracuje w Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior oraz Centre for Research in Higher Education Policies (CIPES) w Porto. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się głównie na wpływie polityki wobec szkolnictwa wyższego na praktyki edukacyjne, w tym zwłaszcza jakość kształcenia. W ostatnich latach prowadziła badania nad problematyką implementacji Procesu Bolońskiego w portugalskim szkolnictwie wyższym.

JANNECKE WIERS-JENSSEN – pracuje w Centre for the Study of Professions Teaching and Research Oslo Metropolitan University. Zajmuje się głównie edukacją na poziomie wyższym, oraz jej związkami z rynkiem pracy. W ostatnich kilku latach coraz więcej uwagi poświęca się zjawisku umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza obcokrajowcom studiującym w Norwegii.

Emanuel Kulczycki, Ewa A. Rozkosz, Tim C.E. Engels, Raf Guns,
Marek Hołowiecki i Janne Pölonen

Jak rozpoznać recenzowane publikacje – o etykietach z otwartymi danymi recenzentów w monografiach naukowych¹

STRESZCZENIE: W tym artykule omawiamy etykiety z otwartymi danymi recenzentów, czyli praktykę ujawniania danych recenzentów w monografiach naukowych, która jest powszechna w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Celem badania było sprawdzenie, czy etykieta z otwartymi danymi recenzentów jest rodzajem etykiety z informacją o recenzowaniu (na podobieństwo tej stosowanej w Finlandii i Flandrii, tj. we flamandzkiej części Belgii), i, czy jako taka, może być używana jako kryterium w różnych systemach wykorzystywanych do oceny publikacji naukowych. Przeprowadziliśmy dwufazowe badanie z wykorzystaniem sekwencyjnej strategii eksploracyjnej. W pierwszej fazie przeprowadziliśmy wywiady z reprezentantami dwudziestu spośród czterdziestu największych polskich wydawnictw naukowych w celu zbadania, w jaki sposób polscy wydawcy kontrolują proces recenzowania oraz czy można wykorzystać etykiety z otwartymi danymi recenzentów do identyfikacji monografii recenzowanych. W drugiej fazie przeprowadziliśmy dwie ankiety mające na celu analizę postrzegania procesu recenzowania oraz etykiet z otwartymi danymi recenzentów przez autorów ($n = 600$) oraz recenzentów ($n = 875$) książek opublikowanych przez dwadzieścia poddanych badaniu wydawnictw. Zintegrowane wyniki pozwoliły nam zweryfikować stwierdzenia wydawców dotyczące ich praktyk związanych z procesem recenzowania. Nasze wyniki wskazują, że wydawcy rzeczywiście kontrolują proces recenzowania poprzez dostarczanie recenzentom kryteriów oceny oraz przesyłanie recenzji autorom. Wydawcy rzadko proszą o pozwolenie na ujawnienie nazwisk recenzentów, ale dla recenzentów oczywistym jest, że umieszczanie ich danych w monografii jest częścią procesu recenzowania. Badanie pokazuje również, że ujawniane są dane tylko tych recenzentów, którzy przyjęli manuskrypt do publikacji. A zatem, co najważniejsze, nasza analiza wykazała, że etykieta z otwartymi danymi recenzentów, której używają polscy wydawcy, jest rodzajem etykiety z informacją o recenzowaniu, takiej jak ta stosowana we Flandrii i Finlandii, i, jako taka, może być stosowana do identyfikacji recenzowanych monografii naukowych.

¹ Artykuł pierwotnie opublikowany w *PLoS ONE* na licencji CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>): Kulczycki, E., Rozkosz, E.A., Engels, T.C.E., Guns, R. i Hołowiecki, M. (2019). How to Identify Peer-reviewed Publications: Open-identity Labels in Scholarly Book Publishing. *PLoS ONE* 14(3), e0214423. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214423>.

SŁOWA KLUCZE: etykiety z otwartymi danymi recenzentów, etykiety z informacją o recenzowaniu, recenzowanie, recenzje, monografie naukowe, ewaluacja nauki, publikacje naukowe

Wprowadzenie

Dotychczasowe badania praktyk recenzenckich koncentrowały się przede wszystkim na artykułach w czasopismach naukowych lub na wnioskach grantowych [1, 2]. Giménez-Toledo i in. [3] twierdzą, że istnieje niewiele badań, które poświęcone są recenzowaniu publikacji naukowych, tj., monografii, prac pod redakcją oraz rozdziałów w monografiach. Liczne praktyki – takie jak np. unikanie konfliktów interesów – są powszechne w procesie recenzowania zarówno artykułów w czasopismach, jak i monografii naukowych. Jednakże, w przypadku tych ostatnich, mogą one być prowadzone w inny sposób niż w przypadku artykułów w czasopismach i mogą być stymulowane odmiennymi wartościami. Wydawcy książek naukowych, którzy publikują zarówno oryginalne badania, jak i pozycje dla szerszej publiczności (np. podręczniki dla studentów), w procesie recenzowania biorą pod uwagę nie tylko kryteria naukowe (takie jak oryginalność wyników), ale istotne są dla nich także kryteria komercyjne, w tym grupa docelowa odbiorców oraz wyjątkowe cechy książki jako produktu do sprzedaży [4].

Proces recenzowania jest ważnym mechanizmem kontroli w środowisku akademickim. Kontrola dokonywana jest przez innych naukowców, którzy oceniają naukową jakość manuskryptów, projektów grantowych i innych podobnych tekstów [5, 6, 7]. Jednakże to wydawcy i redaktorzy ostatecznie kontrolują recenzowanie [8]. To oni organizują cały proces, wybierają recenzentów, zarządzają ewentualną stronniczością oraz chronią przed konfliktami interesów. W ten sposób decyzje wydawców oraz sposób, w jaki kontrolują i organizują ten proces, wpływają, do pewnego stopnia, na to, czy dany proces recenzowania realizuje powierzone mu zadanie, a zatem czy jego efektem jest przyjmowanie do druku oraz ulepszanie dobrych manuskryptów i, z drugiej strony, odrzucanie słabych propozycji.

Poddanie monografii naukowych recenzowaniu przed ich publikacją stało się kryterium w różnych systemach służących ewaluacji publikacji naukowych. Na przykład w Danii, Flandrii (Belgii), Norwegii, Hiszpanii i Polsce monografie naukowe muszą zostać zrecenzowane, aby możliwe było włączenie ich do systemów finansowania opartych na wynikach (ang. *performance-based research funding system* [PRFS]). W Finlandii publikacje naukowe, które zostały poddane recenzowaniu mają większą wagę niż niezrecenzowane monografie, rozdziały w takich monografiach i prace pod redakcją [3, 9].

Praktyki związane z ewaluacją monografii naukowych różnią się pomiędzy poszczególnymi krajami i przyjmują rozmaite formy [10, 11, 12]. W Danii, Finlandii,

Flandrii, Norwegii i Hiszpanii stosuje się listy wiarygodnych wydawców i/lub serii wydawniczych. Wartość monografii naukowych, rozdziałów w monografiach oraz prac pod redakcją w programach finansowania uniwersytetów zależy od punktów wskazanych na tych listach. Aż do roku 2017 w Polsce monografie naukowe były oceniane za pomocą kryteriów formalnych, takich jak minimalna objętość książki wynosząca 240,000 znaków. W Finlandii i Flandrii, oprócz list wydawców, stosuje się specjalne etykiety z informacją o recenzowaniu (ang. *peer-review label*), w celu identyfikacji tych publikacji naukowych, które zostały zrecenzowane.

Federacja Fińskich Towarzystw Naukowych (ang. Federation of Finnish Learned Societies [TVS]) opracowała etykietę z informacją o recenzowaniu używaną w Finlandii, która ma pomóc wydawcom naukowym wskazać, które spośród opublikowanych przez nich książek i artykułów zostały zrecenzowane (<https://tsv.fi/en/services/label-for-peer-reviewed-scholarly-publications>). Wydawcy mogą ubiegać się o prawo do używania etykiety z informacją o recenzowaniu, które przyznaje zarząd Federacji Fińskich Towarzystw Naukowych. Wydawcy zobowiązują się do spełnienia wielu wymogów dotyczących procesu recenzowania, jego dokumentacji oraz drukowania etykiety w publikacjach. Wydawcy muszą również podać szczegółowe informacje dotyczące procesu recenzowania na swoich stronach internetowych oraz wyrazić swoje zaangażowanie w przestrzeganie standardów w zakresie etykiet TSV. Publikacje naukowe muszą być przed publikacją zrecenzowane przez co najmniej dwóch niezależnych ekspertów, a sam proces musi koncentrować się na jakości naukowej manuskryptu zgodnie ze standardami danej dziedziny. Wydawca musi również przesłać recenzje autorom manuskryptów. Etykietę można umieszczać w monografiach, ale również w pojedynczych rozdziałach oraz przy artykułach w monografiach lub czasopismach. Etykieta jest także niezależna od list wiarygodnych kanałów publikacji używanych w systemie finansowania opartym na wynikach, a pozycje wydawane przez wydawców, którzy nie używają etykiety są uwzględniane w programie finansowania. Etykieta wspiera jednak cały proces gromadzenia danych, pomagając badaczom i innym zaangażowanym osobom zidentyfikować zrecenzowane monografie naukowe, jak i artykuły zarejestrowane w lokalnych systemach informacji naukowej (ang. *current research information systems* [CRIS]). Jeśli wydawca prawidłowo używa etykiety, to w istocie tylko te monografie, rozdziały w monografiach i prace pod redakcją, które zawierają etykietę są zgłaszane jako zrecenzowane. Wydawcy – głównie towarzystwa naukowe – są zobowiązani do stosowania etykiety zgodnie z wymogami, bez konieczności regularnego przekazywania odpowiedniej dokumentacji do TSV. Zgodność z wymogami jest sprawdzana tylko w przypadku wniesienia skargi, co może skutkować utratą prawa do używania etykiety przez wydawcę. Ponadto Krajowa Rada ds. Rzetelności Naukowej (ang. National Board of Research Integrity) może poprosić wydawcę o dokumentację w przypadku dochodzenia w sprawie niewłaściwego

postępowania. Obecnie etykiety używa dziesięciu wydawców książek oraz 173 czasopism i serii wydawniczych.

Etykieta z informacją o recenzowaniu we Flandrii, tj. Guaranteed Peer Reviewed Content [GPRC], to etykieta jakości zainicjowana przez Flamandzkie Stowarzyszenie Wydawców, a obecnie zarządzana przez Grupę Wydawców Edukacyjnych i Naukowych. Etykieta wskazuje, że publikacja została poddana ocenie przez dwóch recenzentów w procesie recenzowania zgodnym z międzynarodowymi standardami akademickimi [13, 14]. Chociaż etykieta została pomyślana jako reakcja na zmiany we flamandzkim systemie finansowania, w szczególności wprowadzenie bazy danych VABB-SHW dla publikacji z zakresu nauk społecznych oraz humanistycznych [15], to nie jest z tym systemem bezpośrednio związana. Panel nadzorujący włączanie publikacji do VABB-SHW może nadal sprawdzać niektóre książki z etykietą GPRC i – w rzadkich przypadkach – zdecydować, aby nie włączać ich do bazy. Etykiety z informacją o recenzowaniu w Finlandii i Flandrii są reprezentowane przez znaki graficzne wskazujące, że dany tekst był recenzowany. Etykiety mogą być umieszczane na stronach redakcyjnych, okładkach książek lub, w przypadku Finlandii, na stronach ze spisem treści oraz przy poszczególnych artykułach.

Etykiety z informacją o recenzowaniu w Finlandii i Flandrii charakteryzują trzy główne cechy: (1) etykieta służy jako dowód, że recenzja została przeprowadzona, (2) wydawca kontroluje proces recenzowania oraz (3) wydawca archiwizuje wszystkie dokumenty i recenzje.

W tym badaniu analizujemy powszechną praktykę, która jest szeroko stosowana od kilkudziesięciu lat w krajach Europy Środkowej i Wschodniej: umieszczanie etykiet z otwartymi danymi recenzentów (ang. *open-identity labels*) w wydawanych monografiach naukowych. **Etykieta z otwartymi danymi recenzentów** terminologicznie nawiązuje do **otwartych recenzji** (ang. *open review*) jako jednego z rodzajów recenzji oraz oznacza, że dane recenzentów są publikowane w recenzowanych przez nich monografiach [16, 17]. W krajach Europy Środkowej i Wschodniej wydawcy zwykle ujawniają dane tych, którzy recenzują publikowane monografie naukowe. Przeważnie informacje te są prezentowane na stronie redakcyjnej, a czasem na tylnej okładce, gdzie często umieszczane są cytaty z recenzji. Ponadto czasem poza imionami i nazwiskami recenzentów podaje się informacje o ich naukowych stopniach, tytułach czy afiliacji. W tym badaniu skupiamy się na **otwieraniu danych recenzentów** jako praktyce stosowanej w publikacjach naukowych w Polsce. Warto zauważyć, że jest to praktyka społeczna, a nie formalnie obowiązujący standard, tak jak ma to miejsce w przypadku etykiet z informacjami o recenzowaniu w Finlandii i Flandrii. Niemniej jednak, na przykład w Łotwie czy Ukrainie, niektóre przepisy wymagają, aby monografie naukowe przechodziły proces recenzowania oraz aby dane recenzentów były jawne. W Łotwie istnieje procedura przyznawania praw eksperymentalnych

naukowcom i pozostaje ona w obrębie kompetencji Łotewskiej Rady Nauki. Jednym z kryteriów jakości w procesie oceny w naukach społecznych i humanistycznych jest opublikowana przez kandydata monografia naukowa poświadczająca jego eksperckie umiejętności. W monografii muszą być zawarte dane recenzentów, a recenzenci nie mogą reprezentować tej samej instytucji, co autor publikacji (Procedura przyznawania praw ekspertów Łotewskiej Rady Nauki. Pisemna Decyzja w sprawie procedury Nr 19-1-1, 15 stycznia 2018). W Ukrainie istnieje wymóg dotyczący monografii przedłożonych jako rozprawy w postępowaniach na stopień doktora lub kandydata nauk. Taka monografia musi zawierać następujące informacje o recenzentach: co najmniej dwóch doktorów nauk, którzy są specjalistami w dziedzinie rozprawy (wymogi dotyczące opublikowanej monografii naukowej, przedłożonej na stopień doktora i kandydata nauk, 2 listopada 2012, 1852/22164).

Na potrzeby tego badania ukuliśmy pojęcie etykiety z otwartymi danymi recenzentów, w której ujawniane są imiona i nazwiska recenzentów, na przykład na stronie redakcyjnej lub na okładce książki.

Głównym celem tego badania jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: Czy etykieta z otwartymi danymi recenzentów jest używana w publikacjach naukowych jako rodzaj etykiety z informacją o recenzowaniu? Na podstawie naszego pytania badawczego oraz wyżej wymienionych trzech cech charakteryzujących etykiety z informacją o recenzowaniu sformułowaliśmy następujące stwierdzenia:

- S1. Etykieta z otwartymi danymi recenzentów potwierdza, że monografie zostały zrecenzowane.
- S2. Manuskrypty są recenzowane przez badaczy ze stopniem doktora lub innych ekspertów specjalizujących się w danej dziedzinie.
- S3. Wydawcy podają recenzentom jasne kryteria oceny.
- S4. Wydawcy wysyłają recenzje do autorów.
- S5. Wydawcy proszą recenzentów o zgodę na opublikowanie ich danych.
- S6. Wydawcy archiwizują dokumenty wytworzone podczas procesu recenzowania.

Aby sprawdzić poprawność tych stwierdzeń, a następnie odpowiedzieć na główne pytanie badawcze, zbadaliśmy, w jaki sposób polscy wydawcy monografii naukowych przyjmują manuskrypty do publikacji oraz przeprowadzają proces recenzowania. Ponadto skupiliśmy się na praktyce ujawniania danych recenzentów na stronach redakcyjnych; dlatego nasze podejście kładzie nacisk na aktualne praktyki wydawnicze.

Materiały i metody

Przeprowadziliśmy badania mieszane z wykorzystaniem sekwencyjnej strategii eksploracyjnej [18] obejmujące częściowo ustrukturyzowane wywiady i analizy

statystyczne w celu zbadania perspektywy wydawców względem podejmowanych przez nich praktyk a także weryfikacji ich oświadczeń dotyczących praktyk związanych z recenzowaniem. Ta metoda pozwala nam zbadać, czy polscy wydawcy kontrolują proces recenzowania, tj. czy podają recenzentom jasne kryteria oceny, przesyłają recenzje autorom oraz czy archiwizują dokumenty wytworzone w tym procesie. Dlatego, w tym badaniu, sprawdzenie czy wydawcy kontrolują proces recenzowania odbywa się poprzez triangulację oświadczeń wydawców i sposobu postrzegania procesu recenzowania przez autorów oraz recenzentów.

Badanie obejmowało dwie fazy. W pierwszej fazie przeprowadziliśmy wywiady z 20 z największych polskich wydawców monografii naukowych, którzy zostali wybrani na podstawie liczby monografii naukowych opublikowanych w latach 2013–2016. W drugiej fazie przeprowadziliśmy dwie ankiety. Kwestionariusz 1 został użyty do analizy postrzegania procesu recenzowania przez autorów, którzy opublikowali swoje monografie w jednym z 20 objętych badaniem wydawnictw, a kwestionariusz 2 został użyty do analizy postrzegania procesu recenzowania przez recenzentów, którzy wykonali recenzję dla jednego z 20 objętych badaniem wydawców. Druga faza badania pozwoliła nam triangulować wyniki i zweryfikować, w jaki sposób oświadczenia wydawców nawiązują do sposobu postrzegania procesu recenzowania przez autorów i recenzentów.

Rozpoczynając wywiad, informowaliśmy uczestników badania o celach naszego badania, jego autorach i potwierdziliśmy, że wszystkie uzyskane informacje są poufne. Prosimy o zgodę na nagrywanie wywiadów, transkrybowanie ich i korzystanie ze zanonimizowanych fragmentów w celu zilustrowania praktyk redakcyjnych. Prosimy o ustne potwierdzenie zgody, co nagraliśmy. Wywiady pilotażowe pokazały, że prośba o pisemną zgodę budziła obawy dotyczące anonimowości uczestnika badania. Ponadto na początku kwestionariuszy informowaliśmy uczestników badania, że ankieta jest w pełni anonimowa dzięki użyciu tokenów wygenerowanych przez LimeSurvey (<https://www.limesurvey.org>). Taka procedura pozwoliła nam nie ubiegać się o zgodę komisji etycznej, ponieważ nie uzyskaliśmy żadnych wrażliwych danych osobowych, a poddane analizie dane były zanonimizowane.

Wykorzystaliśmy trzy zbiory danych: (A) do przedstawienia oświadczeń dotyczących procesu recenzowania oraz analizy ich praktyk; (B1) w celu ustalenia, czy autorzy monografii potwierdzają, że stosowane są praktyki recenzowania przedstawione przez wydawców (plik S1); oraz (B2) w celu ustalenia, czy recenzenci potwierdzają, że stosowane są praktyki recenzowania przedstawione przez wydawców. Trzy używane przez nas zbiory danych opisano poniżej (plik S2).

Zbiór A

Przeprowadziliśmy 20 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z dyrektorami wydawnictw lub innymi osobami odpowiedzialnymi za proces oceny książek w danym

wydawnictwie. Wybraliśmy wydawców zgodnie z rankingiem polskich wydawców opartym na liczbie monografii naukowych wydanych w latach 2013–2016. Ranking ten utworzyliśmy na podstawie danych dostarczonych przez Bibliotekę Narodową w Polsce. Aby zagwarantować anonimowość wydawców losowo wybraliśmy 20 z 40 największych wydawców pod względem liczby monografii naukowych opublikowanych w okresie pomiędzy 2013 a 2016 rokiem. Zastosowaliśmy losowanie warstwowe proporcjonalne, w którym warstwę stanowił profil wydawcy (wydawcy uniwersyteccy/wydawcy komercyjni). W końcowym zbiorze danych przeanalizowaliśmy 15 wydawców uniwersyteckich i 5 wydawców komercyjnych. Średnia liczba książek naukowych opublikowanych w latach 2013–2016 wynosiła 320 wśród wydawców uniwersyteckich i 498 wśród wydawców komercyjnych. Tych dwudziestu wydawców opublikowało 18,5% ogólnej liczby wszystkich monografii zatwierdzonych w krajowej ewaluacji w roku 2017 (kompleksowej ocenie jakości działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej jednostek naukowych – przyp. tłum.), obejmującej okres od 2013 do 2016 roku.

Celem przeprowadzenia wywiadów było przetestowanie sformułowanych stwierdzeń (S1–S6) związanych z kontrolowaniem procesu recenzowania. Przeprowadziliśmy również wywiad pilotażowy z wydawcą (nieuwzględniony w zestawie wywiadów z 20 wydawcami). Na podstawie wyników wywiadu pilotażowego ulepszyliśmy przykładowe pytania. Wywiady zostały przeprowadzone w języku polskim przez jednego z autorów niniejszego badania. Średnia długość wywiadu wynosiła około 54 minuty. Zapytaliśmy uczestników badania o ich praktyki, relacje z autorami i recenzentami oraz sformalizowane zasady oceny książek (tematy i przykładowe pytania zostały zamieszczone w załączniku 1).

Zbiór B1

Wysłaliśmy ankietę *online* do autorów monografii opublikowanych przez 20 wydawców ze zbioru A. Celem ankiety było ustalenie, czy autorzy, których monografie zostały opublikowane przez analizowanych wydawców, potwierdzą, że wydawcy stosowali takie praktyki związane z recenzowaniem, jakie zadeklarowali w wywiadach. Wykorzystaliśmy dane bibliograficzne na temat recenzowanych monografii naukowych zebrane poprzez polski system finansowania oparty na wynikach (dane gromadzone na potrzeby kompleksowej oceny jakości działalności naukowej lub badawczo-rozwojowej jednostek naukowych – przyp. tłum.) [11]. Na podstawie klasyfikacji organizacyjnej zastosowanej w tym systemie do każdej z monografii przypisaliśmy jedną z sześciu dziedzin nauki opracowanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]). Następnie zastosowaliśmy losowanie warstwowe proporcjonalne, w którym warstwą była dziedzina. Przyjaliśmy, że recenzowanie monografii w ramach różnych dziedzin

OECD nie różni się zasadniczo, ale mogą występować drobne różnice (na przykład w kryteriach oceny). Wybraliśmy losowo 600 monografii jednoautorskich (30 monografii od każdego z wydawców) opublikowanych w latach 2013–2016. Korzystając z imion i nazwisk autorów, wyszukiwaliśmy ich adresy mailowe (preferowaliśmy adresy służbowe) na stronach uczelni, w polskiej bazie danych o naukowcach (Ludzie nauki [<http://nauka-polska.pl>]) i w innych źródłach, na przykład na blogach akademickich, przy artykułach w czasopismach itp. W przypadku, gdy nie byliśmy w stanie połączyć adresu e-mail z autorem ($n = 232$), losowo dobieraliśmy do zestawu danych inne monografie, zachowując tę samą metodę próbkowania. Ostatecznie 600 monografii, które poddano badaniu, napisanych było przez 600 unikalnych autorów.

Zbiór B2

Wysłaliśmy ankietę *online* do recenzentów tych monografii, które posłużyły do wybrania autorów do zbioru B1. Celem ankiety było ustalenie, czy recenzenci, którzy recenzowali monografie wybrane w zbiorze B1 potwierdzą, że wydawcy stosowali takie praktyki związane z recenzowaniem, jakie zadeklarowali w wywiadach.

Dysponując danymi bibliograficznymi dotyczącymi monografii oraz danymi autorów, zapoznaliśmy się z kopiami monografii (w przeważającej części ze zbiorów bibliotek uniwersyteckich) i pozyskaliśmy z nich informacje na temat danych recenzentów ze stron redakcyjnych dla wszystkich 600 monografii. Ponadto jeśli dostępne były dane dotyczące afiliacji oraz stopnia/tytułu naukowego, to również je spisywaliśmy. Na podstawie tych informacji szukaliśmy adresów e-mail recenzentów w taki sam sposób, jak w przypadku autorów.

Ostatecznie założyliśmy, że możemy wysłać kwestionariusz 1 (do autorów ze zbioru B1) oraz kwestionariusz 2 (do recenzentów ze zbioru B2) tylko wtedy, jeśli wszystkie adresy e-mail, tj. adresy autorów i recenzentów danej monografii, są dostępne. Zatem zebranie informacji o 600 monografiach wymagało przeanalizowania 832 monografii. Ostateczny zestaw 600 monografii został zrecenzowany przez 875 recenzentów (z których 42 recenzowało więcej niż jedną monografię spośród dobranych w naszej próbie). Monografie były recenzowane przez jednego recenzenta ($n = 325$), dwóch recenzentów ($n = 268$), oraz trzech lub więcej recenzentów ($n = 7$). Średnia liczba recenzentów monografii wynosiła 1,47.

Przeprowadziliśmy dwa pilotażowe, częściowo ustrukturyzowane wywiady z jednym autorem i z jednym recenzentem. Wywiady pilotażowe pozwoliły nam przetestować pytania opracowane na potrzeby kwestionariuszy. Ponadto wysłaliśmy kwestionariusz 1 jednemu autorowi i kwestionariusz 2 jednemu recenzentowi w celu przetestowania tych kwestionariuszy.

Aby zapewnić anonimowość badania ankietowego skorzystaliśmy z internetowego narzędzia LimeSurvey. Wysłaliśmy łącznie 40 kwestionariuszy: jedna ankiet

skierowana była do autorów książek opublikowanych przez danego wydawcę i jedna ankieta skierowana była do recenzentów książek opublikowanych przez danego wydawcę. Autorów zapytaliśmy o proces recenzowania ich książek oraz o recenzje (zob. kwestionariusz w załączniku 2). Recenzentów zapytaliśmy o proces recenzowania, relacje z wydawcami oraz o to, czy wydawcy prosili o pozwolenie na ujawnienie ich danych jako recenzentów (zob. kwestionariusz w załączniku 3). Ostatecznie otrzymaliśmy 177 wypełnionych kwestionariuszy od autorów i 212 od recenzentów. Ogólny odsetek odpowiedzi na ankiety wyniósł 33% (kwestionariusz 1) i 28% (kwestionariusz 2) – po wykluczeniu odrzuconych wiadomości e-mail (odpowiednio 72 i 116).

Analiza danych

Przeanalizowaliśmy i zintegrowaliśmy dane ilościowe i jakościowe przy użyciu podejścia opartego na kodowaniu twierdzeń (hipotez) (ang. *statement [hypothesis] coding approach*) [19, 20], realizowanego w pięciu krokach i opisanego szczegółowo poniżej. Wyniki są przedstawione zgodnie z podejściem przeplatany (ang. *weaving approach*), co pozwala nam prezentować zarówno wyniki jakościowe, jak i ilościowe łącznie dla poszczególnych tematów [21, 22].

Na pierwszym etapie wszystkie wywiady (ze zbioru A) zostały nagrane, niezależnie stranskrybowane i wprowadzone do programu MaxQDA. Początkowy schemat kodowania został określony przez stwierdzenia (S1–S6). Zakodowaliśmy dane, kładąc nacisk na podejście wydawców do kontroli procesu recenzowania. Zgodnie z podejściem opartym na kodowaniu stwierdzeń, naszym celem było znalezienie w transkrybowanych wywiadach takich oświadczeń, które pozwoliłyby na potwierdzenie lub odrzucenie przyjętych stwierdzeń. Zakodowane oświadczenia pozwoliły nam zweryfikować, czy określone stwierdzenia znajdują potwierdzenie dla danego wydawcy. Zbiór A służył zarówno do dogłębnego zrozumienia, w jaki sposób kontrolowany jest proces recenzowania, jak i do rozszerzenia zbiorów B1 i B2 poprzez dodanie do nich nowych zmiennych.

Na drugim etapie dla każdego wydawcy ze zbioru A skonstruowaliśmy sześć nowych zmiennych związanych z testowanymi stwierdzeniami (S1–S6). Każda z tych zmiennych przyjmuje jedną z dwóch wartości określających, czy dane stwierdzenie jest potwierdzone (wartość 1) czy nie jest potwierdzone (wartość 2) na podstawie weryfikacji przeprowadzonej w pierwszym etapie tej analizy.

W trzecim etapie dla każdego autora monografii ze zbioru B1 przypisaliśmy tych sześć zmiennych oraz ich wartości z drugiego etapu, odpowiednio dla wydawcy danej monografii.

Na etapie czwartym dla każdego recenzenta ze zbioru B2 przypisaliśmy tych sześć zmiennych i ich wartości z etapu drugiego, odpowiednio dla wydawcy danej monografii.

Na ostatnim etapie przeanalizowaliśmy relacje pomiędzy zmiennymi osobno dla zbioru B1 i zbioru B2. Porównaliśmy również odpowiedzi autorów z oświadczeniami wydawców oraz odpowiedzi recenzentów z oświadczeniami wydawców na temat kontroli procesu recenzowania, testując relacje pomiędzy zmiennymi powiązаныmi z tymi odpowiedziami i oświadczeniami. Finalną analizę przeprowadziliśmy za pomocą oprogramowania IBM SPSS Statistics (ver. 24).

Połączyliśmy wyniki fazy jakościowej (krok 1) i fazy ilościowej (kroki 2–5) z tego badania i zaprezentowaliśmy je łącznie, stosując podejście przeplatane. Prezentując wyniki testowania każdego ze stwierdzeń, zaczęliśmy opisywać wyniki na podstawie zbioru A. Wyniki zilustrowaliśmy za pomocą fragmentów wywiadów (aby zachować anonimowość wydawców każdy fragment został oznaczony osobnym kodem, np. „W11”). Następnie przedstawiliśmy wyniki testowania relacji pomiędzy zmiennymi związanymi z odpowiedziami autorów i recenzentów oraz oświadczeniami wydawców, co umożliwiło nam sprawdzenie, czy oświadczenia wydawców odpowiadają tym dostarczonym nam przez autorów i recenzentów.

Wyniki

S1. Etykieta z otwartymi danymi recenzentów potwierdza, że monografie zostały zrecenzowane.

W tej analizie przyjęliśmy, że ujawnianie danych recenzentów na stronach redakcyjnych monografii potwierdza, że były one poddane recenzowaniu. Według wszystkich wydawców, którzy uczestniczyli w badaniu, to stwierdzenie jest w pełni uzasadnione. Jeden z wydawców powiedział, że „potwierdzamy na zewnątrz, że książka jest zrecenzowana, ma charakter naukowy” (W11). Inny stwierdził, że ujawnianie nazwisk recenzentów „to jest kwestia współodpowiedzialności za poziom naukowy [danej monografii – przyp. autorów] [...] nazwisko i tytuł naukowego recenzenta, no jest pewnym rodzajem też takiego potwierdzenia jakości publikacji” (W3).

Etykieta z otwartymi danymi recenzentów należy rozumieć jako rodzaj certyfikatu, który jest powszechnie używany przez polskich wydawców, pomimo że nie ma formalnych wymogów, które nakazywałyby ujawnianie danych recenzentów. Niektórzy wydawcy uważają, że etykieta z otwartymi danymi recenzentów jest warunkiem niezbędnym do uznania danej książki za publikację naukową, która może być brana pod uwagę w systemach ewaluacji nauki: „teraz to wynika z pewnych kryteriów formalnych, książka musi być recenzowana, by była punktowana jako monografia, i teraz recenzentów oznacza się na czwartej stronie” (W1); „to jest obowiązek [...], bo przyniesili koledzy z innych wydawnictw, nie w naszych wydane, że powiedzmy dobra książka nawet, ale recenzentów nie było, nie może być uwzględniana w procedurze [...], w żadnej mierze [nie może być – przyp. autorów] podstawą procedur na przykład tych o stopień czy tytuł naukowy. To jest fundamentalny warunek” (W19).

Odpowiedzi autorów potwierdzają oświadczenia wydawców – 170 z 177 autorów (96%) potwierdziło, że ich prace zostały poddane recenzowaniu. Siedmiu autorów (4%) zaprzeczyło lub nie miało pewności, czy ich monografie zostały recenzowane. Tych siedem monografii zostało wydanych przez sześciu wydawców; zatem były to wartości odstające, a nie ogólny trend. Dlatego uzasadnione jest twierdzenie, że autorzy potwierdzili, że etykiety z otwartymi danymi recenzentów są wytworami procesu recenzowania.

Otrzymaliśmy wiadomości e-mail od dziewięciu recenzentów, którzy twierdzili, że nie mogą wypełnić naszej ankiety, ponieważ nie pamiętali, czy recenzowali książki dla danego wydawcy. Poinformowaliśmy każdego recenzenta o monografii, w której ujawniono jej/jego dane jako dane recenzenta monografii. Ponadto dołączyliśmy zdjęcie strony redakcyjnej jako dowód. Ostatecznie czterech z dziewięciu recenzentów potwierdziło recenzowanie danych monografii, natomiast dwóch twierdziło, że recenzowało tylko prace doktorskie i nie wiedzieli, że praca została opublikowana jako monografia. Trzech recenzentów nie opowiedziało na nasze wiadomości. Żaden z 875 recenzentów, do których wysłaliśmy wiadomości, nie zaprzeczył swojemu uczestnictwu w procesie recenzowania.

S2. Manuskrypty są recenzowane przez badaczy ze stopniem doktora lub innych ekspertów specjalizujących się w danej dziedzinie.

Przyjeliśmy, że manuskrypty monografii recenzowali badacze lub eksperci specjalizujący się w dziedzinie, którą reprezentuje oceniane dzieło. Wszyscy wydawcy twierdzili, że zawsze proszą o recenzje naukowców, którzy posiadają przynajmniej stopień doktora. W Polsce przyznawane są dwa stopnie naukowe: doktora oraz najwyższy stopień: doktora habilitowanego. Ponadto, z punktu widzenia wydawców, najbardziej pożądanymi recenzentami są naukowcy ze stopniem doktora habilitowanego lub tytułem profesora. Poniższe wypowiedzi ilustrują tę perspektywę: „generalnie recenzują starsi koledzy, osoby samodzielne naukowo, ewentualnie wybitni specjaliści [...], którzy mają tytuł doktora” (W171); „prawo do recenzji u nas książek naukowych mają samodzielni pracownicy naukowci” (W194). Większość wydawców ($n = 16$) podkreślała, że recenzenci powinni być ekspertami w danej dziedzinie: „to muszą być osoby, które specjalizują się w danej dziedzinie” (W190); „nam chodzi o to, żeby on się zajmował i był jak najbliższym tego tematu” (W165).

Wybierając recenzentów, wydawcy zwracają również uwagę na potencjalne konflikty interesów. Większość wydawców podkreślała, że są zainteresowani recenzjami tylko od tak zwanych **zewnętrznych recenzentów**. Ten termin bardzo rzadko był definiowany, ale wielu wydawców uniwersyteckich rozumiało **recenzentów zewnętrznych** jako takich, których dana uczelnia nie zatrudnia: „recenzenci zewnętrzni nie mogą być pracownikami uczelni, ani emerytowanymi pracownikami uczelni” (W167).

Wszyscy recenzenci, którzy wypełnili naszą ankietę, posiadali stopień doktora habilitowanego w czasie, kiedy recenzowali monografie, o które pytaliśmy. Potwierdza to oświadczenia wydawców o tym, że proszą o przeprowadzenie oceny tylko recenzentów, którzy posiadają najwyższy stopień naukowy. Zdecydowana większość recenzentów oceniła adekwatność własnych kwalifikacji do recenzowania danych manuskryptów bardzo wysoko lub wysoko ($n = 200$; 94%), dziewięciu recenzentów (4%) oceniło swoje kwalifikacje jako średnie, a tylko trzech recenzentów (1%) oceniło swoje kwalifikacje jako niskie lub bardzo niskie. Odpowiedzi recenzentów potwierdzają, że wydawcy zwracają uwagę na dziedziny, które reprezentują recenzenci oraz na poziom ich wiedzy specjalistycznej.

S3. Wydawcy podają recenzentom jasne kryteria oceny.

Przyjeliśmy, że wydawcy używający etykiet z otwartymi danymi recenzentów kontrolują proces recenzowania poprzez podawanie kryteriów oceny recenzentom. Oświadczenia wydawców wskazują, że taka praktyka ma miejsce wśród 13 z 20 wydawców. Wydawcy ci podają kryteria oceny w umowie z recenzentem lub umieszczają je w formularzu recenzji. „W każdym wymiarze ten materiał jest oceniany według naszego arkusza, który przekazujemy” (W39); „my zawieramy umowę zlecenie i tam jest, czego oczekujemy od recenzji [...], żeby te recenzje były porównywalne, żeby nie było tak, że ktoś napisze [tylko – przyp. autorów] mnie się książka podoba, proszę wydać” (W6).

Siedmiu wydawców, którzy nie podają kryteriów oceny recenzentom uważa, że nie powinni oni wpływać na proces recenzowania poprzez podawanie kryteriów. Jeden z tych wydawców powiedział nam: „nie mamy szczególnych oczekiwań, no ja myślę, że ludzie wykształceni, ze stopniami, z tytułami, no sami wiedzą, jak powinna recenzja wyglądać” (W36). Niektórzy wydawcy wskazują, że recenzenci biorą pełną odpowiedzialność za recenzje: „jak mówię, ten zakres [kryteria oceny – przyp. autorów] zostawiamy fachowcom, fachowcy niech odpowiadają za zakres książki” (W56); „z punktu widzenia wydawnictwa i redakcji to jest tak, generalnie za treść książki odpowiada autor i recenzenci, którzy się podpisują, więc my tutaj jakiś takich granic nie stawiamy” (W58). Wydawcy, którzy nie podają kryteriów oceny, to zarówno wydawcy komercyjni (trzech spośród pięciu) jak i niewielka część wydawców uniwersyteckich (czterech na piętnastu). Dlatego nie jest to cecha, która mogłaby pomóc rozróżnić te dwa typy wydawców.

Porównaliśmy ze sobą dwie perspektywy, czyli perspektywę zawartą w odpowiedziach recenzentów i oświadczenia wydawców dotyczące udostępniania kryteriów oceny. Tabela 1 przedstawia odpowiedzi recenzentów na pytanie, czy wydawca podał kryteria oceny. Odpowiedzi te są skorelowane z oświadczeniami wydawców.

Tabela 1. Porównanie odpowiedzi recenzentów ($n = 212$) na temat podawania kryteriów oceny z odpowiednimi oświadczeniami wydawców

	Liczba wydawców	Perspektywa wydawców	Perspektywa recenzentów				Łączna liczba odpowiedzi	
			Zapewniono		Nie zapewniono			
			n	%	n	%	n	%
	13	Podano	70	49	73	51	143	100
	7	Nie podano	31	45	38	55	69	100
Ogółem	20	–	101	48	111	52	212	100

Jak pokazuje tabela 1, 101 (48%) recenzentów otrzymało kryteria od wydawców, zaś 111 (52%) recenzentów nie otrzymało żadnych kryteriów. Tak więc oświadczenia wydawców nie odpowiadają odpowiedziom recenzentów. Otrzymywanie kryteriów oceny od wydawców nie ma istotnego związku z oświadczeniami wydawców o dostarczaniu tego typu kryteriów ($\chi^2 = 0,58$; $p > 0,05$). Tylko 49% recenzentów, którzy recenzowali monografie dla wydawców deklarujących dostarczanie kryteriów, odpowiedziało, że otrzymali tego typu kryteria oceny. Jednocześnie duży odsetek recenzentów (45%), którzy recenzowali monografie dla tych wydawców, którzy zapewniali, że nie dostarczali kryteriów oceny recenzentom, odpowiedział, że otrzymali oni od wydawców takie kryteria. Może to oznaczać, że w obu grupach wydawców (zapewniających, że podają kryteria oceny lub że nie podają takich kryteriów) istnieje znaczna arbitralność we współpracy z recenzentami. Można jednak przypuszczać, że istnieje wiele potencjalnych różnic w podawanych kryteriach, począwszy od ogólnego opisu (np. podczas wypełniania formularza recenzji proszą o uwzględnienie jakości opracowania oraz naukowego rygoru pracy). Dlatego badacze i wydawcy mogą interpretować tę kwestię na różne sposoby.

S4. Wydawcy wysyłają recenzje do autorów.

Przyjeliśmy, że wydawcy używający etykiet z otwartymi danymi recenzentów kontrolują proces recenzowania poprzez wysyłanie recenzji do autorów, dzięki czemu cały proces staje się bardziej transparentny. Ponadto recenzje pozwalają wydawcom odrzucać słabe manuskrypty oraz przyjmować do druku i ulepszać te dobre.

Wszyscy wydawcy, z którymi przeprowadzono wywiady, zapewniali, że przesyłają recenzje autorom. Opisując ten proces, wielu wydawców koncentrowało się na tym, co rzeczywiście jest wysyłane „jak ta recenzja przychodzi, to ją oczywiście czytamy tutaj, analizujemy, informujemy autora, że przyszła recenzja, no i po prostu dajemy mu” (W92); „przekazujemy autorowi recenzje, konkluzje, czasami są też uwagi na tym maszynopisie, wydruku, który wysłaliśmy recenzentowi, więc cały taki pakiet dostaje autor” (W87). Inni wydawcy podkreślali, że recenzje służą autorom jako

pomoc w dopracowaniu i udoskonalaniu manuskryptów: „recenzje są przekazywane autorom, bo autorzy pracują na recenzjach później” (W74). Wydawcy zaznaczali także, że autorzy powinni nanieść odpowiednie poprawki i odpowiedzieć recenzentom: „dostaje autor tą recenzję, oczywiście bez nazwiska recenzenta [...] i ma się do niej odnieść, do tych uwag” (W89).

Odpowiedzi autorów niemal w pełni potwierdzają oświadczenia wydawców; 166 ze 170 autorów (98%) potwierdziło, że otrzymało recenzję. Pozostali czterej autorzy (2%) zaprzeczyli, że otrzymali recenzje. Monografie tych autorów zostały opublikowane przez dwóch wydawców uniwersyteckich i jednego wydawcę komercyjnego. Można zatem stwierdzić, że odpowiedzi autorów potwierdzają, że poddani badaniu wydawcy kontrolują proces recenzowania poprzez wysyłanie recenzji autorom.

S5. Wydawcy proszą recenzentów o zgodę na opublikowanie ich danych.

Przyjeliśmy, że wydawcy używający etykiet z otwartymi danymi recenzentów proszą recenzentów o wyrażenie zgody na opublikowanie ich danych. Taka zgoda udzielona przez recenzentów może być interpretowana jako zatwierdzenie manuskryptu.

Tylko czterech z dwudziestu wydawców powiedziało, że poprosiło recenzentów o zgodę na opublikowanie danych, chociaż wszyscy poddani badaniu wydawcy publikują dane recenzentów na stronach redakcyjnych monografii. Co więcej, zgodnie z wypowiedziami tych wydawców, rzeczywiście nie prosili oni o wyrażenie zgody na publikację danych, a jedynie umieścili informacje o publikowaniu danych recenzentów w umowie. Praktykę tę ilustruje następująca wypowiedź: „[zgoda na umieszczenie nazwiska – przyp. autorów] jest elementem naszej umowy, a bez umowy nie, nie zamieszczamy żadnych [nazwisk – przyp. autorów], znaczy, nie korzystamy z recenzji” (W123). Inny wydawca podkreślił, że prośba o zgodę jest istotna przy posługiwaniu się danymi osobowymi: „w piśmie przewodnim zapisujemy też, myślę, że to jest ważne ze względu na ochronę danych osobowych, że nazwisko recenzenta umieścimy na stronie redakcyjnej, żeby recenzent o tym wiedział” (W113). Nasza analiza pokazuje, że publikowanie danych recenzentów w monografiach nie jest powiązane z proszeniem o pozwolenie na umieszczenie takich danych w monografiach. Wydawcy, którzy nie proszą o wyrażenie zgody na publikację danych, odwołują się do praktyki społecznej obowiązującej w środowisku akademickim. Uważają, że dla recenzentów oczywistym jest, że recenzowanie manuskryptów jest bezpośrednio związane z publikowaniem ich danych na stronach redakcyjnych publikacji. Na przykład jeden z wydawców uzasadnia to następująco: „nie pytamy [recenzenta o zgodę – przyp. autorów], no bo dla nas to jest oczywiste, że skoro zgadza się, jest pracownikiem naukowym, to wie, że się informacje o tym [nazwisko recenzenta – przyp. autorów] zamieszcza w publikacji” (W177). Inny wydawca

podkreślił, że „[recenzent – przyp. autorów], zgadzając się na wykonanie recenzji, zgadza się na opublikowanie czy potwierdzenie swoim nazwiskiem jakości publikacji na stronie” (W129).

Chociaż większość wydawców nie prosi recenzentów o zgodę na opublikowanie ich danych, to umieszczenie danych recenzentów w monografii może służyć jako znak jakości publikacji. Wszyscy wydawcy przyznali, że publikują dane recenzentów tylko wówczas, gdy recenzenci dopuszczają monografię do publikacji. Na przykład jeden z uczestników badania wspomniał, że kiedy „recenzja jest pozytywna umieszcza[ją] nazwiska recenzentów” (W116). Inny wydawca podkreślił, że dane recenzentów na stronie redakcyjnej dostarczają dowodów na to, że „książka uzyskała pozytywne recenzje, no i z tej książki można w sposób świadomy, wierząc w wiedzę tam przekazywaną, korzystać i cytować” (W17).

Sprawdziliśmy, czy odpowiedzi recenzentów potwierdzają oświadczenia wydawców. Tabela 2 przedstawia odpowiedzi recenzentów na pytanie, czy wydawcy poprosili ich o zgodę na opublikowanie ich danych. Odpowiedzi są skorelowane z odpowiadającymi im oświadczeniami wydawców.

Tabela 2. Porównanie odpowiedzi recenzentów ($n = 212$) na pytanie, czy wydawcy poprosili o zgodę na publikację danych recenzentów z oświadczeniami wydawców

	Liczba wydawców	Perspektywa wydawców	Perspektywa recenzentów				Łączna liczba odpowiedzi	
			Poproszono o zgodę		Nie poproszono o zgodę		n	%
			n	%	n	%		
	4	Poproszono o zgodę	31	84	6	16	37	100
	16	Nie poproszono o zgodę	145	83	30	17	175	100
Ogółem	20	–	176	83	36	17	212	100

Chociaż większość wydawców przyznała, że nie prosiła recenzentów o zgodę na publikację ich danych, odpowiedzi recenzentów wskazują inaczej. Ta rozbieżność może wynikać z niejasności dotyczących sposobu, w jaki wydawcy i recenzenci rozumieją prośbę o zgodę. 176 (83%) recenzentów stwierdziło, że wydawcy poprosili ich o zgodę przed opublikowaniem ich danych na stronach redakcyjnych, a 36 (17%) recenzentów odpowiedziało, że nie zostali zapytani o zgodę. Tak więc oświadczenia wydawców nie odpowiadają odpowiedziom recenzentów. Udzielanie zgody przez recenzentów nie jest istotnie powiązane z oświadczeniami wydawców odnośnie do proszenia o zgodę ($\chi^2 = 0,02$; $p > 0,05$). Zdecydowana większość recenzentów odpowiedziała, że udzieliła wydawcom zgody na opublikowanie ich danych w przypadku obu grup wydawców, zarówno tej, w której wydawcy twierdzili, że uzyskali

zgodę na umieszczanie danych recenzentów, jak i tej, w której wydawcy twierdzili, że nie prosili o udzielenie tego typu zgody.

Różnice pomiędzy odpowiedziami recenzentów i wydawców mogą wskazywać na odmienne rozumienie tego, co oznacza uzyskanie pozwolenia na publikację danych recenzentów pomiędzy tymi grupami. Może to wynikać z różnych form udzielania i uzyskiwania zgody (pisemna umowa, e-mail, ustna zgoda) oraz różnic w terminie proszenia o zgodę (przed lub po recenzowaniu).

S6. Wydawcy archiwizują dokumenty wytworzone podczas procesu recenzowania.

Założyliśmy, że wydawcy używający etykiety z otwartymi danymi recenzentów archiwizują dokumenty wytworzone podczas procesu recenzowania. Wszyscy wydawcy zapewnili, że zarchiwizowali recenzje i inne dokumenty (np. umowy z autorami i recenzentami). Wszystkie dokumenty z poszczególnych etapów recenzowania zostały zarchiwizowane w teczkach przeznaczonych dla konkretnych publikacji. Poniższe wypowiedzi ilustrują tę praktykę: „każda wydawana książka ma swoją teczkę [...] w tej tezcze są wszystkie dokumenty, które są [wytwarzane – przyp. autorów] od początku procesu wydawniczego do końca” (W224); „wszystkie recenzje są archiwizowane w ramach projektu, więc dopóki jestteczka projektu” (W237). Wszyscy wydawcy twierdzili, że dokumenty te dostępne są przez co najmniej trzy lata po opublikowaniu monografii, ale większość wydawców podkreślała, że dokumenty są archiwizowane bezterminowo: „nikt po ukończeniu procesu wydawniczego tych teczek się nie pozbywa, tylko są archiwizowane, więc łatwo do nich dotrzeć w każdym momencie” (W223); „akta wydawnicze u nas mają kategorię A archiwum, czyli przechowywane są zawsze bezterminowo” (W214).

Dyskusja

Sprawdziliśmy w tym artykule, czy etykiety z otwartymi danymi recenzentów stosowane w książkowych publikacjach naukowych mogą być interpretowane jako rodzaj etykiety z informacją o recenzowaniu. Należy zauważyć, że analizowaliśmy tylko monografie jednoautorskie, ale etykiety z otwartymi danymi recenzentów stosowane są dla wszystkich typów publikowanych książek naukowych. Co więcej polski proces etykietowania nie różni się ze względu na rodzaj książki naukowej ani liczbę autorów.

Przebadaliśmy praktyki redakcyjne i recenzenckie dwudziestu z czterdziestu największych polskich wydawców książek naukowych, badając perspektywę wydawców odnośnie do współpracy z autorami i recenzentami.

Nasze badanie pokazuje, że etykieta z otwartymi danymi recenzentów w Polsce nie jest sformalizowana tak, jak ma to miejsce we Flandrii czy w Finlandii. Niemniej jednak praktyki te są podobne, a obydwaj rodzaje etykiet służą potwierdzeniu, że dana

książka naukowa przeszła proces recenzowania (stwierdzenie 1) oraz że recenzenci ze stopniem doktora lub inni eksperci w danej dziedzinie zatwierdzili pracę do publikacji (stwierdzenie 2). Proces zatwierdzania pracy przez recenzenta przed jej publikacją – zgodny ze standardami fińskimi i flamandzkimi – jest wspólny dla wszystkich analizowanych wydawców, pomimo że w Polsce nie ma obowiązku przeprowadzania go. Tak więc etykieta z otwartymi danymi recenzentów stosowana w Polsce może stanowić kryterium w systemie ewaluacji badań i, jako taka, jest rodzajem etykiety z informacją o recenzowaniu.

Brak sformalizowanej procedury na szczeblu krajowym, takiej jak w Finlandii lub Flandrii, skutkuje pojawianiem się różnych praktyk związanych z kontrolowaniem procesu recenzowania. Dla przykładu udostępnianie szczegółowych kryteriów oceny recenzentom (stwierdzenie 3) nie zawsze ma miejsce. Jednakże fińskie wymagania dotyczące uzyskania etykiety wskazują, że proces recenzowania musi koncentrować się na jakości naukowej, ale nie jest jasne, w jaki sposób wydawcy informują o tym recenzentów. W Finlandii i Flandrii etykieta z informacją o recenzowaniu – podobnie jak umieszczanie danych recenzentów w Polsce – nie jest wymogiem formalnym w systemie finansowania opartym na wynikach, ale jest z nim ściśle związana.

Zasadniczo manuskrypty były recenzowane częściej przez jednego recenzenta (54% manuskryptów) niż dwóch lub więcej recenzentów (46%). To odróżnia praktyki polskie od fińskich i flamandzkich wymagań, zgodnie z którymi recenzje przygotowuje dwóch lub więcej recenzentów. Polscy wydawcy uniwersyteccy twierdzili, że kiedy poszukują recenzenta, to jest to zawsze recenzent zewnętrzny (spoza kadry zatrudnionej w danym uniwersytecie). Tym samym ten wymiar praktyk polskich wydawców nie w pełni koresponduje z regulacjami fińskimi i flamandzkimi. Niemniej jednak polscy wydawcy zawsze przesyłają recenzje autorom (stwierdzenie 4), podobnie jak fińscy i flamandzcy wydawcy używający etykiety z informacją o recenzowaniu.

Wydawcy w Finlandii i we Flandrii muszą spełniać różne wymagania, aby używać etykiety z informacją o recenzowaniu i powiadamiać o tym zewnętrzne organizacje, które kontrolują użycie etykiet. W Polsce stosowanie etykiet z otwartymi danymi recenzentów jest praktyką społeczną, która jest traktowana jako wewnętrzna część procesu recenzowania (stwierdzenie 5). Polscy wydawcy zakładają, że recenzenci są świadomi, że bycie recenzentem oznacza również udzielenie wydawcom zgody na ujawnienie swoich danych w publikacji. Ponadto niepisana reguła wskazuje, że ujawniane są dane tylko tych recenzentów, którzy przyjęli manuskrypt do publikacji. Co więcej, wydawcy publikują tylko te manuskrypty, które otrzymały pozytywne recenzje. Niemniej jednak nie ujawnia się żadnych danych dotyczących odrzucania słabych manuskryptów. Wszystkie dokumenty związane z recenzją danego manuskryptu są archiwizowane (stwierdzenie 6) i dostępne nawet po kilku latach. Dlatego te elementy etykietowania odpowiadają regulacjom fińskim i flamandzkim.

Etykiety z informacją o recenzowaniu mogą wywołać różne działania niepożądane. Na przykład Borghart [14] twierdzi, że we Flandrii reputacja wydawców została zastąpiona zestandaryzowaną procedurą, którą społeczność akademicka nie zawsze dobrze przyjmuje. Taka procedura jest przydatna do oceny książek naukowych w systemie ewaluacji na poziomie krajowym lub systemie finansowania jako alternatywa dla narzędzi opartych na liczbie cytowań takich jak Web of Science czy Scopus. Należy jednak zwrócić uwagę na dwie niepokojące kwestie. Po pierwsze to rozwiązanie jest bardzo lokalne i problematyczne, ponieważ nie obejmuje książek wydanych poza danym krajem. Po drugie Borghart [14] twierdzi, że stosowanie etykiety z informacją o recenzowaniu niekoniecznie poprawia ocenę manuskryptu, którą przeprowadza wydawca. Dlatego etykieta z informacją o recenzowaniu może być postrzegana jako nienajlepszy wskaźnik prestiżu wydawców. Można jednak twierdzić, że etykieta nie musi koniecznie być postrzegana jako wskaźnik prestiżu. Na przykład w Finlandii wydawcy są przydzieleni do kategorii na wszystkich poziomach wykazu wydawców (wyższy poziom odpowiada wyższemu prestiżowi), a mimo to używają etykiety. Baldwin [23] twierdzi, że niektóre procedury związane ze standaryzacją, jak np. system grantowy w Stanach Zjednoczonych, zostały wdrożone w celu zapewnienia sprawiedliwego traktowania badaczy, ich karier oraz reputacji. W świetle takich celów standaryzację oceniania książek można postrzegać jako proces dążący do zapewnienia sprawiedliwego oceniania.

Otwarte dane recenzentów niekoniecznie postrzegane są jako odpowiedni kierunek w otwieraniu procesu recenzowania. Ross-Hellauer i in. [17] pokazują, że ujawnianie danych recenzentów może sprawiać, że będą oni mniej krytyczni. Jednak wskazują oni również, że otwarte dane recenzentów mogą przyczyniać się do podwyższenia jakości recenzji. Jednak Polka i in. [16] podkreślają, że otwieranie danych recenzentów może prowadzić do wystąpienia działań odwetowych ze strony autorów. Dlatego twierdzą oni, że otwieranie tych danych powinno być opcjonalne, ale nie obowiązkowe. Baldwin [23] zauważa, że otwieranie danych recenzentów zostało zakwestionowane podczas debaty o recenzowaniu w latach siedemdziesiątych XX wieku w Narodowej Fundacji Nauki (National Science Foundation [NSF]) – amerykańskiej agencji naukowej. NSF wspierała anonimowe recenzowanie jako drogę do zapewnienia doskonałości naukowej; natomiast krytycy polityki NSF twierdzili, że dane recenzentów powinny być publicznie dostępne. Krytycy uważali, że proces recenzowania powinien podlegać publicznej rozliczalności. Co więcej Biagioli [24] pokazuje, że nieujawnianie danych recenzentów w publikacjach naukowych stwarza wrażenie, że są oni „beziemiennymi głosami rozproszonej geograficznie wielośrodkowej dziedziny nauki” (s. 34; przeł. – tłumacz). Zatem otwieranie danych recenzentów może być postrzegane jako praktyka, która koncentruje się raczej na publicznej rozliczalności niż na jakości naukowej.

Etykieta z otwartymi danymi recenzentów jest powszechna w polskim środowisku wydawnictw naukowych (np. uniwersyteckich, komercyjnych, towarzystw naukowych i innych). Jednak na podstawie naszych badań nie można stwierdzić, w jakim stopniu takie praktyki obecne w największych, najbardziej prestiżowych wydawnictwach znajdują odzwierciedlenie wśród bardzo małych lokalnych wydawnictw, które jedynie sporadycznie publikują książki naukowe.

Podczas gdy standardy i praktyki związane z oceną wydają się wynikać z kultury wydawniczej czasopism naukowych, etykieta z otwartymi danymi recenzentów może być interesującym rozwiązaniem, które mogłoby funkcjonować w obu kulturach (wśród wydawców książek i czasopism naukowych – przyp. tłumacza). Należy jednak zauważyć, że praktyka oznaczania książek etykietą z otwartymi danymi recenzentów w przemyśle wydawniczym książek naukowych w Europie Środkowej i Wschodniej nie była inspirowana otwartym recenzowaniem w czasopismach. Jest to praktyka chronologicznie wcześniejsza, której źródło nie zostało jeszcze w pełni zbadane. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę, że praktyka ta jest widoczna raczej w Europie Środkowej niż w krajach Europy Zachodniej, można przypuszczać, że jest ona częścią dziedzictwa komunistycznego lub socjalistycznego. Pomimo że od rozpadu rządów komunistycznych w Europie Środkowej i Wschodniej minęły prawie trzy dekady, w środowisku akademickim niektóre z praktyk są głęboko zakorzenione w dawniej obowiązujących wartościach. W Polsce każdy dokument musi zostać podpisany i ostemplowany przez kilku członków zarządu najwyższego szczebla. Na przykład w środowisku akademickim standardowa faktura za papier ksero musi zostać podpisana przez sześciu lub siedmiu różnych przedstawicieli administracji i naukowców (między innymi głównego wykonawcę projektu, kierownika instytutu, dziekana oraz kvestora). Dlatego nadawca oraz zawartość takiego dokumentu są bardzo często znacznie mniej ważni, niż osoba, która podpisała dokument. Nie jest to efektywna metoda wykonywania zadań, ale pozwala instytucjom zatrzeć granice odpowiedzialności. W świetle tego argumentu ujawnianie nazwisk recenzentów może być również postrzegane jako część podobnej praktyki. Autorzy książek mogą zasugerować, a wydawcy wybrać wybitnych uczonych jako recenzentów, tak aby wykazać, że dana książka została zaaprobowana przez znanych naukowców zajmujących się daną dziedziną. Dlatego, chociaż to wydawcy są „strażnikami”, mogą przenieść odpowiedzialność za jakość naukową książek na recenzentów.

Etykieta z otwartymi danymi recenzentów może być również postrzegana jako przeszkoda w wyborze najlepszych recenzentów. Podczas konferencji Stowarzyszenia Wydawców Szkół Wyższych w 2018 roku jeden z autorów z tego tekstu przedstawił główne wyniki niniejszego badania. Przy omawianiu wyników niektórzy dyrektorzy wydawnictw zasugerowali, że etykieta z otwartymi danymi recenzentów powinna zostać przeformułowana w etykietę z informacją o recenzowaniu, podobną do tej

używanej w Finlandii i Flandrii. Kluczowym argumentem za takim rozwiązaniem było ujawnianie danych recenzentów w tych krajach. W Polsce, gdzie ujawniane są dane i naukowe stopnie/tytuły recenzentów, niektórzy wydawcy nie decydują się na wybór najlepszych specjalistów w danej dziedzinie w sytuacji, gdy ekspert ma „wyłącznie stopień doktora”, a autor książki jest profesorem zwyczajnym.

Wnioski

Nasza analiza pokazała, przede wszystkim, że etykieta z otwartymi danymi recenzentów może być stosowana jako kryterium dla wyodrębnienia zrecenzowanych publikacji naukowych i, jako taka, jest rodzajem etykiety z informacją o recenzowaniu podobnej do tej stosowanej w Finlandii czy Flandrii. Co więcej, nasze wyniki pokazują, że proces recenzowania książek naukowych przed ich publikacją jest do pewnego stopnia zestandaryzowany, pomimo że nie obowiązują żadne oficjalne regulacje dotyczące tego procesu.

Nasz artykuł pokazuje, że ujawnianie danych recenzentów jest częścią samego procesu recenzowania książek naukowych oraz że zarówno autorzy jak i recenzenci potwierdzają występowanie deklarowanych przez wydawców praktyk. Warto rozważyć, czy nie byłoby korzystne sformalizowanie polskiej etykiety z otwartymi danymi recenzentów, przynajmniej w pewnym stopniu, tak jak ma to miejsce w Finlandii i Flandrii. Formalizacja procedury przez samych wydawców lub towarzystwa naukowe mogłaby promować i pomagać w podnoszeniu standardów wśród wydawców, którzy jeszcze nie zaimplementowali tego typu dobrych praktyk. Niemniej jednak recenzowanie książek naukowych w Polsce może być postrzegane jako w pewien sposób sformalizowane, ponieważ wydawcy podpisują umowy z recenzentami, z których znakomita większość otrzymuje wynagrodzenie za przygotowanie recenzji.

Na podstawie uzyskanych wyników, sugerujemy stosowanie etykiety z otwartymi danymi recenzentów jako kryterium w systemach ewaluacji książek w krajach, w których takie etykiety oraz takie systemy funkcjonują. Uważamy, że tego typu etykiety mogą być stosowane – ale wyłącznie jako jeden z wielu wskaźników – w systemach ewaluacji i finansowania, które obejmują książki naukowe.

Podziękowania

Autorzy chcieliby podziękować Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce oraz Bibliotece Narodowej za wsparcie w pozyskaniu danych do analizy. Autorzy pragną podziękować również COST Action CA15137 „European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities” za wsparcie przy tym badaniu, a także podziękować Lindzie Sile oraz Serhiiemu Nazarovetsowi za ich cenne sugestie.

Wkład autorów

Konceptualizacja: Emanuel Kulczycki, Ewa A. Rozkosz, Tim C.E. Engels, Raf Guns, Marek Hołowiecki, Janne Pölonen

Zebrańie danych: Ewa A. Rozkosz, Marek Hołowiecki

Analiza: Emanuel Kulczycki, Ewa A. Rozkosz

Metodologia: Emanuel Kulczycki, Ewa A. Rozkosz, Tim C.E. Engels, Raf Guns, Janne Pölonen

Zarządzanie projektem: Emanuel Kulczycki

Supervision: Emanuel Kulczycki

Opracowanie tekstu – pierwsza wersja tekstu: Emanuel Kulczycki

Opracowanie tekstu – przegląd i edycja tekstu: Emanuel Kulczycki, Ewa A. Rozkosz, Tim C.E. Engels, Raf Guns, Marek Hołowiecki, Janne Pölonen

Finansowanie

Artykuł powstał w ramach projektu „Badanie wzorców doskonałości w nauce i sztuce” ze środków programu Dialog finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Prace Tima Engelsa i Rafa Guns realizowane były dzięki finansowaniu Center for R&D Monitoring (ECOOM) przez flamandzki rząd. Instytucje finansujące nie miały wpływu na badania.

Z języka angielskiego przetłumaczyła Kinga Ciereszko.

Literatura

1. Björk, B.-C., Solomon, D. (2013). The publishing delay in scholarly peer-reviewed journals. *Journal of Informetrics* 7(4): 914–923. doi: 10.1016/j.joi.2013.09.001.
2. Marsh, H.W., Jayasinghe, U.W., Bond, N.W. (2008). Improving the peer-review process for grant applications: Reliability, validity, bias, and generalizability. *American Psychologist* 63(3): 160–168. doi: 10.1037/0003-066X.63.3.160.
3. Giménez-Toledo, E., Sivertsen, G., Mañana-Rodríguez, J. (2017). *Peer review as a delineation criterion in data sources for the assessment and measurement of scholarly book publishing in social sciences and humanities*. 16th International Conference on Scientometrics and Informetrics, ISSI 2017. ss. 118–124.
4. Giménez-Toledo, E., Mañana-Rodríguez, J., Sivertsen, G. (2017). Scholarly book publishing: Its information sources for evaluation in the social sciences and humanities. *Research Evaluation* 26(2): 91–101. doi: 10.1093/reseval/rvx007

5. Langfeldt, L. (2006). The policy challenges of peer review: Managing bias, conflict of interests and interdisciplinary assessments. *Research Evaluation* 15(1): 31–41. doi: 10.3152/147154406781776039.
6. Daniel, H.-D. (1993). *Guardians of science: Fairness and reliability of peer review*. Weinheim, Germany: VCH Verlagsgesellschaft.
7. König, T. (2016). Peer Review in the Social Sciences and Humanities at the European Level: The Experiences of the European Research Council. W: Ochsner, M., Hug, S.E., Hans-Dieter, D., red. *Research Assessment in the Humanities: Towards Criteria and Procedures*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. ss. 151–163. doi: 10.1007/978-3-319-29016-4_12.
8. Spezi, V., Wakeling, S., Pinfield, S., Fry, J., Creaser, C., Willett, P. (2018). „Let the community decide”? The vision and reality of soundness-only peer review in open-access mega-journals. *Journal of Documentation* 74(1): 137–61. doi: 10.1108/JD-06-2017-0092.
9. Pölonen, J. (2018). Applications of, and Experiences with, the Norwegian Model in Finland. *Journal of Data and Information Science* 3(4): 30–43. doi: 10.2478/jdis-2018-0019.
10. Giménez-Toledo, E., Mañana-Rodríguez, J., Engels, T.C.E., Guns, R., Kulczycki, E., Ochsner, M. et al. (2018). Taking scholarly books into account, Part II: A comparison of 19 European countries in evaluation and funding. *Scientometrics*. doi: 10.1007/s11192-018-2956-7.
11. Kulczycki, E. (2018). The diversity of monographs: Changing landscape of book evaluation in Poland. *Aslib Journal of Information Management* 70(6): 608–622. doi: 10.1108/AJIM-03-2018-0062.
12. Pölonen, J., Engels, T.C.E., Guns, R., Verleysen, F.T. (2017). Is my publication peer reviewed? A comparison of top-down and bottom-up identification of peer review in the framework of the Finnish and Flemish performance-based research funding systems. *Science, Technology and Innovation Indicators*. Paris, France.
13. Verleysen, F.T., Engels, T.C.E. (2013). A label for peer-reviewed books. *Journal of the Association for Information Science and Technology* 64(2): 428–430. doi: 10.1002/asi.22836.
14. Borghart, P. (2013). A label for peer-reviewed books? Some critical reflections. *Learned Publishing* 26(3): 167–171. doi: 10.1087/20130303.
15. Engels, T.C.E., Guns, R. (2018). The Flemish performance-based research funding system: A unique variant of the Norwegian model. *Journal of Data and Information Science* 3(4): 44–59. doi: 10.2478/jdis-2018-0020.
16. Polka, J.K., Kiley, R., Konforti, B., Stern, B., Vale, R.D. (2018). Publish peer reviews. *Nat.* 560: 545–547. doi: 10.1038/d41586-018-06032-w.
17. Ross-Hellauer, T., Deppe, A., Schmidt, B. (2017). Survey on open peer review: Attitudes and experience amongst editors, authors and reviewers. *PLoS One*. 12(12): e0189311. doi: 10.1371/journal.pone.0189311.
18. Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed-Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

19. Bernard, H.R. (2006). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. 4th ed. Lanham, MD: AltaMira.
20. Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA: SAGE. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004.
21. Fetters, M.D., Curry, L.A., Creswell, J.W. (2013). Achieving integration in mixed-methods designs: Principles and practices. *Health Services Research* 48(6pt2): 2134–2156. doi: 10.1111/1475-6773.12117.
22. Fetters, M.D., Freshwater, D. (2015). Publishing a Methodological Mixed Methods Research Article. *The Journal of Mixed Methods Research* 9(3): 203–213. doi: 10.1177/1558689815594687.
23. Baldwin, M. (2018). Scientific Autonomy, Public Accountability, and the Rise of „Peer Review” in the Cold War United States. *Isis* 109(3): 538–558.
24. Biagioli, M. (2002). From Book Censorship to Academic Peer Review. *Emergences: Journal for the Study of Media & Composite Cultures* 12(1): 11–45. doi: 10.1080/1045722022000003435.

Załącznik 1. Tematy i przykładowe pytania do wywiadu

Kategoria I. Charakterystyka wydawnictwa naukowego

Temat 1.1. Profil wydawnictwa naukowego

1. Proszę o określenie profilu wydawniczego państwa wydawnictwa.
2. Jakie rodzaje książek wydaje państwa wydawnictwo?
3. W jakich dyscyplinach lub dziedzinach naukowych specjalizuje się państwa wydawnictwo?
4. Czy jesteście państwo otwarci na publikowanie książek ze wszystkich dyscyplin naukowych?
5. Kto może opublikować książkę naukową w państwa wydawnictwie?
6. *Pytanie do wydawnictw uczelnianych:* Czy jesteście państwo otwarci na publikowanie książek autorów niebędących pracownikami państwa uczelni?

Temat 1.2. Redakcja i kolegium naukowe

1. Jakie kompetencje posiadają osoby wchodzące w skład redakcji państwa wydawnictwa?
2. Jakie są podstawowe obowiązki redaktorów?
3. Czy państwa wydawnictwo posiada kolegium naukowe?
4. Jakie kompetencje posiadają osoby wchodzące w skład tego kolegium?
5. Jak wygląda praca kolegium naukowego?

Kategoria II. Ewaluacja w wydawnictwie naukowym

Temat 2.1. Proces zgłaszania książki naukowej

1. Czy przyjmujecie państwo od autorów propozycję wydawniczą, czy raczej preferujecie państwo otrzymywanie zgłoszeń gotowych manuskryptów książek?
2. Co trzeba zrobić, aby zgłosić książkę naukową i opublikować ją w państwa wydawnictwie?
3. *Pytanie do wydawnictw uczelnianych:* Czy książki zgłaszane są przede wszystkim przez jednostki organizacyjne uczelni, czy bezpośrednio przez autorów?

Temat 2.2. Ewaluacja książki naukowej

1. Jakie książki naukowe przyjmujecie państwo do publikacji?
2. W jaki sposób wygląda wstępna ocena zgłoszonej do wydawnictwa książki naukowej lub propozycji wydawniczej?
3. Jakie kryteria oceny książki naukowej państwo stosujecie?
4. Jakich książek naukowych nie przyjmujecie państwo do publikacji?
5. Czy książki z różnych dyscyplin są różnie oceniane? Na czym polegają te różnice?
6. *Pytanie do wydawnictw uczelnianych:* Czy w przypadku książek zgłaszanych przez jednostki organizacyjne uczelni państwa wydawnictwo otrzymuje książkę już ocenioną, czyli już recenzowaną i zaakceptowaną do publikacji przez np. wydział?
7. Czy państwa wydawnictwo posiada zasady recenzowania książek naukowych?
8. Czy udostępniacie państwo te zasady na stronie internetowej?
9. Czy państwa wydawnictwo posiada zasady postępowania w sytuacji wykrycia nieetycznych praktyk (np. plagiatu czy autoplagiatu)?
10. Czy udostępniacie państwo te zasady na stronie internetowej?

Temat 2.3. Ocena koleżeńska

1. Kto recenzuje państwa książki naukowe?
2. Ilu recenzentów ocenia jedną książkę naukową? Skąd taka decyzja?
3. W jaki sposób dokonujecie państwo wyboru recenzentów?
4. *Pytanie do wydawnictw uczelnianych:* Czy korzystacie państwo z recenzentów niebędących pracownikami państwa uczelni?
5. Czego oczekujecie państwo od recenzentów?
6. Jakie aspekty książki powinni oni ocenić według państwa?
7. Jaką formę ma recenzja?
8. Czy korzystacie państwo z kwestionariusza recenzji? Co zawiera i jaką ma budowę?
9. Jakie cechy powinna mieć zdaniem państwa dobrze przygotowana recenzja?

10. Co dzieje się z wynikami recenzji? Proszę o opisanie sposobu dalszego postępowania.
11. Czy recenzje są przekazywane autorom?
12. Co dzieje się, jeżeli recenzje są sprzeczne, np. jedna jest pozytywna, a druga negatywna?
13. Czy książki naukowe są poprawiane przez autorów w odpowiedzi na recenzje?
14. Kto podejmuje u państwa finalną decyzję o przyjęciu lub odrzuceniu książki do publikacji po recenzjach?
15. W jaki sposób postępujecie państwo z książkami będącymi podstawą awansów naukowych: książkami habilitacyjnymi lub profesorskimi?

Temat 2.4. Archiwizacja danych o ewaluacji książek

1. Czy wydawnictwo archiwizuje recenzje w ten sposób, że są możliwe do wglądu po upływie 3 lat?
2. Jakie dane o ocenie książek, w tym recenzji i decyzji redakcji, wydawnictwo może odtworzyć po 3 latach?

Temat 2.5. Etykieta z otwartymi danymi recenzentów

1. Czy we wszystkich książkach naukowych zamieszczacie państwo dane recenzentów?
2. W którym miejscu książki zamieszczacie państwo dane o recenzentach?
3. Jaki jest cel podawania tej informacji?
4. Na jakiej podstawie podejmowana jest decyzja o kolejności recenzentów, jeżeli jest ich dwóch lub więcej?
5. Czy pytacie państwo recenzentów o zgodę na ujawnienie ich nazwisk w książce?

Temat 2.6. Liczba odrzuceń

1. Jaki procent książek naukowych jest odrzucanych przed przekazaniem ich do procesu recenzji? Czy może Pan/Pani scharakteryzować te książki.
2. Jaki procent recenzji w minionym roku stanowiły recenzje negatywne?
3. Jaki procent książek w minionym roku zostało odrzuconych ze względu na recenzje negatywne?

Kategoria III. Rynek wydawniczy

Temat 3.1. Wartość rynkowa książki

1. Jaką rolę w podejmowaniu decyzji o publikacji książki naukowej odgrywa jej wartość rynkowa, czyli potencjalne zyski z jej sprzedaży?
2. Czy autorzy muszą płacić za publikację książki?

3. *Jeżeli odpowiedź na powyższe pytanie jest pozytywna: Z jakich źródeł pochodzi wkład finansowy autora, czy zwykle płaci za niego macierzysta instytucja, np. uniwersytet?*
4. Czy oferują państwo honorarium autorom?
5. Czy oferują państwo honorarium recenzentom?

Temat 3.2. Zmiany na rynku książki naukowej

Chciałabym zadać jeszcze trzy pytania dotyczące zmian, jakie dokonały się w ostatnich latach.

1. Czy zauważyli państwo zmiany w podejściu autorów do wydawania książek naukowych w państwa wydawnictwie?
2. Czy zauważyli państwo zmiany w podejściu recenzentów do oceny książek naukowych w państwa wydawnictwie?
3. Czy zauważyli państwo zmiany na rynku książki naukowej?

Zakończenie

Czy chciałaby Pani/Pan coś dodać do naszej rozmowy, co nie zostało przeze mnie poruszone?

Załącznik 2 **Kwestionariusz 1. Autorzy**

Wszystkie pytania odnoszą się do opublikowanej przez Panią/Pana w [NAZWA WYDAWCY] jednoautorskiej monografii naukowej w latach 2013–2016. Jeżeli w tych latach opublikowała/opublikował Pani/Pan więcej niż jedną monografię, prosimy o udzielenie odpowiedzi na temat ostatniej z nich.

Monografia

1. Jaką dziedzinę reprezentuje Pani/Pana monografia (w przypadku wielu dziedzin, proszę o wybranie jednej najbardziej odpowiedniej)?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Nauki humanistyczne
- Nauki społeczne
- Nauki przyrodnicze
- Nauki inżynierskie i techniczne
- Nauki rolnicze
- Nauki medyczne i nauki o zdrowiu

2. Czy Pani/Pana monografia była podstawą awansu naukowego?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

[Jeżeli odpowiedź na pytanie 2 brzmi „Tak”]

3. W jaki sposób Pani/Pana monografia była związana z awansem naukowym?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- To podstawa przewodu/postępowania habilitacyjnego
- To podstawa postępowania o nadanie tytułu profesora
- Inny:

Ocena monografii

4. Czy zgłosiła/zgłosił Pani/Pan do wydawnictwa propozycję wydawniczą (informację o planowanej lub jeszcze nieukończonej monografii) przed przesłaniem maszynopisu monografii?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

5. Czy maszynopis Pani/Pana monografii był przedmiotem wstępnej oceny wydawnictwa przed procesem recenzji?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie
- Nie wiem

6. Czy maszynopis Pani/Pana monografii był recenzowany?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie
- Nie wiem

[Jeżeli odpowiedź na pytanie 6 brzmi „Tak”]

7. Czy wskazała/wskazał Pani/Pan wydawnictwu potencjalnych recenzentów?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

8. Ilu recenzentów oceniało maszynopis Pani/Pana monografii?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 lub więcej
- Nie wiem

9. Czy otrzymała/otrzymał Pani/Pan recenzje?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

[Jeżeli odpowiedź na pytanie 6 brzmi „Tak” oraz, jeżeli odpowiedź na pytanie 9 brzmi „Tak”]

10. Jaką postać miały recenzje?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Opisową
- Kwestionariusz z częścią opisową
- Kwestionariusz bez części opisowej
- Inną:

11. Czy recenzje zawierały jednoznaczną konkluzję?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

12. Czy musiała/musiał Pani/Pan zmieniać maszynopis monografii, uwzględniając uwagi recenzentów?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

13. Czy musiała/musiał Pani/Pan przygotować pisemną odpowiedź na recenzje?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

14. Czy maszynopis Pani/Pana monografii został przekazany do ponownej oceny recenzentom?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie
- Nie wiem

15. Czy Pani/Pana zdaniem wszystkie recenzje były rzetelne?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

Autor

16. Proszę o wskazanie Pani/Pana płci.

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Kobieta
- Mężczyzna

17. Proszę o wskazanie stopnia/tytułu naukowego, jaki posiadała/posiadał Pani/Pan w momencie opublikowania monografii.

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Brak
- Doktor

- Doktor habilitowany
- Profesor
- Inny:

Uwagi do ankiety

18. Inne uwagi.

Dziękujemy za wypełnienie ankiety.

Załącznik 3 **Kwestionariusz 2. Recenzenci**

Wszystkie pytania odnoszą się do ostatnio recenzowanej przez Panią/Pana jednoautorskiej monografii naukowej wydanej przez [NAZWA WYDAWCY] w latach 2013–2016. Jeżeli recenzowała/recenzował Pani/Pan więcej niż jedną monografię wydaną w tych latach, prosimy o udzielenie odpowiedzi na temat ostatniej z nich.

Monografia

1. Jaką dziedzinę reprezentuje recenzowana przez Panią/Pana monografia (w przypadku wielu dziedzin, proszę o wybranie jednej najbardziej dopasowanej)?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Nauki humanistyczne
- Nauki społeczne
- Nauki przyrodnicze
- Nauki inżynieryjne i techniczne
- Nauki rolnicze
- Nauki medyczne i nauki o zdrowiu

2. Czy recenzowany przez Panią/Pana maszynopis monografii był związany z awansem naukowym autorki/autora?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie
- Nie wiem

[Jeżeli odpowiedź na pytanie 2 brzmi „Tak”]

3. W jaki sposób recenzowany przez Panią/Pana maszynopis monografii był związany z awansem naukowym autorki/autora?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- To podstawa przewodu/postępowania habilitacyjnego
- To podstawa postępowania o nadanie tytułu profesora
- Inny:

Ocena monografii

4. Jak ocenia Pani/Pan adekwatność swoich kwalifikacji do oceny maszynopisu monografii?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Bardzo wysoko
- Wysoko
- Średnio
- Nisko
- Bardzo nisko

5. Ilu recenzentów oceniało wraz z Panią/Panem monografię?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 lub więcej
- Nie wiem

6. Jaką postać miała recenzja?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Opisową
- Kwestionariusz z częścią opisową
- Kwestionariusz bez części opisowej
- Inną:

7. Czy wydawnictwo określiło kryteria oceny maszynopisu monografii?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

8. Czy wydawnictwo wymagało umieszczenia w recenzji jednoznacznej konkluzji?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

9. Jaka była Pani/Pana rekomendacja po ocenie maszynopisu monografii?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Rekomendacja do publikacji
- Rekomendacja do publikacji pod warunkiem poprawienia maszynopisu
- Rekomendacja niepublikowania
- Inna:

10. Czy otrzymała/otrzymał Pani/Pan odpowiedź autorki/autora na recenzję?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

11. Czy otrzymała/otrzymał Pani/Pan poprawiony maszynopis monografii do ponownej oceny?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

12. Czy wydawnictwo uzyskało od Pani/Pana zgodę na umieszczenie imienia i nazwiska na stronie redakcyjnej monografii?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Tak
- Nie

[Jeżeli odpowiedź na pytanie 12 brzmi „Tak”]

13. W jakiej formie wyraziła/wyraził Pani/Pan zgodę na umieszczenie imienia i nazwiska na stronie redakcyjnej monografii?

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Ustnej
- Mailowej
- Było to częścią umowy pisemnej
- Innej:

Recenzent

14. Proszę o wskazanie Pani/Pana płci.

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Kobieta
- Mężczyzna

15. Proszę o wskazanie stopnia/tytułu naukowego, jaki posiadała/posiadał Pan/Pani w momencie recenzowania maszynopisu monografii.

Proszę wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- Brak
- Doktor
- Doktor habilitowany
- Profesor
- Inny:

Uwagi do ankiety

16. Inne uwagi.

Dziękujemy za wypełnienie ankiety.

How to Identify Peer-reviewed Publications: Open-identity Labels in Scholarly Book Publishing

ABSTRACT: This article discusses the open-identity label, i.e., the practice of disclosing reviewers' names in published scholarly books, a common practice in Central and Eastern European countries.

This study's objective is to verify whether the open-identity label is a type of peer-review label (like those used in Finland and Flanders, i.e., the Flemish part of Belgium), and as such, whether it can be used as a delineation criterion in various systems used to evaluate scholarly publications. We have conducted a two-phase sequential explanatory study. In the first phase, interviews with 20 of the 40 largest Polish publishers of scholarly books were conducted to investigate how Polish publishers control peer reviews and whether the open-identity label can be used to identify peer-reviewed books. In the other phase, two questionnaires were used to analyze perceptions of peer-review and open-identity labelling among authors ($n = 600$) and reviewers ($n = 875$) of books published by these 20 publishers. Integrated results allowed us to verify publishers' claims concerning their peer-review practices. Our findings reveal that publishers actually control peer reviews by providing assessment criteria to reviewers and sending reviews to authors. Publishers rarely ask for permission to disclose reviewers' names, but it is obvious to reviewers that this practice of disclosing names is part of peer reviewing. This study also shows that only the names of reviewers who accepted manuscripts for publication are disclosed. Thus, most importantly, our analysis shows that the open-identity label that Polish publishers use is a type of peer-review label like those used in Flanders and Finland, and as such, it can be used to identify peer-reviewed scholarly books.

KEYWORDS: open-identity label, peer review, publishers, scholarly book, Poland

CYTOWANIE: Kulczycki et al. (2019). Jak rozpoznać recenzowane publikacje – o etykietach z otwartymi danymi recenzentów w monografiach naukowych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 183–217. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.6.

EMANUEL KULCZYCKI – jest profesorem nadzwyczajnym i kierownikiem Pracowni Komunikacji Naukowej w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się ewaluacją nauki, otwartą nauką i komunikacją naukową. Ostatnio publikował m.in. w *Nature*, *Research Evaluation*, *Journal of Informetrics*, *Scientometrics* oraz *Aslib Journal of Information Management*.

E-mail: emek@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-6530-3609>

EWA A. ROZKOSZ – pracuje w Pracowni Komunikacji Naukowej w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się ewaluacją badań, krajowymi rankingami czasopism, nauko-metrią i bibliometrią.

TIM C.E. ENGELS – jest kierownikiem Wydziału ds. Badań i Innowacji na Uniwersytecie w Antwerpii. Od 2009 roku kieruje oddziałem Flamandzkiego Centrum Monitorowania Badań i Rozwoju (ECOOM) w Uniwersytecie w Antwerpii. Pod jego kierownictwem tworzona jest i co roku aktualizowana Flamandzka Naukowa Bibliograficzna Baza Danych dla Nauk Społecznych i Humanistycznych (VABB-SHW). Jego badania koncentrują się na ewaluacji badań i wzorcach publikacji w naukach społecznych i humanistycznych.

RAF GUNS – jest koordynatorem oddziału Flamandzkiego Centrum Monitorowania Badań i Rozwoju (ECOOM) w Uniwersytecie w Antwerpii, który specjalizuje się w naukach społecznych i humanistycznych. Jego zainteresowania badawcze obejmują bibliometrię, data science i analizę sieci społecznych.

MAREK HOŁOWIECKI – pracuje w Pracowni Komunikacji Naukowej w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest menedżerem grupy badawczej oraz menedżerem akcji COST (ENRESSH).

JANNE PÖLÖNEN – ma wykształcenie historyczne, specjalizuje się w prawie rzymskim i badaniach nad społeczeństwem. Od 2010 roku jest zaangażowany w opracowanie fińskiego wskaźnika publikacji oraz w analizę dorobku fińskich uniwersytetów przy użyciu krajowych i międzynarodowych baz danych.

Jacek Bieliński i Aldona Tomczyńska

Etos nauki we współczesnej Polsce¹

STRESZCZENIE: Współczesna nauka odchodzi od idei autonomicznej „republiki” Michaela Polanyi’ego (1962) i stopniowo podporządkowuje się instytucjom politycznym i ekonomiczno-społecznym. Procesowi temu towarzyszą zmiany w jej normatywnej strukturze. Polska, jako państwo z doświadczeniem transformacji ustrojowej, jest idealnym przypadkiem do studium ewolucji etosu nauki pod wpływem czynników rynkowych i politycznych. W artykule tym podejmujemy próbę odpowiedzi na pytanie o to, jakie wartości i normy są podzielane przez naukowców z Polski. Wyniki reprezentatywnego badania sondażowego przeprowadzonego wśród 801 naukowców przeanalizowano z wykorzystaniem confirmacyjnej analizy czynnikowej i rozmytej analizy skupień. Analiza statystyczna pokazała dużą złożoność struktury normatywnej nauki, wykraczającą poza oczekiwania sformułowane w hipotezie, w oparciu o teorię Roberta Mertona i Johna Zimana. Wyróżniliśmy trzy odrębne grupy badaczy kierujące się w swoim życiu zawodowym różnymi zespołami wartości i norm (nauka akademicka, postakademicka i przemysłowa) oraz klaster badaczy o niezidentyfikowanym systemie zasad. Argumentujemy, że przy podejmowaniu decyzji dotyczących wszelkich przyszłych reform systemu należy brać pod uwagę złożoność normatywną i aksjologiczną nauki.

SŁOWA KLUCZOWE: etos nauki, etos naukowca, nauka akademicka, nauka postakademicka, nauka przemysłowa, anomia, system nauki w Polsce, publiczne finansowanie nauki w Polsce

1. Wprowadzenie

Współczesna nauka odchodzi od wizji autonomicznej „republiki” Michaela Polanyi’ego (1962) i stopniowo podporządkowuje się instytucjom politycznym i ekonomiczno-społecznym, co zauważyli m.in. Janusz Goćkowski (1996), Sheldon Krinsky (2003), Robert Merton (1938b: 328–329), Piotr Sztompka (1986: 48; 2002) oraz John Ziman (1996, [2000] 2003). W rezultacie przekształceń ulega etos naukowy rozumiany jako „zabarwiony emocjonalnie zespół wartości i norm uważanych za obowiązujące ludzi nauki” (Merton 1973: 268–269)².

¹ Artykuł po raz pierwszy ukazał się drukiem w czasopiśmie *Minerva*: Bieliński, J. i Tomczyńska, A. (2019). *Minerva* 57: 151. <https://doi.org/10.1007/s11024-018-9365-1>.

² Tłumaczenia cytatów z Mertona pochodzą z polskiego wydania *Teorii socjologicznej i struktury społecznej* według Ewy Morawskiej i Jerzego Wertensteina-Żuławskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, za wyjątkiem fragmentów pochodzących z książki *Sociological Ambivalence and Other Essays*.

W niniejszym artykule podejmujemy próbę odpowiedzi na pytanie o to, jakie zespoły wartości i norm są podzielane przez naukowców z Polski. Analizie poddajemy wyniki reprezentatywnego badania sondażowego przeprowadzonego w latach 2015–2016 wśród 801 polskich naukowców. Uważamy, że Polska, jako państwo z doświadczeniem transformacji ustrojowej, jest idealnym przypadkiem do studium ewolucji etosu nauki pod wpływem czynników rynkowych i politycznych.

Zakładamy, że przeprowadzone w Polsce reformy polityki naukowej, zwłaszcza w odniesieniu do strumieni finansowania badań, odcisnęły piętno na strukturze aksjologiczno-normatywnej polskiej nauki. Naszym celem jest zidentyfikowanie norm i wartości obowiązujących ludzi nauki, a następnie przypisanie ich do jednego z trzech typów etosu: (1) nauki akademickiej w rozumieniu Mertona, (2) nauki przemysłowej lub (3) nauki postakademickiej Zimana. Podejmujemy tym samym próbę odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: czy we współczesnej Polsce istnieje jeden uniwersalny etos nauki, czy też raczej wiele zespołów wartości i norm, wedle których postępują naukowcy?

Odpowiedź na to pytanie ma wartość poznawczą i praktyczną. W naszym odczuciu socjologia nauki może wnieść wiele wartościowych obserwacji do analiz relacji pomiędzy wdrażaną polityką naukową a reakcjami środowiska akademickiego. Patrząc na to zagadnienie przez pryzmat socjologii nauki, odkryć można bowiem głębsze transformacje normatywnej struktury nauki i wskazać zależności wymskające się powierzchownej analizie skutków regulacji prawnych.

Naszą hipotezą jest, że we współczesnej Polsce wciąż dominuje tradycyjny etos nauki akademickiej. Sugerują to analizy Janusza Goćkowskiego (1978, 1984, 1996, 2005; Goćkowskiego i Pigonia 1991; Goćkowskiego i Kisiela 1994, 1999; zob. też Kisiel 2011), który opisywał etos nauki polskich uczonych, posługując się kategoriami teoretycznymi podobnymi do koncepcji Mertona. Niemniej jednak oczekujemy, że z dominującym etosem akademickim współlistnieją co najmniej dwie inne orientacje normatywne: etos przemysłowy i postakademicki. Ten ostatni powstaje w rezultacie przenikania się tradycji akademickich i przemysłowych. Hipotezę tą opieramy także na rozważaniach teoretycznych dwóch innych autorów. Pierwszym z nich jest Sztompka (1986: 60), który zaobserwował odwracanie się współczesnej nauki od tradycyjnie dominującego, Mertonowskiego modelu nauki akademickiej. Drugim jest Ziman (1996, [2000] 2003), którego wizja nauki postakademickiej znajduje, naszym zdaniem, odzwierciedlenie w ostatnich zmianach polityki naukowej w Polsce.

Tego rodzaju analizy nie były dotąd prowadzone. Najbardziej kompleksowe z dotychczasowych badań etosu polskich naukowców zrealizowano w 2007 roku na grupie 500 pracowników naukowych (Wójcicka 2008). Wykazało ono wczesne oznaki zmian w tradycyjnym, Mertonowskim etosie. Autorzy badania nie dostrzegli jednak nowego typu wartości podzielanych przez naukowców. Podobnym tropem

konceptyjnym szły niektóre z badań zagranicznych. Najnowszym z nich jest empiryczna analiza poparcia naukowców dla norm Mertonowskich przeprowadzona w Korei Południowej w 2007 roku (Kim i Kim 2018). W badaniu zrealizowanym techniką CAWI (Computer Assisted Web Interview) na próbie 644 badaczy potwierdzono, że normy Mertonowskie nie są w jednakowym stopniu zinternalizowane w środowisku koreańskich naukowców, a poziom akceptacji wartości i norm etosu nauki zależy m.in. od uprawianej dyscypliny, wieku i stanowiska w instytucji naukowej. Ponadto badanie to wykazało rosnące napięcie między polityczną presją na komercjalizację nauki akademickiej a niektórymi normami akademickimi. Do podobnych wniosków doszli Bruce Macfarlane i Ming Cheng (2008) badający naukowców pracujących w Wielkiej Brytanii. Analizy Melissy S. Anderson i jej współpracowników (2010) pokazały natomiast złożoność struktury normatywnej nauki w Stanach Zjednoczonych. Chociaż nowe spojrzenie na tradycyjny etos nauki proponowane jest w coraz większej liczbie publikacji (zob. Grundmann 2013; Kellogg 2006; Kønig et al. 2017; Rodriguez 2007), to dotychczas empirycznej weryfikacji nie została poddana koncepcja nauki przemysłowej lub postakademickiej.

Analizę struktury normatywnej współczesnej nauki w Polsce rozpoczynamy od omówienia Mertonowskiej koncepcji etosu naukowego oraz nauki przemysłowej i postakademickiej Zimana. Następnie dokonujemy przeglądu najważniejszych reform systemu nauki, które, jak zakładamy, wywarły wpływ na etos nauki w Polsce. W części empirycznej przedstawiamy metodologię naszych badań oraz wskaźniki struktury normatywnej nauki, które wykorzystaliśmy w badaniu sondażowym. W ostatnich częściach artykułu opisujemy rodzaje etosu naukowego występujące w Polsce, zidentyfikowane na podstawie confirmacyjnej analizy czynnikowej i rozmytej analizy skupień.

2. Normatywna struktura nauki

2.1. Etos nauki, jego zmiana i internalizacja

Pojęcie etosu naukowego jest osadzone w koncepcji struktury społecznej Roberta K. Mertona. Sztompka (1986: 160) twierdzi, że kluczowe dla teorii struktury społecznej Mertona jest uznanie jednostek za „strukturalnie zlokalizowane” w sieci relacji społecznych. Według Sztompki Mertonowska konceptualizacja struktury społecznej składa się z trzech wymiarów: struktury normatywnej, struktury możliwości i struktury idealnej (Sztompka 1986: 163).

Merton myślał o nauce jako o odrębnej instytucji społecznej i odnosił się do normatywnej struktury nauki jako etosu naukowego. Twierdził, że „podobnie jak inne instytucje, nauka ma swój korpus wspólnych i przekazywanych idei, wartości i standardów mających regulować zachowanie osób związanych z tą instytucją” [tłum. JB i AT] (Merton 1976: 32). Merton zdefiniował etos nauki jako:

„[...] zabarwiony emocjonalnie zespół wartości i norm uważanych za obowiązujące ludzi nauki. Są one wyrażane w postaci nakazów, zakazów, reguł preferencji i dopuszczalności, które są uprawomocnionymi wartościami instytucjonalnymi. Imperatywy owe, przekazywane poprzez nakazy i przykłady postępowania oraz wzmacniane sankcjami, są przez uczonych zinternalizowane w różnym stopniu, kształtując w ten sposób ich świadomość naukową czy też – w terminologii bardziej współczesnej – ich *superego*” (Merton 1973: 268–269).

Koncepcja mówiąca, że naukowcy podzielają określony etos, akcentuje ideę autonomii nauki (Merton 1973: 265). Im bardziej powszechne i silniejsze jest przywiązanie naukowców do wartości i norm etosu, tym mniej normatywna struktura nauki jest podatna na wpływy pozanaukowych instytucji społecznych, np. polityki czy rynku (Panofsky 2010: 141). Dominacja innych obszarów instytucjonalnych może mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na tworzenie wiedzy naukowej. W szczególności roszczenia wysuwane przez polityczne, ekonomiczne czy też inne instytucje społeczne mogą również sprzyjać rozwojowi wiedzy, przyczyniając się do wzmocnienia legitymizacji nauki i instytucjonalizacji jej struktury normatywnej (por. Merton 1938a, Goćkowski 1996).

Zestaw wartości i norm, który jest uznawany i zinternalizowany przez naukowców, jest odzwierciedleniem określonej normatywnej struktury nauki. Oznacza to, że deklaracje akademików dotyczące wyznawanych norm mogą być wykorzystywane jako wskaźniki latentnego konstruktów – etosu nauki, a zatem mogą być one użyte w badaniach empirycznych (zob. np. Anderson i in. 2010). Niemniej jednak zgodność etosu naukowego z idiosynkratycznymi skłonnościami naukowców nigdy nie jest doskonała. Normy i wartości stanowiące normatywną strukturę nauki, normy i wartości uznawane lub deklarowane przez konkretnego naukowca i te, które przejawiają się w jego postępowaniu, mogą się od siebie różnić (Sztompka 1986: 56; Goćkowski 1996: 18–19; Barnes 2007). Merton rozróżniał pojęcie etosu, odnoszącego się do pewnych zbiorowości, od przejawów etosu na poziomie indywidualnym. Stopień w jakim dany naukowiec zinternalizował etos nauki nazywał „świadomością” lub „umysłem” naukowym (Merton 1968a: 605). „Umysł naukowy” opisać można zatem jako poziom akceptacji dla wartości i norm etosu: od płytkiej lub oportunistycznej do głębokiej (Sztompka 1986: 50). Koncepcja ta może być wykorzystana do wyjaśnienia, udokumentowanych w wielu źródłach, naruszeń normatywnych w nauce, w tym nieprawidłowości w procesie recenzji prac badawczych oraz fałszerstw i oszustw popełnianych przez niektórych naukowców (np. Couzin 2006; Fanelli 2009; Fergusson et al. 2014; Redman 2013). Może być ona również przydatna do zobrazowania subtelnych różnic między rzeczywistym zachowaniem naukowców a ich przekonaniem dotyczącymi tych systemów wartości, które uważają oni za obowiązujące lub też do przestrzegania których zostali wtórnie zsojalizowani.

2.2. Rodzaje etosu

2.2.1. Nauka akademicka

Formułujemy hipotezę, że we współczesnej Polsce przeważa tzw. nauka akademicka, ponieważ jest ona tradycyjnym lub powszechnym zbiorem zasad wykorzystywanych przez badaczy. Koncepcja nauki akademickiej była już z powodzeniem wykorzystywana do opisu struktury normatywnej polskiej nauki (patrz Goćkowski 1978, 1984, 1996, 2005; Goćkowski i Pigoń 1991; Goćkowski i Kisiel 1994, 1999; Wójcicka 2008). Merton przedstawił jej normy w ich idealno-typowej formie (Barnes i Dolby 1970: 16; Ziman [2000] 2003: 83). Podstawową wartością instytucjonalną, legitymizującą normy w nauce, jest „powiększanie zasobu potwierdzonej wiedzy” (Merton 1973: 270). Wartość tę można zdekomponować do wartości drugorzędnych: obiektywności, oryginalności i istotności (patrz Merton 1968a: 586, 1973: 302, 1982: 214). Obiektywność i oryginalność to wartości „[...] komplementarne, wzajemnie wzmacniające się i wzajemnie ograniczające” (Sztompka 1986: 51–52). Obiektywizm zapewnia „rzetelność nauki”, podczas gdy oryginalność zapobiega stagnacji nauki i podtrzymuje wolność akademicką (Ziman 1996: 68, [2000] 2003: 182, 204). Wartość istotności jest skierowana na zewnątrz instytucji akademickich i gwarantuje, że nauka odpowiada na naglące problemy oraz potrzeby społeczeństwa, nie jest natomiast prowadzona dla samej przyjemności poszukiwania wiedzy (Merton 1982: 214).

Cztery główne normy, które według Mertona trafnie opisywały pracę naukowców, to: komunitaryzm, uniwersalizm, bezinteresowność i zorganizowany sceptycyzm (Merton 1973: 270). Są one znane pod postacią skrótu „C.U.D.O.S” (z angielskiego *communism, universalism, disinterestedness, and organized scepticism*)³. Zespół tych norm został w późniejszym okresie poszerzony zarówno przez kolejnych badaczy, jak i samego Mertona (zob. Anderson et al. 2010; Barber 1952; Stehr 1978: 174–175).

Norma „komunitaryzmu” zakłada, że wyniki badań są owocem współpracy i jako takie powinny być wspólną własnością społeczności naukowej (Merton 1973: 273–274). Norma ta zapewnia, że wiedza naukowa jest poddawana kontroli ze strony środowiska badaczy, a tym samym przyczynia się do osiągnięcia wartości obiektywizmu (Ziman [2000] 2003: 98, 105).

„Uniwersalizm” oznacza „z góry ustalone bezosobowe kryteria” w ocenie prawdziwości twierdzeń naukowych. Uniwersalizm wymaga, aby przyjmowanie lub odrzucanie tych twierdzeń nie zależało od indywidualnych lub społecznych atrybutów naukowca, który je publikuje (Merton 1973: 270). Zdaniem Mertona „uniwersalizm” wzmacnia autonomię nauki. Kiedy inne instytucje społeczne dominują nad nauką, badacze zaczynają rezygnować z części swojej niezależności, co z kolei może

³ Te cztery normy zostały pierwotnie przedstawione przez Mertona w jego artykule *Science and Technology in a Democratic Order* (1942). W interpretacji Zimana ([2000] 2003) „O” oznacza oryginalność, którą opisał Merton w swojej późniejszej pracy (1973: 297–302).

doprowadzić do wyłonienia się alternatywnych wzorców normatywnych (Merton 1973: 271).

„Bezinteresowność” określa dopuszczalne motywy działalności naukowej i sprowadza pozanaukowe korzyści do satysfakcji z dokonania odkrycia naukowego. W szczególności norma ta odnosi się do nauki jako instytucji społecznej i „[...] wskazuje na wyróżniającą naukę strukturę kontroli sprawowanej nad indywidualnymi motywacjami naukowców” (Stehr 1978: 174; zob. także Merton 1973: 276; Wunderlich 1974: 374–376). Bezinteresowność ogranicza osobiste uprzedzenia, a etos nauki wytwarza „obiektywizm oparty na konsensusie”. Subiektywne oceny eliminowane są z wiedzy naukowej poprzez wzajemne wzmacnianie się „komunitaryzmu”, „uniwersalizmu” i „bezinteresowności” (Ziman [2000] 2003: 155).

„Zorganizowany sceptycyzm” jest wymogiem poznawczym, który oznacza krytyczną kontrolę nad twierdzeniami będącymi wytworem pracy naukowców. Merton twierdził, że badacze z ostrożnością przyglądają się wynikom swoich badawczych poszukiwań, nie dają się uwieść dogmatom, a nawet są skłonni kwestionować i obalać obowiązujące przekonania (Merton 1973: 277–278; Ziman [2000] 2003: 246–248). Norma ta zapewnia ponadto obiektywizm oraz generuje debaty o stanie wiedzy i kierunkach jej dalszego rozwoju (Macfarlane i Cheng 2008: 69; Ziman [2000] 2003: 249).

2.2.2. Nauka przemysłowa i postakademicka

Ziman stwierdził (1996: 67, 2000: 188), że normy Mertonowskie nie przystają w pełni do współczesnych procesów powstawania wiedzy naukowej. Rozwazał przede wszystkim zmiany zachodzące w ramach „modelu 2. produkcji wiedzy” (*mode 2 knowledge production*), który wykształcił się w połowie XX wieku poza światem nauki (Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2001). Ziman nazwał te nowe metody organizacji i prowadzenia badań nauką „przemysłową” lub „postindustrialną”⁴, co miało podkreślić silne związki tego sposobu uprawiania nauki z sektorem przedsiębiorstw, a zwłaszcza z laboratoriami badawczo-rozwojowymi korporacji. Głównym celem nauki przemysłowej jest tworzenie wiedzy o „bezpośrednich lub potencjalnych zastosowaniach” (Ziman 2002: 397) dla „różnych organizacji silnie powiązanych z głównymi grupami interesu w ramach całego społeczeństwa” (Ziman [2000] 2003: 173). Ten przemysłowy sposób wytwarzania wiedzy pociąga za sobą jej komercjalizację i pogłębiającą się specjalizację. Hybrydowy system, który nie pasuje ani do „czystego” etosu nauki,

⁴ Ziman twierdzi, że nauka przemysłowa rozwijała się równocześnie z nauką akademicką, a obecnie ewoluuje w kierunku systemu postindustrialnego. Ten nowy sposób prowadzenia badań różni się od swojej wcześniejszej formy tym, że „zastępuje konkurencję «rynkową» zarządzaniem o charakterze «dowodzenia»” (Ziman 1996: 75–76, zob. także Ziman [2000] 2003: 80–81). W niniejszej pracy używamy terminu „przemysłowy” do opisanego struktury normatywnej zarówno nauki przemysłowej, jak i postindustrialnej.

ani do etosu przemysłowego, Ziman określił natomiast mianem etosu „postakademickiego” ([2000] 2003: 206). Pojawił się on w konsekwencji wdrażania nowoczesnych polityk naukowych (Ziman 2000: 75) i stał się „modelem dominującym, nawet w stosunkowo «podstawowych» dziedzinach badań” (Ziman 2000: 188).

Zespół norm i wartości sfery przemysłowej określany jest akronimem „P.L.A.C.E.” (własnościowy, lokalny, autorytarny, zamawiany i ekspercki, z ang. *proprietary, local, authoritarian, commissioned, and expert*). Ponieważ we współczesnej nauce normy przemysłowe przenikają naukę akademicką, dlatego opisując je w dalszej części podrozdziału, pokażemy także ich emanacje w etosie postakademickim.

Pierwsza z pięciu wymienionych cech nauki przemysłowej – jej „własnościowy” charakter – jest przeciwstawiana normie „komunitaryzmu”. Powoduje ona, że wyniki badań są indywidualną „własnością”, a nie „dobrem wspólnym” społeczności naukowców. Odkrycia dokonane w przedsiębiorstwach są chronione prawami własności i w związku z tym nie przyczyniają się do rozwoju ogólnodostępnej wiedzy naukowej (Ziman 1996: 71, [2000] 2003: 114). W warunkach postakademickich własnościowy charakter badań przejawia się w ograniczeniu otwartego dostępu do wiedzy (Ziman [2000] 2003: 116).

Norma zwana „lokalnością” jest opozycyjna wobec „uniwersalizmu” Mertona. Naukowcy pracujący dla przedsiębiorstw mają rozwiązywać wąsko zdefiniowane problemy praktyczne, dlatego też wyniki ich badań są rzadko uogólniane i nie wyjaśniają szerszych zjawisk (Ziman 1996: 71–72, 77–78; [2000] 2003: 78–79). Często nie mogą być nawet zastosowane w innych laboratoriach (Ziman [2000] 2003: 101). Aby obronić akademicką normę uniwersalizmu, badacze postakademicki skupiają się na rozwiązywaniu problemów badawczych, które są lokalne, ale jednocześnie za ich pomocą ilustrują procesy i zjawiska o uniwersalnym charakterze (Ziman 1996: 71–72, 77).

Nauka przemysłowa jest zarządzana w sposób „autorytarny” i nie jest motywowana „bezinteresownym” dążeniem do prawdy, co przekłada się na utratę autonomii badań (Ziman [2000] 2003: 79) i może prowadzić do nadużyć w nauce (Ziman 1996: 72–73). W świecie nauki postakademickiej działania badaczy są kontrolowane i ukierunkowywane przez instytucje zewnętrzne, które promują własne wizje procesów badawczych, publikacyjnych i wdrożeniowych. Kiedy inne instytucje społeczne zaczynają dominować nad nauką, wówczas na pierwszy plan wysuwają się pozanaukowe cele badań, takie jak na przykład efektywność gospodarcza (Ziman 1996: 72–73).

Wreszcie, podczas gdy w nauce akademickiej norma „oryginalności” nagradza pierwszeństwo odkrycia naukowego, w nauce przemysłowej badania prowadzone są na zlecenie określonych interesariuszy, np. instytucji z sektora publicznego lub prywatnego. To z kolei oznacza, że w ramach etosu nauki przemysłowej nie istnieje swoboda w wyborze tematów badań (Ziman [2000] 2003: 79, 178, 188, 204–209).

Zatem naukowcy przemysłowi powinni być określani raczej jako „eksperci”, aniżeli sceptyczni poszukiwacze abstrakcyjnych prawd, ponieważ są oni zatrudniani do rozwiązywania wąsko zdefiniowanych, specjalistycznych problemów (Ziman [2000] 2003: 79). Analogicznie naukowcy postakademiacy antycypują oczekiwania instytucji finansujących badania i dostosowują do nich swoją aktywność. Zewnętrzną kontrolę nad nauką może dodatkowo wzmocnić niedobór środków publicznych przeznaczanych na badania (Ziman 1996: 70, 73, zob. także Ziman 1994).

Jak zauważył Krimsky (2006: 28), dla Zimana utrata niektórych środków i celów tradycyjnej nauki nie jest „epistemologicznie związana” z zanikiem jej obiektywizmu lub integralności: „naukowcy postakademiacy wciąż formułują i próbują rozwiązywać problemy praktyczne i konceptualne, bazując na podzielanym przez nich przekonaniu, że istnieje zewnętrzny, dający się zrozumieć, regularny i spójny świat” (Ziman [2000] 2003: 330) [tłum. JB i AT]. Normą, która w największym stopniu traci na znaczeniu, jest „bezinteresowność”, ale skutki jej osłabienia łagodzą współdziałające normy komunitaryzmu, uniwersalizmu i sceptycyzmu (Ziman [2000] 2003: 174). Ziman przewiduje jednak pogłębianie się stopnia uwikłania tradycyjnej nauki w sieć innych instytucji społecznych (Ziman 1996: 72, 74).

Praktyczna użyteczność przedstawionych przez Mertona i Zimana opisów normatywnej struktury nauki była już przedmiotem wielu sporów (np. Barnes i Dolby 1970; Gieryn 1983, 1999; Hooker 2003; Krimsky 2003; Mulkay 1976a, 1976b; Rodriguez 2007; Stehr 1978; Toren 1983) – podobnie zresztą jak Zimanowska koncepcja ewolucji etosu nauki. Twierdzenie, że jeden model produkcji wiedzy zostaje w pewnym momencie historii zastąpiony innym, zdawało się zaprzeczać obserwowalnym faktom (Shinn 2002). Poddając teorię Zimana krytyce, warto jednak mieć na uwadze to, jak ostrożnie badacz ten formułował swoje twierdzenia dotyczące zmian etosu. Zauważył na przykład, że nauka akademicka i przemysłowa mogą ze sobą współistnieć oraz że powstawanie nauki postakademiackiej jest stopniowym procesem. Ponadto zwracał on uwagę, że opisywane przez niego procesy są zjawiskami na tyle nowymi, że nie są w stanie w znaczącym stopniu oddziaływać na strukturę normatywną tradycyjnej nauki (Ziman [2000] 2003: 330). Krytyka wymierzona w teorię Zimana, w naszym odczuciu, wzmacnia zatem, co najwyżej, potrzebę weryfikacji jego koncepcji na gruncie badań empirycznych.

3. System nauki w Polsce

Nowy system zarządzania nauką pojawił się w Polsce po ponad dwóch dekadach transformacji ustrojowej, a od 2007 roku stale ewoluuje w kierunku modelu opartego na wynikach (patrz Hicks 2012), a zatem wykorzystującego finansowanie projektowe i instytucjonalne w oparciu o ocenę parametryczną instytucji naukowych. Julita

Jablecka i Benedetto Lepori (2009: 697, 702) podzielili ten dwudziestoletni okres w historii Polski na trzy fazy: „radykałnej zmiany” (1989–1991), „dużej stabilności” (1991–2000) oraz „stopniowej zmiany prowadzącej do dalszej restrukturyzacji polityki naukowej i finansowania badań”. Działania w obrębie poszczególnych faz zmierzały w kierunku rozwiązań wdrażanych w innych państwach europejskich (2000–2007). Do tego należy dodać okres naznaczony jeszcze bardziej rozległą reformą systemu finansowania badań promującą konkurencyjność na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym (od 2007 roku, głównie w latach 2010–2011). Ta ostatnia faza, jak zakładamy, mogła mieć największy wpływ na normatywną strukturę nauki współczesnej Polski.

W 1990 roku, zaledwie rok po upadku komunizmu, wprowadzono nową ustawę o szkolnictwie wyższym, przywracającą zasadę autonomii uniwersytetu i wolności akademickiej⁵. W 1991 roku powołano Komitet Badań Naukowych i rozpoczęto przyznawanie środków finansowych organizacjom lub zespołom badawczym, głównie w formie finansowania instytucjonalnego (Kozłowski 2004). Komitet ten podejmował merytoryczne decyzje o finansowaniu badań do połowy lat dwutysięcznych, kiedy to jego funkcję przejęło Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, a następnie nowo utworzone Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (patrz Jablecka i Lepori 2009: 702). To ostatecznie po dziś dzień pozostaje podstawową instytucją decyzyjną w obszarze nauki. Goćkowski zauważył, że w fazie zmian ciągłość aksjonormatywna nauki została przerwana ze względu na rosnące zapotrzebowanie na „naukę ekspercką”. Termin ten oznacza naukę o większym znaczeniu praktycznym niż nauka tradycyjna, kierującą się etosem przypominającym zbiór norm nauki przemysłowej Zimana (Goćkowski 1996: 330–331).

Pierwsze reformy systemu nauki przyniosły niezadowolające rezultaty ekonomiczne. Tuż po przystąpieniu do Unii Europejskiej Polska była jedną z najmniej innowacyjnych gospodarek Wspólnoty o intensywności B+R wynoszącej 0,56% PKB w 2005 roku, w porównaniu do średniej wynoszącej 1,74% PKB wśród 28 obecnych państw członkowskich UE (Eurostat 2017a). Udział środków lub wydatków na badania i rozwój w budżecie administracji centralnej (GBAORD) także utrzymywał się na niższym poziomie niż w większości pozostałych państw członkowskich UE (Eurostat 2017b).

W celu zwiększenia efektywności i przejrzystości procesu finansowania nauki, rząd zdecydował się na wprowadzenie nowych modeli dystrybucji grantów opartych na rozwiązaniach promowanych przez organizacje międzynarodowe (patrz Hicks 2012; OECD 2010). Decydenci polityczni stojący za tą reformą podkreślali również

⁵ Koncepcje te były obecne w polskim systemie szkolnictwa wyższego przed II wojną światową, np. wśród naukowców należących do szkoły lwowsko-warszawskiej (Jablecka i Lepori 2009: 700; Dylus 2010: 136).

potrzebę komercjalizacji wyników badań, która miała przełożyć się na szybszy rozwój gospodarczy. Przekonanie to opierało się na idei „gospodarki opartej na wiedzy” (zob. Mowery i Sampat 2004: 209–239) i doktrynie „potrójnej helisy” (zob. np. Etkowitz i Leydesdorff 2000; Etkowitz 2003). Można uznać, że nowa polityka mająca na celu wzmocnienie powiązań między nauką a biznesem jeszcze bardziej zwiększyła zapotrzebowanie na naukę ekspercką oraz, przynajmniej w pewnym stopniu, zainicjowała proces hybrydyzacji norm nauki akademickiej i przemysłowej.

W 2007 roku rozpoczęło działalność Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBR), czyli instytucja przyznająca dotacje głównie na badania stosowane i zapewniająca transfer wiedzy do sektora komercyjnego. Następnie, w 2010 roku, infrastrukturę finansowania wzmocniono poprzez powołanie agencji samodzielnie decydującej o przeznaczeniu środków na badania podstawowe – Narodowego Centrum Nauki (NCN). W latach 2010–2011 seria pięciu aktów prawnych dodatkowo zmieniła publiczny system finansowania nauki. Obecnie jest on niemal równo podzielony pomiędzy dwa modele finansowania nauki: instytucjonalny i oparty na projektach (odpowiednio 40% i 60% środków, patrz Klincewicz i Szkuta 2016). W ramach pierwszego z nich instytuty badawcze i uczelnie otrzymują środki na działalność statutową z uwzględnieniem wyników oceny parametrycznej. W modelu opartym na projektach naukowcy rywalizują indywidualnie lub w zespołach o ograniczone środki na badania przyznawane przez obie agencje. W przypadku NCN tematy badań są zazwyczaj wybierane przez samych naukowców, natomiast w przypadku NCBR naukowcy najczęściej dostosowują swoje propozycje badawcze tak, aby pasowały do ogólnych specyfikacji określanych przez agencję, na przykład podejmując współpracę z sektorem biznesu. Ta zmiana modelu finansowania badań może być interpretowana jako zachęta dla naukowców do skupienia się na rozwiązywaniu wąsko zdefiniowanych, lokalnych i praktycznych problemów badawczych. Niektóre badania prowadzone przez pracowników naukowych w ramach grantów NCBR można określić jako „zlecane”. Jest to naszym zdaniem oznaka ograniczenia autonomii badań, przynajmniej w odniesieniu do projektów aplikacyjnych. Odgórne wskazywanie obszarów badawczych, w przypadku nauk stosowanych, stało się rzadko kwestionowaną normą.

Ponadto, choć polski system można określić jako umiarkowanie zorientowany na jakość, to – w sytuacji stałego niedofinansowania sektora – można go uznać za wysoce konkurencyjny (zob. Tomczyńska 2016; Dakowska 2017: 88). Analiza przeprowadzona przez Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy⁶ potwierdziła, że w latach 2014–2016 granty NCN były w większości przypadków rozdzielane pomiędzy jednostki naukowe, które otrzymały najwyższą ocenę w procesie parametryzacji. Z kolei, ponieważ udział w projektach badawczych wpływa

⁶ Szacunki opierają się na danych z bazy danych POL-on (www.polon.nauka.gov.pl) oraz bazy danych ZSUN/OSF (www.osf.opi.org.pl).

na rządową ocenę instytucji naukowych, wyniki w konkursach o granty dodatkowo zwiększają (lub zmniejszają) szanse na pozyskanie publicznych środków na badania. Proces ten przypomina opisany przez Mertona (1968b, 1988) „efekt świętego Mateusza”. Przyznawanie środków najsilniejszym instytucjom jest politycznie akceptowalne, ponieważ – zgodnie z logiką nowego modelu zarządzania publicznego – zapewnia transfer ograniczonych zasobów do tych instytucji, które oferują największe zwroty z inwestycji. Skutkiem tego wybrane instytucje chętniej poddają procesy badawcze silnej kontroli zarządczej. W warstwie normatywnej przekłada się to na skłonność naukowców do akceptacji ingerencji w ich pracę przez zewnętrzne instytucje społeczne. Wydaje się, że rywalizacja o ograniczone środki publiczne wzmagą przekształcenia struktury normatywnej. Wartością, która poddawana jest reinterpretacji, jest autonomia nauki, a nowe wartości nauki przemysłowej są inkorporowane do systemu, tak jak przewidują to analizowane przez nas teorie.

4. Dane, metody i analiza statystyczna

4.1. Dane

Empiryczną analizę koncepcji Mertona i Zimana oparliśmy na danych pochodzących z badania sondażowego przeprowadzonego w okresie od grudnia 2015 roku do stycznia 2016 roku na reprezentatywnej próbie naukowców z uczelni i instytutów badawczych w Polsce. Kwestionariusz badania miał na celu zebranie danych dotyczących takich tematów, jak: etos nauki, stosunek do reform, produktywność badawcza czy czynniki sukcesu w nauce. Dane zostały zebrane przez firmę badawczą IQS za pomocą wspomaganych komputerowo wywiadów indywidualnych (CAPI). Populację naukowców zdefiniowano jako osoby ze stopniem naukowym doktora lub wyższym, zawodowo prowadzące badania naukowe oraz pracujące w instytucjach szkolnictwa wyższego (zarówno prywatnych, jak i publicznych), rządowych instytutach badawczych lub instytutach Polskiej Akademii Nauk (patrz tabela A1 z załącznika). Badaniem nie objęto pracowników B+R z firm prywatnych, ponieważ zmiany w publicznym systemie nauki nie mają dużego wpływu na ich sposób pracy. Schemat doboru próby oparty został na najbardziej aktualnych i rzetelnych danych o instytucjach naukowych i ich pracownikach w Polsce, zbieranych przez Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy (OPI PIB).

Próba badawcza, składająca się z 801 naukowców, została wylosowana w oparciu o dwustopniowy, warstwowy, nieproporcjonalny schemat doboru próby. Odzworował on takie cechy populacji, jak: rodzaj i wielkość organizacji badawczej lub uczelni, dziedzina nauki, stopień naukowy i płeć (patrz tabela A1 z załącznika). Ponieważ prawdopodobieństwo wejścia do próby jednostek z różnych poziomów losowania było nieproporcjonalne, w analizie statystycznej zastosowano zarówno wagi wyrównujące szanse wylosowania związane z przyjętym schematem doboru próby,

jak i wagi post-stratyfikacyjne. Dane z kwestionariusza zostały uzupełnione o wybrane cechy respondentów z bazy danych będącej podstawą konstrukcji operatu losowania. W przypadku niektórych zmiennych do imputacji braków danych zastosowano metodę MICE.

4.2. Pomiar

Przed skonstruowaniem kwestionariusza badania przeprowadzono 18 wywiadów pogłębionych (IDI) w celu ustalenia dokładnego sposobu sformułowania stwierdzeń, które później stały się wskaźnikami badanych zmiennych ukrytych. Do tej eksploracyjnej części badania w sposób celowy wybrani zostali naukowcy z różnymi stopniami i tytułami naukowymi. Wzięto także pod uwagę ich dziedzinę nauki i rodzaj reprezentowanej przez nich instytucji naukowej. Ponadto kwestionariusz badania został sprawdzony w ramach badania pilotażowego w celu ograniczenia ryzyka wystąpienia błędów pomiaru.

W części kwestionariusza dotyczącej etosu nauki respondenci oceniali 10 stwierdzeń za pomocą jedenastopunktowej skali numerycznej, gdzie 0 oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 10 – „zdecydowanie się zgadzam”. Tabela A2 z załącznika przedstawia nazwy zmiennych oraz dokładne brzmienie stwierdzeń przedstawionych respondentom do oceny wraz z odpowiadającymi im wymiarami zmiennych latentnych i wybranymi statystykami opisowymi.

Norma „komunitaryzmu” (Merton 1973: 273) była mierzona poziomem akceptacji respondentów dla następujących stwierdzeń: „Odkrycia naukowe są własnością całej wspólnoty naukowców, toteż trzymanie ich w sekrecie lub udostępnianie ich za pieniądze jest nieetyczne” (S3) oraz „Wyniki badań naukowych powinny być dostępne nieodpłatnie dla wszystkich zainteresowanych” (S10). Norma „uniwersalizmu” została zmierzona poprzez poziom akceptacji respondentów dla stwierdzenia: „Twierdzenia naukowe powinny być oceniane wyłącznie na podstawie ich zgodności z danymi empirycznymi i wcześniej potwierdzoną wiedzą, nigdy zaś ze względu na to, kto i z jakich pobudek je ogłosił” (S1). Normę „bezinteresowności” mierzono poziomem akceptacji respondentów dla stwierdzenia: „Działalność badawcza powinna być podporządkowana tylko i wyłącznie poszukiwaniu prawdy” (S5). „Zorganizowany sceptycyzm” został zmierzony poziomem akceptacji respondentów dla stwierdzenia: „Naukowiec powinien być nieufny wobec wszelkich powszechnie podzielanych sądów, bo tylko dzięki takiej sceptycznej postawie możliwy jest rozwój nauki” (S7).

Kontr-normą „wspólnotowości” jest „nauka własnościowa”. Ten aspekt etosu nauki przemysłowej i postakademickiej mierzony był poziomem akceptacji dla stwierdzenia: „Wiedza wytworzona w procesie naukowym powinna być własnością tego, kto sfinansował badania, nawet jeżeli wiąże się to z prawnym ograniczeniem możliwości jej wykorzystania przez innych” (S9). Nauka przemysłowa i postakademicka jest

charakteryzowana jako „lokalna”, co pozycjonuje ją jako antytezę uniwersalizmu – z tego powodu cecha ta została zmierzona poziomem akceptacji dla stwierdzenia: „Nauka służy przede wszystkim rozwiązywaniu problemów praktycznych o ograniczonym zasięgu – pożytek z ogólnych teorii jest niewielki” (S11) oraz braku akceptacji dla stwierdzenia: „Nauka powinna poszerzać nasze rozumienie świata bez względu na to, czy jej ustalenia mają doraźne praktyczne zastosowanie” (S12). Charakterystyczna dla przemysłowego i postakademickiego etosu nauki jest akceptacja „autorytarnej” kontroli i ścisłego zarządzania wytwarzaniem wiedzy. Wskaźnikiem tego aspektu badanych zjawisk był poziom akceptacji respondentów dla stwierdzenia: „Praca naukowa powinna podlegać ścisłej kontroli i zarządzaniu, tak jak to ma miejsce w przedsiębiorstwach produkcyjnych” (S13), a podejście do badań „zleconych” – poziomem akceptacji dla stwierdzenia: „Badania zamawiane i finansowane przez firmy prywatne, nawet jeżeli są poprawne pod względem metodologicznym, mają z reguły mniejszą wiarygodność niż badania finansowane ze środków publicznych” (S16). „Eksperckie” nastawienie badaczy pracujących w nauce przemysłowej i postakademickiej zostało zmierzone za pomocą ich oceny stwierdzenia: „Przy obecnej rozległości wiedzy naukowej, tylko zawężenie obszaru badań do wąskiej specjalizacji umożliwi dokonywanie nowych odkryć” (S15).

4.3. Metoda statystyczna

Aby odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze i zbadać złożoność struktury normatywnej nauki we współczesnej Polsce, zastosowano dwie główne techniki statystyczne: model równań strukturalnych i rozmytą analizę skupień. Pierwsza z nich pozwala na przetestowanie teoretycznego modelu etosu nauki. Uzyskane wyniki oceniono pod kątem zgodności modelu postulowanego z danymi empirycznymi, a parametry modelu zinterpretowano w celu oceny ich zgodności z założeniami teoretycznymi. Model równań strukturalnych przybrał postać confirmacyjnej analizy czynnikowej (CFA). Rozmyta analiza skupień pozwoliła natomiast na identyfikację głównych form struktury normatywnej nauki, a tym samym weryfikację hipotezy, że etos nauki akademickiej dominuje we współczesnej Polsce, ale uwzględnia normy i wartości charakterystyczne dla systemu nauki przemysłowej, oraz że istnieją co najmniej dwa inne kierunki normatywne, które współistnieją z dominującym etosem akademickim: kierunek przemysłowy i kierunek postakademicki.

5. Wyniki

5.1. Model etosu nauki na poziomie indywidualnym

Otwartość praktyk badawczych definiowana była poprzez wskaźniki „komunitaryzmu” (S3, S10) i „wiedzy własnościowej” (S9). Pozostałe normy etosu naukowego odzwierciedlają wspólny czynnik pierwszego rzędu określany jako „nauka

akademicka”. Zmierzono go za pomocą sześciu zmiennych: bezinteresowności (S5), uniwersalizmu (S1, S12), sceptycyzmu (S7) oraz odpowiednich kontr-norm nauki lokalnej (S11) i autorytarnej (S13). Latentny czynnik reprezentujący etos „nauki przemysłowej” zmierzony został za pomocą norm nauki własnościowej (S9), lokalnej (S11, S12), autorytarnej (S13) i eksperckiej (S5)⁷. W celu identyfikacji modelu i ustalenia skali pomiarowej dla zmiennych latentnych, dla każdego z czynników pierwszego rzędu określono stałą wartości jednego z ładunków czynnikowych (zob. tabela 1) – co zaznaczono na wykresie ścieżkowym za pomocą linii przerywanych (patrz rys. 1).

Część strukturalna modelu CFA definiuje relacje pomiędzy zmiennymi latentnymi. Tradycyjny „etos nauki” został zdefiniowany jako czynnik drugiego rzędu mierzony ukrytymi zmiennymi „komunitaryzmu” i „nauki akademickiej”. Przyjęta postać modelu strukturalnego pozwala na współzmiennność zmiennych „etosu nauki” i „nauki przemysłowej”, a zatem umożliwia oszacowanie dla nich parametru kowariancji. Zostało to zaznaczone linią dwukierunkową na wykresie ścieżkowym (patrz rysunek 1). Parametr kowariancji odzwierciedla opozycyjność norm oznaczanych przez obie zmienne latentne. Ukryte zmienne „etos nauki” i „nauka przemysłowa” ładują na czynnik latentny trzeciego rzędu, który określa „umysł naukowy” (lub „świadomość naukową”) – ważne pojęcie w teorii Mertona (zob. Merton 1968a: 605). Jak wyjaśniono w sekcji 2.2., jest to manifestacja etosu nauki na poziomie jednostkowym. W odniesieniu do modelu strukturalnego, czynnik ten reprezentuje wariację niewyjaśnioną przez współwystępowanie czynników nauki akademickiej i nauki przemysłowej oraz umożliwia wykrycie hybrydowych typów etosu, tj. nauki postakademickiej, która łączy w sobie normy obu wymienionych orientacji normatywnych.

Ta forma modelu została ustalona w wyniku procedury generowania modelu strukturalnego, która polegała na zmianie pierwotniej postaci modelu, w oparciu o indeksy modyfikacyjne, w celu poprawy miar dopasowania modelu do danych (Schumacker i Lomax 2016: 107). Celem było znalezienie takiego modelu, który dobrze pasuje do zebranych danych empirycznych i może być interpretowany w zgodzie z badanymi teoriami. Ostateczny kształt modelu przyjęto w oparciu o jego dobre odwzorowanie założeń teoretycznych, dobre miary dopasowania modelu oraz stabilizację parametrów modelu po wprowadzeniu zmiennej utajonej trzeciego rzędu („umysł naukowy”).

Oczekiwaliśmy, że zmienne „komunitaryzmu” i „nauki akademickiej” będą miały dodatni ładunek czynnikowy na „etos nauki”. Ponieważ „nauka przemysłowa” definiowana jest w kategoriach kontr-normy etosu naukowego, oczekiwaliśmy, że te dwie

⁷ Model pomiarowy nauki przemysłowej nie obejmuje wskaźnika nauki zamawianej. Wskaźnik został usunięty w procesie budowy modelu ze względu na niską korelację ze zmienną latentną.

zmienne latentne drugiego rzędu będą miały wysoką kowariancję ujemną. Trzecia ukryta zmienna, „umysł naukowy”, łąduje zarówno na „etos nauki”, jak i „naukę przemysłową”. Spodziewaliśmy się, że ładunki czynnikowe będą dodatnie, ponieważ zmienna „umysł naukowy” jest jednostkową manifestacją normatywnej struktury nauki. Jako taka może ona zawierać elementy zarówno etosu nauki akademickiej, jak i przemysłowej. W trakcie analizy okazało się, że aby odpowiedzieć na pytania badawcze, należy również wziąć pod uwagę fakt, że rzadko zdarza się, by naukowcy w pełni zinternalizowali normy i wartości dominujące w poszczególnych kontekstach instytucjonalnych. Z jednej strony możliwa jest sytuacja, w której członkowie środowiska naukowego internalizują zarówno elementy etosu akademickiego, jak i przemysłowego – spełniając warunek definiujący naukę postakademicką (Ziman 1996). Z drugiej strony adaptacja oportunistyczna czy też „bezetosowość” jest również ważnym rezultatem w sytuacji, gdy nie zinternalizowano żadnego z powyższych konstruktów aksjologiczno-normatywnych (zob. Merton 1968a: 605; Sztompka 1986: 50, 56).

Parametry modelu równań strukturalnych zostały oszacowane przy użyciu estymatora maksymalnego prawdopodobieństwa (ML)⁸. Brakujące wartości imputowano z wykorzystaniem imputacji wielowymiarowej za pomocą algorytmu równań łańcuchowych (MICE, $n = 10$ imputacji)⁹. W celu oceny dopasowania modelu do danych zastosowano kilka miar dopasowania¹⁰. Dopasowanie modelu jest zadowalające ($\chi^2 = 104,2$, $df = 31$, $p < 0,000$; GFI = 0,976; AGFI = 0,956; RMSEA = 0,051, RMSEA dolne 90% C.I. = 0,04, RMSEA górne 90% C.I. = 0,063). Wskaźnik jakości dopasowania (GFI) wykazuje, że model jest w stanie przewidzieć ponad 97% obserwowanej macierzy wariancji/kowariancji (zob. Schumacker i Lomax 2016: 113–114, także: Hu i Bentler 1999, w celu zapoznania się z kryteriami odcięcia dla miar dopasowania modelu).

Wyniki łącznego oszacowania parametrów modelu estymatorem ML przedstawiono na rysunku 1, w tabeli 1 oraz w tabelach B–E z załącznika. Wszystkie oszacowania parametrów mają spodziewany rząd wielkości i kierunek oraz istotnie różnią się od zera ($p < 0,01$).

⁸ Analizę statystyczną i transformację danych przeprowadzono przy użyciu R Language and Environment for Statistical Computing (R Core Team 2014). Model równań strukturalnych oszacowano przy użyciu pakietu „lavaan” (Rossee 2012), brakujące dane imputowano pakietem „MICE” (Van Buuren i Groothuis-Oudshoorn 2011), a parametry modelu łączonego uzyskano przy użyciu funkcji `cfa.mi()` z pakietu „semTools” (semTools 2016).

⁹ Brakujące wartości imputowano w celu uniknięcia zmniejszenia wielkości próbki na kolejnym etapie analitycznym, tj. na etapie rozmytej analizy skupień.

¹⁰ Ponieważ oryginalna metoda znajdowania modelu bazowego nie daje się zastosować w przypadku modeli szacowanych na podstawie danych z brakującymi wartościami imputowanymi za pomocą MICE, nie można było zastosować miar dopasowania opartych o model bazowy.

Tabela 1. Oszacowanie parametrów modelu CFA. Macierz wzorca czynnikowego (ładunków czynnikowych) i kowariancje zmiennych latentnych

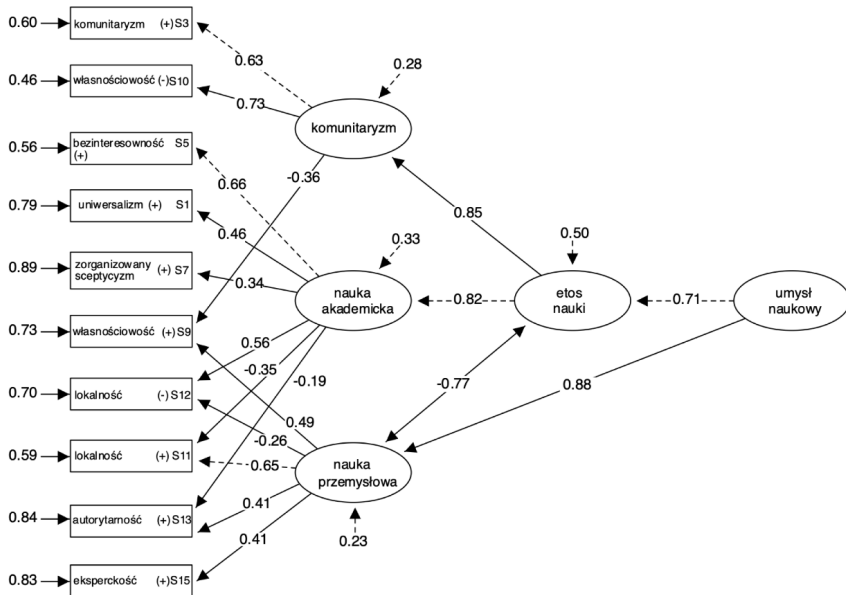
ładunki czynnikowe:			b	błąd standardowy	wartość p	beta
etos akademicki	<-	etos nauki	1,000			0,816
komunitaryzm	<-	etos nauki	1,138	0,129	0,000	0,849
etos nauki	<-	umysł naukowy	1,000			0,707
nauka przemysłowa	<-	umysł naukowy	1,816	0,205	0,000	0,876
do1_03s3	<-	komunitaryzm	1,000			0,633
do1_10s10	<-	komunitaryzm	1,188	0,133	0,000	0,733
do1_09s9	<-	komunitaryzm	-0,587	0,112	0,000	-0,361
do1_05s5	<-	etos akademicki	1,000			0,663
do1_01s1	<-	etos akademicki	0,604	0,057	0,000	0,463
do1_07s7	<-	etos akademicki	0,560	0,073	0,000	0,337
do1_12s12	<-	etos akademicki	0,651	0,057	0,000	0,559
do1_11s11	<-	etos akademicki	-0,651	0,122	0,000	-0,352
do1_13s13	<-	etos akademicki	-0,317	0,097	0,001	-0,189
do1_11s11	<-	nauka przemysłowa	1,000			0,648
do1_09s9	<-	nauka przemysłowa	0,733	0,113	0,000	0,494
do1_13s13	<-	nauka przemysłowa	0,578	0,089	0,000	0,412
do1_15s5	<-	nauka przemysłowa	0,661	0,101	0,000	0,408
do1_12s12	<-	nauka przemysłowa	-0,256	0,050	0,000	-0,263
kowariancje:			kowariancja	błąd standardowy	wartość p	korelacja
etos nauki	~~	nauka przemysłowa	-0,774	0,268	0,004	-0,774

Objaśnienie: <- regresja; ~~ kowariancja

Wykres ścieżkowy przedstawia zestaw równań regresji, w których zmienne obserwowane pełnią rolę zmiennych zależnych, a zmienne latentne i błędy pomiaru – rolę zmiennych niezależnych. Liczby wyrażają znormalizowane współczynniki regresji, które informują o kierunku i sile relacji pomiędzy zmiennymi zależnymi

i niezależnymi. Przyjmuje się, że wartość zmiennych obserwowanych jest wynikiem oddziaływania nieobserwowalnych bezpośrednio zjawisk (zmiennych latentnych) i błędu pomiaru. SEM pozwala nie tylko oszacować parametry regresji, ale również wartości zmiennych latentnych.

Rysunek 1. Etos nauki / etos naukowca – standaryzowane oszacowania parametrów modelu CFA



Objaśnienie: jednokierunkowe linie (z jedną strzałką) reprezentują regresje, dwukierunkowe linie reprezentują kowariancje lub korelacje, a linie przerywane reprezentują wartości stałe ładunków czynnikowych zastosowane do oszacowania modelu strukturalnego.

Estymator ML, wielokrotne imputacje z użyciem procedury MICE, $m=10$.

$\chi^2 = 104,2$, $df = 31$, $p < 0,000$; GFI = 0,976; AGFI = 0,956; SRMR = 0,176; RMSEA = 0,051; lo c.i. = 0,04; hi c.i. = 0,063.

Podmodele pomiarowe zmiennych latentnych pierwszego rzędu pokazują, że zastosowane wskaźniki dobrze odzwierciedlają konstrukty latentne (zob. tabela 1). Wyjaśniona wariancja obserwowanych zmiennych waha się w przedziale od $R^2 = 0,54$ do $R^2 = 0,114$, przy najniższych współczynnikach dla zmiennych mierzących tylko jedną ukrytą zmienną (patrz tabela D z załącznika). Ponadto współczynniki z macierzy struktury czynnikowej¹¹ wspierają wysoką trafność wskaźników. Tylko

¹¹ Współczynniki korelacji pomiędzy zmiennymi obserwowanymi i latentnymi.

wskaźniki kontr-norm każdego z ukrytych konstruktów mają niskie ujemne współczynniki korelacji z odpowiadającymi im czynnikami (patrz tabela E z załącznika). Wynik ten potwierdza teoretyczną trafność podmodeli pomiarowych.

Latentne zmienne „komunitaryzmu” i „nauki akademickiej” silnie ładują na „etos nauki”, przy standaryzowanych ładunkach czynnikowych wynoszących odpowiednio 0,849 i 0,816. Zgodnie z oczekiwaniami, zmienne „etos nauki” i „nauka przemysłowa” są negatywnie skorelowane przy współczynniku korelacji wynoszącym -0,774. Obie te zmienne latentne mają silne dodatnie ładunki na czynnik trzeciego rzędu, czyli „umysł naukowy” (patrz tabela 1). Te parametry podmodelu strukturalnego są zgodne z oczekiwanymi kierunkami i siłą związków pomiędzy zmiennymi latentnymi.

5.2. Rodzaje etosu naukowego we współczesnej Polsce

Zmienne latentne pochodzące z confirmacyjnej analizy czynnikowej zostały zapisane w zbiorze danych jako wartości czynnikowe (ang. *regression factor scores*). Zmienne „etos nauki” i „nauka przemysłowa” zostały wykorzystane w rozmytej analizie skupień k-średnich (ang. *fuzzy k-means clustering*). Pozwoliła ona na identyfikację głównych form struktury normatywnej nauki w Polsce. Jej wyniki podważają hipotezę sugerującą istnienie tylko trzech typów orientacji aksjologiczno-normatywnych wśród naukowców. Klastrowanie sugeruje, że aktualnie w Polsce istnieją cztery typy struktury normatywnej nauki: akademicki (który, jak stwierdzono w hipotezie, jest typem dominującym), postakademicki, przemysłowy oraz typ oportunistycznej adaptacji (określanej tutaj także jako „bezetosowość”).

Rozmytą analizę skupień oparto na grupowaniu metodą k-średnich z regularyzacją entropii dla $k=4$ klastrów i parametrem entropii 0,7. Regularyzacja entropii pozwala uniknąć stosowania sztucznego parametru rozmycia. Zastępuje ją entropia, czyli „stopień niepewności” (patrz Li i Mukaidono 1995).

Indeksy klasyfikacyjne pozwalają na akceptację uzyskanych wyników. Współczynnik podziału (PC) = 0,824, zmodyfikowany PC (MPC) = 0,766, indeks Xie i Beni (XB) = 0,297 i entropia partycji (PE) = 0,302. Współczynnik podziału mierzy, jak blisko rozwiązanie rozmyte znajduje się od odpowiadającego mu rozwiązania „twardego”, tj. rozwiązania klasyfikującego każdy obiekt do klastra na podstawie największej wartości miary przynależności (ang. *membership degree*).

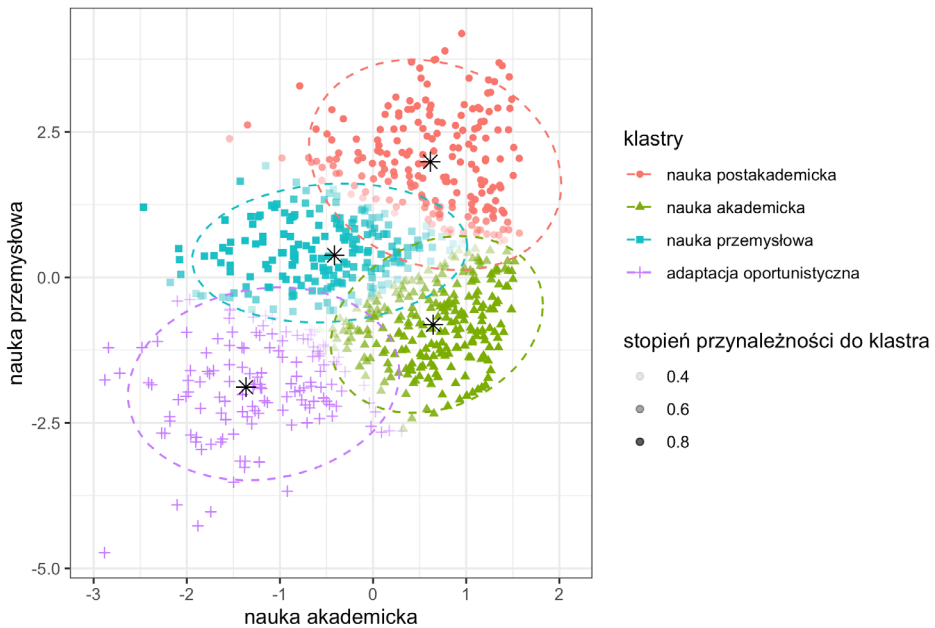
Wyniki rozmytej analizy skupień przedstawiono graficznie na rys. 2, gdzie etos „nauki akademickiej” zaprezentowano na osi x, a etos „nauki przemysłowej” na osi y. Każdy punkt odzwierciedla jednego respondenta, a kształty punktów oraz przejrzystość punktów reprezentują stopień przynależności do klastra.

Cztery wyróżnione klastry mogą być interpretowane zgodnie z założeniami teoretycznymi. Respondenci z wysokimi wartościami na osi „etosu nauki akademickiej” oraz niskimi wartościami na osi „nauki przemysłowej” tworzą odrębny

klaster, którego centrum znajduje się w wartości 0,645 dla „etosu nauki akademickiej” oraz -0,814 dla „etosu nauki przemysłowej” (zob. tabela 2). Klaster ten można interpretować jako klaster „nauki akademickiej”, ponieważ składa się on z respondentów, którzy akceptują normy etosu nauki akademickiej zgodnie z koncepcjami Mertona i odrzucają normy określające normatywną strukturę nauki przemysłowej. W jego skład wchodzi 254 respondentów, którzy wykazują najwyższy stopień członkostwa w klastrze. Klaster ten jest najsilniej reprezentowany wśród takich dziedzin nauki, jak nauki przyrodnicze, humanistyczne i ścisłe (zob. wykres 3).

Kolejny klaster to respondenci, którzy akceptują normy typowe dla etosu nauki „akademickiej” i „przemysłowej” (centra klastra to odpowiednio 0,615 i 1,986). W jego skład wchodzi 203 respondentów o najwyższym poziomie uczestnictwa w tym klastrze. Interpretujemy ten klaster jako reprezentujący „postakademicki” etos naukowy (patrz tabela 2). Najwyższy odsetek respondentów należących do tego klastra to osoby reprezentujące nauki medyczne (zob. wykres 3).

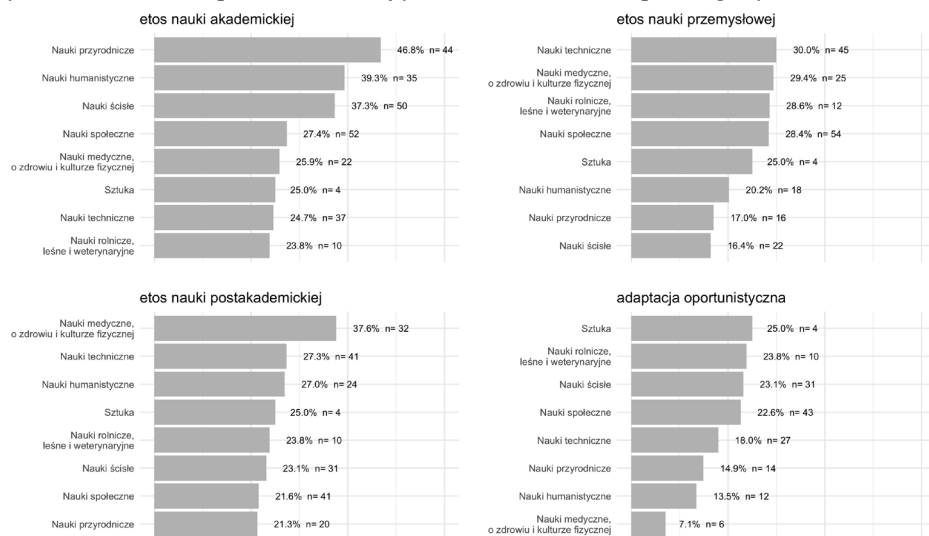
Rysunek 2. Rodzaj etosu nauki – rozmyta analiza skupień z regularyzacją entropii



Objaśnienie: ● – centra klastrów

k = 4 klastry, parametr entropii = 0,7; Współczynnik podziału (PC) = 0,824, zmodyfikowany współczynnik podziału PC (MPC) = 0,766, indeks Xie i Beni (XB) = 0,297

Rysunek 3. Odsetek respondentów należących do klastra w ramach poszczególnych dziedzin nauki



Objaśnienie: w celu przypisania respondentów do klastrów wykorzystano kryterium maksymalnego stopnia członkostwa (ang. *membership degree*) w klastrze.

Trzeci klastrowy składa się z respondentów, którzy uzyskali wysokie wartości na osi „etos nauki przemysłowej” i niskie na osi „etos nauki akademickiej”. Klastrowy ten jest najsilniej reprezentowany wśród respondentów z dziedziny nauk technicznych, medycznych, rolniczych i społecznych (zob. wykres 3). Centrum klastru określają średnie wartości, odpowiednio 0,381 i -0,415, i dlatego interpretujemy go jako klastrowy „nauki przemysłowej”. W jego skład wchodzi 196 respondentów.

W zbadanej grupie jest wreszcie także 147 respondentów, którzy odrzucają zarówno normy nauki akademickiej, jak i przemysłowej (centrum klastru odpowiednio -1,364 i -1,887). Tę formę struktury normatywnej nauki interpretujemy jako adaptację oportunistyczną lub „brak etosu”. Stanowisko to jest dość powszechne wśród badaczy reprezentujących nauki rolnicze, ścisłe i społeczne, ale rzadkie wśród przedstawicieli nauk medycznych i humanistycznych.

Tabela 2. Centra klastrów – rozmyta analiza skupień

	Etos nauki akademickiej	Etos nauki przemysłowej	N
nauka postakademicka	0,615	1,986	203
nauka akademicka	0,645	-0,814	254
nauka przemysłowa	-0,415	0,381	196
adaptacja oportunistyczna (brak etosu)	-1,364	-1,887	147

Objaśnienie: respondenci zostali przypisani do klastru według maksymalnego stopnia członkostwa (ang. *membership degree*).

Wstępna analiza wykazała, że klastry te nie różnią się pod względem takich cech naukowców, jak płeć, reprezentowana przez nich dziedzina nauki czy rodzaj badań (podstawowe, stosowane czy prace badawczo-rozwojowe) oraz rodzaj instytucji zatrudniającej badacza. Analizy pokazały natomiast, że etos przemysłowy nie jest akceptowany przez profesorów tak samo często, jak w przypadku innych typów etosu. Ponadto respondenci należący do klastra „nauki akademickiej” i „adaptacji oportunistycznej” wyróżniają się niższą od przeciętnej ogólną oceną reform systemu nauki w Polsce z lat 2010–2011. Klaster „bezetosowy” charakteryzuje się również wyższą od przeciętnej efektywnością pracy naukowej mierzoną liczbą prac badawczych, w tym publikowanych w języku obcym, udziałem w projektach badawczych, złożonymi wnioskami patentowymi i uzyskanymi grantami badawczymi. Różnice w produktywności są szczególnie widoczne wśród naukowców należących do dziedzin nauk przyrodniczych i technicznych.

6. Wnioski i dyskusja

Wyniki naszego badania pokazały dużą złożoność struktury normatywnej nauki, wykraczającą poza oczekiwania sformułowane w hipotezie. Wyróżniliśmy cztery odrębne grupy badaczy, kierujące się w swoim życiu zawodowym różnymi zespołami wartości i norm. Interpretując uzyskane wyniki, należy pamiętać, że te orientacje normatywne są „wyznawane” przez polskich naukowców, ale mogą różnić się od wartości i norm przez nich praktykowanych (zob. punkt 2.2). Trzeba zatem mieć na uwadze, że zidentyfikowane systemy normatywne są typami idealnymi, które mogą dać pewien wgląd w strukturę normatywną nauki. Nie pokazują jednak jej pełnego, zapewne znacznie bardziej złożonego obrazu.

Zgodnie z oczekiwaniami badanie wykazało, że to normy akademickie cieszą się największą akceptacją wśród badaczy w Polsce. Nie jest to wynik zaskakujący, zwłaszcza nie tylko na szeroko podkreślane przez polskich pracowników naukowych przywiązanie do idei autonomicznego uniwersytetu, ale także w związku z rosnącym zainteresowaniem ruchami na rzecz otwartej nauki (Ostaszewski 2014), które są w dużej mierze zgodne z normami Mertonowskimi, a zwłaszcza z normą „komunitaryzmu”.

Wykazaliśmy również, że postakademicki etos naukowy jest podzielany przez drugą pod względem liczebności grupę naukowców. Ten rodzaj etosu wydaje się być efektem polityki naukowej. We współczesnej Polsce rośnie znaczenie finansowania projektowego dystrybuowanego przez NCN i NCBR, jak również mocno podkreślana jest rynkowa użyteczność badań. Rozszerzenie kontroli nad aktywnością naukową ogranicza niektóre aspekty tradycyjnie definiowanej autonomii nauki. Jednocześnie nagradzana jest doskonałość naukowa (wzmocniona np. przez normę

„zorganizowanego sceptycyzmu” oraz wartości obiektywizmu, oryginalności i istotności) lub otwarte upowszechnianie efektów działalności naukowej (tj. norma nauki akademickiej). Naukowców należących do klastra postakademickiego można uznać za najlepiej przystosowanych do pracy w ramach obecnie funkcjonującego w Polsce publicznego systemu finansowania nauki. Wstępna analiza ich opinii o tym systemie pokazuje, że częściej doceniają oni kierunek reform podjętych w latach 2010–2011 niż naukowcy należący do klastra akademickiego i klastra „oportunistów”.

Biorąc pod uwagę stosunkowo niedawny rozwój polityki wzmacniającej powiązania między uczelniami a przedsiębiorstwami, zastanawiające jest to, że normalna struktura nauki obejmuje również badaczy, którzy zdołali już zinternalizować wartości przynależne etosowi nauki przemysłowej. Pokazuje to gotowość wielu naukowców (głównie tych bez profesury) do współpracy z biznesem. Tymczasem brak zainteresowania polskich naukowców działalnością komercyjną wskazywany jest przez decydentów jako jedna z przyczyn niskiej innowacyjności Polski (Matusiak i Guliński 2010, zob. także Marklund i in. 2017). Nasze badanie sugeruje powrót do badań nad systemowymi barierami komercjalizacji.

Choć nie uwzględniliśmy tego założenia w naszej hipotezie, mozaikę normatywnej struktury nauki uzupełnia czwarta grupa badaczy, która nie podziela żadnego z wymienionych powyżej etosów. Teoria struktury normatywnej Mertona pozwala przypuszczać, że może to wynikać z mniejszej internalizacji etosu naukowego wśród tych naukowców, bądź być wynikiem ich dezorientacji normatywnej, która przekłada się na dewiacyjne zachowanie zmierzające do osiągnięcia społecznie uznanych celów (Merton 1973: 308, przypis 51). Można także przypuszczać, że reforma z lat 2010–2011, o bezprecedensowej od lat 90. ubiegłego wieku skali i zakresie, wywołała rozdźwięk między wizją nauki roztaczaną przez badaczy a wizją ustawodawcy (Kwiek 2015: 242). Obserwację tę zdają się potwierdzać wyniki wstępnej analizy danych, która wykazała niższe od przeciętnego poparcie dla reform systemu nauki wśród naukowców z klastra „oportunistów”. Ciekawe jest również to, że naukowcy z tej grupy są bardziej produktywni badawczo niż naukowcy z pozostałych klastrów. Można to interpretować jako przejaw dążenia do osiągnięcia uzasadnionych kulturowo celów przy braku wystarczającego wsparcia ze strony zinstytucjonalizowanych norm mających umożliwiać ich osiągnięcie, co Merton określał jako jeden z rodzajów indywidualnej adaptacji do warunków anomii (Merton 1938c). Adaptacja taka rozwija się, gdy zachowania nie podlegają ograniczeniom normatywnym i są oceniane jedynie przez pryzmat swojej efektywności. W takich okolicznościach normy tracą zdolność do regulowania indywidualnych zachowań, a ich rolę regulacyjną zastępuje zasada efektywności (Merton 1938c). W normalnych okolicznościach nauka jest chroniona przed tego rodzaju zachowaniami dewiacyjnymi przez etos nauki akademickiej, który intensyfikuje krytyczny osąd wobec pracy innych naukowców,

a także wysiłki na rzecz replikacji wyników badań (patrz Zuckerman 1977). Kiedy jednak rynek lub polityka dominuje nad nauką lub istnieje inny, niekompatybilny etos w systemie nauki (np. normy przemysłowe), tradycyjny etos naukowy traci na znaczeniu (zob. także Anderson i in. 2010: 391). Można też przypuszczać, że tak właśnie wyłania się anomia (zob. Bieliński 2013, 2015, 2016). Zjawisko to zasługuje na dalsze badania, gdyż anomia może skutkować erozją polityki naukowej wobec „oportunistycznego” grona badaczy.

W naszym badaniu zgromadziliśmy wiele dowodów na użyteczność ram teoretycznych łączących etos nauki akademickiej Mertona z etosem nauki przemysłowej i postakademickiej Zimana. Uzyskane rezultaty pokazują, że w środowisku naukowym współistnieją niekompatybilne ze sobą zespoły zasad i wartości. Wynik ten powinien być brany pod uwagę przy projektowaniu i komunikowaniu zmian w systemie nauki i szkolnictwa wyższego, w szczególności zaś przy konstruowaniu systemu nagradzania osiągnięć naukowych. Dominujący, tradycyjny etos nauki koliduje z oczekiwaniami agencji finansujących naukę w Polsce, a także z utylitarnym podejściem do badań. Z kolei etos przemysłowy wymaga większej elastyczności w ocenie pracy naukowej, np. poprzez poszerzenie definicji projektu naukowego. Zestaw nowych polityk skierowany powinien zostać także do „oportunistów”, co pomogłoby zatrzymać proces dezintegracji normatywnej tej grupy badaczy, bez szkody dla ich produktywności badawczej. Chociaż badacze reprezentujący poszczególne dziedziny nauki są skłonni współdzielić pewien etos nauki, to sama dziedzina nie jest związana bezpośrednio ze strukturą normatywną nauki. Oznacza to, że obecne w Polsce dostosowywanie polityki naukowej do specyfiki dziedzin, choć stosunkowo proste w implementacji, nie jest najlepszą strategią. Zwłaszcza, jeżeli weźmie się pod uwagę stale rosnącą specjalizację nauk i ich interdyscyplinarny charakter.

W świetle naszych ustaleń uważamy, że koncepcję etosu naukowego warto rozszerzyć o kategorię „adaptacji oportunistycznej”. W socjologii nauki może ona odegrać ważną rolę jako nowe, użyteczne narzędzie analityczne w rozważaniach teoretycznych i badaniach empirycznych. Dalsze badania mogłyby starać się scharakteryzować naukowców przynależących do poszczególnych grup etosowych, badać tempo zmian etosu lub stopień, w jakim zmiany te są efektem oddziaływania innych instytucji społecznych na świat nauki. Takie analizy poprawiłyby nasze zrozumienie procesów produkcji wiedzy naukowej oraz potwierdziłyby wartość koncepcji zmiany etosu naukowego. Co więcej kontynuacja badań pomogłaby w dopracowaniu istniejących teorii i nowych metodologicznych podejść do oceny polityk badawczo-rozwojowych.

Załącznik

Dostępny na stronie internetowej.

Tabela A1. Struktura populacji i próby

	populacja	próba
pleć		
kobieta	42,6 %	39,6%
mężczyzna	57,4%	60,4%
typ instytucji		
instytut badawczy	6,7%	14,7%
instytut Polskiej Akademii Nauk	5,0%	13,2%
publiczna szkoła wyższa	80%	61,8%
niepubliczna szkoła wyższa	8,3%	10,3%
stopień lub tytuł naukowy		
doktor	66,4%	65,9%
doktor habilitowany	19,8%	18,8%
profesor	13,8%	15,3%

Tabela A2. Wskaźniki zmiennych latentnych

nazwa zmiennej	zmienna latentna	stwierdzenie do oceny	N	średnia	odchylenie standardowe
S1	uniwersalizm (+)	Twierdzenia naukowe powinny być oceniane wyłącznie na podstawie ich zgodności z danymi empirycznymi i wcześniej potwierdzoną wiedzą, nigdy zaś ze względu na to, kto i z jakich pobudek je ogłosił.	782	8,605	2,233
S3	komunitaryzm (+)	Odkrycia naukowe są własnością całej wspólnoty naukowców, toteż trzymanie ich w sekrecie lub udostępnianie ich za pieniądze jest nieetyczne.	772	6,990	3,033
S5	bezinteresowność (+)	Działalność badawcza powinna być podporządkowana tylko i wyłącznie poszukiwaniu prawdy	780	8,258	2,456
S7	zorganizowany sceptycyzm (+)	Naukowiec powinien być nieufny wobec wszelkich powszechnie podzielanych sądów, bo tylko dzięki takiej sceptycznej postawie możliwy jest rozwój nauki.	782	7,239	2,873
S9	własnościowość (+)	Wiedza wytworzona w procesie naukowym powinna być własnością tego, kto sfinansował badania, nawet jeżeli wiąże się to z prawnym ograniczeniem możliwości jej wykorzystania przez innych	766	4,137	3,086

nazwa zmiennej	zmienna latentna	stwierdzenie do oceny	N	średnia	odchylenie standardowe
S10	własnościowość (-)	Wyniki badań naukowych powinny być dostępne nieodpłatnie dla wszystkich zainteresowanych.	779	7,178	3,030
S11	lokalność (+)	Nauka służy przede wszystkim rozwiązywaniu problemów praktycznych o ograniczonym zasięgu – pożytek z ogólnych teorii jest niewielki.	790	3,305	3,181
S12	lokalność (-)	Nauka powinna poszerzać nasze rozumienie świata bez względu na to, czy jej ustalenia mają doraźne praktyczne zastosowanie.	790	8,637	1,988
S13	autorytarność (+)	Praca naukowa powinna podlegać ścisłej kontroli i zarządzaniu, tak jak to ma miejsce w przedsiębiorstwach produkcyjnych.	783	3,281	2,902
S15	eksperckość (+)	Przy obecnej rozległości wiedzy naukowej, tylko zawężenie obszaru badań do wąskiej specjalizacji umożliwia dokonywanie nowych odkryć.	787	5,253	3,359

Objaśnienie: nazwy zmiennych, brzmienie stwierdzeń do oceny, średnie i odchylenia standardowe.

Tabela C. Wariancje błędów pomiarowych

	parametry	błąd standardowy	p value	parametry wystandaryzowane
komunitaryzm	1,000			0,279
etos akademicki	1,000			0,333
nauka przemysłowa	1,000			0,233
etos nauki	1,000			0,500
umysł naukowy	1,000			1,000
.S3	5,367	0,446	0,000	0,599
.S10	4,368	0,514	0,000	0,463
.S9	6,952	0,534	0,000	0,733
.S5	3,826	0,272	0,000	0,561
.S1	4,002	0,238	0,000	0,785
.S7	7,344	0,397	0,000	0,886
.S12	2,857	0,190	0,000	0,703
.S11	6,017	0,613	0,000	0,588
.S13	7,099	0,418	0,000	0,840
.S15	9,413	0,567	0,000	0,834

Tabela D. Współczynniki determinacji (R^2) zmiennych niezależnych

	R^2
komunitaryzm	0,721
etos akademicki	0,667
nauka przemysłowa	0,767
etos nauki	0,500
S ₃	0,401
S ₁₀	0,537
S ₉	0,267
S ₅	0,439
S ₁	0,215
S ₇	0,114
S ₁₂	0,297
S ₁₁	0,412
S ₁₃	0,160
S ₁₅	0,166

Tabela E. Macierz struktury czynnikowej

	etos nauki	umysł naukowy	komunitaryzm	etos akademicki	etos przemysłowy
S ₁	0,451	0,297	0,324	0,562	0,127
S ₃	0,692	0,460	0,765	0,512	0,201
S ₅	0,611	0,491	0,437	0,745	0,289
S ₇	0,348	0,280	0,244	0,430	0,165
S ₉	-0,116	0,350	-0,244	-0,029	0,531
S ₁₀	0,771	0,495	0,874	0,546	0,200
S ₁₁	-0,090	0,517	-0,080	-0,222	0,736
S ₁₂	0,385	0,037	0,277	0,528	-0,178
S ₁₃	0,001	0,358	-0,001	-0,077	0,473
S ₁₅	0,155	0,483	0,084	0,142	0,547

Objaśnienie: współczynniki korelacji pomiędzy zmiennymi obserwowanymi i latentnymi (miary trafności pomiaru)

Finansowanie

Badania zostały sfinansowane ze środków Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego Instytutu Badawczego (OPI PIB).

Deklaracja dotycząca konfliktu interesów

Autorzy deklarują, że w odniesieniu do niniejszej publikacji nie występuje konflikt interesów.

Literatura

- Anderson, M.S., Ronning, E.A., De Vries, R. i Martinson, B.C. (2010). Extending the Mertonian norms: Scientists' subscription to norms of research. *The Journal of Higher Education* 81(3): 366–393.
- Barber, B. (1952). *Science and the social order*. Glencore: Free Press.
- Barnes, B.S. i Dolby, R.G.A. (1970). The scientific ethos: A deviant viewpoint. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie / Europäisches Archiv für Soziologie* 11(1): 3–25.
- Barnes, B. (2007). Catching Up With Robert Merton. Scientific Collectives as Status Groups. *Journal of Classical Sociology* 7 (2): 179–192.
- Bieliński, J. (2013). *Między anomią a fatalizmem. Regulacja społeczna w Polsce w okresie zmiany systemowej*. Warszawa: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bieliński, J. (2015). Between Anomie and Fatalism. Reconstruction and Empirical Test of Durkheim's Social Regulation Theory. *12th Conference of the European Sociological Association, Prague, Czech Republic*. 25–28 August 2015. DOI: 10.13140/RG.2.1.3317.9365
- Bieliński, J. (2016). Rethinking Durkheim's social regulation. Theoretical reconstruction, indicators and empirical test. *3rd ISA Forum of Sociology*. Vienna, Austria. 10-14 July 2016. DOI: 10.13140/RG.2.2.27869.82400.
- Couzin, J. (2006). Scientific Publishing. Don't Pretty Up That Picture Just Yet. *Science* 314 (5807): 1866–1868.
- Dakowska, D. (2017). Higher education in Poland: Budgetary constraints and international aspirations. W: *Higher education in austerity Europe*, red. Jon Nixon, 79–91. Bloomsbury Academic.
- Dylus, A. (2010). Wokół etycznej sytuacji edukacji akademickiej w Polsce. Wybrane determinanty. *Nauka* 3: 131–137.
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations. *Social Science Information* 42(3): 293–337.
- Etzkowitz, H. i Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and 'mode 2' to a triple helix of university–industry–government relations. *Research Policy* 29(2): 109–123.
- Eurostat. (2017). *Research and development expenditure, by sectors of performance*. www.ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsc00001&plugin=1. Dostęp: 15 grudnia 2017.
- Fanelli, D. (2009). How Many Scientists Fabricate and Falsify Research? A Systematic Review and Meta-Analysis of Survey Data. *PLoS One* 4 (5): e5738.
- Ferguson, C., Marcus, A. i Oransky, I. (2014). *Publishing: The Peer-Review Scam*.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. i Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

- Gieryn, T.F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review* 48(6): 781–795.
- Gieryn, T.F. (1999). *Cultural boundaries of science: Credibility on the line*. London, Chicago: The University of Chicago Press.
- Goćkowski, J. (1978). 'Klerkowie' i 'eksperci'. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja* 38(2): 63–80.
- Goćkowski, J. (1984). *Autorytety świata uczonych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Goćkowski, J. (1996). *Ethos nauki i role uczonych*. Kraków: Secesja.
- Goćkowski, J. (2005). Normy ethosu nauki a realia ekologiczne pracy naukowej. *Roczniki Nauk Społecznych* 33 (1): 5–23.
- Goćkowski, J. i Pigoń, K. (red.) (1991). *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Goćkowski, J. i Kisiel, P. (red.) (1994). *Patologia i terapia życia naukowego: Praca zbiorowa*. Kraków: Universitas.
- Goćkowski, J. i Kisiel, P. (1999). Nieuczciwość w życiu naukowym. Refleksje nad wynikami badań empirycznych. *Nauka* 2: 41–56.
- Grundmann, R. (2013). 'Climategate' and the scientific ethos. *Science, Technology, & Human Values* 38(1): 67–93.
- Hicks, D. (2012). Performance-based university research funding systems. *Research Policy* 41(2): 251–261.
- Hooker, C. (2003). Science: Legendary, academic – and post-academic? *Minerva* 41(1): 71–81.
- Hu, L. i Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6(1): 1–55.
- Jablecka, J. i Lepori, B. (2009). Between historical heritage and policy learning: The reform of public research funding systems in Poland, 1989–2007. *Science and Public Policy* 36(9): 697–708.
- Kellogg, D. (2006). Toward a post-academic science policy: Scientific communication and the collapse of the Mertonian norms. *International Journal of Communications Law & Policy*. Special Issue, Access to Knowledge: 1–29.
- Kim, S.Y. i Kim, Y. (2018). The ethos of science and its correlates: An empirical analysis of scientists' endorsement of Mertonian norms. *Science, Technology and Society* 23(1): 1–24.
- Kisiel, P. (2011). Ethos nauki i uczonego w świetle koncepcji nauki J. Goćkowskiego. *Zagadnienia Naukoznawstwa* 2: 203–16.
- Klincewicz, K. i Szkuta, K. (2016). RIO Country Report 2015: Poland. Report, European Union 27872 EN.
- König, N., Børsen, T. i Emmeche, C. (2017). The ethos of post-normal science. *Futures* 91: 12–24.

- Kozłowski, J. (2004). Poland: Restructuring S&T without radical transformation. W: *From system transformation to European integration: Science and technology at the beginning of the 21st century*, red. Werner Meske, 185–196. Münster: Lit Verlag.
- Krimsky, S. (2003). *Science in the private interest: Has the lure of profits corrupted biomedical research?* Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Krimsky, S. (2006). Autonomy, disinterest, and entrepreneurial science. *Society* 43(4): 22–29.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: PWN.
- Lepori, B., Masso, J., Jabłecka, J., Sima, K. i Ukrainski, K. (2009). Comparing the organization of public research funding in central and eastern European countries. *Science and Public Policy* 36(9): 667–681.
- Li, R-P. i Mukaidono, M. (1995). A Maximum-Entropy Approach to Fuzzy Clustering. *Proceedings of the Fourth IEEE Conference on Fuzzy Systems (FUZZ-IEEE/IFES '95)* 2227–2232.
- Macfarlane, B. i Cheng, M. (2008). Communism, universalism and disinterestedness: Re-examining contemporary support among academics for Merton's scientific norms. *Journal of Academic Ethics* 6(1): 67–78.
- Marklund, G., Naczinsky, Ch., Ziarko, W., Winckler, G., Puukka, J., File, J., Holm-Nielsen, L.B. i Melin, G. (2017). *Peer review of Poland's higher education and science system*. Publications Office of the European Union.
- Matusiak, K.B. i Guliński, J. (red.) (2010). *System transferu technologii i komercjalizacji wiedzy w Polsce: Siły motoryczne i bariery*. Poznań, Łódź, Wrocław, Warszawa: PARP.
- Merton, R.K. (1938a). *Science, technology and society in seventeenth-century England*. New York: Harper & Row.
- Merton, R.K. (1938b). Science and the social order. *Philosophy of Science* 5(3): 321–337.
- Merton, R.K. (1938c). Social structure and anomie. *American Sociological Review* 3(5): 672–682.
- Merton, R.K. (1942). Science and technology in a democratic order. *Journal of Legal and Political Sociology* 1(1/2): 115–126.
- Merton, R.K. (1968a). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Merton, R.K. (1968b). The Matthew effect in science. *Science* 159(3810): 56–63.
- Merton, R.K. (1973). *The sociology of science. Theoretical and empirical investigations*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Merton, R.K. (1976). *Sociological ambivalence and other essays*. New York: Free Press.
- Merton, R.K. (1982). *Social Research and the Practicing Professions*. Cambridge, Mass.: Abt Books.
- Merton, R.K. (1988). The Matthew effect in science, II: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *Isis* 79(4): 606–623.

- Mowery, D.C. i Sampat, B.N. (2004). Universities in national innovation systems. In *The Oxford handbook of innovation*, red. Jan Fagerberg, David C. Mowery, i Richard R. Nelson, 209–239. Oxford: Oxford University Press.
- Mulkay, M. (1976a). Norms and ideology in science. *Social Science Information* 15(4/5): 637–656.
- Mulkay, M. (1976b). The mediating role of the scientific elite. *Social Studies of Science* 6(3/4): 445–470.
- Nowotny, H., Scott, P.B. i Gibbons, M.T. (2001). *Rethinking science: knowledge in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- OECD. (2010). OECD Science, Technology and Industry Outlook 2010. Report, OECD Publishing.
- Ostaszewski, M. (2014). Open academic community: New scholarly communication models during the transformation period. *Fifteenth International Conference on Grey Literature*, Amsterdam, 2 December 2013, TaxRelease.
- Panofsky, A.L. (2010). A critical reconsideration of the ethos and autonomy of science. W: *Robert K. Merton. Sociology of science and sociology as science*, red. Craig Calhoun, 140–163. New York: The Columbia University Press.
- Polanyi, M. (1962). The republic of science: Its political and economic theory. *Minerva* 1(1): 54–73.
- R Core Team. (2014). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Redman, B.K. (2013). *Research Misconduct Policy in Biomedicine: Beyond the Bad-Apple Approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rodriguez, V. (2007). Merton and Ziman's modes of science: the case of biological and similar material transfer agreements, *Science and Public Policy* 34(5): 355–363.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software* 48(2): 1–36.
- Schumacker, R.E. i Lomax, R.G. (2016). *A Beginner's guide to structural equation modeling*. New York and London: Routledge.
- semTools, Contributors. (2016). *Semtools: Useful tools for structural equation modeling*.
- Shinn, T. (2002). The triple helix and new production of knowledge: Prepackaged thinking on science and technology. *Social Studies of Science* 32(4): 599–614.
- Stehr, N. (1978). The ethos of science revisited. Social and cognitive norms. *Sociological Inquiry* 48(3/4): 172–196.
- Sztompka, P. (1986). *Robert K. Merton. An intellectual profile*. London: Macmillan Education UK.
- Sztompka, P. (2002). The condition of sociology in east-central Europe. W: *Three Social Science Disciplines in Central and Eastern Europe: Handbook On Economics, Political Science and Sociology (1989–2001)*, red. Max Kaase, Vera Sparschuh, and Agnieszka Wenninger, 548–556. Berlin: Informationszentrum Sozialwissenschaften.

- Tomczyńska, A. (2016). Typologia i ewolucja publicznych systemów finansowania nauki. W: *Systemy Publicznego Finansowania Nauki w Ujęciu Międzynarodowym*, red. Marta M. Bojko, Marzena Feldy, Anna Knapińska, Barbara Kowalczyk, Maciej Ostaszewski i Aldona Tomczyńska, 21–43. Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Toren, N. (1983). The scientific ethos debate: A meta-theoretical view. *Social Science & Medicine* 17(21): 1665–1672.
- Van Buuren, S. i Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). Mice: Multivariate imputation by chained equations W: *R. Journal Of Statistical Software* 45(3): 1–67.
- Wójcicka, M. (2008). Nauczyciele akademicki wobec zmian systemowych i strukturalnych w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1 (31): 65–84.
- Wunderlich, R. (1974). The scientific ethos: A clarification. *The British Journal of Sociology* 25(3): 373–377.
- Ziman, J., red. (1994). *Prometheus bound: Science in a dynamic steady state*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Ziman, J. (1996). ‘Postacademic science’: Constructing knowledge with networks and norms. *Science Studies* 9(1): 67–80.
- Ziman, J. (2000). Are debatable scientific questions debatable? *Social Epistemology* 14(2/3): 187–199.
- Ziman, J. (2002). The continuing need for disinterested research. *Science and Engineering Ethics* 8(3): 397–399.
- Ziman, J. ([2000] 2003). *Real Science. What it is, and what it means*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Zuckerman, H. (1977). Deviant behavior and social control in science. W: *Deviance and Social Change*, red. Edward Sagarin, 87–138. Beverly Hills, California: Sage.

The Ethos of Science in Contemporary Poland

ABSTRACT: Modern science is moving away from Michael Polanyi’s vision of ‘the Republic of Science’ and gradually becoming subordinate to political and economic social institutions. This process is accompanied by changes in the normative structure of science. Poland provides an interesting case for empirical study of the scientific ethos mostly because in a relatively short time it experienced a significant reform of the science system, especially in terms of evaluating and financing scientific work. In this paper we examine whether different sets of values and norms are embedded in the normative structure of science in contemporary Poland. The results of a representative survey conducted among 801 researchers were examined with the use of confirmatory factor analysis and fuzzy clustering. The statistical analysis revealed a great complexity in the normative structure of science that goes beyond the expectations formulated on the basis of the theories reviewed. We identified three distinctive groups of researchers, guided by different sets of values and norms

in their professional conduct (academic science, post-academic science and the industrial science) and a cluster of researchers with an unidentified system of principles. We argue that the complexity of the normative structure of science should be taken into account in the decision-making regarding any future reforms of the science system.

KEYWORDS: ethos of science, ethos of a scientist, academic science, post-academic science, industrial science, anomie, system of science in Poland, public funding of science in Poland

CYTOWANIE: Bieliński, J. i Tomczyńska, A. (2019). Etos nauki we współczesnej Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 219–250. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.7.

JACEK BIELIŃSKI – doktor socjologii, jest adiunktem w Instytucie Socjologii Collegium Civitas oraz adiunktem i koordynatorem metodologicznym w Ośrodku Przetwarzania Informacji – Państwowym Instytucie Badawczym. Jego główne obszary zainteresowań to socjologia nauki, klasyczne i współczesne teorie anomii, legitymizacja systemów społecznych i politycznych, metodologia i analiza statystyczna oraz relacje między tymi obszarami. Prowadzi wykłady i warsztaty z metodologii nauki, metod i technik badań ilościowych, analiz statystycznych i socjologii zmiany społecznej. Aktywnie działa w organizacjach pozarządowych. Na swoim koncie ma publikacje książkowe i artykuły naukowe w prestiżowych krajowych i zagranicznych czasopismach naukowych.

E-mail: jacek.bielinski@civitas.edu.pl

DR ALDONA TOMCZYŃSKA – obroniła doktorat z zakresu międzynarodowej ekonomii politycznej na Uniwersytecie Warszawskim. Jest główną specjalistką badawczo-techniczną w Ośrodku Przetwarzania Informacji – Państwowym Instytucie Badawczym. Prowadzi badania w obszarze socjologii nauki, ekonomii politycznej i innowacyjności. Jest także ekspertem w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego oraz analizy danych. Prowadzi projekty naukowe, bierze udział w badaniach ewaluacyjnych i projektach wdrożeniowych, uczestniczy w krajowych i międzynarodowych ciałach ekspercko-doradczych zajmujących się wyzwaniem sektora nauki.

E-mail: aldonatomczynska@opi.org.pl

Marta A. Shaw

Strategiczny instrument czy instytucja społeczna? Zracjonalizowane mity uniwersytetu w percepcjach interesariuszy reform szkolnictwa wyższego w Polsce

STRESZCZENIE: Europejskie uniwersytety znalazły się pod presją reform, których celem jest uczynienie z nich instrumentów rozwoju społecznego i gospodarczego przy jednoczesnym zniesieniu statusu uczelni wyższych jako instytucji buforowanych społecznie. Celem artykułu jest zbadanie hipotezy, że napięcia i niekonsekwencje w dotychczasowych reformach szkolnictwa wyższego w Polsce mają swoje źródła w podstawowym konflikcie między instytucjonalną a instrumentalną wizją uczelni wyższej. Wyniki badań wskazują na przecinanie się „zracjonalizowanych mitów”, które zamykają sektor szkolnictwa wyższego w „gorsecie” odbieranym przez interesariuszy bardziej jako powrót do komunistycznej przeszłości niż droga ku lepszej przyszłości. Wyniki te, rozpatrywane z punktu widzenia teorii systemów drugiej fali, podważają założenie, iż historyczna instytucja uniwersytetu może zostać przekształcona w instrument służący realizacji priorytetów państwa dzięki zrównoważonej polityce nagród i kar.

SŁOWA KLUCZOWE: polityka edukacyjna, reformy edukacyjne, europejskie uniwersytety, autonomia uniwersytetu, zarządzanie w szkolnictwie wyższym, autopoiesis, teoria systemowa

1. Wprowadzenie

W sytuacji, gdy ponad 60% absolwentów szkół średnich w Europie kontynuuje naukę na uczelniach wyższych (World Bank 2017), nie ma w zasadzie europejskiej rodziny, której przyszłość nie byłaby w pewnym stopniu zależna od losów uniwersytetów i ich instytucjonalnych kuzynów bądź potomków. Od lat 60. XX w., wraz z rosnącą falą umasowienia nauki, uczelnie wyższe stały się centralnym elementem wpływającym nie tylko na przyszłość jednostek, lecz także na społeczny i gospodarczy rozwój, zyskując miano „najważniejszych instytucji w społeczeństwie ludzkim” (Marginson et al. 2018, tłum. własne). Zarówno rządy, jak i opinia publiczna w Unii Europejskiej postrzegają uniwersytety jako „jedne z nielicznych instytucji, które mogą pomóc

Europie wyjść z panującego w niej obecnie wielowymiarowego kryzysu” (Gornitzka i Maassen 2017, tłum. własne). Unijni decydenci próbują – w sposób zgodny z podejściem do organizacji jako systemów otwartych, reagujących na zmiany w otaczającym je środowisku – wykorzystywać zarówno nagrody, jak i sankcje, aby motywować uniwersytety do kształcenia absolwentów, którzy odnajdą się na rynku pracy oraz do stworzenia rynkowych innowacji.

W efekcie instytucje, które historycznie funkcjonowały jako niezależne stowarzyszenia mistrzów i studentów, chronione przed społecznymi i ekonomicznymi naciskami (Shaw i Lenartowicz 2016), są obecnie zalewane próbami reform dążących do przekształcenia ich w silniki narodowego i globalnego rozwoju (Maassen i Olsen 2007). W całej Europie inicjatywy w zakresie reform szkolnictwa wyższego odzwierciedlają raczej instrumentalną wizję uniwersytetów, które – zgodnie z logiką reformatorów – powinny przestać izolować się od przemysłu i społeczeństwa i stać się „instrumentami zmian w politykach krajowych” (Olsen 2007: 30; Kwiek 2015: 79, tłum. własne). Takie podejście stoi w otwartej sprzeczności z instytucjonalną wizją uniwersytetu wywodzącą się ze średniowiecza, w której „rządzona przez stałymi zasadami społeczność uczonych” (Olsen 2007: 30, tłum. własne), chroniona przez państwo przed koniecznością angażowania się w krótkoterminowe interesy różnych grup społecznych, zdobywa i rozpowszechnia racjonalnie udowodnioną wiedzę. Ramirez i Tiplic (2014) opisują kulturową zmianę, jakiej doświadczają obecnie uniwersytety w Europie jako napędzaną „triumfem modeli uniwersytetu jako społecznie uwarunkowanej, zrjonalizowanej organizacji” w przeciwieństwie do podejścia traktującego uczelnie wyższe jako „społecznie buforowane instytucje o historycznych korzeniach” (s. 440, tłum. własne).

Obecna zmiana podejścia nie obyła się bez kontrowersji, ponieważ „społeczne nieuwikłanie” (*social disembeddedness*) jest jakością definiującą europejski uniwersytet od jego powstania (Krucken 2003: 324). Delikatny taniec niezależności i odpowiedzialności jest najbardziej widoczny w postkomunistycznych krajach Europy Centralnej i Wschodniej, gdzie pojęcie szkolnictwa wyższego jako „instrumentu zmiany kierunku polityki narodowej” (Olsen 2007: 30) przywołuje przede wszystkim wspomnienia silnej interwencji państwa w wewnętrzne funkcjonowanie uniwersytetów w epoce komunizmu. Do dziś nie zbadano empirycznie, w jaki sposób międzynarodowe trendy obecne w reformach szkolnictwa wyższego przecinają się z organizacyjną tożsamością uczelni wyższych w krajach o ustalonych tradycjach akademickich, gdzie uniwersytety służyły jako kluczowe instrumenty „projektu socjalistycznej modernizacji państwa” (Peteri 2000: 280, tłum. własne).

Studium przypadku Polski okazuje się szczególnie interesujące, jako że w okresie realnego socjalizmu większość aspektów polskiego systemu szkolnictwa wyższego było sterowanych centralnie (Zysiak 2016) – a mimo to społeczne bufory wokół

uniwersytetów pozwoliły zachować wysepki akademickiej wolności na wzór przedwojennej koncepcji uniwersytetu jako samorządnej społeczności ludzi nauki (Simonova i Antonowicz 2006). Po odzyskaniu przez kraj niepodległości uniwersytety zyskały rozległą autonomię i wróciły do modelu akademickiej samorządności, ugruntowując instytucjonalną wizję uczelni wyższych poprzez skojarzenie narodowego i akademickiego samostanowienia (Shaw 2018).

Nieprzypadkowo, nawet po próbach przesunięcia przez polskie rządy ram prawnych w stronę wzorca instrumentalnego za pomocą dwóch reform w latach 2010–2011 i 2018–2019, polskie szkolnictwo wyższe pozostaje jednym z europejskich bastionów modelu zarządzania utrzymującego tradycyjny wzorzec „społeczności uczonych kierującej się zasadami” (Kwiek 2015; Shaw 2018). Kwiek (2015) postawił na łamach niniejszego czasopisma hipotezę, że napięcie obserwowane w Polsce może wynikać z „konfliktu między instytucjonalną wizją uniwersytetu podzielaną przez społeczność akademicką („społeczność naukowców” opierającą się na wartościach) z instrumentalną wizją wyznawaną przez społeczność osób decyzyjnych („organizacja” nastawiona na realizację celów, napędzana czynnikami z zewnątrz)” – konfliktu, który jest tak naprawdę konfliktem „fundamentalnych wartości” (s. 87). Niniejsze badania były próbą empirycznego sprawdzenia hipotezy Kwieka (2015).

Ramy teoretyczne zastosowane w tym badaniu czerpią z teorii systemowej drugiej fali, która traktuje organizacje ludzkie jako złożone i żyjące systemy podlegające procesowi *autopoiesis*, czyli nieustannego, cyklicznego, samodzielnego odtwarzania się, regulującego wszystkie czynności systemu (Luhmann 2009). Podczas gdy Kwiek (2015) zakłada, że istnieje różnica w fundamentalnych wartościach wyznawanych przez aktorów-członków owych dwóch różnych społeczności, podejście systemowe sugeruje zbadanie wzorca lub wzorców określających sposób, w jaki system(y) akademickie samoorganizują się w obliczu obecnej, zewnętrznej presji wprowadzania zmian. Z perspektywy systemowej wymiana między systemem akademickim a jego otoczeniem zachodzi zgodnie z własnym wzorcem tożsamości konstruowanym poprzez język – przywołując obraz z obszaru biologii, według zapisu „DNA” regulującego samodzielną odtwarzanie się systemu (Lenartowicz 2015). Kierując się tymi założeniami, autorka postawiła sobie za cel zidentyfikować dystynkcje składające się na trwałe wzorce organizacyjnej tożsamości różnego typu uczelni publicznych przejawiające się w narracjach kluczowych aktorów zmian w okresie, gdy uczelnie te stały się adresatami zarówno nakazów, jak i zachęt, które miały w zamierzeniu swoich twórców pobudzać do zmiany. W tym celu przebadano metafory i zracjonalizowane mity przywoływane na poparcie fundamentalnych wartości uznawanych przez głównych graczy w systemie szkolnictwa wyższego za kluczowe dla charakteru uniwersytetu.

Niniejsza praca analizuje reformy polskiego systemu szkolnictwa wyższego z perspektywy dwóch grup o największym wpływie na jego kształt – architektów reform

z lat 2010/2011, które wprowadziły „zupełnie nowe zasady gry” zgodne z europejskim wzorcem, oraz przywódcami instytucji akademickich, którym przyszło wprowadzać te reformy w życie. Autorka porównuje ich percepcje reform i „zracjonalizowane mity” przywoływane w ich postrzeganiu sensu zachodzących zmian. Autorka eksploruje również możliwe trajektorie przyszłych zmian oraz wyzwania, jakie mogą pojawić się w procesie pozycjonowania uniwersytetów jako silników rozwoju gospodarczego i społecznego.

2. Ramy teoretyczne

W ciągu ostatnich dziesięciu lat wspólnota europejska wprowadziła regulacje oparte na założeniu, że przy odpowiednim połączeniu nakazów prawnych ze sporymi zastrzykami zewnętrznymi inwestycji będzie można nauczyć społeczność akademicką, jak kształcić absolwentów, którzy odnajdą się na rynku pracy, oraz tworzyć rynkowe innowacje. To podejście było zgodne z rozumieniem organizacji jako otwartych systemów zależnych od środowiska, które jest dla nich źródłem informacji i zasobów (np. Von Bertalanffy 1968). Perspektywa systemów otwartych, ujmująca zmianę w organizacji jako efekt zmiany zachodzącej w środowisku, została upowszechniona w praktyce zarządzania przez Katza i Kahna (1966), służąc jako koncepcyjna podstawa interwencji organów publicznych w zmianę sposobu finansowania niezależnych organizacji. Jednak wczesna teoria systemów nie sprawdziła się w przypadku mechanizmów wywoływania i podtrzymywania takiej zmiany, ani nie dostarczyła koncepcyjnie spójnych podstaw oceny takich zewnętrznych interwencji (Lenartowicz 2018).

Wyzwanie to, podjęte przez teoretyków systemowych drugiej fali, spowodowało znaczący przełom wynikający z Luhmanowskiego ujmowania organizacji jako systemów autopoetycznych. Pojęcie *autopoiesis*, zastosowane pierwotnie w biologii, odnosi się do samoodtwarzania się systemów w oparciu o ich własny wzorzec tożsamości. Luhmann (2009) twierdził, że podczas gdy systemy biologiczne utrzymują się dzięki procesom materialnym, systemy społeczne trwają dzięki środkom komunikacji. Tak jak komunikacja komórki z otoczeniem odbywa się zgodnie z jej własnym „harmonogramem” zakodowanym w jej DNA, tak samo interakcje między organizacją a jej ekosystemem wynikają z woli przetrwania organizacji, tzn. obejmują to, co organizacja postrzega jako niezbędne do tworzenia własnego wzorca tożsamości. Z tego względu zmiana w otoczeniu wywoła zmianę w autopoetycznym systemie społecznym jedynie w takim zakresie, w jakim zostanie uznana za ważną dla własnego samotworzenia. Zewnętrzne bodźce nieistotne dla systemowego wzorca tożsamości, lecz niemożliwe do zignorowania, będą traktowane jako „perturbacje” i łagodzone „kompensacjami” – zachowaniami mającymi na celu przywrócenie zdolności systemu do przetrwania. Seidl (2016) sugeruje, że trwała zmiana organizacyjna to taka, która zmienia wzorzec tożsamości systemu (s. 113). Lenartowicz (2018) twierdzi, że jedyna

zmiana warta inwestowania środków publicznych to nie zmiana obejmująca jedynie powierzchowne praktyki, lecz taka, która zmieni wzorzec tożsamości zakorzeniony w codziennym, dyskursywnym autoopisie organizacji.

Panuje dość powszechne przekonanie, że konceptualizacja systemów społecznych jako autopoetycznych to ogromny kamień milowy w rozwoju teorii organizacji. Magalhaes i Sanchez (2009) posunęli się nawet do stwierdzenia, że takie podejście może się stać nową ramą spajającą nauki o organizacji. Niniejszy artykuł jest próbą praktycznego zastosowania autopoetycznej konceptualizacji do sprawdzenia hipotezy Kwieka (2015) o konflikcie fundamentalnych wartości w polskim systemie szkolnictwa wyższego. Jeżeli taki konflikt ma miejsce, jak rozłożone są jego linie – i co ważniejsze, czy zbiegają się z granicami wyraźnie odmiennych systemów organizacyjnych, które mają różne wzory tożsamości? Czy naciski, aby ulepszać zewnętrzną adekwatność, postrzegane są jako spójne lub niespójne z tożsamościami różnych typów instytucji publicznych zajmujących się kształceniem na poziomie wyższym? Czy istnieją dowody zmian wynikających z reform w którymkolwiek z ich wzorców tożsamości? Jeśli twierdzenia teoretyków systemowych drugiej fali są prawdziwe, odpowiedzi na powyższe pytania dostarczą wskazówek dotyczących trwałości zmian wywołanych czynnikami zewnętrznymi w kontekście szkolnictwa wyższego w Polsce.

W celu zbadania interakcji między zewnętrznymi bodźcami zmiany a wzorcami tożsamości w najważniejszych typach polskich instytucji szkolnictwa wyższego, niniejsze badania skupiały się na odkrywaniu „zracjonalizowanych mitów” (Meyer i Rowan 1977; Schriewer 2009) o uniwersytecie wyznawanych przez kluczowych graczy – zarówno twórców polityki naukowej, jak i przywódców akademickich, którzy te reformy wdrażali. Zracjonalizowane mity to przyjęte narracje „przedstawiające różne struktury formalne jako racjonalne środki służące do osiągnięcia pożądanego efektów” (Meyer i Rowan 1977: 345, tłum. własne). W kontekście niniejszych badań pojęcie to, zaczerpnięte z teorii instytucji, służy jako koncepcyjny most umożliwiający operacjonalizację organizacyjnego „DNA” – eksperymentalny klucz do organizacyjnego wzorca tożsamości.

Zracjonalizowane mity nie są „mityczne” w sensie bycia „fałszywymi.” Ich mityczność polega na tym, że ukazują ustaloną konstrukcję świata i wyznaczają zachowania niezbędne do jej podtrzymania. Niniejsze badania opierają się na założeniu, że zracjonalizowane mity tworzą pojedyncze „geny” autopoetycznego „DNA” organizacji. Wykorzystanie tej konkretnej koncepcji jest częściowo uzasadnione neo-instytucjonalnym odkryciem, że zracjonalizowane mity odgrywają szczególnie ważną rolę w organizacjach doświadczających wysokiego poziomu niepewności w otaczającym je środowisku oraz wysokiej potrzeby społecznej legitymizacji – zatem w instytucjach takich jak współczesne uczelnie wyższe. Istnieje hipoteza, że twórcy polityki i liderzy akademicy w różnego rodzaju instytucjach funkcjonują w różnorodnych systemach społecznych i z tego względu będą komunikować i tworzyć różne struktury, aby osiągnąć pożądane cele.

3. Autorytatywny wzorzec reformy zarządzania

W ostatnich latach „zracjonalizowany mit” występujący powszechnie w sferze europejskiego ustawodawstwa określa instytucje szkolnictwa wyższego jako quasi-rynki sterowane za pomocą mechanizmów konkurencji nadzorowanej przez państwo (Agasisti i Catalano 2006). Mit ten pojawił się w odpowiedzi na postulaty stawiane sektorowi szkolnictwa wyższego, domagające się większej wydajności i wrażliwości na wątpliwości podatników, co miałyby przekładać się na wysiłki rządów europejskich, by dostosować instytucje szkolnictwa wyższego do priorytetów rozwoju społecznego i gospodarczego. Polityki zorientowane na rynek były postrzegane jako formalne struktury i racjonalne narzędzia reform (Bok 2009). Rządy chciały przyznać instytucjom szkolnictwa wyższego większą autonomię w zamian za większą wydajność i sprawozdawczą odpowiedzialność.

Ideologiczne korzenie „zracjonalizowanych mitów” ujętych w nowych szablonach polityk można znaleźć w zasadach nowego zarządzania publicznego, zgodnie z którymi zarządzanie stosujące rozwiązania rynkowe jest uznawane za środek do zwiększenia wydajności sektora publicznego. Trendy w zakresie zorientowania na rynek w zarządzaniu publicznym powstały jako przeciwwaga dla tego, co uczeni nazywają wyłonieniem się nowego „państwa regulacyjnego”, co w Europie oznaczało fundamentalne odejście od państwowo-biurokratycznego „welfaryzmu” (King 2007). Większa autonomia instytucji jest połączona z konkurencyjnymi mechanizmami finansowania i oceny wyników (Gornitzka et al. 2007; Maassen i Olsen 2007; Trakman 2008). Nowe, post-biurokratyczne formy zarządzania podtrzymują zróżnicowane koncepcje misji szkolnictwa wyższego i mają swoje korzenie w różnorodnych tradycjach instytucjonalnych. Niemniej jednak istnieją pewne cechy wspólne, które umożliwiają identyfikację nowego modelu jako „szablonu wspólnej polityki” (Capano i Regini 2014, tłum. własne). Cechy te obejmują:

oddzielenie operacji od tworzenia polityki w ramach jednostek rządowych, formalne rozróżnienie między nabywcami (rząd) a dostawcami (rynek) oraz powołanie niezależnych agencji blisko współpracujących z ministerstwami, aby zachować wpływ na rynek w imieniu społeczeństwa (King 2007: 413).

Niektórzy uczeni stosują termin „nowy menedżeryzm” (Braun i Merrien 1999) jako opis modelu z przededefiniowanymi relacjami między uniwersytetami, rynkami i państwem. Nowy wzorzec można skategoryzować dokładniej jako post-biurokratyczną hybrydę koordynacji rynku i państwa, w którym państwo działa jako arbiter rynku (Gornitzka i Maassen 2000). Autorzy badania trendów w zarządzaniu stwierdzili, że w nowych ramach „to tak, jakby rządy chciały upewnić się, że uniwersytety i inne uczelnie wyższe korzystają z większej autonomii w sposób pozwalający na faktyczne osiągnięcie celów, jakie owa zwiększona autonomia miała przynieść” (Gornitzka i Maassen 2000: 284).

„Szablon wspólnej polityki” (Capano i Regini 2014: 73) został uznany i wzmocniony przez Unię Europejską w strategii lizbońskiej ogłoszonej w 2000 r., która mocno skupia się na wiedzy jako motorze rozwoju ekonomicznego w Europie. Polityki, takie jak konsolidacja władzy w niewielkim gronie, wzmocnienie powiązań pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego a środowiskiem społeczno-gospodarczym oraz finansowanie oparte o wyniki stały się autorytatywnym wyznacznikiem reform. Od tamtej pory systemy szkolnictwa wyższego w Europie coraz bardziej upodabniają się do siebie. Jest to zjawisko wnikliwie badane i komentowane przez politologów (teoria konwergencji – zob. np. Heinze i Knill 2008; Dobbins i Knill 2009; Dobbins 2011; Dobbins 2017) oraz socjologów organizacji reprezentujących szkołę neoinstytucjonalną (izomorfizm instytucjonalny – zob. np. Zha 2009 lub systemy światowe – zob. np. Schriewer 2009). Konwergencja w szkolnictwie wyższym to aspekt szerszych procesów globalnego izomorfizmu i normalizacji w edukacji (Schriewer 2009).

4. Polskie reformy nauki i szkolnictwa wyższego

Zachodnioeuropejskie przejście w stronę „szablonu wspólnej polityki” było istotną cechą kontekstu politycznego, w jakim znalazło się szkolnictwo wyższe w Polsce w pierwszej dekadzie XXI wieku. Marek Kwiek, czołowy badacz szkolnictwa wyższego w Polsce, zauważa, że po raz pierwszy od 1989 r.:

„[...] państwo staje się interesariuszem z własnym, odrębnym głosem w sprawie szkolnictwa wyższego. I po raz pierwszy głos państwa jako interesariusza różni się od głosu (części) społeczności akademickiej” (Kwiek 2012: 167).

Przełomowe reformy nauki i szkolnictwa wyższego wprowadzone w latach 2009–2011 przez ówczesną Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Barbarę Kudrycką oraz najnowsza Ustawa 2.0: Prawo o szkolnictwie wyższym, omawiane w niniejszym artykule, mają wiele cech wspólnych z europejskim „szablonem wspólnej polityki”. Reformy wprowadzone w latach 2010–2011 zakładały dwa główne cele: 1) wzmocniona produkcja nowej wiedzy, operacjonalizowanej z pomocą wskaźników ilościowych w postaci publikacji o wysokim współczynniku Impact Factor; oraz 2) wysoka jakość kształcenia, operacjonalizowana za pomocą Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) – zintegrowanego systemu opisu kwalifikacji, który wykorzystuje efekty kształcenia jako główny punkt odniesienia we wszystkich sektorach edukacji. KRK zostały opracowane na podstawie Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) – wynikających z unijnej inicjatywy ujednoczenia kwalifikacji tak, aby były bardziej czytelne i miały swoje odpowiedniki we wszystkich krajach członkowskich.

W sferze nauki tworzenie polityki naukowej zostało częściowo oddzielone od operacji finansowania nauki dzięki utworzeniu dwóch niezależnych agencji finansujących podstawowe i wdrożeniowe badania: Narodowego Centrum Nauki oraz Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. Dotacje na badania statutowe zostały zlikwidowane, a powołane agencje rozdzielają fundusze na zasadach konkurencyjności. W wyniku reformy utworzono również ciało doradcze, czyli Komisję Ewaluacji Jednostek Naukowych, która opracowuje coroczne rankingi na podstawie wyników naukowych. Wsparcie finansowe państwa zależy od otrzymanej oceny – ten mechanizm został utrzymany i wzmocniony w kolejnej fali reform z 2018 roku. Od czasu pierwszej fali reform jednostki akademickie¹ były oceniane za pomocą zewnętrznie określonych wskaźników i kryteriów obejmujących ilość publikacji pracowników danego wydziału w anglojęzycznych czasopismach naukowych z odpowiednim współczynnikiem Impact Factor (Kulczycki 2017).

W obszarze szkolnictwa wyższego instytucje mają obowiązek stosować Krajowe Ramy Kwalifikacji i przestrzegać standardów oceny, zyskując większą autonomię w zakresie projektowania programów studiów. Na przełomie lat 2010 i 2011 poszerzono kompetencje centralnych organów administracyjnych uczelni o prawo do tworzenia, reorganizacji i zamykania jednostek akademickich. Reforma dała również uniwersytetom dwie opcje, jeśli chodzi o wybór sposobu zarządzania: model tradycyjny lub model określany mianem „menedżerskiego”. W tym drugim modelu rektor miał być wybierany w drodze otwartej rekrutacji i mógł następnie swobodnie prowadzić otwartą rekrutację dziekanów i prorektorów (za wyjątkiem prorektora ds. nauki) i samodzielnie wybierać osoby na te stanowiska. Reforma utrzymała również wymóg wprowadzony w roku 1997 Ustawą o wyższych szkołach zawodowych, dotyczący obowiązku istnienia konwentów w wyższych szkołach zawodowych; w przypadku pozostałych instytucji przepisy zachęcały do lecz nie narzucały obowiązku powoływania takich organów (Poland 2010).

Kompleksowa reforma wprowadzona w 2018 r. za kadencji ministra Jarosława Gowina była kolejnym krokiem w stronę zwiększenia autonomii w zamian za większą rozliczalność według wskaźników rozwoju społecznego i gospodarczego przyjętych przez państwo. Komisja Ewaluacji Jednostek Naukowych została przemianowana na Komisję Ewaluacji Nauki, a jej zadaniem jest obecnie ocena badań w zakresie danej dyscypliny, a nie ocena konkretnych jednostek akademickich uczelni. Nadal opiera się ona na zewnętrznie określonych wskaźnikach skupiających się na uznanych międzynarodowo publikacjach (Poland 2018). Dwie z najważniejszych zmian kierują system mocniej w stronę „szablonu wspólnej polityki europejskiej”. Nowe prawo poszerza

¹ Definicja ta obejmuje podstawowe jednostki organizacyjne uczelni wyższych zgodnie z ich definicjami w statutach, jednostki Polskiej Akademii Nauk, instytuty badawcze, Polską Akademię Umiejętności i inne prawnie zarejestrowane organizacje badawcze.

uprawnienia rektora o wyznaczanie ram organizacyjnych określających strukturę uczelni (co było wcześniej zadaniem organów kolegialnych) oraz wprowadza obowiązek powołania rad uczelni we wszystkich publicznych ISW. Skład owych rad podlegał kontrowersjom – projekt zakładał wstępnie, iż większość członków rady powinna pochodzić spoza danej instytucji, jednak po sprzeciwie ze strony społeczności akademickiej zmieniono ten zapis. Ostatecznie istnieje wymóg, aby zewnątrzni przedstawiciele stanowili co najmniej 50% rady. Kompetencje rady mają również mniejszy zasięg niż pierwotnie planowano – jej zadaniem jest opiniowanie statutu i strategii instytucji oraz sprawozdań z realizacji strategii, monitorowanie finansów i zarządzania, a także zgłaszanie kandydatów na stanowisko rektora po wcześniejszej ich ocenie przez senat.

Nie było dotąd jasne, w jaki sposób reformy przesuujące system w stronę instrumentalnej wizji uniwersytetu przecinają się ze wzorcami tożsamości różnych rodzajów instytucji, od flagowych uniwersytetów po wyższe szkoły zawodowe. Czy, zgodnie z hipotezą Kwieka (2015: 87), przyczyniają się do konfliktu „fundamentalnych wartości”? Czy naciski, aby ulepszać zewnętrzną adekwatność, były postrzegane jako spójne czy niespójne z wzorcami tożsamości różnych instytucji? Czy w jakimkolwiek wzorcu tożsamości można obserwować oznaki zmian wynikających z reformy? Niniejsze badania, prowadzone pomiędzy pierwszą a drugą falą reform, są próbą odpowiedzi na te pytania.

5. Metody i realizacja badań

W badaniu wykorzystano metody jakościowe do zbadania opinii twórców polityki naukowej oraz przywódców akademickich.

Autorka przeprowadziła wywiady w dwóch grupach respondentów: 1) 12 architektów reform z lat 2010–2012 oraz ekspertów zaangażowanych w proces legislacyjny prowadzący do ich uchwalenia; 2) 20 liderów akademickich z czterech publicznych ISW reprezentujących cztery główne typy instytucji.

A. Flagowa ISW: jedna z dwóch ISW w Polsce znajdująca się w rankingu najlepszych 400 uniwersytetów na świecie, uważana za jeden z dwóch flagowych uniwersytetów w Polsce.

B. Techniczna ISW: jedna z 31 publicznych politechnik w Polsce, z wieloletnią tradycją współpracy z sektorem przemysłowym.

C. Specjalistyczna ISW: jeden z tzw. uniwersytetów przymiotnikowych – uniwersytetów, które powstały ze specjalistycznych instytucji powołanych lub zreorganizowanych po 1946 r.

D. Zawodowa ISW: jedna z 36 Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych, reprezentująca najmłodszy typ publicznych ISW w Polsce, istniejąca od 1997 r.

W każdej ISW przeprowadzono wywiad z rektorem, jednym z wicerektorów lub byłym rektorem, jedną osobą na wyższym stanowisku kierowniczym, dwoma

członkami organu zarządzającego i jednym nieformalnym liderem, co ma swoje uzasadnienie w sugestii Sztompki (1993) i innych, że w postkomunistycznym systemie społecznym osoby z największym autorytetem często nie są tymi, które zajmują wpływowe stanowiska. Podsumowanie składu obu prób badawczych przedstawiono poniżej (tabele 1 i 2).

Podstawowa metoda wykorzystana w badaniach to wywiad elitarny. W celu zapewnienia wiarygodności danych w kontekście kulturowym, wywiady odbyły się w czasie dłuższego pobytu autorki w kraju. Badaczka miała bezpośredni kontakt ze środowiskiem uczestników badań przez cały rok akademicki (2013–2014) w związku z gościnnym pobytom badawczym w jednostce akademickiej szkolącej liderów i kierowników w sektorze publicznym, również w szkolnictwie wyższym. Osobiste kontakty nawiązane za pośrednictwem pracowników jednostki umożliwiły spotkania z osobami funkcyjnymi i uczestnictwo w wydarzeniach zamkniętych organizowanych przez takie organizacje, jak Fundacja Rektorów Polskich oraz Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich. W efekcie badaczka znalazła respondentów jeszcze przed wywiadami lub posiadała rekomendacje członków nieformalnej sieci kontaktów, co jest rzadkością, jeśli chodzi o badania zwykle prowadzone w tym obszarze. Zauważono, że w społeczeństwach postkomunistycznych ludzie często dzielą silnie sferę publiczną i prywatną, co wiąże się z rozdwojeniem świadomości społecznej (Sztompka 1993: 246). Style komunikowania różnią się znacząco w zależności od tego, czy rozmówca jest postrzegany jako członek sfery publicznej czy prywatnej. Biegłość w języku polskim oraz pozycja badaczki jako bezpiecznej osoby z zewnątrz, a jednak powiązanej z prywatnymi sieciami kontaktów, zwiększają wiarygodność pozyskanych danych w stopniu, jaki rzadko można osiągnąć, prowadząc podobne badania w tym obszarze.

Tabela 1

	Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego	Architekci reformy	Eksperti zewnętrzni	Rzecznicy polityczni
Uczestnicy	3	3	2	4

Objaśnienie: skład próby przedstawicieli rządowych (n = 12).

Tabela 2

	Rektor, prorektor lub były rektor	Osoba na wyższym stanowisku kierowniczym	Członek organu zarządzającego	Nieformalny lider
Flagowa	2	1	2	1
Techniczna	1	2	2	1
Specjalistyczna	1	1	2	1
Zawodowa	0	1	1	1

Objaśnienie: skład próby przedstawicieli ISW (n = 20).

Przeprowadzone wywiady zostały poddane transkrypcji i analizie w języku rozmówców w celu zidentyfikowania powtarzających się wątków. Analizę treści przeprowadzono z wykorzystaniem oprogramowania MAXQDA, które posłużyło do porównania wypowiedzi dwóch grup w celu określenia znaczników tożsamości zoperacjonalizowanych jako „zracjonalizowane mity” uniwersytetu. Pierwsza runda kodowania przyjęła klasyczny trójkąt koordynacji Clarka (1986) jako pierwsze źródło kategorii kodowania (Shaw 2018), jednak kody wyłaniające się *in vivo* z języka samych respondentów zasugerowały strukturę kodowania zbudowaną w oparciu o rozróżnienie między logiką instytucjonalną a instrumentalną. Szczegółowa operacjonalizacja dwóch „zracjonalizowanych mitów” pojawiających się w analizie wywiadów została przedstawiona w załączniku A. Fragmenty wywiadów zostały zakodowane ze względu na odniesienia do danego „zracjonalizowanego mitu” oraz stanowisko mówiącego, aby umożliwić analizę zarówno pozytywnych, jak i krytycznych wypowiedzi.

Zgodnie z przyjętymi ramami teoretycznymi, w badaniu zastosowano podejście interpretatywne oraz przyjęto założenie, że ludzie przypisują otaczającemu ich światu różne znaczenia, które stanowią podstawowy element rzeczywistości społecznej (Menzel 1978; Schwandt 2000). Niezależnie od ich ontologicznej czy epistemologicznej oceny, znaczenia i interpretacje mają realny wpływ na świat tych, którzy je przyjmują. Jak zauważyli Thomas i Znaniecki, jeśli ludzie postrzegają coś jako realne, staje się realne w swoich konsekwencjach. Celem badania była obserwacja i interpretacja rzeczywistości z punktu widzenia respondentów i identyfikacja takich prawidłowości, które byłyby przez nich samych rozpoznane jako prawdziwe (Geertz 1973).

6. Konflikt zracjonalizowanych mitów – instrumentalna i instytucjonalna wizja uniwersytetu

Wyniki badań potwierdzają hipotezę Kwieka (2015) o istnieniu konfliktu wartości między decydentami a przywódcami akademickimi, dotyczącego roli uniwersytetów i ich stosunków z państwem.²

Twórcy polityki naukowej jednoznacznie zakładają, że „pożądanym efektem” kształcenia na poziomie wyższym jest rozwój gospodarki i społeczeństwa za pomocą „racjonalnych środków” (Meyer i Rowan, 1977: 345) uczciwej konkurencji, stosowanych zgodnie z czysto instrumentalną logiką (rys. B1 w zał. B). Dla przywódców akademickich pożądane efekty i racjonalne środki są mniej jednolite, ale dla większości respondentów w tej grupie uniwersytet to przede wszystkim instytucja, której celem jest bezinteresowne poszukiwanie prawdy w oparciu o wzajemną odpowiedzialność

² Niniejsze badanie nie jest reprezentatywne dla wszystkich polskich instytucji akademickich, dlatego mówiąc o „decydentach/twórcach polityki naukowej” i „przywódcach akademickich” należy pamiętać, że autorka odnosi się do osób uczestniczących w badaniu.

opartą na zaufaniu (rys. B2 w zał. B). Ten wzorzec tożsamości był najsilniejszy w uczelni flagowej i specjalistycznej, a również, choć w nieco mniejszym stopniu, zawodowej. Jedyne typ instytucji, w której nie postrzegano reform jako zakłóceń w realizacji właściwej misji uczelni, to politechnika. Graficzne przedstawienie pozytywnych i negatywnych stwierdzeń respondentów znajduje się w załączniku B.

Co istotne, obie grupy dostrzegają rysy w stosowanych „racjonalnych środkach”, które zagrażają osiągnięciu odpowiednich „pożądanych efektów”. Istnienie tych rys wynika z problematycznego przecinania się dwóch „zracjonalizowanych mitów”. Używając języka teorii systemów, kompensacje mające na celu odtworzenie zdolności systemu do przetrwania zagrażają realizacji pierwotnego wzorca tożsamości, nie przynosząc wyników pożądanych przez źródło nacisków.

Szczegółowe wyniki i dyskusja, koncentrująca się głównie na przedstawicielach uczelni akademickich, zostały zaprezentowane w poniższych dwóch częściach artykułu.

6.1. Mit instrumentalny – „jeśli państwo za coś płaci, oczekuje konkretnych wyników”

Twórcy polskiej polityki naukowej wyrażają wyraźnie instrumentalne podejście do sektora szkolnictwa wyższego jako narzędzia polityki państwowej. Ich zdaniem sektor ten powinien wspierać wzrost gospodarczy i społeczny, co będzie możliwe dzięki mechanizmom uczciwej konkurencji. Określenie „konkurencja” zostało użyte 41 razy w 12 wywiadach z twórcami polityki naukowej; dla porównania, termin ten pojawił się 13 razy w 21 wywiadach z przywódcami akademickimi.

W opinii respondentów szkolnictwo wyższe jest zbyt ważne, aby pozostawić je kaprysom mocno niedoskonałego rynku edukacyjnego. Wielu respondentów zauważyło, że istnienie naprawdę wolnego rynku jest niemożliwe dopóki „konsumenci” nie są tymi, którzy płacą za „usługi” i decydują o ich wartości – a większość studentów uczelni publicznych w Polsce nie płaci za naukę. Na niedoskonałym rynku państwo, płacąc za publiczną edukację na poziomie wyższym, przyjmuje również rolę przedstawiciela konsumentów:

„[...] jak państwo za coś płaci to wymaga za to konkretnych rezultatów” (108:34).

W tej niedoskonałej sytuacji, w której większość uniwersytetów publicznych jest finansowana bezpośrednio przez państwo, to właśnie państwo musi upewniać się, że środki publiczne są dobrze wydawane i to ono określa, co to znaczy „dobrze”.

Według respondentów z grupy osób tworzących politykę naukową, państwo powinno oceniać skuteczność szkolnictwa wyższego i nagradzać jednostki postrzegane jako strategiczne dla swojego rozwoju. Odzwierciedlając logikę instrumentalną

i europejski „szablon,” decydenci stwierdzali, że państwo musi ingerować w rynek edukacyjny na korzyść tych, którzy świadczą najlepsze usługi przynoszące największe publiczne korzyści. Żaden z badanych nie wierzył, że „niewidzialna ręka rynku” zapewni najlepszy zwrot z prywatnych lub publicznych inwestycji, przynajmniej nie w bieżącej sytuacji prawnej, ekonomicznej i kulturowej. Obecnie zbyt łatwo jest manipulować potencjalnymi studentami, koszty społeczne są zbyt wysokie, a na wyniki trzeba czekać zbyt długo. Bez jakiejś formy kontroli ze strony państwa zbyt wiele osób będzie chciało zdobyć fikcyjne stopnie naukowe, a zbyt wiele uczelni będzie gotowych takie stopnie nadać. Rynek edukacyjny jest również zbyt niejasny i niedoskonały, aby umożliwić w pełni świadomy wybór, dlatego państwo, które przeznacza tak wiele środków na finansowanie publicznego szkolnictwa wyższego, musi również działać jako arbiter tego, jaki rodzaj kształcenia służy interesom publicznym. Opinia, iż państwo jest sprzymierzeńcem i obrońcą dobra publicznego w sferze szkolnictwa wyższego, została dobrze wyrażona w poniższym stwierdzeniu:

„[...] potencjalnie siły progresywne w szkolnictwie wyższym powinny zauważać takie państwowe zachęty, jeżeli są inteligentne, jako swojego sojusznika” (108:38).

Twórcy polityki wyrażali pogląd, iż to państwo decyduje o rozstawieniu graczy; państwo płaci i wymaga. Respondenci różnili się jednak jeśli chodzi o to, do jakiego stopnia państwo może i powinno stawiać wymagania uczelniom wyższym. Niektórzy twierdzili, że rząd powinien jedynie określić uczciwe zasady, stworzyć przejrzyste systemy informacji, a resztę zostawić rynkowi. Rynek powinien na przykład odgrywać kluczową rolę w ocenie przygotowania absolwentów, nawet tych na poziomie studiów doktoranckich:

„[Podoba mi się] to co jest w Stanach, że młody człowiek kończy studia czy robi doktorat i to świat zewnętrzny go ocenia” (110:40).

Inni respondenci popierali silniejsze zaangażowanie państwa w kontrolę procesu kształcenia, zwłaszcza w zakresie określania wyznaczników jakości i przeciwdziałania patologiom.

Jak w praktyce miałyby wyglądać działania państwa jako rzecznika interesu publicznego? Wobec braku lepszych wzorców, państwo próbowało pełnić tę rolę, określając minimalne poziomy wykształcenia pracowników akademickich prowadzących zajęcia na akredytowanych kierunkach. Prowadzenie studiów licencjackich wymagało od uczelni zatrudnienia co najmniej trzech pracowników naukowych ze stopniem doktora habilitowanego i co najmniej sześciu pracowników ze stopniem doktora w wymaganym obszarze nauki. W praktyce jeden z doktorów habilitowanych mógł być

zastąpiony dwoma doktorami, a maksymalnie dwa przedmioty mogły być prowadzone przez osoby z tytułem magistra danej dziedziny.³ Każdy pracownik naukowy mógł być wliczony tylko raz do minimum kadrowego w danej instytucji. Choć mechanizm ten, jak przyznawano, nie był doskonały, był przytaczany jako przykład ochrony interesów publicznych – co kwestionowali przywódcy akademicy cytowani niżej.

Pełnoetatowi pracownicy ministerstwa niezwiązani z innymi instytucjami najwyraźniej podkreślali rolę państwa jako organu wyłącznie nadzorczego, ograniczającego swoje działania do finansowania i udzielania akredytacji. Twierdzili, że ich wpływy w systemie szkolnictwa wyższego są o wiele mniejsze niż wpływy samej społeczności akademickiej:

„[...] rola ministerstwa sprawdza się do organu nadzoru tak i tak naprawdę nie nadzoru, kontroli wykonywania tych zadań natomiast **pałeczka jest już w 100% po stronie uczelni**” (106:34, pogrubienie własne).

Można jednak zauważyć, że czysto nadzorująca rola ministerstwa była przedstawiana jako aspiracyjny ideał, a niekoniecznie stanowiła obecną rzeczywistość. Twórcy polityki naukowej zdecydowanie uważali, że ich rola powinna być ograniczona, tymczasem realnie jest ona dość znaczna. Podczas kadencji Barbary Kudryckiej (2007–2013), której współpracownicy uczestniczyli w niniejszym badaniu, ingerencja Ministerstwa w zarządzanie szkolnictwem wyższym była bardziej zdecydowana niż w jakimkolwiek innym okresie epoki post-socjalistycznej (Kwiek 2012). Przytaczając zaledwie kilka przykładów, Ministerstwo aktywnie określało kryteria finansowania badań naukowych i przyznawania akredytacji państwowych, wyznaczało strategiczne priorytety finansowania programów uznawanych za kluczowe dla rozwoju kraju i wybierało członków wszystkich najważniejszych organów, takich jak Komisja Ewaluacji Jednostek Naukowych, Polska Komisja Akredytacyjna i Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Z tego względu hasła o autonomii ISW mogą być interpretowane albo jako aspiracyjny ideał, albo jako obrona przed postrzeganiem coraz większej ingerencji państwa w szkolnictwo wyższe.

Tak czy inaczej, zdecydowanym celem reform z lat 2010–2011 (przynajmniej teoretycznie) było nadanie ISW wolności w kształtowaniu strategii badawczych i programów studiów, przy zachowaniu przez państwo pośredniej kontroli na poziomie oceny jakości wewnętrznych środków ewaluacji i wyników końcowych:

„Instytucje otrzymały więcej autonomii. Mają więcej wolności, więcej pola do manewru i powstał inny mechanizm – zewnętrzna kontrola jakości, która staje się potrzebna tylko

³ Prawo przewidywało wyjątki od tej zasady dla konkretnych dyscyplin naukowych, które istnieją od dłuższego czasu i mogły zostać potraktowane inaczej.

w kontekście, gdzie nie ma bezpośredniej kontroli. Jednak dokładnie w tym kontekście ma sens kontrola czy zaangażowanie szerszego społeczeństwa. Dwie strony tej samej monety to autonomia i odpowiedzialność” (107:13).

Tendencja do zwiększania odpowiedzialności i zewnętrznego motywowania do zachowania jakości jest najbardziej widoczna w sposobie oceny i finansowania badań naukowych przez polski rząd. Sposób ten został następująco podsumowany przez członka Komisji Ewaluacji Jednostek Naukowych:

„To nie jest róbtka co chceta, tylko róbtka co chceta i na koniec roku meldujta z punktami” (102:131).

„Punkty” wspomniane przez respondenta odnoszą się do krajowego systemu ewaluacji jednostek akademickich. Reformy z lat 2010–2011 wprowadziły ranking wydziałów i jednostek w oparciu o wyniki naukowe ich pracowników. Za pomocą kryteriów takich jak współczynnik Impact Factor Komisja Ewaluacji Jednostek Naukowych nadawała każdej jednostce jedną z czterech kategorii, które decydowały o wysokości środków otrzymywanych przez tę jednostkę na badania statutowe przez kolejne cztery lata. Ewaluacja opierała się na rankingu punktów przyznawanych za publikacje naukowe ogłaszanych co roku przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.⁴ Taki mechanizm miał motywować dziekanów i dyrektorów innych jednostek do zatrudniania i zatrzymywania najaktywniejszych pracowników naukowo-dydaktycznych, których osiągnięcia w nauce przekładałyby się na większe fundusze (108). Ponieważ wszystkie inne środki finansowe na badania w Polsce są przyznawane na zasadach konkursów przez niezależne agencje, które również korzystają z rankingu Ministerstwa jako wytycznych⁵, prawie wszystkie środki finansowania badań naukowych mają być rozdzielane zgodnie z zewnętrżnie określonymi kryteriami bazującymi na wynikach. Jest to radykalne odejście od dotychczasowych praktyk, gdzie badania statutowe nie były powiązane z wynikami, a o ich przydziale decydowała hierarchia akademicka. W opinii większości twórców polityki naukowej zwrot w kierunku kryteriów opartych na wynikach eliminuje „kumoterstwo” w podziale inwestycji podatników i kieruje system szkolnictwa wyższego i nauki na drogę prowadzącą do większych korzyści dla społeczeństwa.

⁴ Ranking składał się z trzech części: A) Czasopisma z przypisanym współczynnikiem Impact Factor z listy Thomson Reuters Journal Citation Reports (JCR) (15–50 punktów); B) Czasopisma, które nie mają przypisanego współczynnika Impact Factor (1–10 punktów) oraz C) lista European Reference for the Humanities (10–14 punktów).

⁵ Badania podstawowe są finansowane przez Narodowe Centrum Nauki (NCN), natomiast badania stosowane przez osobną agencję – Narodowe Centrum Badan i Rozwoju (NCBR).

Wśród respondentów z tej grupy znalazł się jeden zdecydowany głos podważający zasadność kryteriów opartych na mierzalnych wynikach. Szanowany pracownik naukowy związany z jednym z najlepszych uniwersytetów w kraju, który przez jedną kadencję pracował dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, postrzegał logikę wyznaczania celów i wymagania efektów jako szkodliwą dla prawdziwej kreatywności i faktycznego rozwoju:

„[...] autonomia uczelni jest gwarantem akademickiej swobody myśli, kreatywności, twórczości, że jak się zada i jak się będzie tylko pewne rzeczy finansować i z pewnych rzeczy rozliczać, to po prostu się hamuje rozwój tak naprawdę” (103:52).

Zgodnie z tą opinią uniwersytet to kuźnia nowych pomysłów kluczowych w procesie tworzenia innowacji, a wiele takich pomysłów nie pojawi się, jeśli wszystko będzie mierzone i rozliczane. Instrumentalna i instytucjonalna rola szkolnictwa wyższego są równoważne, a ostatnie reformy posunęły się za daleko w próbach zmierzenia tego, co niemierzalne.

Twórcy polityki mówili o trzech sposobach stosowanych przez państwo, by zachęcać instytucje szkolnictwa wyższego do osiągnięcia pożądanego wyników:

- I. Obowiązek uwzględnienia ocen pracowników naukowo-dydaktycznych przez studentów.
- II. Obowiązek gromadzenia danych o losach absolwentów, a od 2015 r. publikowanie danych przekrojowych dotyczących zarobków absolwentów na podstawie krajowej bazy danych szkolnictwa wyższego oraz anonimowych danych administracyjnych ZUS (Polish Graduate Tracking System 2018).
- III. Wdrożenie Polskich Ram Kwalifikacji (PRK), opracowanych w oparciu o Europejskie Ramy Kwalifikacji, składających się z ośmiu poziomów kwalifikacji i trzech kategorii efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności i umiejętności społecznych.

Od wprowadzenia reform w latach 2010–2011 uczelnie wyższe muszą opracowywać programy studiów, uwzględniając efekty kształcenia opisane w PRK, aby otrzymać odpowiednie akredytacje (Educational Research Institute 2013). W przeszłości Ministerstwo prowadziło stałą listę 118 kierunków studiów z opisem wymaganych komponentów. Obecnie ISW mają większą autonomię w projektowaniu programów nauczania, pod warunkiem zachowania zgodności z PRK. W procesie akredytacji Polska Komisja Akredytacyjna sprawdza, czy uzyskiwane efekty kształcenia są zgodne z celami sformułowanymi w programach nauczania. W dalszej części artykułu wyraźnie widać, że wszystkie trzy mechanizmy są postrzegane przez przywódców akademickich jako dość problematyczne, a owa niechęć jest zakorzeniona w fundamentalnej niezgodzie co do misji uczelni wyższych.

Podsumowując, instrumentalne podejście państwa do szkolnictwa wyższego widoczne w wypowiedziach respondentów i bieżącej polityce wskazuje na strategiczną rolę motywowania do osiągania wyników – czy to poprzez zwiększenie konkurencyjności w obszarze badań naukowych, upewnianie się, że ISW dokonują oceny stopnia realizacji założonych celów, czy poprzez upublicznianie wiarygodnych informacji o wynikach. Wady tego podejścia są widoczne dla osób zaangażowanych w administrowanie tradycyjnymi, flagowymi uniwersytetami. Problematyczność „zracjonalizowanego mitu” jest ukazana poprzez przywołanie uwarunkowań niedoskonałego rynku edukacyjnego oraz dążeń państwa do narzucania i regulowania w większym zakresie niż to potrzebne z punktu widzenia respondentów.

6.2. Mit instytucjonalny – „chroniony przed racjonalnością rynku”

Dla większości badanych przywódców akademickich szkolnictwo wyższe nie jest przede wszystkim instrumentem rozwoju, lecz instytucją zajmującą się bezinteresownym poszukiwaniem prawdy i tworzeniem szeroko wykształconych obywateli. W kontekście gospodarki opartej na wiedzy korzyści, jakie uczelnie wyższe dostarczają jednostkom i gospodarkom, są uznawane przez respondentów za niezwykle istotne i są traktowane bardzo poważnie, mimo iż są one zaledwie efektami ubocznymi ważniejszej misji. Profesor, który przez wiele lat szkolił władze różnych uczelni, powiedział:

„Uniwersytet ma dwa obowiązki – z jednej strony podtrzymywać tradycję, czyli to, co jest czynnikiem tożsamościowym danej społeczności, a z drugiej strony ma obowiązek przeciwstawiać się czemuś, co jest dla tej społeczności szkodliwe... **To jest misja uniwersytetu, że prawdę trzeba głosić i przeciwstawiać się błędowi.** I to jest najlepsze określenie misji uniwersytetu” (206:28, pogrubienie własne).

Inny z respondentów stwierdził:

„**Istotą uniwersytetu jest bezinteresowność.** Jeśli uniwersytet jest podporządkowany: a) polityce, b) biznesowi – to wtedy jest ciałem, które spełnia zamawiane usługi” (217:43; pogrubienie własne).

Celem szkolnictwa wyższego jest przesuwanie granic wiedzy i zapewnianie studentom dostępu do całościowej edukacji, gdzie umiejętności związane z zatrudnieniem nie są na pierwszym miejscu. Takie uczucia były najsilniej wyrażane przez przedstawicieli uczelni flagowej.

Idea poszukiwania i przekazywania prawdy była postrzegana jako zagrożona przez ostatnie zmiany polityczne, których celem jest uczynienie z instytucji szkolnictwa

wyższego motorów wzrostu gospodarczego. Wyraźnym wyjątkiem była politechnika, której przedstawiciele narzekali bardziej na wynikającą z reform większą biurokrację związaną z dokumentowaniem wyników – takie zastrzeżenia mieli również twórcy polityki. Jednocześnie dążenie do połączenia szkolnictwa wyższego i nauki oraz rynku było postrzegane jako pozytywne. Co ciekawe, opinii tej nie wyrażali przedstawiciele wyższej szkoły zawodowej, której celem jest praktyczne kształcenie zawodowe. Jedynie pracownicy politechniki uważali, że poszukiwanie prawdy i osiąganie zysków finansowych przez uczelnie wyższe to cele, które się uzupełniają.

Przedstawiciele wszystkich typów instytucji wyrażali się mniej pochlebnie o programach kształcenia zawodowego, które mają przygotowywać absolwentów do wykonywania konkretnych zawodów. Najgorętsza dyskusja dotyczyła misji ISW opartej na szeroko rozpowszechnionym poczuciu, iż celem ISW jest zapewnienie obszernej wiedzy, a nie wąskich umiejętności zawodowych. Przywódcy flagowego i specjalistycznego uniwersytetu szczególnie stanowczo sprzeciwiali się idei, jakoby zadaniem uniwersytetu było zapewnienie jedynie wyspecjalizowanych szkoleń dla pracowników:

„[...] jeżeli [pracodawca] traktuje to, że nie mamy programu studiów, który mu dokładnie przygotowuje człowieka na to stanowisko, to my tak nie mamy. **Uczelnie nie po to są**” (201:38, pogrubienie własne).

Podobne argumenty są często przytaczane w polskich mediach, np. w słynnym już wykładzie inauguracyjnym nowego rektora Uniwersytetu Warszawskiego wygłoszonym w październiku 2013 r. Najmłodszy rektor w najnowszej historii powiedział:

„**Uniwersytet to nie firma, a księgowość nie jest królową nauk.** Uniwersytet to instytucja, w której tworzą się nowe idee. Dlaczego tylko praktyczne, wąsko pojmowane kwalifikacje wciąż mają być jedynym znakiem rozpoznawczym Polski? Czy tylko tyle mamy do zaoferowania Europie i światu? Czy spawacze rozwiążą problemy społeczne i gospodarcze Polski i Europy, a nasze szwaczki przebiją te z Bangladeszu?” (*Gazeta Wyborcza*, 01.10.2013, pogrubienie własne).

Obraz uniwersytetu jako świątyni wiedzy był najsilniej postulowany przez pracowników flagowej i specjalistycznej ISW, których poglądom towarzyszyła niezwykle negatywna ocena umasowienia systemu szkolnictwa wyższego. Jednak nie tylko tam, lecz we wszystkich czterech typach instytucji przywódcy akademicy chcieli powrotu do czasów, kiedy było mniej studentów, mniejsze grupy seminaryjne i więcej możliwości budowania relacji mistrz–uczeń. Przyznawali, że nie wszystkie ISW muszą być uniwersytetami w tradycyjnym rozumieniu, jednak żaden z nich nie chce być czymkolwiek innym. W ślad za rektorem Uniwersytetu Warszawskiego twierdzili,

że różne szkoły zawodowe są potrzebne dopóki ktoś inny, nie ich instytucja, będzie spełniać tę rolę.

Większość przywódców akademickich, za wyjątkiem pracowników politechniki, opisywała rzeczywistość umasowienia i nakazu dostosowania kształcenia do wymogów praktycznych w sposób sugerujący, że są to niepożądane zakłócenia sprzeczne z właściwą misją ISW. Co ciekawe, takie opinie przeważały również wśród przedstawicieli szkół specjalistycznych i zawodowych, a więc instytucji, których oficjalna misja odnosi się do rozwoju praktycznych kompetencji. Przedstawiciele obu tych instytucji twierdzili, że gdyby mogli, usunęliby określenie „zawodowa” lub przymiotnik w nazwie uczelni i przyjęli taki sam status, jak „normalne”, tradycyjne uniwersytety. Respondenci z uniwersytetu flagowego narzekali na dewaluację terminu „uniwersytet”. Co ciekawe taką samą krytykę wyrazili pracownicy uniwersytetu specjalistycznego, który sam przybrał nazwę „uniwersytet” w ciągu ostatnich dwudziestu lat.

Opór wzorca organizacyjnego utworzonego wokół misji zdobywania wiedzy i zapewniania liberalnego kształcenia wydaje się być podtrzymywany przez dwa główne procesy. Po pierwsze większość ISW powstała w oparciu o organizacyjny wzorzec tradycyjnych uniwersytetów, z których pochodzą również pracownicy naukowcy:

„Jak Pani spojrzy na kadre tych uczelni właśnie, nazwijmy to typu państwowe szkoły zawodowe, nie mówiąc o uczelniach niepublicznych, to jest kadra, która przeszła z dużych uniwersytetów publicznych. Mały procent jest ludzi wychowanych na tych uczelniach. To jest bardzo prosto wyjaśnić, ponieważ te uczelnie nie mają najczęściej uprawnień albo mają co najwyżej uprawnienia do nadawania stopnia doktora w niektórych tylko dyscyplinach, no więc kadra pochodzi i jest wychowana na takich wzorcach” (213:46).

Tożsamość uczelni wyższej jako samorządnej społeczności poszukującej prawdy nie jest jedynie kwestią kultury. Reformy systemu szkolnictwa wyższego wprowadzane do 1990 r. były opracowywane przez ekspertów wywodzących się z tradycyjnych uniwersytetów, którzy tworzyli przepisy i zasady finansowania, które jednakowo odnosiły się do uniwersytetów flagowych i uczelni zawodowych. Nawet reforma z 2011 r. umożliwiła otwieranie nowych kierunków studiów niewymagających zatwierdzenia przez ministerstwo jedynie instytucjom i jednostkom, które mają uprawnienia do nadawania habilitacji. Zasady finansowania również faworyzują ISW o profilach akademickich:

„Przyznawanie stopni i tytułów to moc – daje większą autonomię, większe dotacje. Prestiż jest większy, bo możemy kształcić własną kadre i kadre dla innych. Ma znaczenie w rankingach i algorytmach finansowania” (218:56).

Krytykując wysiłki rządu, przywódcy akademicy dostrzegają jednak i akceptują fakt, że aby realizować swoje cele, ISW muszą w dzisiejszych czasach grać zgodnie z regułami rynku. Rynek jest źródłem zasobów, więc należy się z nim liczyć – jednak wszędzie, poza politechniką, ta rzeczywistość jest postrzegana jako taka, z którą trzeba żyć, którą należy nawet maksymalnie wykorzystać, ale nie można pozwolić by naruszyła misję uniwersytetu.

W efekcie działania sił rynkowych badania stosowane, traktowane dotąd z lekką pogardą, zyskały obecnie wyższy status ze względu na pieniądze, jakie przynoszą, zwłaszcza wśród przedstawicieli politechniki:

„Żadne stosowane tam rzeczy, jeszcze niedawno było tu uważane za gorszy rodzaj nauki. Już tak nie jest. I to się już teraz zmienia” (207:31).

Jednak nawet na tej uczelni, która ma najsilniejsze powiązania z przemysłem, niektórzy respondenci nie patrzyli przychylnie na zwiększoną wartość przyznawaną badaniom stosowanym:

„Najbardziej cenione jest ściąganie grantów, wielkich grantów przemysłowych, które na pewno mogą mieć jakiś pożytek dla kraju. Ale żeby one miały pożytek dla rozwijania wiedzy? Nie mam takiego zdania na ten temat” (214:9).

Nawet w tej instytucji granty na badania podstawowe przyznawane przez Narodowe Centrum Nauki były postrzegane jako bardziej prestiżowe niż granty na badania stosowane przyznawane przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju.

To, co łączyło przywódców wszystkich instytucji wszystkich typów, to pogląd, że dążenia ministerstwa do skierowania ISW w stronę większego zaangażowania w sferę społeczną i gospodarczą za pomocą zobowiązań i pomiarów wyników przynoszą efekty przeciwne do zamierzonych – te „racjonalne” środki nie generują wyników pożądaných przez ministerstwo. Dziekan uniwersytetu flagowego tak podsumował krytykę obecnego stanowiska rządu:

„Gospodarka powinna być innowacyjna, ale **nie wiem, czy można odgórnie nakazać innowacyjność dekretem** dziekana, rektora czy ministra” (224:19, pogrubienie własne).

Ta opinia była wyrażana w różnym stopniu przez pracowników wszystkich typów uczelni, którzy twierdzili, że, koncentrując się na wydajności, rząd pozbawił ISW swobody, jakiej potrzebują, aby tworzyć prawdziwe innowacje (podobne wątpliwości wyrażali również twórcy polityki). Pracownicy naukowcy mogą prowadzić dowolne

badania pod warunkiem, że pozyskają fundusze od instytucji, które rozdzielają je zgodnie z kryteriami uznawanymi za strategiczne dla państwa. Mogą uczyć, czego chcą, dopóki jest to zgodne z KRK. Podczas gdy obowiązujące przepisy mogą odzwierciedlać ideologiczny zwrot w stronę większej autonomii i odpowiedzialności, to jednak cały zestaw regulacji uniemożliwia zastosowanie tej autonomii w praktyce.

Czworo respondentów opisało obowiązujące prawo za pomocą tego samego słowa: „gorset” (210, 213, 214, 217). Poczucie skrępowania było szczególnie powszechne wśród dziekanów, jako tych, którzy piastują stanowiska średniego szczebla w strukturach ISW:

„Jestem w gorsecie zapisów. Ja nie mogę nic zrobić” (217:51).

Kierownicy jednostek akademickich, z wyjątkiem politechniki, powiedzieli, że są ograniczani przez przepisy i nadmierne obciążeni biurokracją, aby zarządzać w strategiczny i kompetentny sposób. Respondenci podawali wymowne przykłady na to, jak ich możliwości tworzenia atrakcyjnych kierunków studiów zgodnych z KRK są ograniczane ustalonymi przez państwo wymogami prawnymi dotyczącymi ochrony jakości kształcenia.

Na przykład, w zawodowej ISW, ograniczenia prawne uniemożliwiły uruchomienie kierunków finansowanych ze środków publicznych w zakresie informatyki, inżynierii materiałowej i agroturystyki – obszarów, które dotyczą rozwijających się sektorów gospodarki. Wniosek o uruchomienie studiów informatycznych został odrzucony, ponieważ zbyt wielu doktorów wymienionych w minimum kadrowym uzyskało swoje stopnie w dyscyplinach innych niż informatyka. Przedstawiciel wyższej kadry zarządzającej wyjaśnił, że bardzo trudno jest znaleźć potencjalnych wykładowców ze stopniem doktora informatyki – jest tak z uwagi na to, że zapotrzebowanie na takich specjalistów przewyższa podaż, tymczasem mogą oni zarobić poza uczelnią trzy do czterech razy więcej. Istnienie tego samego problemu potwierdził dziekan wydziału politechniki, który powiedział, że zdarzyło mu się już szukać jednocześnie kandydatów na siedem stanowisk, na które nie miał chętnych (216). W przypadku zawodowej ISW, gdyby nie zbyt restrykcyjne przepisy, uczelnia mogłaby zatrudnić osoby z tytułem magistra, na przykład w roli starszych wykładowców – tacy pracownicy byłiby dla uczelni bardziej przydatni. Niektórzy respondenci zauważyli, że osoby z wyższymi stopniami naukowymi kształcące się w publicznych uniwersytetach o profilu badawczym przenoszą swoje preferencje stawiania teorii ponad praktykę na zajęcia w zawodowych ISW – a te istnieją, by kształcić studentów w praktycznych dziedzinach (213:46). Z powodu wymogów minimum kadrowego administrator zawodowej ISW szukał doktorów innych dyscyplin naukowych, które wykorzystują informatykę, np. fizyki kwantowej, a mimo to wniosek i tak został odrzucony (220).

Odrzucono również wnioski zawodowej ISW o utworzenie kierunków studiów z zakresu inżynierii materiałowej i agroturystyki. Powodem był brak odpowiednich laboratoriów i infrastruktury na uczelni, mimo iż ta podpisała porozumienia z firmami i uczelnią partnerską, które zgodziły się udostępnić swoje zaplecze, dopóki ISW nie rozwinie własnego. Wniosek został odrzucony ze względu na przepis wymagający od ISW udowodnienia, że posiada niezbędne pomieszczenia na terenie uczelni. W czasie prowadzonych badań, zawodowa ISW oferowała studia na takich kierunkach, jak politologia, filologia, zarządzanie i pedagogika. Podsumowując, jeden z administratorów powiedział wprost: „mamy świadomość tego, że wypuszczamy absolwentów, których nikt nie zatrudni” (221:32). Kierownictwo tej uczelni zdaje sobie sprawę z tego, że ich oferta dla studentów nie jest spójna z treścią ich misji ani z oczekiwaniami studentów, jednak nie mają mocy sprawczej, aby to zmienić.

Przedstawiciele rządu wyjaśniali, że rosnące regulacje mają trzy zadania: 1) wyeliminowanie patologii; 2) spełnienie obowiązku harmonizacji systemów wewnątrz Unii Europejskiej oraz 3) promowanie wysokiej jakości nauczania i badań. Urzędnik, który wymienił te trzy cele, przyznał również, że, za wyjątkiem nowych mechanizmów przyznawania grantów, nowe instrumenty to przede wszystkim nakazy i zakazy:

„Powiedziałbym takie represyjne trochę podejście, że na przykład za dużo tych wieloletowości, to zabronimy wieloletowości. Jest za dużo nepotyzmu, to zabronimy nepotyzmu” (108:6).

Według przywódców akademickich efekt jest taki, iż zastosowane metody eliminacji patologii tworzą kolejne patologie (217, 222). Na przykład odkąd prawo zakazało pracy na dwóch pełnych etatach, w sytuacji, gdy wynagrodzenie pracowników akademickich wciąż plasowało się poniżej średniej krajowej, byli oni zatrudniani na podstawie umów „śmieciovych” za jeszcze niższe wynagrodzenia, co skłaniało do pracy w jeszcze większej liczbie instytucji. Coraz większe ograniczenia w obszarze finansów publicznych, z których wiele doczekało się niespójnych interpretacji ze strony urzędników, zniechęcają przywódców akademickich do starania się o środki publiczne ze względu na strach przed audytem i karami groźnymi za niezachowanie zgodności z przepisami. „Gorset” prawny, który miał w zamierzeniu chronić jakość, odebrał elastyczność działania zarówno urzędnikom, jak i pracownikom naukowo-dydaktycznym, zniechęcając ich do przedsiębiorczości. Nawet ci, którzy popierają idee stojące za wprowadzonymi regulacjami, uważali, że ich pierwotny cel został zniwelowany lękiem:

„To jest jak to w Polsce, to znaczy system dobry, a ze strachu urzędnicy żądają więcej niż trzeba. To samo dotyczy także wniosków do Unii Europejskiej, gdzie tam są kryteria łagodniejsze, u nas się je zaostrza ze strachu” (219:21).

W opinii przywódców akademickich ISW nie są już niezależnymi społecznościami uczonych, a nawet jeśli są, to pozostają takimi dzięki balansowaniu na granicy prawa. Jednocześnie ISW są także instrumentami narodowego rozwoju, do którego dąży rząd. Są czymś pomiędzy, a ich niejasna pozycja nie sprzyja realizacji żadnej z tych dwóch wizji.

Dziekani w szczególności zauważali, że nawet jeśli rząd twierdzi, że chce oceniać wyniki, to w rzeczywistości nie ufa uniwersytetom i dlatego kontroluje najdrobniejsze elementy procesów kształcenia i badawczych, pozostawiając niewiele przestrzeni dla strategicznego przywództwa realizowanego z poziomu poszczególnych ISW. Warto zwłaszcza przytoczyć stwierdzenie dziekana politechniki, który surowo ocenia nowy system. Jego wypowiedź jest tym bardziej uderzająca, iż pochodzi z ust osoby, która popierała cele reformatorów silniej niż większość respondentów:

„To tak samo jak za komunizmu, w konstytucji było napisane, że wszyscy są wolni, jest wolność zgromadzeń, wolność słowa, tylko tyle, że musi być regulowana. U nas też jest pełna autonomia, tylko tyle, że musi być regulowana. Ilość zarządzeń, które bez przerwy są przez ministerstwo wysyłane do uczelni, jest taka, jakiej nie było absolutnie za poprzedniego reżimu” (214:61–62, pogrubienie własne).

Skoro przywódcy akademicy widzą wolność jako konieczny warunek właściwego funkcjonowania szkolnictwa wyższego i tak ostro krytykują rząd za wysiłki zmierzające do regulacji, to jakie jest ich postrzeganie odpowiedniej formy oceny i odpowiedzialności? Wbrew opiniom urzędników państwowych, tego, co kluczowe dla misji uniwersytetu, nie da się zmierzyć:

„[...] z uniwersytetu nie da się zrobić firmy dlatego, że uniwersytet, oprócz oczywiście tych komercyjnych różnych, ma jeszcze jedno zadanie – **kształcić ludzi w sposób niemierzalny**” (219:59, pogrubienie własne).

Mechanizmy oceny i odpowiedzialności, o których przywódcy akademicy wypowiadali się przychylnie, są nieformalne i niepisane, pozwalające na elastyczność i umożliwiające swobodne dążenie do wiedzy wraz ze studentami. Pojęcie wymiernej miary jakości w kształceniu studentów postrzegane było jako szczególnie utopijne. Ze spostrzeżeniem tym zgadzają się nawet decydenci. Chociaż niektórzy z nich mogli marzyć o uwzględnianiu wskaźników zatrudnienia absolwentów w algorytmie finansowania (104, 108, 110, 111), nikt nie uznał tego za wykonalne – ponieważ przesłaniałoby to edukacyjną wartość dodaną i karało ISW zorientowane na słabo przygotowanych studentów. Ponieważ jakości nauczania nie da się zredukować

do ilościowych wskaźników tak łatwo, jak jakości badań, jest ona kontrolowana i regulowana na papierze – ale w rzeczywistości nie jest ceniona.

Dla przywódców akademickich objętych niniejszym badaniem idealny mechanizm oceny i odpowiedzialności jest kwestią kultury organizacyjnej, a nie arkusza excelowskiego ze znormalizowanymi punktami. Jedynym mechanizmem odpowiedzialności, który nie tłumi kreatywności, jest taki, w którym badacze oceniają się nawzajem na zindywidualizowanych zasadach. Ten rodzaj oceny nadal funkcjonuje – pomimo wysiłków rządu zmierzających do jego obiektywizacji i normalizacji:

„Musi być jakiś system weryfikacji i on w gruncie rzeczy jest w środowisku, bo w każdym środowisku, moim na przykład, to jest znana hierarchia, kto jest dobry, a kto jest gorszy. Ona jest niepisana i te punkty nic nie zmieniają” (219:33).

Ocena twórczych przedsięwzięć akademickich, zarówno w dziedzinie nauczania, jak i badań naukowych, jest zbyt złożona, aby zredukować ją do zestawu zewnętrznie określonych wskaźników. Przykładem przywoływanym w kilku kontekstach był przypadek Immanuela Kanta – jednej z najbardziej znaczących postaci zachodniej filozofii. Zgodnie z obecnymi kryteriami zasadzającymi się na punktach, zostałaby on zwolniony, ponieważ przez wiele lat napisał tylko jedną, niezbyt obszerną książkę. Dobry system oceny akademickiej wspiera osoby takie jak Kant, zamiast eliminować je w imię spełniania norm wydajności.

Pomimo oczywistej zgody co do tego, że ideałem jest wzajemna odpowiedzialność naukowców połączona z zaufaniem społecznym, pewna mniejszość respondentów zakwestionowała możliwość realizowania tego ideału w Polsce ze względu na deficyt zaufania (203, 205, 214, 217, 222). Głosy te nie są zaskakujące, jeśli weźmie się pod uwagę kluczową rolę zaufania w wyidealizowanym systemie w kraju z jednym z najniższych poziomów zaufania społecznego w Europie (European Social Survey 2018). Dylemat ten został trafnie ujęty przez osobę, która powiedziała:

„Żeby nauka mogła normalnie funkcjonować, potrzeba zaufania. Zaufania w polskiej nauce brakuje” (222:16).

Podczas pięciu rozszerzonych wywiadów przychylnym wypowiedziom na temat ideału wzajemnej odpowiedzialności towarzyszyły zdania takie jak: „oczywiście to jest utopia” (217), „to rodzaj kultury akademickiej, jakiej nie będziemy tu nigdy mieć” (214) lub „to praktycznie niemożliwe” (203). Kilka innych osób opisało swoje nadzieje związane z tym, czym mogłyby być uniwersytety, a następnie wyjaśniło, dlaczego to nie zadziała. W oczach tych pięciu respondentów kulturę polskiego środowiska akademickiego cechuje to, że osobiste i instytucjonalne cele są często realizowane

dzięki unikaniu formalnych zasad i oficjalnie określonych procesów. Narzekając na rosnącą regulację i wyrażając nostalgię za oceną opartą na zaufaniu, niektórzy respondenci wypowiadali się następująco:

„To w Polsce w ogóle nie działa. Takie jest moje wrażenie. Ale to nie wina rządu, winna jest kultura” (214:11).

Przez dwadzieścia lat po transformacji ustrojowej środowisko akademickie rządziło się demokratycznymi zasadami, ciesząc się swobodą ustalania własnych priorytetów i samoregulacją. Ze względu na mentalne i społeczne nawyki podkopujące zaufanie, wprowadzenie oceny opartej na zaufaniu doprowadziły do systemu nagród, który w rzeczywistości sprzyjałby tym, którzy radzili sobie gorzej. Biorąc pod uwagę nadużycia oceny opartej na zaufaniu, niektórzy respondenci byli zdania, że trudno się dziwić temu, że ministerstwo przyjęło bardziej zdecydowane stanowisko. Chociaż nie zgadzają się z wprowadzonymi rozwiązaniami, dobrze rozumieją ich powody:

„Środowisko akademickie pokazało przez 20 lat, że nie potrafi samo sobą zarządzać, nie potrafi samo wyznaczyć sobie priorytetów. Chociaż nie zgadzam się z ministerstwem, to ich rozumiem. **Skoro nie umiecie się sami rządzić, to będziecie mieć hegmona**” (222:11, pogrubienie własne).

Elementy kultury podawane jako sprzeczne z podstawowymi wymaganiami wstępnymi oceny i odpowiedzialności opartej na zaufaniu opisywano następująco:

„[...] u nas jest to też pochodna w jakimś sensie takiej mentalności: **Polak załatwi, Polak zakombinuje**, może tutaj jest bardzo ostry sąd, może nawet za ostry... Polacy doskonale umieją obchodzić różne zapisy na różne sposoby i funkcjonują ludzie wpływowi o dawnej mentalności i młode pokolenie jest podobne (219:25,57, podkreślenie dodane)

Respondent użył tu terminu „kombinować”, oznaczającego „ogranie systemu”, czyli takie zmanipulowanie sytuacji, żeby osiągnąć swój cel. Choć angielskie tłumaczenie tego terminu (*finagling*) ma wydźwięk pejoratywny, polskie słowo jest go pozbawione – sugeruje odnalezienie drogi przez wiele przeszkód. Ilustruje to poniższy cytat:

„Tutaj to kombinowanie takie, ja nie mówię tego w złym słowie, tylko takie szukanie obejść wszystkiego” (210:8).

Zdaniem tych respondentów „kombinowanie” jest nawykiem, który kwitł w czasie komunizmu, odszedł na dalszy plan w ciągu dwóch dekad samorządności, po czym został niestety ponownie wzmocniony przez nierealistycznie przerośnięte prawo, którego nie da się przestrzegać bez napotykania sprzeczności. Przywódcy akademicy uznali, że normalne funkcjonowanie ich ISW jest możliwe tylko dzięki lukom i sprzecznościom w przepisach. Uwięziło to ludzi w potrzasku pomiędzy wyborami, z którymi etycznie się nie zgadzają – tak jak w przypadku, kiedy prawo wymaga od nich przeprowadzenia otwartego konkursu na stanowisko, które ma nadzieję otrzymać ceniony doktorant, który nie ma szans na zatrudnienie w innym miejscu ze względu na fakt, że w prawie wszystkich przypadkach zatrudnianie na stanowiskach akademickich odbywa się w ramach danej instytucji.

Respondenci podali wiele przykładów wymijających zachowań, które pozwoliły im osiągnąć cele pomimo przepisów postrzeganych jako restrykcyjne, nierealistyczne lub niesprawiedliwe. Na przykład osoba z technicznej ISW, która doprowadziła do imponującego awansu tej uczelni w rankingach oraz do istotnej poprawy jej sytuacji finansowej powiedziała, że była w stanie tak poprowadzić uczelnię jedynie dzięki „kreatywnemu” zarządzaniu finansami, co wymagało wprowadzenia dostosowań, których legalność była wątpliwa. Dziekan specjalistycznej ISW opisywał, w jaki sposób możliwe było obchodzenie niesprawiedliwych mechanizmów wynagradzania międzynarodowych publikacji w języku angielskim na polu filologii polskiej. Zawarto nieformalne porozumienie o wzajemnej publikacji ze znajomą jednostką w Czechach i wydawano tuż za granicą to samo, co można by było opublikować bez przeszkód we własnym czasopiśmie, gdyby nie obowiązywał ten przepis. Tego rodzaju przykłady były swobodnie i otwarcie przytaczane w mniej więcej połowie wszystkich wywiadów z przywódcami akademickimi.

Powstaje jednak problem z „kombinowaniem”, nawet jeśli może ono być rozsądną reakcją kompensacyjną na inwazję instrumentalnego „zracjonalizowanego mitu” wprowadzanego nadmiernie zbiurokratyzowanymi metodami. „Kombinowanie” pogłębia erozję zaufania – zarówno pomiędzy naukowcami, jak i w ich stosunkach ze społeczeństwem. Tymczasem zaufanie jest podstawą zracjonalizowanego mitu wyznawanego przez przywódców akademickich. Brak zaufania przekłada się na więcej prób kontroli, co powoduje więcej uników – i koło się zamyka.

Podsumowując, logika wyznawana przez większość przywódców akademickich bazuje na zaufaniu społecznym do naukowców, od których oczekuje się podtrzymywania norm moralnych w dążeniu do służby prawdzie oraz wzajemnej odpowiedzialności, przy jednoczesnej ochronie przed kapryсами rynku – to „zracjonalizowany mit” sprobmatyzowany przez realia niskiego zaufania społecznego i szeroko rozpowszechnione mechanizmy unikania regulacji postrzeganych jako ograniczające.

7. Dyskusja

Wyniki niniejszego badania ukazują się wraz z wprowadzeniem kolejnej fali reform znanych jako Ustawa 2.0. Pomimo tego, iż wprowadziła je odmienna partia polityczna, stoi za nimi ten sam instrumentalny mit. Niniejsze badania nie tylko uwiarygodniają hipotezę Kwieka (2015) o konflikcie podstawowych wartości pomiędzy środowiskiem akademickim a decydentami politycznymi. Zasadniczo, patrząc przez pryzmat teorii systemów drugiej fali, ukazuje się z nich także obraz systemu angażującego się w „kompensacje” wobec zewnętrznej „perturbacji,” co naraża na szwank zarówno rezultaty zamierzone przez źródło perturbacji, jak i własny wzorzec samoodtworzenia systemu. Wobec zewnętrznej presji na osiągnięcie „pożądanych celów” określanych przez państwo, reakcją społeczności zakorzenionej w innej tożsamości i lojalnej wobec innego „zracjonalizowanego mitu” jest pozostanie w pozornej zgodzie z nowymi wymaganiami, przy jednoczesnym zachowaniu zasadniczych nawyków charakterystycznych dla uniwersytetu jako niezależnej i nieuwikłanej instytucji.

Nadmierne poleganie rządu na biurokratycznych metodach, do którego zresztą przedstawiciele tego systemu sami się przyznają, wydaje się być wynikiem trafnego rozpoznania odmiennego wzorca tożsamości, wdrażającego inną agendę niż ta promowana przez rząd, co wyklucza zaufanie, że realizowane są wspólne cele. Pracownicy naukowcy nie mieli innego wyboru niż dostosowanie się do zmieniających się regulacji i systemu nagród, ale rodzaje tych adaptacji powinny skłonić środowisko decydentów do zastanowienia. Kiedy prawo nakazuje przeprowadzanie otwartych konkursów na stanowiska akademickie, są one ogłaszane tak, aby wybrać kandydata wstępnie wytypowanego przez społeczność akademicką zgodnie z jej własnymi kryteriami. Kiedy kryteria awansu powiązane są z międzynarodowymi publikacjami, wydział zawiera porozumienie o wzajemnych publikacjach ze swoim czeskim odpowiednikiem. Takie mechanizmy adaptacyjne podkopują niestety zaufanie społeczne będące zasadniczym fundamentem i instytucyjnego, i instrumentalnego modelu pracy akademickiej. Pomimo że cykle perturbacji i kompensacji wyglądają w oczach pracowników naukowych bardziej jak powrót do komunistycznej przeszłości niż droga ku lepszej przyszłości, nie było innego oczywistego sposobu realizacji instrumentalnego wzorca.

Korzenie tego dylematu być może najlepiej wyjaśnić będzie za pomocą metafory. Polski system szkolnictwa wyższego w latach 90. XX w. przypominał rolnika, który musiał zorać pole, ale nie miał konia. Wobec braku tego, czego potrzebował, rolnik zaprzęgnął do pługą swoją mleczną krowę. Krowa wykonała zadanie, ale urazy spowodowane zaprzęgiem miały negatywny wpływ na jej zdrowie i obniżyły jakość jej mleka. W miarę jak gospodarstwo rolnika się rozwijało, konie nadal były trudno dostępne i postanowił zainwestować w więcej krów do orania swoich pól. Dwadzieścia lat

później konie są już dostępne na rynku, ale rolnik ma już stado krów, które nie produkują dobrego mleka ze względu na urazy spowodowane zaprzęgami, ale radzą sobie z oraniem pól na tyle dobrze, żeby rolnik ledwo utrzymywał swoje gospodarstwo.

We wczesnych latach po transformacji rząd musiał przygotować siłę roboczą do gospodarki rynkowej, ale dysponował niewieloma instytucjami oraz nieliczną kadrą dydaktyczną wyspecjalizowaną do pełnienia tego rodzaju zadań. Miał jednak dostęp do istniejących uniwersytetów i innych ISW. Tożsamości organizacyjne oraz struktury instytucjonalne najbardziej szanowanych jednostek były w przeważającej mierze zorientowane na zupełnie inny rodzaj aktywności niż przygotowanie siły roboczej do gospodarki rynkowej – było to poszukiwanie wiedzy oraz formacja wszechstronnie wykształconych obywateli. System został szybko poszerzony, z rosnącą liczbą instytucji i pracowników naukowych wzorowanych oraz socjalizowanych według organizacyjnego wzorca korespondującego z innymi celami i mitami niż te postawione nagle przed zarówno starymi, jak i nowymi jednostkami. Dwadzieścia lat później pola kształcenia zgodnego z wymaganiami rynku pozostają krzywo zaorane, a produkcja mleka nowej wiedzy jest ograniczana przez urazy spowodowane zaprzęgiem rynku. Wyjątkowy przypadek technicznej ISW umacnia jedynie ten wniosek – jedyną placówką w tym badaniu, której żaden z przywódców nie opisał jako „chorej”, jest ta, której zasadnicza tożsamość jest spójna z mitem przyjmowanym przez rząd oraz z celami służby gospodarce. Wracając do metafory rolnika, ta techniczna ISW jest koniem, który być może cierpi z powodu zbyt ciasnego zaprzęgu, ale zaprzęg nie neguje ani nie ogranicza jego zasadniczej tożsamości.

W świetle ustaleń niniejszego badania, jaki jest prawdopodobny wpływ Ustawy 2.0, która posuwa się o krok dalej w instrumentalnej logice, oferując większą autonomię w zamian za sprawozdawczą odpowiedzialność, przy jednoczesnym poluzowaniu regulacyjnego „zaprzęgu”? Podstawa całej reformy, czyli wynagradzanie instytucji wytwarzających wymierną wiedzę, ma większy potencjał połączenia dwóch wizji uniwersytetu niż założenia poprzednich reform. Prowadzenie wysokiej jakości badań poszerzających granice istniejącej wiedzy leży u podstaw tego, co pracownicy naukowcy postrzegają jako tożsamość ich instytucji, a jednocześnie jest także cenione pod względem potencjalnej maksymalizacji publicznych zysków. Nowy mechanizm oceny skupiający się na wybranych osiągnięciach już postrzegany jest jako lepszy niż wcześniejsze naciski na wydawanie jak największej ilości publikacji, bez względu na ich rzeczywistą wartość dla badacza. To, czy to połączenie mitów okaże się wykonalne, zależy od tego, jak jednostki akademickie zinterpretują i wdrożą nowe kryteria oceny, przekazując je pracownikom naukowym.

Co więcej, dwoma instytucjami kluczowymi, jeżeli chodzi o obiecujący most pomiędzy dwoma „zracjonalizowanymi mitami” w dziedzinie badań, są agencje finansowania nauk podstawowych i stosowanych: Narodowe Centrum Nauki (NCN)

oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR), które okazały się zdolne do zyskania większej legitymizacji niż ich poprzednicy. Ich dalszy sukces w realiach obecnej reformy zależy od społecznego postrzegania zasadności i transparentności metod stosowanych w ocenie merytorycznej wniosków o dofinansowanie. Zależy również od stopnia, w jakim obecny rząd zdecyduje się wydatkować większość funduszy na badania naukowe poprzez niezależne instytucje, a nie kanałami politycznymi.

Jednak w szerszym kontekście, działania obecnego rządu zwiększające jego kontrolę nad sądownictwem, instytucjami kultury oraz mediami publicznymi budzą obawy, że Ustawa 2.0 stanowi zawaolowaną próbę zrobienia tego samego ze szkolnictwem wyższym. Fakt, że niezależne agencje wydają mniej niż połowę krajowego budżetu przeznaczanego na badania, nie wspomaga budowania zaufania publicznego. Aby Ustawa 2.0 utrzymała legitymizację w oczach głównych interesariuszy, działalność dwóch agencji finansujących musiałaby zostać rozszerzona przy uwzględnieniu tego, że wyniki przeprowadzonego przez UNESCO badania wskazują, że kraje o średnich dochodach zazwyczaj odnoszą większą korzyść z badań translacyjnych niż podstawowych (Schaaper 2014).

Jeśli chodzi o cel promowania umiejętności potrzebnych na rynku pracy, nowa ustawa wydaje się skłaniać w stronę wartości społeczności akademickiej, podtrzymując większy prestiż programów oraz dyscyplin akademickich oraz kierując szeroki strumień funduszy w stronę tradycyjnych uniwersytetów. Posunięcie to wydaje się problematyczne jeśli chodzi o kształcenie absolwentów mających duże możliwości zatrudnienia, ponieważ ujęte w niniejszym badaniu uniwersytety wydają się być nosicielami odmiennego „DNA” niż to, które rząd chciałby promować w odniesieniu do dydaktyki. Jednakże, dopóki gospodarka rozwija się dynamicznie dzięki szerokiemu strumieniowi funduszy z Unii Europejskiej, a absolwenci z łatwością wkraczają na „rynek pracownika”, umiejętności zdobyte w instytucjach akademickich będą najprawdopodobniej postrzegane jako wystarczające dla obecnej sytuacji. W związku z tym Prawo 2.0 otwiera tradycyjnym uniwersytetom możliwość dowiedzenia twierdzenia, że krytyczne myślenie, „miękkie umiejętności” i nawyki związane z ustawicznym kształceniem mają w gospodarce XXI w. większe znaczenie niż posiadanie konkretnej umiejętności traktowanej priorytetowo przez pracodawców. Prawo to w żaden sposób nie zachęca jednak do dążenia do tych rezultatów, ponieważ instytucje i poszczególni pracownicy naukowcy mają być oceniani tylko w oparciu o wytwarzanie wymiernej wiedzy.

Ostatnia uwaga dotyczy tego, że wpływ Ustawy 2.0 zostanie prawdopodobnie rozmyty przynajmniej po części przez samo tempo zmian legislacyjnych w polskim szkolnictwie wyższym w ciągu ostatnich lat, które to spowodowało silne poczucie „zmęczenia reformami”. Społeczność akademicka z trudem nadaża za nowymi przepisami i zarządzeniami. Każda kolejna reforma pogłębia wrażenie, że poprzednia była

niekompletna i niedopracowana, a nowe rozwiązania nie otrzymywały możliwości dojrzenia lub wydania owoców, lecz były zastępowane jeszcze nowszymi mechanizmami. Niezależnie od tego, czy spostrzeżenia te odpowiadają rzeczywistości, już samo odnoszone wrażenie zwiększa prawdopodobieństwo, że kolejne reformy spotkają się w najbliższej przyszłości z oburzeniem, omijaniem, a nawet podważaniem ich podstaw.

8. Wnioski

Systemy społeczne generują zazwyczaj rezultaty, do których zostały stworzone. Według teoretyka systemów Richarda Buckminstera Fullera „Nigdy nie zmienia się nic poprzez walkę z istniejącą rzeczywistością. Aby coś zmienić, trzeba zbudować nowy model, który uczyni stary nieaktualnym” (Fuller 2019, tłum. własne). Organizacyjne „DNA” nakazujące samoodtwarzanie uniwersytetu jako społecznej instytucji w służbie prawdy pozostaje niezwykle żywotne (Lenartowicz 2015). Fakt ten potwierdzony został wielokrotnie w badaniach obejmujących pracowników naukowych. Hasła bezstronnej prawdy i akademickiej samorządności są okrzykami bojowym pracowników naukowych w Czechach (Pabian et al. 2011), Niemczech (Krucken, 2003; Pritchard, 2004), Włoszech (Tavoletti, 2010), Austrii (Pechar, 2012) i Polsce (Shaw 2018). Jak zauważyły Shaw i Lenartowicz (2016), rządy i reformatorzy, którzy próbują wykuć nową tożsamość dla europejskich uniwersytetów, zmagają się nie tylko z potężną tradycją kojarzoną z Wilhelmem von Humboldtem, ale także z dekadami badań wykazujących, że, ogólnie rzecz biorąc, reformy instytucji szkolnictwa wyższego są niezwykle trudne do wprowadzenia i zazwyczaj kończą się niepowodzeniem (Hotho 2013; Wildavsky et al. 2011; Psacharopoulos 1989; Clark 1986; Levine 1980). Maassen i Olsen (2007) zasugerowali, że reformy w szkolnictwie wyższym odnoszą porażkę wtedy, kiedy sprzeczne logiki instytucjonalne – lub „zracjonalizowane mity” – powodują zamieszanie, spory i bezwład. Wydaje się, że tak właśnie było w przypadku polskich reform z lat 2010–2011, co ilustruje mnogość przykładów wątpliwej wartości zachowań kompensacyjnych dążących do realizacji któregośkolwiek zestawu pożądanego celów.

Ustalenia te są sposobnością do kilku słów przestrogi wobec wdrażania polityki naukowej w oparciu o założenie, że historycznie ugruntowaną instytucję uniwersytetu da się przeorientować na narzędzie realizacji państwowych celów za pomocą optymalnej równowagi marchewek i najnowocześniejszych nawet kijów – szczególnie w postkomunistycznym kontekście, gdzie związek pomiędzy narodowym i akademickim samostanowieniem jest wyjątkowo głęboko zakorzeniony. Z perspektywy teorii systemów drugiej fali, reformy o największych szansach powodzenia to nie te, które umiędzynoczą kary i nagrody, lecz te, które uderzają we właściwą nutę

w zasadniczej tożsamości systemu. W opisywanym przypadku wydaje się, że tożsamością instytucjonalną, która ma największą szansę dopasować się do „pożądanych celów” rozwoju społecznego i gospodarczego, jest tożsamość politechniki – uczelni technicznej. Wniosek ten nie jest zaskakujący, jeśli weźmie się pod uwagę profil tej uczelni i jej długoletnie tradycje współpracy z przemysłem. Stwierdzenie to jest spójne z obserwacją Stinchcombe’a (1968) dotyczącą „korelacji pomiędzy czasem w historii, kiedy został stworzony dany typ organizacji, a strukturą społeczną tego typu istniejącą w czasie teraźniejszym” (s. 143, tłum. własne). Tym, co wydaje się zaskakujące, jest „akademicki dryf” zawodowej ISW, instytucji utworzonej w latach 90. XX w. w celu prowadzenia praktycznego kształcenia, aspirującej jednak do pozbycia się swojego przymiotnika i stania się „normalnym” uniwersytetem. W tym przypadku najprawdopodobniej przewaga kadry akademickiej („kolonii komórek”) importowanej bezpośrednio z tradycyjnej uczelni flagowej spowodowała powielenie wcześniejszego paradygmatu organizacyjnego („DNA”) zamiast stworzenia nowego wzorca.

Z niniejszych badań wynika wniosek, że jeśli konsekwencje odrębnych i żywotnych tożsamości różnych typów ISW nie będą traktowane przez decydentów jako bardzo realne, reforma może zamiast wprowadzenia istotnych zmian wywołać kompensacyjne adaptacje i „zmęczenie reformami”. Co może to oznaczać w praktyce? Jeśli jedyną zmianą wartą publicznych środków jest taka, która przesuwą wzorzec tożsamości wyrażany w codziennym dyskursywnym samoopisie organizacji (Lenartowicz 2018), to najbardziej oczywistym punktem wyjścia byłoby dogłębne zbadanie tożsamości organizacyjnej wyrażanej w codziennej komunikacji jej przedstawicieli. Co więcej, chociaż rezultat w postaci umiejętności i innowacji potrzebnych na rynku pracy był nieobecny w źródłowym modelu tradycyjnych uniwersytetów, z pewnością stanowi on źródłową tożsamość wielu innych instytucji, którym rząd do tej pory nie poświęcał takiej uwagi jak uniwersytetom. W Polsce powstały prywatne ISW, organizacje pozarządowe i fundacje mające na celu wypełnienie tej niszy. Niektóre z nich opracowały wysoce innowacyjne programy edukacyjne zasługujące na publiczne wsparcie. Instytucje takie są przykładami nowych struktur organizacyjnych stworzonych w ciągu ostatnich dwudziestu lat w celu zaspokajania dokładnie tych samych potrzeb, do których realizacji rząd próbował skłonić tradycyjne ISW. Zważywszy na wątpliwe powodzenie wcześniejszych prób, decydenci mogliby rozważyć dywersyfikację publicznych inwestycji w różne typy struktur edukacyjnych spełniające różne funkcje. Nie ulega wątpliwości, że tradycyjne uniwersytety nadal mają swoją rolę do odegrania w poszerzaniu granic wiedzy i formacji szeroko wykształconych elit – to właśnie jest mleko, do którego produkcji zostały stworzone. Być może jednak nadszedł czas, aby przestano od nich wymagać orania pól, jako że istnieją inne typy ISW mające na swoim koncie duże osiągnięcia, które mogłyby się okazać warte publicznych inwestycji.

Literatura

- Agasisti, T., Catalano, G. (2006). Governance models of university systems—towards quasi-markets? Tendencies and perspectives: a European comparison. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28 (3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/13600800600980056>.
- Bok, D. (2009). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Braun, D., Merrien, F.X. (1999). Governance of universities and modernisation of the state: analytical aspects. W: Braun, D., Merrien, F.X. (red.), *Towards a New Model of Governance for Universities?* Kingsley, London, ss. 9–33.
- Capano, G., Regini, M. (2014). Governance reforms and organizational dilemmas in European universities. *Comparative Education Review* 58 (1), 73–103.
- Clark, B.R. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross National Perspective*. University of California Press, Berkeley, CA.
- Dobbins, M., Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe: convergence toward a common model? *Governance* 22 (3), 397–430.
- Dobbins, M. (2011). *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence Towards a Common Model?* Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York.
- Dobbins, M. (2017). Exploring higher education governance in Poland and Romania: re-convergence after divergence? *Comparative Education Review* 16 (5), 684–704. <https://doi.org/10.1177/1474904116684138>.
- European Social Survey. (2018, January 25). Retrieved January 25, 2018, from <http://www.europeansocialsurvey.org/>.
- Fuller, B. (n.d.). *The countdown begins*. Retrieved from <https://www.bfi.org/ideaindex/projects/2015/greenwave>.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Gornitzka, A., Maassen, P. (2000). Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 13 (3), 267–285.
- Gornitzka, A., Maassen, P. (2017). European Flagship universities: autonomy and change. *Higher Education Quarterly* 71 (3), 231–238. <https://doi.org/10.1111/hequ.12130>.
- Gornitzka, A., Maassen, P., Olsen, J.P., Stensaker, B. (2007). „*Europe of Knowledge: Search for a New Pact*”. University dynamics and European integration, ss. 181–214.
- Heinze, T., Knill, C. (2008). Analysing the differential impact of the Bologna process: theoretical considerations on national conditions for international policy convergence. *Higher Education* 56 (4), 493–510.
- Hotho, S. (2013). Higher education change and its managers: alternative constructions. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 41 (3), 352–371. <https://doi.org/10.1177/1741143212474806>.

- Katz, D., Kahn, R.L. (1966). *Organizations and the system concept. The Social Psychology of Organizations*. John Wiley & Sons, New York, ss. 14–29.
- King, R.P. (2007). Governance and accountability in the higher education regulatory state. *Higher Education: Int. J. High. Educ. Educ. Plann.* 53 (4), 411–430.
- Krucken, G. (2003). Learning the ‘New, New Thing’: on the role of path dependency in university structures. *Higher Education* 46 (3), 315–339. <https://doi.org/10.1023/A:1025344413682>.
- Kulczycki, E. (2017). Assessing publications through a bibliometric indicator: the case of comprehensive evaluation of scientific units in Poland. *Res. Eval.* 26 (1), 41–52. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvw023>.
- Kwiek, M. (2012). Higher education reforms and their socio-economic contexts: shifting funding regimes and competing social narratives. W: Kwiek, M., Maassen, P. (red.), *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*. Peter Lang., Bern, ss. 155–176.
- Kwiek, M. (2015). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *Int. J. Educ. Dev.* 43, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.002>.
- Lenartowicz, M. (2015). The nature of the university. *Higher Education* 69 (6), 947–961. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9815-0>.
- Lenartowicz, M. (2018). Financing organizational changes from without: a valid instrument or a costly illusion of strategic public policy? *J. Account. Organ. Change* 14 (1), 99–116. <https://doi.org/10.1108/JAOC-12-2016-0083>.
- Levine, A. (1980). *Why Innovation Fails: The Institutionalization and Termination of Innovation in Higher Education*. SUNY Press, New York.
- Luhmann, N. (2009). Self-organization and autopoiesis. W: Clarke, B., Hansen, M.B.N. (red.), *Emergence and Embodiment: New Essays on Second-Order Systems Theory*, ss. 143–156.
- Maassen, P.A., Olsen, J.P. (red.) (2007). *University Dynamics and European Integration*. Springer.
- Magalhaes, R., Sanchez, R. (2009). *Autopoiesis in Organization Theory and Practice*. Emerald Group Publishing, Bingley.
- Marginson, S. (2018). High participation systems of higher education. W: Cantwell, B., Marginson, S., Smolentseva, A. (red.), *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford University Press, Oxford, ss. 3–38.
- Menzel, H. (1978). Meaning: who needs it? W: Brenner, M., Marsh, P., Brenner, M. (red.), *The Social Contexts of Method*. St. Martin’s Press, New York, ss. 140–171.
- Meyer, J.W., Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *Am. J. Sociol.* 340–363.
- Olsen, J.P. (2007). The institutional dynamics of the European university. W: Maassen, P., Olsen, J.P. (red.), *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht, ss. 25–53.

- Pabian, P., Sima, K., Kyncilova, L. (2011). Humboldt goes to the labour market: how academic higher education fuels labour market success in the Czech Republic *Journal of Education and Work* 24 (1–2), 95–118.
- Pechar, H. (2012). The decline of an academic oligarchy. The Bologna process and ‘Humboldt’s last warriors’. W: Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., Wilson, L. (red.), *European Higher Education at the Crossroads*. Springer, Netherlands, ss. 613–630. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-3937-6_33#page-1.
- Peteri, G. (2000). On the legacy of state socialism in academia. W: David-Fox, M., Peteri, G. (red.), *Academia in Upheaval: Origins, Transfers, and Transformations of the Communist Academic Regime in Russia and East Central Europe*. Bergin & Garvey, Westport, CT, ss. 275–302.
- Poland (2010). Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. (Proposal of reform to The Act on Academic Degrees and Title and on Degrees and Title in Art of 23rd March 2003.). Ministry of Science and Higher Education, Warsaw.
- Poland (2018). Ustawa z dnia 20 lipca 2018 – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Statute from 20 July 2018: Law on Higher Education and Science), Pub. L. No. 1668, 1. Retrieved from <http://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2018/08/kdn.pdf>.
- Polish Graduate Tracking System (2018). Retrieved April 4, 2018, from <http://ela.nauka.gov.pl/en/>.
- Pritchard, R. (2004). Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford Review of Education* 30 (4), 509–528.
- Psacharopoulos, G. (1989). Why educational reforms fail: a comparative analysis. *Int. Rev. Educ.* 35 (2), 179–195. <https://doi.org/10.1007/BF00598437>.
- Ramirez, F., Tiplic, D. (2014). In pursuit of excellence? Discursive patterns in European higher education research. *Higher Education* 67 (4), 439–455. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9681-1.00181560>.
- Gazeta Wyborcza* (2013, październik 1). Rektor UW na inauguracji roku: „Uniwersytet to nie firma” (Rector of Warsaw University at the inauguration: ‘The university is not a firm’). Retrieved from http://m.warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,106541,14706069,Rektor_UW_na_inauguracji_roku___Uniwersytet_to_nie.html.
- Schaaper, M. (2014). The case for graduate education: does university-based research really lead to national economic development? Montreal W: Chapman, D.W., Chien, C.-L. (red.), *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding up*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, ss. 49–64.
- Schriewer, J. (2009). „Rationalized myths” in European higher education: the construction and diffusion of the bologna model. *Eur. Educ.* 41 (2), 31–51.

- Schwandt, T.A. (2000). Three epistemological stances in qualitative inquiry: inter-pretivism, hermeneutics, social constructivism. W: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (red.), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed. Sage, Thousand Oaks, CA, ss. 189–213.
- Seidl, D. (2016). *Organisational Identity and Self-Transformation: An Autopoietic Perspective*. Routledge.
- Shaw, M.A. (2018). *Public accountability versus academic independence: tensions of public higher education governance in Poland*. Studies in Higher Education. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1483910>.
- Shaw, M.A., Lenartowicz, M. (2016). Humboldt is (not) dead: A social systems perspective on reforming European universities. W: *Wie Bildung organisiert wird* (red.), *Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. (How education gets organized: Sociological analyses of schools, vocational, higher, and continuing education). BeltzJuventa Verlag, Weinheim/Munchen, ss. 272–274.
- Simonova, N., Antonowicz, D. (2006). Czech and polish higher education-from bureaucracy to market competition. *Czech Sociological Review* 42 (3), 517–536.
- Stinchcombe, A. (1968). Social structure and organizations. W: March, J. (red.), *Handbook of Organizations*. Rand McNally, Chicago, ss. 142–193.
- Sztompka, P. (1993). Civilizational incompetence: the trap of post-communist societies. *Z. Soziol.* 22 (2), 85–95.
- Tavoletti, E. (2010). Matching higher education with the labour market in the knowledge economy: the much-needed reform of university governance in Italy. *Ind. High. Educ.* 24 (5), 361–375 <https://doi.org/Article>.
- Thomas, W.I., Znaniecki, F. (1927). *The Polish Peasant in Europe and America*. Alfred A. Knopf, New York.
- Trakman, L. (2008). Modelling university governance. *Higher Education Quarterly* 62 (1–2), 63–83. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00384.x>.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller, Inc., New York.
- Wildavsky, B., Kelly, A.P., Carey, K. (2011). *Reinventing Higher Education: The Promise of Innovation*. Harvard University, G.S. of E. Harvard Education Press.
- World Bank (2017). *World Development Indicators*. Dostęp: styczeń 29, 2018, z <https://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>.
- Zha, Q. (2009). Diversification or homogenization in higher education: a global allomorphism perspective. *Higher Education in Europe* 34 (3–4), 459–479.
- Zysiak, A. (2016). *Punkty za pochodzenie: Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście* (Points for social background: Post-war modernization and the university in a working-class city). Nomos, Kraków.

Strategic instrument or social institution: Rationalized myths of the university in stakeholder perceptions of higher education reform in Poland

ABSTRACT: European universities have come under reform pressures to make them instruments of social and economic development, compromising their earlier status as socially buffered institutions. The aim of this paper was to investigate the hypothesis that tensions and inconsistencies in recent higher education reforms in Poland trace back to a fundamental conflict between institutional and instrumental visions of the university. Findings suggest an intersection of „rationalized myths” that locks the university sector in a „corset” experienced by stakeholders more like a return to the Soviet past than the way of a better future. Seen through the lens of second-order systems theory, these findings problematize the assumption that the historically grounded institution of the university can be re-oriented as an instrument for achieving state priorities with a mere balance of carrots and state-of-the-art sticks.

KEYWORDS: Educational Policy, Educational Reform, European Universities, University Autonomy, Higher Education Governance, Autopoiesis, Systems Theory

CYTOWANIE: Marta, S. (2019). Strategiczny instrument czy instytucja społeczna? Zracjonalizowane mity uniwersytetu w percepcjach interesariuszy reform szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 251–287. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.8.

MARTA SHAW – wykłada w Instytucie Spraw Publicznych UJ i Bethel University w USA, gdzie zajmuje się teorią organizacji, zarządzaniem międzykulturowym i przywództwem w edukacji. Przez ostatnią dekadę badała wpływ globalizacji na zarządzanie i przywództwo w edukacji, kolejny rozdział jej badań dotyczy implikacji zrozumienia człowieka jako zwierzęcia nie racjonalizującego lecz racjonalizującego na teorię i praktykę zarządzania w Antropocenie.

E-mail: marta.shaw@uj.edu.pl

Krystian Szadkowski i Jakub Krzeski

Ontologia polityczna w badaniach szkolnictwa wyższego – indywidualna, publiczna, wspólna¹

STRESZCZENIE: Niniejszy tekst przedstawia trzy dominujące narracje na temat uniwersytetu w kryzysie, jak również możliwe scenariusze dla przyszłego uniwersytetu, które się z nich wyłaniają. Nacisk położony zostaje na trzy różne ontologie, które podtrzymują wspomniane dyskursy: indywidualną, publiczną i tego, co wspólne. W celu odsłonięcia ukrytych przesłanek, które oddziałują na wspomniane dyskusje, wprowadzona zostaje metoda ontologii politycznej. Krytyczna analiza ontologicznych założeń, wspierających wizję przyszłego uniwersytetu, pokazuje, że dwa pierwsze hegemoniczne modele, choć przedstawiane jako alternatywy, w istocie wiążą założenie statyczności sektora. Dlatego też niniejszy artykuł przedstawia ontologię relacji opierającą się na tym, co wspólne, jako sposób wyrwania się z klinicy wywołanego hegemonią dyskursów o prywatnym i publicznym charakterze uniwersytetu.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, ontologia polityczna, przeszłość uniwersytetu, metoda

Wprowadzenie

Skala zmian zachodzących w sektorze szkolnictwa wyższego i nauki w ostatnich dekadach przyczyniła się do upowszechnienia przekonania o posthistorycznym charakterze współczesnej instytucji uniwersytetu, która pozbawiona jest jakiegokolwiek przyszłości (Readings 1996). Nawet jeśli nie jesteśmy gotowi pójść tak daleko w naszej diagnozie, trudno nie dostrzec głębokiego poczucia kryzysu. Zacieśniające się związki z gospodarką i przemysłem, nowe zarządzanie publiczne i systemy pomiaru wydajności czy monopolizacja cyrkulacji wiedzy to tylko niektóre z sił, które pchają uniwersytet w stronę nieznaną przyszłości. O ile sam cel, do którego zmierza, jest niejasny, to obrany kierunek z pewnością budzi niepokój zadłużonych studentów i prekarnych pracowników akademickich. Kryzys nie powinien być jednak koniecznym powodem do rozpaczy. W końcu to właśnie on otwiera możliwość dalszych transformacji i przekształceń, jak również pozwala nam dostrzec i wyrazić pragnienia,

¹ Pierwotna wersja tego artykułu ukazała się w czasopiśmie naukowym *Philosophy and Theory in Higher Education* 1(3) 2019.

które do tej pory pozostawały stłumione. Co jednak, jeśli kryzys, z którym mamy do czynienia, to nie tylko kryzys szkolnictwa wyższego jako instytucji czy idei, ale coś sięgającego znacznie głębiej. Co jeśli dotyka on samych fundamentów naszego myślenia i zdolności do wyobrażenia sobie na nowo konturów uniwersytetu przyszłości? Być może to, z czym mamy do czynienia, to tak naprawdę kryzys samej wyobraźni (Barnett 2013) i tak długo, jak nie uda nam się go przewyciężyć, pozostawimy los uniwersytetu w rękach historycznych sił, które do tej pory doprowadzały go wyłącznie do kolejnych sprzeczności.

Rzut oka na współczesną debatę wokół kondycji uniwersytetu zdaje się potwierdzać obawy obecne w powyższych pytaniach. W końcu znaczna część badaczy, skupiająca się na analizowaniu i podtrzymywaniu instytucjonalnego *status quo*, rzadko odnosi się do filozoficznych czy teoretycznych podstaw współczesnego uniwersytetu, które zdolne byłyby do przekroczenia stanu obecnego i skupienia naszej uwagi na rozważaniach o przyszłości. W efekcie, zamiast konstruować nowy program, mamy raczej do czynienia z głosami na rzecz powrotu do przeszłości, w której hierarchicznie zorganizowana autonomiczna wspólnota akademicka mogła rzekomo oddawać się badaniom, motywowana jedynie ciekawością poznawczą, wolna od jakichkolwiek zewnętrznych presji.

Rzecz jasna oszacowanie skali zmian względem stanu minionego jest jak najbardziej potrzebne. Trudno w końcu inaczej zaobserwować, co dokładnie się zmieniło w procesie transformacji i przeprowadzić bilans zysków i strat. Problem pojawia się jednak wtedy, gdy wyidealizowane wyobrażenie o przeszłości staje się normatywnym punktem wyjścia krytyki teraźniejszości. W takim przypadku nie pracuje ona już na rzecz wzbogacenia naszej wyobraźni i zdolności pomyślenia na nowo kształtu sektora, ale zaczyna ciążyć na jego przyszłości. W końcu nawet w najbardziej wnikliwych krytykach współczesnych przemian szkolnictwa wyższego (Münch 2014) dostrzegamy tego rodzaju normatywny punkt wyjścia, który często przybiera formę Mertonowskiej normatywnej struktury nauki czy koncepcji Mode 1 produkcji wiedzy naukowej (Gibbons i in. 1998), rzekomo regulujące zachowania i motywacje naukowców w przeszłości. Jednak nawet jeśli potraktujemy je jako rzeczywiste i materialne mechanizmy regulujące życie akademickie, a nie historię perfomatyczną², z pewnością były one tworamia określonego momentu historycznego, których nie da się po prostu powtórzyć w dynamicznie zmieniającym się krajobrazie szkolnictwa wyższego.

Jeśli zatem powrót do przeszłości nie jest zwyczajnie możliwy, powinniśmy skupić się na rozwinięciu narzędzi adekwatnych do sytuacji, z którą się mierzymy. Muszą one pomóc nam przekroczyć obecną formę uniwersytetu w kryzysie i zbliżyć nas do nowej formy szkolnictwa wyższego wolnej od narastających sprzeczności. By to osiągnąć, niezbędne jest rozpoczęcie od analizy konsekwencji naszych implicytnych

² Mamy tu na myśli dyskursywną praktykę społeczności akademickiej, której celem jest promowanie określonego zbioru praktyk i wartości (Godin 1998).

założeń odnośnie do sektora i sposobu, w jaki założenia te kształtują nasze myślenie o przyszłości uniwersytetu. Wychodząc od szerszego ontologicznego zwrotu w naukach społecznych i humanistycznych (Strathausen 2009), uważamy, że to refleksja ontologiczna dostarcza adekwatnych narzędzi do wyobrażenia sobie kształtu przyszłego uniwersytetu. W końcu wszelkie przyjmowane przez nas stanowiska polityczne w stosunku do sektora szkolnictwa wyższego opierają się na określonych założeniach ontologicznych, a każda ontologia pociąga za sobą z konieczności polityczne konsekwencje.

W dalszej części artykułu wprowadzamy ontologię polityczną jako metodę, która poprzez krytyczną analizę twierdzeń dotyczących tego, co i w jaki sposób istnieje oraz tego, jak to, co istnieje, odnosi się do siebie nawzajem, może pomóc nam w wyobrażeniu sobie na nowo uniwersytetu przyszłości. Wykorzystując ontologię polityczną do sektora nauki i szkolnictwa wyższego, przedstawiamy trzy różne podejścia do kwestii uniwersytetu przyszłości wynikające z trzech różnych zestawów założeń ontologicznych obecnych w badaniach nad szkolnictwem wyższym, które nazywamy tu odpowiednio ontologią polityczną: indywidualną, publiczną i tego, co wspólne. Bardziej szczegółowa analiza nie tylko odsłania przeszkody, które należy pokonać podczas wyobrażania sobie na nowo przyszłości uniwersytetu, ale pomaga również w walce o przekształcenie obecnego uniwersytetu.

Ontologia polityczna i badania szkolnictwa wyższego

Pojęcia mają znaczenie. Ta oczywista prawda bywa często pomijana w badaniach szkolnictwa wyższego, jako że znaczna część badaczy nie podejmuje w ogóle rozważań teoretycznych w ramach analizowanego obszaru (Tight 2012), ograniczając się wyłącznie do deskrypcji poziomu ontycznego. Chociaż problem braku pogłębionego namysłu teoretycznego w tym polu bywa niekiedy podejmowany (Ashwin 2012), to na razie trudno doszukać się bardziej systematycznych wysiłków wypełnienia powstałych luk. Badania szkolnictwa wyższego są stosunkowo nowym obszarem, którego badacze czerpią inspirację z różnych innych dyscyplin nauki. Dotyczy to również samych pojęć i teorii, które zapożyczone z innych obszarów często zostają wykorzenione ze swojego pierwotnego kontekstu bez próby ich translacji na nowy obszar. Pojęcia stanowią jednak soczewkę, za pomocą której badacze zdolni są uchwycić badane zjawisko i odsłonić jego wewnętrzną logikę. By mogło do tego dojść, koniecznym jest poczynienie pewnych założeń dotyczących badanego przedmiotu, nawet jeśli nie zostają one wyrażone wprost. Dlatego też w procesie zapożyczenia pojęć z innych dyscyplin badacze szkolnictwa wyższego niebezpiecznie oddalają się od poczynionych przez oryginalnych twórców założeń dotyczących poziomu konstytuowanego badanego zjawiska. Tym samym przyczyniają się do stopniowego

pogłębiania luki między poziomem ontologicznym, nieobecnym w ich rozważaniach, a ontycznym poziomem instytucji, aktorów i praktyk, to jest głównego przedmiotu badań szkolnictwa wyższego.

Dlatego też ontologia polityczna wykorzystana w badaniach szkolnictwa wyższego może posłużyć jako metoda analizy związku między tymi dwoma poziomami i pozwała zadać pytanie o to, jak ukryte założenia odnośnie tego, co istnieje, wpływają nie tylko na naszą wizję sektora, ale również na politykę wobec niego. Korzystając z tej metody, przyjmujemy, że to właśnie brak myślenia w kategoriach ontologicznych odpowiada za niezdolność do myślenia w kategoriach politycznych, a tym samym tworzenia odważniejszych scenariuszy dla przyszłości uniwersytetu. Dlatego też mówiąc o kategoriach politycznych naszego myślenia, nie mamy na myśli wyłącznie sposobów analizy dystrybucji władzy, ale przede wszystkim możliwość oddziaływania na rzeczywistość w celu jej przekształcenia. Tym samym, mówiąc o ontologii politycznej, dotykamy problemu sprawczości i problemu formowania się podmiotowości, gdyż to namysł ontologiczny może pomóc nam w wyłonieniu podmiotu działania zdolnego do urzeczywistnienia uniwersytetu przyszłości.

Chociaż ontologia polityczna zdążyła już się zakorzenić w naukach humanistycznych i społecznych i może zostać wyprowadzona z wielu różnych tradycji (Turowski 2014: 15–19), w niniejszym artykule chcielibyśmy odnieść się do dwóch z nich. Po pierwsze jest to tradycja analitycznej filozofii politycznej, dominującej przede wszystkim w krajach anglosaskich (Goodin i Tilly 2006). W tym sensie ontologia polityczna oznacza nic innego jak narzędzie analityczne, które opiera się na twierdzeniu, że skoro „ontologia odnosi się do bytu, tego co istnieje, do konstytutywnych elementów rzeczywistości, to ontologia polityczna odnosi się do bytu politycznego, do tego, co istnieje w sensie politycznym i do elementów tworzących rzeczywistość polityczną” (Hay 2006: 80). Jej znaczenie tkwi przede wszystkim w krytycznej analizie konsekwencji poczynionych założeń ontologicznych, które pojawiają się za każdym razem, gdy próbujemy uchwycić rzeczywistość w jej politycznym wymiarze. Dzięki temu pozwala ona nam również lepiej zrozumieć, jak przyjęte założenia przekładają się na zajmowane przez nas stanowiska polityczne.

Biorąc jednak pod uwagę, że powyższe ujęcie opiera się na problematycznym założeniu, że ontologia polityczna odnosi się wyłącznie do tej części bytu, który można określić jako polityczny, wprowadzamy do naszej analizy drugą tradycję. W przeciwieństwie do pierwszej zakłada ona odwrócenie relacji między ontologią a polityką i, co za tym idzie, upolitycznienie samej ontologii. Dla Michela Foucault ontologia jest niczym innym jak polityką, która zapomniała o własnych korzeniach. Innymi słowy, byt i porządek ontologiczny to wynik konfliktów politycznych, dla których te pierwsze stanowią pole bitwy (Oksala 2010). To między innymi te poststrukturalistyczne rozważania, podobnie jak doświadczenie walk studenckich i robotniczych

w latach sześćdziesiątych XX wieku, dały impuls i przyczyniły się do rozwijania wizji bytu jako czegoś dynamicznego, traktowanego nie jako zastanego i danego, ale podatnego na oddziaływanie i transformacje (Deleuze i Guattaari 1983). Ujmując to w kategoriach Spinozjańskich, do których często odnoszą się badacze z tej tradycji, byt i podmiot to nie tylko *natura naturata*, to jest coś stworzonego i statycznego, ale również *natura naturans*, moc kreacji zdolna do przekształcania siebie. Dlatego też ontologia polityczna, do której się odwołujemy, oznacza narzędzie, które pozwala nam analizować przez pryzmat stosunków władzy, jak różne ontologiczne założenia ograniczają i mobilizują dane formy praktyki politycznej, to jest naszych zdolności oddziaływania na rzeczywistość, jak również sposoby, w jaki określone uwarunkowania danej sytuacji wpływają na tworzenie i stabilizację poszczególnych porządków ontologicznych.

Odnosząc się do wspomnianych wyżej tradycji, niniejsze badanie wykorzystuje ontologię polityczną do analizy dyskusji w obszarze badań szkolnictwa wyższego w celu przedstawienia zakresu konstytutywnej roli idei w określaniu potencjalnych rezultatów politycznych i stanowisk politycznych kryjących się w pozornie neutralnych światopoglądowo badaniach. Każde stanowisko polityczne w sprawie szkolnictwa wyższego i powiązane z nim konkretne działania opierają się na podjętych decyzjach ontologicznych, a każda ontologia pociąga za sobą nieuniknione konsekwencje polityczne (Hay 2006). W zależności od tego, co uważa się za pierwotne ontologicznie – jednostkę, całość lub samą relację – mamy do czynienia z różnymi poglądami na byt, a zatem różnymi sposobami działania i polityki. W pierwszym przypadku domniemany jest suwerenny i indywidualny podmiot jako właściwy punkt wyjścia. To konkretna jednostka, wraz z jej wyborami i interakcjami z innymi jednostkami, ogrywa rolę soczewki, za której pomocą próbujemy uchwycić rzeczywistość. W drugim zakłada się istnienie całości, która wpływa na poszczególne elementy poprzez relacje dialektyczne. Całość nie jest już jedynie agregatem jednostek i nie może zostać zredukowana do poszczególnych części bez utraty samej istoty. Wreszcie, zakładając prymat relacji, mamy do czynienia z myśleniem transindywidualnym, w którym „istota” jest ciągłym procesem transformacji – stawania się, a nie bycia – wraz ze zmieniającą się naturą samych relacji. Dlatego zadaniem podejmowanym w tym artykule jest nie tylko utrwalenie metody ontologii politycznej w badaniach nad szkolnictwem wyższym, ale także przedstawienie trzech idealnych typów uniwersytetów przyszłości wynikających z trzech różnych ontologii. Ma to z kolei na celu podniesienie świadomości tego, jak nasze założenia kształtują naszą politykę w stosunku do szkolnictwa wyższego i sektora badań.

Mając to na uwadze, w następnych sekcjach tego artykułu podążamy śladami Hardta i Negriego (2012), którzy, posiłkując się koncepcją tego, co wspólne, wykroczyli poza dychotomię tego, co publiczne i tego, co prywatne. Argumentowali,

że aby kontynuować prace nad budową i wdrożeniem alternatywy, najpierw musimy przekroczyć fundamentalną dychotomię, która kształtuje nasze rozumienie porządku społecznego, ponieważ stało się jasne, że służy ona jedynie podtrzymywaniu *status quo*. Obecnie to samo można zaobserwować w obszarze szkolnictwa wyższego, w którego ramach naukowcy znaleźli się w impasie spowodowanym w znacznej mierze brakiem pojęciowych narzędzi do nakreślenia konturów możliwej przyszłości (Szadkowski 2018). Podział na prywatny (z ontologią zakładającą prymat jednostki i jej posesywności) i publiczny (napędzany holistyczną ontologią, w której całość łączy elementy) leży u podstaw politycznej ontologii liberalizmu. Liberalna ontologia polityczna, ukształtowana podczas rozwoju głównych dychotomii „nowoczesnego” myślenia (Latour 2011), stanowi szczególne wyzwanie dla wyobraźni politycznej i działań politycznych w sektorze szkolnictwa wyższego. Ontologie oparte na tym, co wspólne wprowadzane przez niektórych badaczy szkolnictwa wyższego różnią się pod tym względem (Roggero 2011). Odrzucają hegemonię tych dwóch modeli ontologicznych nie tylko na poziomie teoretycznym, ale także na poziomie materialnym w ramach wielu przeszłych i współczesnych praktyk nauczania, uczenia się i kolektywnego tworzenia wiedzy. W następnych częściach omówimy trzy różne propozycje ontologiczne, aby rzucić nieco światła na przyszłość uniwersytetu, która ukryta jest w ich ramach.

Robinsonady – ontologia polityczna posesywnego indywidualizmu

Stwierdzenie, że indywidualizm stało się dominującą kategorią organizującą otaczającą nas rzeczywistość, trudno uznać za twierdzenie kontrowersyjne. Nawet sama emancypacja i wszelkie formy postępowej polityki są obecnie ściśle powiązane z koncepcją indywidualnych praw i indywidualnej wolności. Nie jest to zaskakujące, ponieważ przy każdej próbie wskrzeszenia kolektywu jako jej przeciwieństwa nazbyt często przypomina nam się obrazy z mrocznej przeszłości. W efekcie w XXI wieku jednostka zajęła dominującą pozycję i stała się podstawą panującej ideologii (Read 2015). Dominację paradygmatu jednostki można oczywiście prześledzić także w dyskursie naukowym, w którym jednostka, jej wybory i stosunek własności, a także interakcje z innymi jednostkami są punktem wyjścia wielu teorii głównego nurtu, w szczególności teorii racjonalnego wyboru.

Jednak przez długi czas hegemoniczna pozycja jednostki była czymś dalekim od oczywistego i nie zawsze stanowiła punkt odniesienia i podstawową komórkę organizującą życie społeczno-polityczne człowieka. Punkt zwrotny, który odpowiada za naturalizację koncepcji jednostki i nadania jej ontologicznego prymatu, możemy odnaleźć przede wszystkim w klasycznej ekonomii politycznej. To w jej ramach doszło do spotkania między ideami wysuwanymi przez prekursorów liberalizmu a wyłaniającym się porządkiem kapitalistycznym z jego nowymi wymaganiami,

prowadząc do nowoczesnego rozumienia jednostki, które za C.B. Macphersonem rozumiemy jako posesywny indywidualizm (zob. Turowski 2014). Mowa tu o takim ujęciu jednostki, w którym:

„nie postrzega się jej, ani jako moralnej całości, ani jako części większej całości społecznej, ale jako posiadacza samego siebie. Stosunek własności, który stał się dla coraz większej grupy ludzi najważniejszym stosunkiem determinującym ich rzeczywistą wolność i możliwość realizacji ich pełnego potencjału, został *post factum* wpisany w naturę jednostki. Uznano, że jednostka jest wolna, ponieważ jest posiadaczem samej siebie i swoich zdolności” (Macpherson 1962: 3).

Suwerenny podmiot, wynik tego połączenia, który według własnego uznania podporządkowuje świat swojej woli, znalazł najlepsze przedstawienie w tytułowym bohaterze powieści Daniela Defoe, *Robinsonie Crusoe*. Warto jednak zaznaczyć, że, jak genialnie pokazał Marks, często zapominamy, iż Robinsnson, „który z rozbitego okrętu ocalał zegarek, księgę główną, pióro i atrament, jako prawdziwy Anglik zaczyna niebawem prowadzić księgi handlowe swego gospodarstwa” (Marks 1951: 82). Tym samym to, co na pierwszy rzut oka wydaje się naturalnym porządkiem społecznym, w rzeczywistości narzucane jest z zewnątrz. Wprowadzenie figury Robinsona pozwala nam zrozumieć zawsze obecne założenie klasycznej ekonomii politycznej, że na najbardziej podstawowym poziomie znajdziemy przedsiębiorczą jednostkę, która samą siłą woli zdolna będzie pokonać napotkane trudności. Jak się okaże, dotyczy to również rzeczywistości szkolnictwa wyższego, w której indywiduum przyznano jednoznaczny prymat.

Założenia ontologiczne dotyczące prymatu jednostki, uważanej za jedyne go posiadacza siebie i właściciela swoich umiejętności, pod wieloma względami leżą u podstaw sposobów rozumienia rzeczywistości szkolnictwa wyższego i praktyki jej kształtowania. Konsekwencje tych działań dla materialnej organizacji życia w systemach szkolnictwa wyższego są szerokie. Można je przypisać nie tylko ciągłemu utowarowieniu edukacji i nauki (Mirowski 2011) lub nasileniu niszczyielskiej konkurencji między badaczami i uniwersytetami (Naidoo 2016), ale także rozwojowi mechanizmów ewaluacji (Neave 2012) lub rosnącemu znaczeniu zawłaszczania wiedzy w formie patentów (Tyfield 2008).

Proces edukacji i jego efekty, postrzegane przez pryzmat jednostki jako jej prymarnego podmiotu i beneficjenta, i w ten sposób konstruowane, przyjmują formę towaru. Indywidualnie konsumowane doświadczenie związane z nauką przekłada się na prywatne korzyści, które jednostka otrzyma w przyszłości na rynku pracy. Jakość abstrakcyjnego związku łączącego osobę wykształconą z przyszłymi sukcesami (oraz cenę towaru, która następuje) mierzy się poziomem indywidualnie

uzyskanej płacy. Złożoność wspólnego doświadczenia edukacyjnego, a także suma relacji społecznych tworzących dany przedmiot w określonym miejscu w strukturze społeczno-ekonomicznej, są zaciemnione przez narrację o indywidualnym wysiłku i talencie. Podobny mit dominuje zresztą w obszarze organizacji badawczej. Uczynienie jednostki miarą leży u podstaw procedur ewaluacji, które napędzają konkurencję w skali indywidualnej, instytucjonalnej, krajowej i globalnej. Jest to pojedynczy badacz, a jego działania, zwykle związane z aktywnością publikacyjną, stają się przedmiotem zainteresowania i oceny.

W konsekwencji instytucje lub systemy postrzegane są przez pryzmat zagregowanych wysiłków jednostek. Wreszcie, to założenie ontologii posesywnego indywidualizmu, na podstawie którego jednostka jest zaprojektowana jako podmiot innowacji i produkcji wiedzy, przyczynia się również do upowszechnienia zgody (oraz aktywnego promowania tego procesu przez instytucje) na prywatne zawłaszczanie wiedzy w formie własności intelektualnej i patentów. Chociaż nie tylko sam proces, ale także finansowanie większości wysiłków badawczych mają złożony i zbiorowy charakter, figura indywidualnego geniuszu wciąż pozostaje silnie obecna w nauce.

Obraz, który można wyprowadzić z posesywnego indywidualizmu, pozostaje praktycznie niekwestionowany, co można dostrzec wyraźnie w bieżących debatach dotyczących cyrkulacji i rozpowszechniania wiedzy, a także ewaluacji nauki i badań. Nawet jeśli nie zgadzamy się na te konsekwencje, ale nie jesteśmy gotowi zawiesić pierwotnego założenia o prymacie jednostki, nasza polityka wobec sektora z konieczności będzie rewizjonistyczna i skupiała się wyłącznie na łagodzeniu objawów tych negatywnych zjawisk. Przykładem tego mogą być manifesty i deklaracje odpowiedzialnego i adekwatnego wykorzystania miar w nauce (Hicks et al. 2015) lub walka o otwarty dostęp, która sprzeciwia się oligopolistycznym wydawcom akademickim ograniczającym dostęp do wiedzy (Larivière et al. 2015). Jednak zakwestionowanie punktu wyjścia naszego myślenia, zawieszenie go nawet na krótką chwilę, może dać nam szansę na przyjrzenie się różnym scenariuszom przyszłego uniwersytetu wykraczającym poza wzorce, do których zostaliśmy socjalizowani. Nie analizując tych założeń, ryzykujemy zaplątanie się w coraz większą sieć sprzeczności, zamiast usuwać przyczynę ich powstawania.

Ontologia holistyczna i to, co publiczne

Po drugiej stronie ontologicznego spektrum znajdujemy model, który w centrum umieszcza całość lub totalność. Zamiast traktować jednostkę jako ostateczny punkt odniesienia, wskazuje się na szerszą całość, która działa jako rama dla funkcjonujących w jej obrębie jednostek i podporządkowuje je swojej logice. Taki model przypomina relację łączącą państwo i obywateli w politycznych koncepcjach państwa wywodzących

się z tradycji republikańskiej. Obywatele są zobowiązani do służby państwu jako wspólnemu dobru (Hind 2010), a z kolei samo państwo zobowiązane jest do regulacji ich życia w imię dobra powszechnego czy abstrakcyjnego interesu publicznego (Ho 2013). Mamy tu zatem do czynienia z innym modelem sprawczości, w którym zdolność podmiotu do zewnętrznego działania jest ograniczona w stopniu, w jakim podmiot ten jest częścią większej całości. Dlatego też wspólnota nie jawi się już jako agregat jednostek działających i podejmujących wybory zgodnie z własną wolą, tak jak w poprzednim modelu, ale poszczególne podmioty zostają zespolone intersubiektywną relacją w ramach całości. Warto jednak podkreślić, z uwagi na dalsze rozważania, że nawet w przypadku relacji intersubiektywnej mamy do czynienia z podmiotami niejako już zastanymi i danymi. Dlatego też, choć holistyczna ontologia tego, co publiczne, wydaje się absolutnym przeciwieństwem poprzedniego modelu, w rzeczywistości współdzieli z nim jedną, ale niezmiernie istotną cechę – statyczną wizję bytu. Ostatecznie w obu modelach mamy do czynienia z ukonstytuowanymi i danymi już podmiotami, główna różnica leży zaś w ich zdolności do działania. W historii zachodniej filozofii model ten znalazł najdojrzałe rozwinięcie w heglowskiej koncepcji państwa, w której nie jest ono po prostu instrumentem władzy, ale wspólnotą etyczną.

Co jednak jest szczególnie interesujące z naszej perspektywy, te ontologiczne założenia stoją za wizją publicznego uniwersytetu jako rozwiązania obecnego kryzysu szkolnictwa wyższego i podstawy jego dalszej przyszłości (Williams 2016; Calhoun 2006). Transcendentny wobec pola akademickiego ideał etyczny regulujący stosunki w obrębie systemu i stojący za nim model państwa jako strażnik dobra publicznego są kluczowym punktem odniesienia. Za przykład może tu posłużyć koncepcja tego, co publiczne w szkolnictwie wyższym Jona Nixona (2011), które rozumiane jest zarówno jako normatywny imperatyw mający na celu bardziej równościowe i społecznie sprawiedliwe organizowanie systemu, jak i wzajemnie powiązane zestawy zasobów i zbiory procedur, które mają za zadanie zapewnić ich wydatkowanie z myślą o przyjętym celu. Tym samym szkolnictwo wyższe „należy postrzegać jako nieredukowalną całość, w której ramach wszystko jest ze sobą połączone” (Nixon 2011: viii). To właśnie tej nieredukowalnej całości podporządkowane są z kolei poszczególne elementy. Postulaty ponownego upublicznienia szkolnictwa wyższego, które mają swoje źródło w tego rodzaju propozycjach teoretycznych, zakładają uniwersalną ważność i siłę tego rodzaju publicznego imperatywu (Newfield 2016). Chociaż w żadnym wypadku propozycje budowane na tym modelu ontologicznym nie namawiają do powrotu do silnej kontroli biurokratycznej i wszechobecności państwa w samym sektorze, to nie są one również wolne od pewnych problemów.

Po pierwsze ignorują fakt, że dzisiaj to właśnie państwo jest głównym narzędziem wdrażania zmian, które w odpowiedzi na oczekiwania sektora prywatnego i panującej ideologii neoliberalnej wzmacnia mechanizmy rynkowej konkurencji w ramach

publicznych uniwersytetów na całym świecie. Niektórzy badacze w tym kontekście mówią nawet o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne (UNESCO 2015; Guzman-Valenzuelaa 2016), to znaczy o rozmyciu tych porządków w takim stopniu, że ich łatwe rozróżnienie nie jest już możliwe. Finansowane i kontrolowane przez państwo, nawet na odległość (Marginson 1997), uniwersytety nie tylko konkurują ze sobą w skali krajowej i globalnej, ale koncentrują się również na aktywności obliczonej na zysk – od szeregu opłat pobieranych od studentów, poprzez usługi sprzedawane na kampusach, po sprzedaż wiedzy w formie patentów i własności intelektualnej. Co więcej wdrażają ściśle wewnętrzne zasady zarządzania i przyczyniają się do prekaryzacji kadry akademickiej (Courtois i O’Keefe 2015), a tym samym przypominają prywatną korporację w takim stopniu, że trudno jest wskazać bardzo charakterystyczne cechy uniwersytetu publicznego.

Po drugie założenie idei regulatywnej (dobra publicznego lub interesu publicznego) nie uwzględnia różnorodności kulturowej systemów krajowych i ich tradycji. Kwestie dobra ponadosobowego są postrzegane inaczej w różnych systemach. Inaczej w Chinach, gdzie jednostka jest pojęciem względnym (zawsze osadzonym w kontekście rodzinnym, społecznym i/lub międzynarodowym), a rozróżnienie między mniejszym ja i większym ja oraz „wszystko pod niebem” organizuje myślenie poza zwykłą opozycją publiczne i prywatne (Tian i Cai Liu 2019). Inaczej natomiast w systemach nordyckich koncentrujących się na państwie jako aktywnym i głównym podmiocie w walce z nierównościami społecznymi i gospodarczymi (Marginson 2013). Tradycje kulturowe mogą stanowić znaczną trudność w przypadku jakichkolwiek roszczeń do powszechnej ważności, zarówno w szkolnictwie wyższym, jak i poza nim. W każdym kontekście krajowym trzeba uwzględnić kto jest (lub był w przeszłości) uprawniony do wpływania na kształt idei regulacyjnych i napelniania ich konkretną treścią, czyje interesy reprezentował i za pomocą jakich procesów.

Po trzecie w coraz bardziej zglobalizowanej rzeczywistości nie można wskazać podmiotu, który, podobnie jak na poprzednich etapach rozwoju systemów szkolnictwa wyższego państwo narodowe, chroniłby współcześnie dobra publiczne na taką skalę. Stąd strukturalny brak podmiotu, który byłby zainteresowany nie tylko wzmocnieniem i upowszechnieniem etycznych nakazów niezbędnych do jego utrzymania, ale także zabezpieczeniem struktur wsparcia dla dostarczania materialnych i niematerialnych globalnych dóbr publicznych (Desai 2003). Dla przykładu, wciąż borykamy się z nierozwiązanym i nieregulowanym w skali globalnej problemem dostępu do wiedzy finansowanej ze środków publicznych (w kontekście krajowym). Zamiast tego obserwujemy raczej konsolidację oligopolu wydawców akademickich, którzy czerpią ogromne korzyści z braku tych regulacji.

Wreszcie porządek społeczny – zwłaszcza postulat istnienia abstrakcyjnego, etycznego imperatywu, spójnego z holistyczną ontologią przyjętą przez niektórych

badaczy (Nixon 2011) – jest czymś zewnętrznym w stosunku do nauki i szkolnictwa wyższego. Wywodzi się spoza sektora, a nie odzwierciedla praktyk materialnych zachodzących w jego ramach. W ten sposób tworzy się płaszczyznę transcendencji rozciągniętą na autonomiczną rzeczywistość i ingeruje w jej porządek i wewnętrzną dynamikę będącą jednocześnie czymś, co trudno w niej ustabilizować.

Zatem zastosowanie koncepcji uniwersytetu publicznego skonstruowanego na podstawie założenia ontologicznego imperatywu zewnętrznego, który rozwiązałby problemy konkurencji, utowarowienia lub przyspieszenia akademii, jak sugerują wyżej wspomniani zwolennicy, może być idealistycznym snem, a nie solidnym rozwiązaniem obecnych problemów sektora lub receptą na jego pomyślną przyszłość.

Ontologia polityczna relacji i to, co wspólne

W celu pełnego uchwycenia natury politycznej ontologii relacji i jej znaczenia dla rzeczywistości szkolnictwa wyższego i nauki niezbędne jest zwrócenie się do tych myślicieli, którzy usiłowali zerwać z tradycyjnym rozumieniem istoty człowieka, za przykład zaś posłużyć nam Marksowskie rozstrzygnięcia. Na szczególną uwagę zasługuje tu z pewnością krótki fragment *Tez o Feuerbachu*, w których niemiecki myśliciele stwierdza, że „Feuerbach sprowadza istotę religii do istoty człowieka. Ale istota człowieka to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w swojej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych” (Marks 1961: 5). Chociaż szósta teza była wielokrotnie komentowana w kontekście Marksowskiej krytyki religii, fragment ten zdradza nam coś jeszcze niezwykle istotnego. Krytykując same poglądy swojego poprzednika, Marks jednocześnie odnosi się krytycznie do dwóch dominujących w zachodniej filozofii sposobów ujmowania istoty człowieka: istoty jako poprzedzającej samą jednostkę z jednej strony, z drugiej zaś myślenia o jednostce jako ontologicznie prymarnej. W ich miejsce proponuje umieścić właśnie łączące ludzi stosunki – i to im nadać ontologiczny prymat zamiast określanym przez nie elementom.

Jak przyznaje jeden z jego komentatorów, Étienne Balibar, wykroczenie przez Marksa poza indywidualistyczny i holistyczny punkt widzenia otwiera zupełnie nowy horyzont ontologiczny – samą przestrzeń między jednostkami i to ją czyni właściwym przedmiotem swoich rozważań. Ten ontologiczny model „dyskusję o stosunkach między jednostką i gatunkiem zastępuje programem badań nad tą wielością relacji, które są przejściami, przeniesieniami czy przejazdami i w których zawiązuje się i rozwiązuje więź jednostek ze wspólnotą; wielości, którą zwrrotnie konstytuują same jednostki.” (Balibar 2007: 45). W tym sensie ontologia relacji sięga głębiej niż na przykład pojawiająca się coraz częściej socjologia relacji, gdyż jej konsekwencją jest nie tylko odrzucenie esencjalistycznego myślenia wynikającego z prymatu jednostki lub całości, ale skupienie się na elementach systemu odpowiadającego za powiązanie

poszczególnych elementów. Ontologia relacji odnosi się przede wszystkim do sposobu formowania się podmiotowości i zakresu jego sprawczości, gdyż podmiot okazuje się czymś drugorzędym wobec konstytuujących go relacji. Innymi słowy, podmiot nie jest dany, ale jest ciągle wytwarzany w procesie stawania się.

W ostatnim czasie te ontologiczne rozważania doczekały się przełożenia na szerszy słownik konceptualny i zdecydowanie ożywiły dyskusję nad kierunkiem przekształceń życia społecznego i gospodarczego. Dla przykładu, przywołany już przez nas włosko-amerykański duet zaproponował, by relacyjne rozumienie rzeczywistości społeczno-gospodarczej wykorzystać do próby zrozumienia szerszych transformacji w obrębie kapitalistycznej gospodarki opartej na wiedzy, która w coraz większym stopniu staje się zależna od wyzyskiwania właśnie tych elementów, łączących nas ze sobą – wiedzy, afektów, informacji czy po prostu relacji (Hardt i Negri 2012). Ten konstytutywny element relacyjny, znajdujący się na poziomie ontologicznym, nazwali właśnie tym, co wspólne i to właśnie walkę o jego autonomię i uwolnienie od eksploatacji uczynili warunkiem tworzenia alternatywy dla współczesnego kapitalizmu. Ta produktywistycznie zorientowana interpretacja, która tego, co wspólne, doszukuje się w twórczych siłach samego życia, została ostatnio skontrastowana z inną wykładnią tego, co wspólne. Mowa tu o interpretacji tego, co wspólne skupiającej swoją uwagę na praktyce i ujmującej je jako polityczną zasadę, która kieruje walkami i praktykami związanymi z realizacją niekapitalistycznej przyszłości (Dardot i Laval 2019). Nie chcąc jednoznacznie określić się po którejkolwiek ze stron, ograniczymy się do stwierdzenia, że to, co wspólne, jest dla ontologii relacji tym, co prywatne dla posesywnego indywidualizmu, a to, co publiczne dla holizmu. Dlatego też uważamy, że to, co wspólne, określa przede wszystkim ten konstytutywny element, na którym opiera się cały omawiany model ontologiczny.

To, co wspólne, stanowi samo serce uniwersytetu. Niezbędny element tego, co wspólne, znajduje się już w samej koncepcji wiedzy (Hardt i Negri 2012). Wiedza jest czymś wspólnym, współdzielonym, czego nie da się posiadać na wyłączność. Dlatego też nawet z uwagi na efektywność cyrkulacji i upowszechniania wiedzy wszystko, co stanowi przeszkodę dla jej uwspólniania, powinno rozpuścić się w powietrzu. W przeciwnym razie sama wiedza nie spełnia swojego zadania. Wiedza, zarówno ta przekazywana w trakcie procesu nauczania, jak i ta będąca wynikiem poznania naukowego, jest właściwą przestrzenią relacji i stosunków. Jej sukces jest ściśle uzależniony od sumy i siły potencjalnych relacji, które zawiązują się w procesie jej tworzenia. Tak popularne współcześnie wskaźniki bibliometryczne czy zliczanie cytowań, to nic innego (choć w odwróconej i zindywidualizowanej formie) jak zdolność danego aktora (badacza, zespołu, czasopisma naukowego) do tworzenia połączeń i budowania silnych relacji ze swoim otoczeniem. Niektórzy twierdzą nawet, że nauka wkracza obecnie w erę współpracy, a globalną sieć współpracy naukowej

postrzega się jako najważniejszy wspólny projekt ludzkości. Trzeba jednak zaznaczyć, że „zarządzanie globalną nauką jako zbiorem narodowych aktywów czy dyscyplin lub usiłowanie unarodowienia nauki w rzeczywistości zagraża obietnicy, która obecna jest w wylaniającym się systemie” (Wagner 2018: xi). Wytwarzana we współpracy wiedza wykracza zarówno poza uniwersytet, jak i państwo narodowe i wymaga odpowiedniej formy, która odpowiadałaby rosnącemu znaczeniu kształtowania i podtrzymywania produktywnych relacji.

Jak możemy jednak wywnioskować z powyższego przykładu, elementy funkcjonowania podług logiki wyrażonej w ontologii politycznej relacji możemy dostrzec już w obecnym kształcie systemów szkolnictwa wyższego. Nie zmienia to jednak faktu, że uniwersytet oparty na tym, co wspólne, wciąż pozostaje postulatem domagającym się realizacji, a nie samowylaniającą się nową formą szkolnictwa wyższego. Projekt tego uniwersytetu przyszłości jako instytucji tego, co wspólne, zakłada zbiór niezapośredniczonych, immanentnych i samodeterminujących się stosunków materialnych zawiązywanych pomiędzy podmiotami praktyk akademickich (Szadkowski 2018). Praktyki te, co istotne, nie muszą wcale ograniczać się wyłącznie do samego sektora szkolnictwa wyższego. Te ontologiczne założenia poszerzają perspektywę i rozszczełniają granice między akademią a jej zewnętrznym, ponieważ uwzględniają cały zbiór produktywnych praktyk zachodzących na planie immanencji, które przecinają instytucjonalną skorupę uniwersytetu i łączą go z jego społecznym otoczeniem. Z tego też powodu to, co wspólne w szkolnictwie wyższym, przyjmuje antagonistyczną postać wobec rynku i kapitału, ale również państwa, które transcenduje poziom immanentnych relacji (Roggero 2011; Pusey 2017). Jako że to, co wspólne, nie jest po prostu nową formą własności, dostrzega się w niej raczej impuls do przekształcenia czy zniesienia zarówno publicznych, jak i prywatnych stosunków własności w obrębie szkolnictwa wyższego (i szukania dla nich nowych alternatyw podług logiki tego, co wspólne). Ruch ten zorganizowany jest w ramach autonomicznych inicjatyw edukacyjnych i sieci kooperatywnych (Winn 2015), które stymulują tak wewnętrzną, jak i zewnętrzną współpracę instytucji i grup. Głównym celem szkolnictwa wyższego zorganizowanym według logiki tego, co wspólne, jest zwiększanie społecznej autonomii i doskonalenie warunków sprzyjających rozszerzonej reprodukcji społecznej. Procesy te powinny stać się samowystarczalne i samofinansowane, jako że związane są z szerszymi ruchami społecznymi, które usiłują przeorganizować rzeczywistość społeczno-gospodarczą wokół kooperatywnych wartości: sprawiedliwości, solidarności, pomocy wzajemnej, równości, demokratycznego samozarządzania i wzajemnej odpowiedzialności (Wright et al. 2011).

Ontologia polityczna relacji opierająca się i ukierunkowana na to, co wspólne, jest dlatego projektem odzyskania immanentnej i horyzontalnej rzeczywistości uniwersytetu. Celem tego przedsięwzięcia jest ocalenie relacyjnego komponentu przed

eksploatacją zarówno ze strony rynkowo i konkurencyjnie zorientowanego indywidualizmu, jak również transcendencją narzucaną przez państwo, które dziś chętnie wchodzi w sojusz z siłami rynkowymi i kapitałem. Dlatego to właśnie w porządku ontologicznym tego, co wspólne, widzimy właściwy punkt wyjścia i początek myślenia o uniwersytecie przyszłości.

Wnioski – poza statyczny model ontologii politycznej szkolnictwa wyższego

Posługując się metodą ontologii politycznej, w niniejszym artykule poddaliśmy analizie trzy zestawy założeń, które leżą u podstaw różnych wizji uniwersytetu i rozwiązań toczącego współczesny uniwersytet kryzysu. Wysiłek ten pozwolił nam wskazać na ograniczenia ontologicznych założeń w badaniach i polityce względem sektora szkolnictwa wyższego i wyłaniających się z nich scenariuszy przyszłości uniwersytetu. Tym samym to produktywne spotkanie między ontologią polityczną a rzeczywistością sektora okazało się użytecznym narzędziem w walce z postulowanym na początku kryzysem wyobraźni. Nie uznajemy jej rzecz jasna jako jedynej, która może okazać się pomocna, ale proponujemy widzieć w niej komplementarne narzędzie wobec dotychczasowych prób przezwyciężenia tego kryzysu, takich jak ontologia społeczna (Barnett 2016) czy dekolonizacja uniwersytetu (de Sousa Santos 2017).

Na pierwszy rzut oka polityczne ontologie, o których mówiliśmy powyżej, wydają się całkowicie od siebie różnić. Ontologia posesywnego indywidualizmu i holistyczna ontologia tego, co publiczne, leżące u podstaw dwóch hegemonicznych narracji na temat szkolnictwa wyższego, stanowią rzekomo swoje całkowite przeciwieństwo. Jednak naszym zdaniem jest to tylko pozorna sprzeczność, ponieważ obie są oparte na znaczących, wspólnych cechach – statycznej koncepcji bytu i wynikającym z niej esencjalizmie.

Chociaż uważamy, że tego typu założenia są trudne do obrony w każdej dyskusji odnoszącej się do społeczno-politycznego czy gospodarczego wymiaru naszej rzeczywistości, to jesteśmy jednak zdania, że są one szczególnie problematyczne w kontekście uniwersytetu i jego przyszłości. Kurczone trzymanie się założeń, których efektem jest statyczne rozumienie sektora, sprawia, że patrzymy na niego i jego aktorów przez pryzmat z góry określonych ról i przypisanych kategorii. Narzucamy rzeczywistości szkolnictwa wyższego jego formę z zewnątrz, zamiast usiłować wydobyć ją z samej badanej materii. Taki sposób myślenia i związany z nim sposób analizy zawsze będzie wiązał się z narzucaniem z góry ograniczeń na elementy, które odgrywają rolę w procesie transformacji sektora. Z jednej strony podkreśla się, że jesteśmy skazani na struktury rzekomo sprzyjające rozkwitowi wolnych jednostek, takie jak konkurencja rynkowa lub swobodne funkcjonowanie kapitału międzynarodowego.

Z drugiej strony zakłada się, że aby zachować publiczny charakter szkolnictwa wyższego, powinniśmy wzmocnić nad nim kontrolę państwa lub ustanowić ponadnarodowe podmioty łączące poszczególne państwa jako ich członków. Poruszanie się w tym horyzoncie, bycie zawsze uwieczonym między koordynacją rynku a nadzorem państwa, między prywatnym a publicznym, wydaje się nam błędnym kołem, które musimy przerwać, a nie się z nim pogodzić. Zwłaszcza jeśli naszym zadaniem jest zaprojektowanie nowych i odważnych scenariuszy dla uniwersytetu przyszłości, a następnie walka o ich wdrożenie.

Wydaje się, że wyjście poza zakłęty krąg rozumienia sektora i jego aktorów w statycznych kategoriach jest możliwe dzięki ontologii politycznej relacji czy tego, co wspólne. To właśnie ta perspektywa pozwala nam wrócić do konstytutywnego wymiaru relacji, które nie tylko łączą ze sobą poszczególnych aktorów w sektorze, ale uruchamiają również proces ich wzajemnych transformacji. Właśnie tu odnajdujemy przewagę proponowanej przez nas perspektywy – fakt, że to, co wspólne (będące materialną realizacją ontologii relacji), leży u samych podstaw jakiejkolwiek działalności naukowej czy dydaktycznej (Roggero 2011). W tym sensie uniwersytet przyszłości i recepta na jego realizację istnieją w załączkowej formie już w obecnym kształcie sektora. Tym samym należy je wydobywać i konstruować sektor w oparciu o nie, a nie narzucać warunki transformacji z zewnątrz.

Dlatego też stojące przed nami zadanie wymaga, aby nie poddać się tej kuszącej prostocie tych dwóch pierwszych modeli ontologii politycznej omawianej w niniejszym artykule – tak w teorii, jak i w praktyce. Jeśli chcemy odnieść sukces w walce o uniwersytet przyszłości, najpierw musimy uwrażliwić się na konsekwencje naszych założeń, które są implicytnie obecne w naszym myśleniu i działaniu. Stąd też głównym celem niniejszego tekstu było nie tylko pokazanie, jak te założenia powstają, ale przede wszystkim, jakie mają konsekwencje dla myślenia o przyszłości sektora i działania na rzecz jego transformacji.

Literatura

- Ashwin, P. (2012). How often are theories developed through empirical research into higher education?. *Studies in Higher Education*, 37, nr 8: 941–955.
- Balibar, É. (2007). *Filozofia Marksa*, tłum. A. Staroń, A. Ostolski, Z.M. Kowalewski, Warszawa: KiP.
- Barnett, R. (2013). *Imagining the University*. New York: Routledge.
- Barnett, R. (2016). Constructing the University: Towards a social philosophy of higher education. *Educational Philosophy and Theory* 49, nr 1: 78–88.
- Basso, L. (2012). *Marx and Singularity: From the Early Writings to the „Grundrisse”*. Leiden: Brill.

- Black, A. (2002). *Guild and State: European Political Thought from the Twelfth Century to the Present*. London: Transaction Publishers.
- Calhoun, C. (2006). The University and the Public Good. *Thesis Eleven* 84: 7–46.
- Courtois, A. i O’Keefe, T. (2015). Precarity in the ivory cage: Neoliberalism and casualisation of work in the Irish higher education sector. *Journal for Critical Education Policy Studies* 13, nr 1: 43–66.
- Dardot, P. i Laval, Ch. (2019). *Common: On Revolution in the 21st Century*. London: Bloomsbury.
- de Sousa Santos, B. (2017). *Decolonising the University*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Deleuze, G. i Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Desai, M. (2003). Public Goods: A Historical Perspective. W: *Providing Global Public Goods. Managing Globalization*, red. Inge Kaul et. al, 63–77. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbons, Michael, et. al. *The New Production of Knowledge*. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- Godin, Benoit. „Writing Performative History: The New New Atlantis?” *Social Studies of Science* 28, nr 3 (1998): 465–483.
- Goodin, R.E. i Tilly, Ch., red. (2006). *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Guzman-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward transformative university. *Higher Education* 71: 667–679.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S. i Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature* 520, nr 7548: 429.
- Hardt, M. i Negri, A. (2012). *Rzeczpospolita. Poza własność prywatną i dobro publiczne*, tłum. zbiorowe. Kraków: ha!art.
- Hay, C. (2006). Political ontology. W: *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. red. Robert E. Goodin i Charles Tilly. 78–96. Oxford: Oxford University Press.
- Hind, D. (2010). *The Return of the Public*. London: Verso.
- Ho, Lok-sang. (2013). *Public Policy and the Public Interest*. London: Routledge.
- Larivière, V., Haustein, S. i Mongeon, P. (2015). The oligopoly of academic publishers in the digital era. *PLoS ONE* 10, nr 6: 1–15.
- Latour, B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowocześni: studium z antropologii symetrycznej*, tłum. Maciej Gdula. Warszawa: Oficyna Naukowa. Warszawa.
- Marginson, S. (1997). Steering from a distance: Power relations in Australian higher education. *Higher Education* 34, nr 1: 63–80.
- Marginson, S. (2016). *The Higher Education and the Common Good*. Melbourne University Press: Sydney.
- Macpherson, C.B. (1962). *The Political Theory of Possessive Individualism*. New York: Oxford University Press.

- Marks, K. (1951). *Kapitał*, t. 1, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Marks, K. (1961). *Tezy o Feuerbachu*, W: MED, t. 3. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Mirowski, P. (2011). *Science-mart: Privatizing American Science*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*, London-New York: Routledge.
- Naidoo, R. (2016). The competition fetish in higher education: varieties, animators and consequences. *British Journal of Sociology of Education* 37, nr 1: 1–10.
- Nixon, J. (2011). *Higher Education and the Public Good. Imagining the University*. London: Continuum.
- Neave, G. (2012). *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Newfield, Ch. (2016). *The Great Mistake: How We Wrecked Public Universities and How We Can Fix Them*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Oksala, J. (2010). „Foucault’s politization of ontology”. *Continental Philosophy Review* 43, nr 4: 445–466.
- Pusey, A. (2017). Towards a University of the Common: Reimagining the University in Order to Abolish It with the Really Open University. *Open Library of Humanities* 3, nr 1: 1–27
- Read, J. (2015). *The Politics of Transindividuality*. Leiden: Brill.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Roggero, G. (2011). *The Production of Living Knowledge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Strathausen, C., red. (2009). *A Leftist Ontology: Beyond Relativism and Identity Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Szadkowski, K. (2018). The common in higher education: a conceptual approach. *Higher Education*. DOI: 10.1007/s10734-018-0340-4
- Tian, L. i Nian Cai, L. (2019). Rethinking higher education in China as a common good. *Higher Education* 77, nr 4: 623–640.
- Tight, M. (2012). *Researching higher education*. Berkshire: SRHE and Open University Press.
- Turowski, M. (2014). *C. B. Macpherson: „indywidualizm posiadaczy” a dylematy współczesnej ontologii politycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Tyfield, D. (2008). Enabling TRIPs: The pharma-biotech-university patent coalition. *Review of International Political Economy* 15, nr 1: 535–566.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Wagner, C.S. (2018). *The Collaborative Era in Science. Governing the Network*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Williams, J. (2016). A critical exploration of changing definitions of public good in relation to higher education. *Studies in Higher Education* 41, nr 1: 619–630.

- Winn, J. (2015). The co-operative university: Labour, property and pedagogy. *Power & Education* 7, nr 1: 39–55.
- Wright, S., Greenwood, D. i Boden, R. (2011). Report on a field visit to Mondragón University: a cooperative experience/experiment. *Learning and Teaching* 4, nr 3: 38–56.

Political ontologies in the higher education research: individual, public, common

ABSTRACT: This paper presents the three current dominant discourses on the university in crisis, as well as the possible scenarios for the university's future that prevail within them. The focus is on the three different ontologies that underpin these discourses: the individual, the public and the common. To unravel the hidden assumptions that affect the debates in question, the method of political ontology is put forward. A critical examination of the ontological assumptions that support visions of the future university reveals that the first two hegemonic models, although presented as competing alternatives, are united in their view of the sector as a static being. In turn, this paper puts forward the political ontology of relations based on the common as a means for breaking out of the deadlock created by the discourses on the private and public character of the university.

KEYWORDS: higher education, imagination, political ontology, future, the university

CYTOWANIE: Szadkowski, K. i Krzeski, J. (2019). Ontologia polityczna w badaniach szkolnictwa wyższego – indywidualna, publiczna, wspólna. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 289–306. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.9.

KRYSTIAN SZADKOWSKI – adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

E-mail: szadkowski.k@gmail.com

JAKUB KRZESKI – doktorant w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Piotr Urbanek

Reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce z perspektywy teorii agencji

STRESZCZENIE: Teoria agencji jest wykorzystywana przede wszystkim do opisu zjawisk składających się na ład korporacyjny. Podejmowane są również próby użycia tej platformy teoretycznej do opisu procesów związanych z funkcjonowaniem systemu szkolnictwa wyższego. Związki kontraktowe w tym sektorze umożliwiają wskazanie instytucji, które w zależności od przyjętej perspektywy badawczej mogą pełnić rolę pryncypała lub agenta. Najczęściej przedmiotem analiz są relacje występujące na styku państwo/rząd (pryncypał) – uczelnie publiczne (agenci).

Celem artykułu jest ocena propozycji reformy systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, przy wykorzystaniu perspektywy badawczej zawartej w teorii agencji. Jest to punkt wyjścia po pierwsze do identyfikacji najważniejszych dysfunkcyjności obecnego systemu traktowanych jako przejawy problemu agencji. Po drugie propozycje nowych zasad funkcjonowania systemu zostały skonfrontowane z teoretycznymi mechanizmami łagodzenia konfliktu interesów: kontraktem opartym na wynikach i kontraktem opartym na obserwacji zachowań agenta. Rozważania zaprezentowane w artykule wskazują na możliwość identyfikacji efektywnych struktur instytucjonalnych w systemie szkolnictwa wyższego, których istotą jest rozwiązywanie problemu agencji. Fundamentem rekomendacji zawartych w propozycjach reformy systemu jest postulat zwiększenia autonomii instytucyjnej uczelni publicznych w stosunku do władz państwowych, ale również w stosunku do wewnętrznych jednostek. To silne kierownictwo uczelni, motywowane przez pryncypała za pomocą zindywidualizowanych narzędzi, przede wszystkim finansowych, sprawujące efektywną kontrolę nad procesami wewnątrz uczelni, jest warunkiem realizacji celów stojących przed polskim sektorem szkolnictwa wyższego.

SŁOWA KLUCZOWE: system szkolnictwa wyższego, reforma systemu, teoria agencji

KODY KLASYFIKACJI JEL: I23, I28, L38

Problem agencji w sektorze szkolnictwa wyższego – perspektywy badawcze

Kluczową kwestią podejmowaną w teorii agencji jest tzw. problem agencji, który można zdefiniować jako kontrakt, w którym jedna strona (pryncypał) angażuje drugą stronę (agenta) do świadczenia usług w swoim imieniu, co pociąga za sobą delegację

części uprawnień decyzyjnych na agenta (Jensen i Meckling 1976: 308). Agent za wykonywane obowiązki otrzymuje wynagrodzenie i oczekuje się od niego działań zgodnych z interesami pryncypała (Eisenhardt 1989). Problem agencji jest elementem tzw. kontraktowego ujęcia firmy. W podejściu tym firma jest traktowana jako wiązka kontraktowych relacji, występujących między osobami i instytucjami, charakteryzujących się istnieniem rozbieżnych roszczeń rezydualnych w stosunku do aktywów i przepływów gotówkowych będących w posiadaniu firmy (Shleifer i Vishny 1997: 740–741). Jeżeli obie strony kontraktu dążą do maksymalizacji własnej użyteczności, prawdopodobna staje się sytuacja, kiedy działania agenta nie będą zgodne z interesami pryncypała. Może to prowadzić do oportunistycznych zachowań agenta, przedkładającego własną użyteczność nad interesy pryncypała. Rozwiązanie problemu agencji wymaga wyboru jednej z dwóch opcji: zastosowania kontraktu opartego na wynikach lub bezpośredniego monitoringu zachowań agenta. Pierwsze rozwiązanie zbliża preferencje agenta i pryncypała, ponieważ korzyści osiągnęte przez każdą ze stron zależą od tego samego rodzaju działań, a to oznacza, że agent jest bardziej skłonny zachowywać się zgodnie z interesem pryncypała. Drugie polega na wykorzystaniu systemu informowania pryncypała o poczynaniach agenta. Ogranicza to oportunistyczne poczynania agenta, który zdaje sobie sprawę, że istnieje możliwość skutecznego monitorowania jego zachowań. Ważną cechą teorii agencji jest jej „testowalność i wsparcie empiryczne” (Eisenhardt 1989: 70). Typowym podejściem w licznych badaniach empirycznych poświęconych tej problematyce była próba identyfikacji zachowań świadczących o konflikcie interesów między akcjonariuszami i menedżerami, a następnie opis mechanizmów łagodzenia konfliktów. Przykładami zjawisk, które mogą być wyjaśniane na gruncie teorii agencji, są postawy menedżerów i akcjonariuszy wobec procesów fuzji i przejęć, projekty inwestycyjne, funkcjonowanie rad spółek, struktura własności i kontroli korporacji, struktura źródeł finansowania, polityka wynagradzania kadry kierowniczej.

Problem agencji może być również użyty jako teoretyczna platforma do opisu procesów zawiązanych z funkcjonowaniem systemu szkolnictwa wyższego. Tak jak w przypadku związków kontraktowych zachodzących w korporacji, mamy tutaj do czynienia z powiązaniem między państwem i instytucjami szkolnictwa wyższego określanymi pojęciem kontraktu społecznego. Istotą tych relacji kontraktowych w tradycyjnym ujęciu było ich „niezapisane i szeroko wyspecyfikowane porozumienie dżentelmeńskie, określające role i odpowiedzialność obu stron” (Gornitzka, Stensaker, Smeby i de Boer 2004: 88). Ewolucja tych związków polegała na ich rosnącej formalizacji, ze wskazaniem zadań, procesów i oczekiwanych wyników. W tym kontekście kontrakty stają się formą kompleksowych mechanizmów sterujących, które regulują wszystkie aspekty relacji występujących między państwem a instytucjami szkolnictwa wyższego. Kluczową kwestią jest określenie strumieni

płatniczych oraz struktur nadzorczych, które będą motywować agenta do działania ukierunkowanego na realizację celów pryncypała. W zależności od przyjętej perspektywy, te same instytucje mogą pełnić rolę pryncypała lub agenta (Liefner 2003: 477). Pryncypałem może być społeczeństwo, rząd/minister szkolnictwa wyższego, rektor wyższej uczelni. Agentami są te jednostki, które otrzymują zadania, fundusze oraz wynagrodzenie od zleceniodawców.

W najbardziej ogólnej perspektywie akcentuje się problem finansowania uczelni z funduszy publicznych i zadań realizowanych przez agentów – instytucje publiczne (rząd, ministerstwo), nakierowanych na to, żeby działalność uniwersytetów była zgodna z oczekiwaniami pryncypałów – społeczeństwa (podatników) (Toma 1986: 157). Ze względu na wysokie koszty bezpośredniej partycypacji wyborców w procesach decyzyjnych, demokratycznie wybrane władze publiczne są agentami, których zadaniem jest uwzględnianie w polityce edukacyjnej i badaniach naukowych oczekiwań społeczeństwa jako całości i wybranych grup społecznych. Dotyczy to takich kwestii, jak: odpłatność za studia, dostęp do środków publicznych uczelni państwowych i prywatnych, określania priorytetów w finansowaniu działalności badawczo-rozwojowej i in. W tym kontekście preferencje i postawy wyborców i polityków są determinowane ich ekonomicznymi interesami i ideologią. Proces wyborczy jest formą ujawniania sprzecznych interesów różnych grup, a zadaniem państwa jest ukonstytuowanie wyborów większości (Pagano i Volpin 2001). Oznacza to, że uwarunkowania polityczne i społeczne mogą w istotny sposób wpływać na sposób funkcjonowania, przetrwanie i rozwój instytucji. Ich działania powinny być zarazem „pożądane, prawidłowe lub stosowne z punktu widzenia uwarunkowanych społecznie systemów norm, wartości, przekonań i definicji” (Suchman 1995: 574). Tego typu ujęcie preferencji politycznych i społecznej legitymizacji jako determinant procesów zachodzących w sektorze szkolnictwa wyższego wychodzi poza ramy konceptualne teorii agencji i jest przedmiotem rozważań prowadzonych także w teoriach instytucjonalnej, politycznej i legitymizacji.

Perspektywą badawczą najczęściej wykorzystującą problem agencji do opisu procesów zachodzących w szkolnictwie wyższym jest analiza relacji występujących na styku państwo/ministerstwo (pryncypał) – uczelnie publiczne (agenci) (McLendon 2003; Gornitzka, Stensaker, Smeby i de Boer 2004; Lane 2007; Kivisto 2007; Kivisto 2008; Macias 2012). Relacje rząd – uczelnie publiczne, których opis mieści się w teoretycznej perspektywie problemu agenta, odnoszą się do tzw. zewnętrznego ładu akademickiego. Pod pojęciem tym należy rozumieć system uprawnień wraz z rolą, jaką władza i inni zewnętrzni interesariusze odgrywają w procesach zarządzania szkolnictwem wyższym w ramach przysługujących im jurysdykcji. Obejmuje to „prawne i ekonomiczne instytucje, formalne i nieformalne reguły działania, służące regulowaniu stosunków kontraktowych pomiędzy wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w funkcjonowanie szkolnictwa wyższego” (Thieme 2009: 61).

Ocena relacji na styku rząd – uniwersytety z perspektywy teorii agencji wymaga uwzględnienia trzech elementów (Kivisto 2008: 340): zadań, które rząd deleguje na uniwersytety, zasobów przekazywanych uczelniom do wykonania tych zadań oraz nadzoru sprawowanego przez rząd, który jest zainteresowany realizacją zadań. Elementy te tworzą platformę badawczą, która umożliwi operacjonalizację różnych przejawów oportunistycznych działań podejmowanych przez uczelnie publiczne i reakcji rządu na tego rodzaju zachowania. Można wskazać szereg kwestii będących przedmiotem analiz (Gornitzka, Stensaker, Smeby i de Boer 2004: 90, 96). Chodzi o zasady konstruowania kontraktów, ich formę – kontrakty kompletne lub niekompletne, podział ryzyka, sposoby formułowania często sprzecznych celów przez tak kompleksowych partnerów jak rząd i instytucje szkolnictwa wyższego, sposób traktowania kontraktu – jako narzędzia kontroli, czy też elementu konsensusu w dialogu między autonomicznymi aktorami. Istotną kwestią jest egzekwowanie zapisów kontraktowych, w tym określenia systemu sankcji i kar, reakcji na nieokreśloność kontraktów i wynikającą stąd niepewność co do ich realizacji, kosztów, jakie są z tym związane, oraz rezydualnych uprawnień decyzyjnych określających zachowania w sytuacji niemożliwej do przewidzenia.

Szereg zjawisk występujących w sektorze szkolnictwa wyższego jest egzemplifikacją tych problemów. Osia sporu występującego między stronami kontraktów jest z jednej strony wymóg społecznej odpowiedzialności uczelni, z drugiej strony zasada autonomii i wolności w prowadzeniu badań naukowych i dydaktyce. Bardzo silna pozycja akademickich instytucji środowiskowych, ciał doradczych i komisji eksperckich broniących zasady autonomii uczelni może stać w sprzeczności z interesem publicznym. Z drugiej strony rozwój instrumentów nakierowanych na wzrost efektywności uczelni, któremu towarzyszy wzrost biurokracji i różnego rodzaju mechanizmów kontroli, stanowi podważanie zasady autonomii (Izdebski 2017: 19).

W literaturze wskazuje się na jeszcze jedną perspektywę badawczą, związaną z tzw. wewnętrznym ładem akademickim (lub inaczej ustrojem uczelni), która mieści się w problematyce składającej się na problem agencji (Urbanek 2014). Pojęcie to oznacza procesy i instytucje decydujące o podziale władzy i jej egzekwowaniu wewnątrz uczelni. W tym ujęciu rolę pryncypała pełnią władze uczelni. Agentami są kierownicy jednostek podstawowych (dziekani) oraz osoby kierujące zespołami badawczymi. Przyczyną problemu agencji na linii rektor – dziekan jest zjawisko obserwowane również w jednostkach komercyjnych związanych ze zdecentralizowanym modelem zarządzania organizacją. Przejawem oportunistycznych postaw agentów mogą być zachowania określane terminem „myślenia departamentalnego”: przedkładanie celów własnej jednostki nad cele organizacji jako całości, suboptymalizacja, czyli dążenie do poprawy dokonań jednostki kosztem pogorszenia wyników innych jednostek i całej organizacji, presja na wzrost wydatków inwestycyjnych finansowanych

przez uczelnię, przenoszenie luki budżetowej do planów finansowych wydziałów, konkurencja między poszczególnymi jednostkami o przydział zasobów osobowych, rzeczowych i finansowych.

Inny charakter, wynikający bezpośrednio z kontekstu akademickiego, ma problem agencji związany z prowadzeniem badań naukowych przez zespoły badawcze oraz motywowaniem kadry akademickiej. Biorąc pod uwagę specjalistyczną wiedzę niezbędną do realizacji tego rodzaju projektów, władze uczelni i wydziałów mają ograniczone możliwości monitorowania działań tych zespołów i oceny na tej podstawie rzeczywiście osiągniętych rezultatów (Liefner 2003). Jest to wzmacniane przez fakt, iż ryzyko związane z nieosiągnięciem założonych efektów badań naukowych jest zdecydowanie niższe niż w jednostkach komercyjnych. Stwarza to możliwości podejmowania oportunistycznych działań przez profesorów, zainteresowanych własną karierą akademicką, osobistym sukcesem, prestiżem w środowisku, osiągnięciem dodatkowych dochodów, które zarazem nie muszą przekładać się na kreowanie długookresowego sukcesu uczelni. Rozwiązaniem może być ściślejsze powiązanie dopływu funduszy z miernikami efektywności akademickiej, co ma pozytywny wpływ na poziom aktywności badawczej („ludzie pracują ciężiej”) (Liefner 2003: 480). Niezależnie od przyczyn, które prowadzą do problemu agencji, zarządzanie uniwersytetem w warunkach dużej autonomii jednostek wewnętrznych – wydziałów i zespołów badawczych – w stosunku do kierownictwa uczelni wymaga zastosowania mechanizmów umożliwiających łagodzenie konfliktu interesów i ograniczanie oportunistycznych postaw kierowników niższego szczebla zarządzania.

Tabela 1. Relacje akademickie a teoria agencji – perspektywy badawcze

Pryncypał	Agent	Wiodący problem badawczy
Spółeczeństwo/podatnicy	Agendy rządowe odpowiedzialne za sektor szkolnictwa wyższego	Uwzględnienie w polityce edukacyjnej i naukowo-badawczej rządu oczekiwań społeczeństwa jako całości i wybranych grup społecznych
Rząd/ministerstwo	Uczelnie publiczne	Odpowiedzialność wobec społeczeństwa <i>versus</i> autonomia uczelni
Rektor/władze uczelni	Kierownicy jednostek podstawowych	Nadzór nad działalnością jednostek, w tym procesami naukowo-badawczymi, w warunkach zdecentralizowanego modelu zarządzania organizacją

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 1 przedstawione zostały trzy perspektywy badawcze wykorzystywane do oceny procesów zachodzących w sektorze szkolnictwa wyższego przy użyciu teorii agencji jako platformy teoretycznej. Jak podkreśla Kivistu (2007: 40), pomimo

znaczącego wkładu teorii agencji do analizy teoretycznych i empirycznych aspektów procesów zachodzących w szkolnictwie wyższym, wydaje się, iż teoria ta nie została jeszcze dostatecznie doceniona i szeroko wykorzystana w tym obszarze. Brakuje przede wszystkim prób empirycznej weryfikacji tez formułowanych na gruncie teorii agencji, tak jak to ma miejsce przy badaniu relacji wewnątrz korporacyjnych. Większość badań empirycznych ma charakter analiz przypadków narodowych rozwiązań systemowych (Gornitzka, Stensaker, Smeby i de Boer 2004; Agasisti i Catalano 2006) lub procesów zachodzących w badanych ośrodkach akademickich (Macias 2012; Kagaari, Munene i Ntayi 2013). Znacznie mniej jest badań prowadzonych na próbach panelowych (Toma 1990; Gomez-Mejia i Balkin 1992; Johnes 2016).

Pod adresem teorii agencji formułowane są liczne zarzuty. Dotyczą one zarówno założeń, które są fundamentem rozumowania przedstawionego w tej teorii, jak również jej walorów predykcyjnych i aplikacyjnych. Część z tych zarzutów odnosi się również do kontekstu instytucjonalnego charakterystycznego dla sektora szkolnictwa wyższego. Oceniając interakcję między agendami rządowymi i uczelniami publicznymi, nie bierze się pod uwagę społecznej legitymizacji celów stawianych przez rząd (pryncypała) przed uczelniami. Hipoteza oportunistycznego dążenia jednostek do maksymalizacji indywidualnej użyteczności w warunkach występowania asymetrii informacji, jest kwestionowana przez występowanie norm uczciwości i etycznych postaw będących efektem ludzkich interakcji (Bosse, Phillips i Harrison 2009: 447). Krytyka pod adresem teorii agencji odnosi się również do niemożliwości ujęcia w formie opisu problemów agencyjnych społecznego kontekstu kontraktów łączących agenta i pryncypała (Wiseman, Cuevas-Rodrigues i Gomez-Mejia 2012). Wyklucza to uwzględnienie sytuacji, w których normy społeczne obowiązujące w zróżnicowanym otoczeniu instytucjonalnym mogą prowadzić do zachowań, w których interesy grupowe będą dominować nad interesem własnym. W konsekwencji strony kontraktu mogą przywiązywać większą wagę do tak niematerialnych motywów, jak: reputacja, osobista satysfakcja, honor, zaufanie i in. (Lubatkin, Lane, Collin i Very 2011: 487–488).

Przeciwieństwem oportunistycznych postaw będących osią teorii agencji są rozważania prowadzone w ramach teorii służebności (Davis, Schrooman i Donaldson 1997; Muth i Donaldson 1998; Kluvers i Tippet 2011). Są one teoretyczną konceptualizacją wizji uniwersytetu jako publicznej instytucji świadczącej usługi służące dobru i rozwojowi społeczeństwa. W tym ujęciu nie występują problemy z motywowaniem i monitorowaniem liderów akademickich. Istotne są ich niefinansowe wewnętrzne motywacje: dążenie do sukcesu i uznania, satysfakcja z osiągnięć zawodowych, przynależność, samorealizacja, poszanowanie dla autorytetów oraz etyka pracy.

Słabością teorii agencji jest również to, że oferuje ona zawężone spojrzenie ignorujące fakt, iż uniwersytety są częścią systemu, który oprócz relacji *strictae* akademickich

obejmuje również szerokie interakcje biznesowe i społeczne. Autonomia uczelni powinna być powiązana z wymogiem rozliczalności wobec społeczeństwa i określenia pożądanego wpływu otoczenia społeczno-gospodarczego na jej funkcjonowanie (Austin i Jones 2016: 42–44). Jest to tzw. „trzecia misja” uczelni (Jongbloed, Enders i Salerno 2008). Budowa właściwych relacji z interesariuszami jest podstawą do legitymizacji procesów kształcenia i badań naukowych, co warunkuje proces społecznej akceptacji akademii.

Problem agencji w relacjach państwo – uczelnie publiczne

Praktyczne wykorzystanie przedstawionych w poprzednim punkcie artykułu perspektyw badawczych umożliwia podejmowanie prób określania kryteriów efektywnych struktur instytucjonalnych, które powinny być stosowane w systemie szkolnictwa wyższego. To zaś powinno służyć odpowiedzi na szereg istotnych pytań: W jaki sposób należy podzielić zadania, kompetencje i odpowiedzialność między instytucje delegujące i realizujące zadania? Jak tworzyć system zachęt i bodźców, które zapewnią zbieżność celów wszystkich stron kontraktu? Jakie kryteria oceny mogą być uznane za obiektywne parametry służące do informowania o efektywności zarządzania powierzonymi zasobami?

W dalszej części artykułu rozważania będą koncentrować się przede wszystkim wokół najczęściej podejmowanej w literaturze przedmiotu drugiej perspektywy badawczej, w której wiodącym problemem są relacje występujące na linii rząd – uniwersytety.

Źródłem problemu agencji jest jednoczesne występowanie dwóch zjawisk: konfliktu interesów stron kontraktu oraz asymetrii informacji. Konflikt interesów oznacza, że agent ma inne cele niż te, które zostały zapisane w kontrakcie zawartym z pryncypałem. Prowadzi to do niebezpieczeństwa angażowania się przez agenta w ukryte działania, które zagrażają realizacji zapisów kontraktowych (Eisenhard 1989). Uważa się, iż jest to najważniejsza przyczyna konstytuująca oportunistyczny agenta, którego działania nie prowadzą do kreacji dobrobytu pryncypała. Przyczyną występowania asymetrii informacji jest to, iż agent posiada dostęp do wiedzy na temat szczegółów realizowanych przez niego zadań, warunków, w jakich to się odbywa, działań, które podejmuje, rzeczywistych motywów, którymi się kieruje, swoich zdolności. Można wskazać takie cechy procesów zachodzących w sektorze szkolnictwa wyższego, które stanowią egzemplifikację tych dwóch zjawisk.

Fundamentem konfliktu występującego między uczelniami a państwem jest to, w jaki sposób definiuje się kluczową misję uniwersytetu: dostarczanie kapitału kulturowego dla społeczeństwa – uczelnia jest „świętynią nauki” czy tworzenie wiedzy dla gospodarki – uczelnia jest „fabryką specjalistów”. To pierwsze podejście,

pokazujące perspektywę uczelni (agenta), mieści się w teoretycznej koncepcji tradycyjnego ujęcia uniwersytetu jako publicznej instytucji będącej źródłem wiedzy i współdziałania dla dobra publicznego, świadczącej usługi służące rozwojowi społeczeństwa. Jest to nawiązanie do modelu oligarchii akademickiej w koncepcji tzw. trójkąta wpływów Clarka (1983). Drugie podejście, związane z tzw. modelem władzy państwowej, odzwierciedla preferencje państwa (pryncypała). Zgodnie z nim uczelnia jest dostawcą użytecznych społecznie dóbr publicznych na rynku usług akademickich. To państwo/rząd jest centralnym koordynatorem szkolnictwa wyższego, określa priorytety, zasady przyjęć studentów, programy, plany rozwoju i zadania uczelni, dokonuje alokacji funduszy. Konflikt interesów może być inaczej wyrażony jako zderzenie utylitarnych roszczeń państwa, oznaczających wymóg odpowiedzialności uczelni wobec społeczeństwa, z kulturowym i etosowym podejściem akcentującym akademicką wolność i instytucjonalną autonomię (Kivisto 2008: 341).

Procesy zachodzące w środowisku akademickim są podatne na asymetrię informacji ze względu na naturę ich wiodącego „produktu” – wiedzy – cechującej się ogromną zmiennością i nieprzewidywalnością. Jak pisze Clark „wiedza jest relatywnie niewidzialna jako materiał, produkt, a zwłaszcza jako proces”. Dlatego też „rozwijanie myśli w badaniach, transmitowanie myśli w kształceniu, absorbowanie myśli w uczeniu się – jest trudne do bezpośredniego zobaczenia i oceny w czasie, kiedy to następuje” (Clark 1984: 126). Ocena kluczowej misji uczelni, jaką jest kreowanie wiedzy i świadczenie usług edukacyjnych, wymaga unikalnych zasobów eksperckich. Oznacza to trudności w monitorowaniu przez agendy rządowe kompetencji i działań uczelni. Dotyczy to zarówno zachowań na poziomie wewnątrzuczelnianych jednostek naukowych i dydaktycznych, jak również całej uczelni. Można wskazać dodatkowe przyczyny pogłębiające asymetrię informacji. Wynika to po pierwsze z przesunięcia czasowego między aktem zakupu usługi akademickiej (rekrutacja na studia, finansowanie działalności badawczej) a jej konsumpcją (zdobycie wykształcenia, odkrycie naukowe). Tworzy to niepewność związaną z uzyskaniem zaplanowanych wyników. Istotne znaczenie ma też dywersyfikacja konsumentów, posiadających różnorodne preferencje i potrzeby edukacyjne. Należy też wskazać na specyfikę sektora szkolnictwa wyższego oferującego dobra publiczne, które w swojej istocie są kompleksowym zbiorem usług edukacyjnych i naukowo-badawczych, które nie mogą być mierzone za pomocą standardowych metod. Asymetria informacji wynika również z cechy charakterystycznej uczelni publicznych, którą jest ich wielkość i strukturalna kompleksowość przejawiająca się występowaniem rozbudowanych struktur organizacyjnych i zróżnicowanej działalności.

W teorii agencji wskazuje się dwa mechanizmy, za pomocą których pryncypał może ograniczać oportunizm agenta. Jest to kontrakt oparty na obserwacji zachowania agenta (*behaviour-based contract*) oraz kontrakt oparty na wynikach

(*outcome-based contract*) (Eisenhardt 1989: 61–62). Decyduje to o procesach, które łączą oczekiwane od organizacji wyniki (*outcome*) z decyzjami (*behaviour*), które mają do tych wyników prowadzić. Operacjonalizacja tych mechanizmów w środowisku akademickim przybiera formę procedur ewaluacyjnych związanych z systemem oceny jakości oraz metod finansowania uczelni publicznych. Istotą tego pierwszego podejścia jest monitoring działań podejmowanych przez agenta i podejmowanie na tej podstawie decyzji dotyczących wypłat wynagrodzeń. W praktyce akademickiej obejmuje to różnorodne procedury związane z nałożonymi przez państwo na uczelnie obowiązkami raportowania branżowego, ze sprawozdawczością finansową, z ewaluacją bazującą na parametryzacji, wymogiem uzyskiwania akredytacji, ocenami eksperckimi itd.

Drugie oznacza wynagradzanie za rezultaty działań. Przykładem tego typu rozwiązań jest finansowanie działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej uczelni publicznych na podstawie dokonań w obszarze kształcenia i badań naukowych. Właściwe połączenie tych dwóch mechanizmów jest szczególnie ważne w sektorze szkolnictwa wyższego ze względu na charakter zachodzących w nim procesów. Problemy związane z mierzalnością osiągnięć naukowych i dydaktycznych oraz wysoką niepewnością wyników projektów akademickich wskazywałyby na celowość sięgania po kontrakt oparty na obserwacji zachowań. Z drugiej strony niepowtarzalny charakter tego rodzaju projektów, wymagających przy ocenie unikalnej wiedzy eksperckiej i kreatywności, sugeruje stosowanie kontraktów opartych na wynikach, które mogą stanowić przeciwwagę dla asymetrii informacji (Kivisto 2008: 344).

Problem agencji jako przyczyna dysfunkcjonalności systemu szkolnictwa wyższego

Od wielu lat w środowisku akademickim toczy się dyskusja na temat kierunków reformy systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Pomimo głębokich reform, które zostały podjęte od czasu upadku bloku komunistycznego, nadal podkreśla się, że obecne standardy akademickie dotyczące finansowania i oceny badań naukowych i kariery akademickiej nie są właściwie ukierunkowane na osiąganie celów stojących przed tym systemem. Do kluczowych problemów należą między innymi: niewłaściwe regulacje dotyczące organizacji i struktury uniwersytetów oraz ograniczona możliwość sprawnego zarządzania nimi; niedopasowanie struktury systemu szkolnictwa wyższego do istniejących wyzwań społecznych, gospodarczych, politycznych i demograficznych; ograniczona autonomia finansowa uniwersytetów; brak równowagi między misjami badawczymi i dydaktycznymi, nawet w najbardziej prestiżowych publicznych uniwersytetach; izolacja od potrzeb społeczeństwa i gospodarki (*Ivory Tower*) (Kwiek 2014; Dakowska 2015).

W lutym 2016 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosiło konkurs na opracowanie założeń nowej ustawy o szkolnictwie wyższym (Ustawa 2.0). Trzy zespoły wybrane w konkursie, reprezentujące różne ośrodki akademickie¹, zaprezentowały propozycje zmian, które w dużej mierze odnoszą się do rozwiązań składających się na ład akademicki.

Panuje zgodność co do najważniejszych celów reformy nawiązujących bezpośrednio do trzech misji uczelni publicznych:

- podniesienia poziomu badań naukowych,
- poprawy jakości kształcenia dostosowanego do wymogów rynku pracy,
- współpracy z otoczeniem społecznym i gospodarczym oraz wspierania rozwoju regionów.

Realizacja tak określonych celów, przede wszystkim pierwszego, powinna przełożyć się na poprawę międzynarodowej konkurencyjności polskiej nauki potwierdzonej obecnością polskich uczelni w międzynarodowych rankingach uniwersyteckich (Kwiek i in. 2016: 14; Izdebski 2017: 24). Różnice pojawiają się w kwestiach poglądów na temat, po pierwsze, przyczyn obecnych dysfunkcyjności systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, które wymagają przeprowadzenia dogłębnych reform systemu. Po drugie w przedstawionych propozycjach znajdują się zróżnicowane rozwiązania wskazujące ścieżki dochodzenia do skutecznych standardów ładu akademickiego.

Ta część artykułu będzie poświęcona diagnozom zawartym w raportach trzech zespołów, których wspólnym mianownikiem jest zasygnalizowany w poprzednich fragmentach opracowania problem agencji w relacjach akademickich. Uwaga została skoncentrowana na kluczowych, zdaniem autorów, czynnikach wpływających na dysfunkcyjności systemu, mieszczących się w koncepcji problemu agencji.

W propozycjach reformy zespołu Instytutu Allehandra pojawia się bezpośrednio nawiązanie do problemu agencji. Jak piszą autorzy „dotychczasowe rozwiązania w zakresie systemu szkolnictwa wyższego oraz finansowania nauki, a także polityki państwa, były oparte na nieufności wobec środowiska naukowego. W wielu przypadkach strategia nieufności była uzasadniona” (Radwan 2017: 15). W jaki sposób została uargumentowana tak zdecydowana ocena tych relacji? Po pierwsze podkreśla się, że z dwóch perspektyw cechujących postawy państwa (pryncypała) i agenta (uczelni) nacisk był kładziony na tę drugą – autonomię instytucjonalną, rozumianą jako brak rozliczalności uczelni wobec społeczeństwa. I dalej: „autonomia akademicka stała się formą korporacjonizmu ze wszystkimi jego wadami, zaś centralizacja zarządzania

¹ W dalszych rozważaniach będą stosowane skróty oznaczające zespoły kierowane przez:

· dra hab. Arkadiusza Radwana z Instytutu Allehandra w Krakowie – IA,

· prof. dra hab. Marka Kwieka z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – UAM,

· prof. dra hab. Huberta Izdebskiego z Uniwersytetu SWPS w Warszawie – SWPS.

dokonywane na poziomie wydziałów konkurujących między sobą o zasoby finansowe bez żadnych bodźców do podnoszenia jakości badań naukowych i dydaktyki” (Radwan 2017: 18).

Za najważniejszą przyczynę dysfunkcjonalności systemu szkolnictwa wyższego uważa się nadmierną demokratyzację ustroju uczelni. Prowadzi to do słabości przywództwa wynikającej ze zbytnej zależności rektora od uczelnianego środowiska akademickiego. W praktyce może to uniemożliwiać przeprowadzanie ambitnych zamierzeń reformatorskich, sięganie po zewnętrzne środki i podejmowanie działań naprawczych. Pozycja rektora, możliwość jego reelekcji jest budowana w zamian za przywileje i korzyści, kupowanie poparcia w procesie wyłaniania władz uczelni, a nie na bazie rzeczywistych osiągnięć.

Nakłada się na to brak możliwości prowadzenia spójnej polityki edukacyjnej i badawczej wynikającej ze swoistej federalizacji polegającej na nadmiernym rozdrobnieniu uczelni na jednostki podstawowe, co przekłada się na problemy zarządzania strukturą wydziałową uczelni (Radwan 2017: 32). Uczelnia staje się luźną, dość chaotyczną federacją wydziałów kierujących się swoimi partykularnymi interesami. Skutkuje to ograniczoną autonomią pracy osób i zespołów wynikającą z nadmiernej centralizacji skupionej w kierownictwie podstawowych jednostek (wydziałów) oraz petryfikacją ich wewnętrznych struktur. Konsekwencją występowania tego rodzaju zbiurokratyzowanych struktur hierarchicznych jest „słabe upodmiotowienie pracowników naukowych, których autonomia w oddolnym tworzeniu zinstytucjonalizowanych form kooperacji naukowej w postaci „zwinnych” (*agile*) komórek (jednostek wewnętrznych) uczelni jest ograniczona przez nadmierną biurokrację” (Radwan 2017: 67). Ogranicza to możliwości wykorzystania atutów decentralizacji w wymiarze wolności naukowo-badawczej i autonomii finansowej. Środki finansowe w zbyt małym zakresie trafiają do jednostek, w których są prowadzone badania naukowe – katedr, zakładów, centrów.

Inne spojrzenie na najważniejsze czynniki prowadzące do nieefektywności standardów ładu akademickiego zostały przedstawione przez zespół reprezentujący Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Podkreśla się po pierwsze konieczność wprowadzenia odgórnej reformy systemowej, kwestionując możliwości wynikające z oddolnych inicjatyw samego środowiska akademickiego (Kwiek 2016: 13). Zarazem poparcie ze strony tego środowiska jest kluczowe dla długofalowej skuteczności reformy.

W przedstawionych we wcześniejszych fragmentach opracowania rozważaniach wskazuje się na zasadę autonomii jako jedno ze źródeł konfliktu interesów między państwem a uniwersytetami. W diagnozie zespołu UAM paradoksalnie to nadmierne ograniczenie autonomii uczelni, w tym władzy rektora, staje się kluczowym problemem utrudniającym rozwój polskiego szkolnictwa wyższego. Zarządzanie uczelniami

publicznymi jest ujęte w gorset biurokratycznych szczegółowych przepisów, nadmiernie ingerujących w różne aspekty funkcjonowania instytucji, co skutecznie zmniejsza efektywność zarządzania. Wyrazem tego jest centralne regulowanie praw i obowiązków kadry akademickiej, szczegółowe katalogowanie stanowisk naukowych i naukowo-dydaktycznych, ustalanie wysokości wynagrodzeń i pensum dydaktycznego (Kwiek 2016: 37). Kolejnym przykładem są przepisy odnoszące się do zasad gospodarki finansowej łączące regulacje, które obowiązują uczelnie publiczne (Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawa o finansowaniu nauki), jednostki sektora publicznego (Ustawa o finansach publicznych) i podmioty gospodarcze działające na zasadach gospodarki rynkowej (Ustawa o rachunkowości). Szczegółowe definiowanie wydatkowania strumieni pieniężnych, zasad ewidencji i rozliczania kosztów i przychodów, prowadzą z jednej strony do nadmiernego rozbudowywania służb finansowo-księgowych, zarazem narażają uczelnie na ryzyko kwestionowania prawidłowości przyjętych rozwiązań na podstawie subiektywnych ocen instytucji kontrolujących. Gorset legislacyjny nie jest jedynym czynnikiem wpływającym na obniżenie efektywności procesów zarządzania uczelniami. Podobnie jak w diagnozie zespołu Instytutu Allehandra, wskazuje się na występowanie zbyt szerokich uprawnień organów kolegialnych, co oznacza nieustające poszukiwanie wewnętrznego konsensusu, oraz nadmierną federalizację autonomicznych wydziałów skutecznie uniemożliwiająca władzom rektorskim podejmowanie odważnych, choć niekiedy trudnych, decyzji (Kwiek 2016: 35).

Jednym z filarów propozycji UAM jest postulat docelowej ewolucji systemu w kierunku wyodrębnienia trzech typów uczelni: badawczych, badawczo-dydaktycznych oraz dydaktycznych. Uzasadnieniem tego rozwiązania jest sprzeciw wobec „logiki jednakowości”. Autorzy zdecydowanie podważają przekonanie o „jednakowości potencjałów w nauce, które prowadzi do patologicznie wyrównywującego traktowania i finansowania wszystkich elementów systemu oraz patologicznie równych wymagań wobec kadry akademickiej, niezależnie od jej zdolności, osiągnięć, możliwości i miejsca ulokowania w systemie” (Kwiek 2016: 22). Wydaje się, iż jednym z uzasadnień dla tego typu argumentacji są twierdzenia formułowane na gruncie teorii agencji. Jednym ze źródeł problemu agencji jest sygnalizowana wcześniej asymetria informacji. Państwo jako pryncypał ma ograniczone możliwości monitorowania działań podejmowanych przez uczelnie publiczne, a także precyzyjnego dostosowania strumieni finansowych, za pomocą których możliwe jest ukierunkowanie decyzji agenta zgodne z preferencjami pryncypała. W tym kontekście jako dysfunkcjonalne traktuje się współistnienie w obecnym systemie „instytucji wielofunkcyjnych”, uniwersytetów zajmujących się kształceniem na masową skalę i uczelni zawodowych, które starają się imitować działalność badawczą, mając zapewnione finansowanie ze środków publicznych w ramach dotacji na badania statutowe (Kwiek 2016: 67).

W propozycji przygotowanej przez trzeci zespół z Uniwersytetu SWPS znalazły się podobne opinie na temat głównych słabości systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Dotyczy to po pierwsze kwestii ograniczonej autonomii uczelni. Jest to związane z problemem przeregulowania zwłaszcza kwestii organizacyjnych i dydaktyki, szczególnie odczuwalnych w sytuacji ogromnego faktycznego i prawnego zróżnicowania szkół (Izdebski 2017: 10). „Odbiurokratyzowanie” powinno dotyczyć przede wszystkim systemu ocen jednostek naukowych oraz kryteriów oceny projektów badawczych przez agencje państwowe przyznające granty na badania naukowe. Zdaniem autorów „należy przeciwdziałać zjawisku «federalizacji» szkół wyższych, które wynika z tego, że obecnie uczelnia nie jest jednostką naukową w rozumieniu przepisów o zasadach finansowania nauki (poza obszarem infrastruktury informatycznej), a w konsekwencji rektor wraz z senatem nie dysponują instrumentami prowadzenia polityki naukowej – która to polityka byłaby sterowana poprzez instrumenty państwowej polityki naukowej” (Izdebski 2017: 45). Prowadzi to do praktycznego korzystania z autonomii przez podstawowe jednostki organizacyjne. Są one przy tym formalnie jednostkami naukowymi w rozumieniu przepisów o zasadach finansowania nauki oraz są jednostkami organizacyjnymi mogącymi, w razie spełnienia wymagań ustawowych, uzyskać uprawnienia do nadawania stopni naukowych. Efektywności zarządzania uczelniami nie sprzyja również pozycja pochodzącego z wyborów rektora, który potrzebuje do wszystkich ważniejszych rozstrzygnięć udziału senatu (Izdebski 2017: 51).

Tabela 2. Problem agencji w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce

Zespół	Źródło problemu agencji
Instytut Allehandra	Nadmierna demokratyzacja ustroju uczelni prowadząca do słabości przywództwa wynikającej ze zbytnej zależności rektora od uczelnianego środowiska akademickiego. Wadliwa alokacja w ustroju uczelni koordynacji (centralizacji) i autonomii (decentralizacji). Występuje zbyt duża autonomia jednostek podstawowych – wydziałów oraz ograniczona autonomia w wymiarze wolności naukowo-badawczej i autonomii finansowej zespołów realizujących projekty naukowo-badawcze i dydaktyczne.
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza	Nadmierne ograniczenie autonomii uczelni i władzy rektora na skutek gorsetu legislacyjnego, zbyt szerokich uprawnień organów kolegialnych oraz nadmiernej federalizacji autonomicznych wydziałów. Współistnienie w systemie „instytucji wielofunkcyjnych”, utrudniające nadzór ze strony państwa i prowadzące do zjawiska asymetrii informacji.
Uniwersytet SWPS	Ograniczona autonomia uczelni będąca skutkiem przeregulowania zwłaszcza kwestii organizacyjnych i dydaktyki. Zjawisko „federalizacji” szkół wyższych prowadzące do korzystania z autonomii przez podstawowe jednostki organizacyjne.

Źródło: opracowanie własne na podstawie trzech projektów Ustawy 2.0.

W tabeli 2 przedstawione zostały najważniejsze zdaniem autorów projektów przyczyny dysfunkcjonalności systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, których wspólnym mianownikiem są zjawiska mieszczące się w teoretycznej perspektywie problemu agencji. Związane są one z zasygnalizowanymi powyżej koncepcjami zewnętrznego ładu akademickiego oraz ustroju uczelni – wewnętrznego ładu. Podstawowym źródłem konfliktu interesów w relacjach między państwem i uczelniami publicznymi jest, z jednej strony, dążenie uczelni do utrzymania autonomii instytucjonalnej oraz wolności badań naukowych i procesów kształcenia, z drugiej dążenie państwa do zapewnienia wysokiej efektywności procesów akademickich, której wyrazem jest społeczna odpowiedzialność uczelni. W tym kontekście państwo jako pryncypał dysponuje szerokim arsenalem narzędzi regulujących relacje kontraktowe pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego, które mają na celu ograniczenie oportunistycznych zachowań agentów – uniwersytetów. Nadmierne wykorzystywanie tego rodzaju mechanizmów może jednak podważać zasadę autonomii i to zdaniem autorów projektów ustawy 2.0. jest podstawową przyczyną nieefektywności systemu szkolnictwa wyższego. Tego rodzaju źródło problemu agencji zostało najmocniej zaakcentowane w diagnozie zespołu kierowanego przez prof. Kwieka, gdzie jednoznacznie wskazuje się na zbyt sztywny gorset legislacyjnych przepisów biurokratycznych, które ingerują w różne aspekty funkcjonowania uczelni publicznych. Podobny wniosek został sformułowany przez zespół prof. Izdebskiego.

Ograniczenie autonomii rozumiane jako słabość przywództwa rektora ma swoje źródło również w procesach, które tworzą ustrój uniwersytetu, decydując o podziale władzy i jej egzekwowaniu wewnątrz uczelni. Ta kwestia została przede wszystkim podkreślona w propozycjach zespołu Instytutu Allehandra, ale jest widoczna również w pozostałych dwóch diagnozach. Wynika to po pierwsze z nadmiernej demokratyzacji ustroju uczelni, która powoduje zbytne uzależnienie rektora od środowiska akademickiego. Po drugie federalizacja wydziałów kierujących się własnymi partykularnymi interesami ogranicza autonomię wewnątrzwydziałowych jednostek organizacyjnych.

W propozycji zespołu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza wskazuje się również na problemy związane z nadzorem ze strony państwa nad wysoce zróżnicowanymi instytucjami sektora szkolnictwa wyższego. Prowadzi to do opisywanego w teorii agencji zjawiska asymetrii informacji.

Jak rozwiązać problem agencji w zreformowanym systemie szkolnictwa wyższego w Polsce?

Diagnoza słabości standardów ładu akademickiego jest punktem wyjścia do przedstawienia propozycji reformy systemu. Projekty Ustawy 2.0. przygotowane przez trzy

zespoły odnoszą się w sposób kompleksowy do całego spektrum zjawisk składających się na ład akademicki. Poruszane się tam takie kwestie, jak: ustroj, organizacja, zarządzanie uczelnią, systemy oceny jakości nauki i procesów kształcenia, zasady finansowania jednostek, ścieżka kariery akademickiej i awansu zawodowego, współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym, studia, studenci, doktoranci i absolwenci. Dalsze rozważania będą koncentrowały się na zasygnalizowanych w poprzednim punkcie przyczynach dysfunkcjonalności systemu i mechanizmów, które zdaniem autorów mogą zmniejszyć skalę tych niekorzystnych zjawisk.

Ograniczenia autonomii uczelni wynikające z nadmiernej demokratyzacji ustroju uczelni, co skutkuje słabością przywództwa, są najważniejszą przyczyną niskiej efektywności w diagnozie zespołu Instytutu Allehandra. Ta diagnoza mieści się w teoretycznej koncepcji problemu agencji, ponieważ upatruje źródeł nieefektywności w konflikcie interesów między władzami uczelni, pełniącymi rolę pryncypała, a kierownictwem jednostek podstawowych, będących agentami. Receptą na występowanie tych zjawisk jest „zwiększenie autonomii uczelni przez redukcję immanentnych inercji: wewnętrznych barier w samostanowieniu rodzących się z napięcia na linii demokracja – merytokracja i będącego jej pochodną konfliktu większość – racja” (Radwan 2017: 37). Rozwiązaniem problemu słabości przywództwa ma być po pierwsze system zarządzania uczelnią, w którym do ustroju uniwersytetu przeniesiono wiele rozwiązań korporacyjnych. Rektor, powoływany przez senat, pełni przede wszystkim funkcje opiniodawczo-doradcze i ceremonialne. Najważniejszym funkcjonariuszem uczelni jest wybierany przez radę powierniczą prezydent, na którego zostały delegowane najważniejsze uprawnienia decyzyjne. Prezydent nie musi być naukowcem, ale menedżerem z doświadczeniem w zarządzaniu uczelniami, administracją publiczną czy spółkami prawa handlowego. Powinien też posiadać specyficzną wiedzę na temat funkcjonowania nauki (Radwan 2017: 40). Do jego kompetencji należy m.in. decydujący wpływ na obsadę kierowników podstawowych jednostek organizacyjnych – wydziałów. Nową instytucją w ustroju uczelni jest rada powiernicza, która, biorąc pod uwagę jej skład, zasady wyboru członków, kompetencje i działalność, jest odpowiednikiem rady nadzorczej w spółkach kapitałowych. Ważną cechą tej propozycji jest wysoki stopień uregulowań prawnych określających precyzyjnie zasady wyboru i działania najważniejszych instytucji.

Drugim rozwiązaniem ograniczającym problem oportunistów agentów – kierowników podstawowych jednostek organizacyjnych (dziekanów) – jest propozycja zwiększenia wolności prowadzenia badań naukowych poprzez upodmiotowienie naukowców/nauczycieli akademickich. Istotą tego rozwiązania jest prawo akademików do oddolnego zrzeszania się w tzw. operacyjne jednostki organizacyjne odpowiedzialne za prowadzenie badań i procesów kształcenia w obrębie uczelni (Radwan 2017: 72). Ma to prowadzić do silnej dualnej identyfikacji kadry akademickiej z autonomiczną,

wykreowaną oddolnie jednostką oraz z uniwersytetem jako wspólnym szyldem (reputacja) i zapleczem (infrastruktura), a także kreacji „nowego mechanizmu społecznego tworzenia się norm w akademii, co będzie mogło stanowić przyczynek do odrodzenia się etosu akademickiego” (Radwan 2017: 74). Wzmocnieniu autonomii jednostek operacyjnych mają służyć również zasady przyznawania środków finansowych. Autorzy utrzymują dwa odrębne dotacyjne strumienie finansowania: dotacji podstawowej – służącej finansowaniu działalności naukowej oraz dotacji dydaktycznej.

Proponowane zasady alokacji tych środków wydają się być dosyć kontrowersyjne. Z jednej strony istotą koncepcji operacyjnych jednostek organizacyjnych jest wprowadzenie wewnątrz uczelni quasi-rynkowego mechanizmu alokacji zasobów ludzkich, rzeczowych i finansowych. Stosując terminologię rachunkowości menedżerskiej, tego rodzaju jednostki miałyby stanowić swoiste centra zysku operacyjnego z wyodrębnionymi budżetami i przydzielonymi zadaniami. Zarazem jest to powiązane ze szczegółowymi ministerialnymi regulacjami podziału środków finansowych, aż do poziomu operacyjnych jednostek organizacyjnych. To „Minister Nauki ustalać będzie zarówno proporcję pomiędzy obydwoma rodzajami dotacji, jak i stopień związania uczelni w zakresie dysponowania dotacją naukową” (Radwan 2017: 76). Jednym z dopuszczalnych rozwiązań jest obligatoryjne przekazywanie przez uczelnię większej części dotacji naukowej jednostkom operacyjnym w oparciu o wyniki ich działalności naukowej. Alternatywnym rozwiązaniem jest propozycja, że to władze uczelni są kreatorem jej polityki naukowej, ustalając zasady podziału środków pomiędzy jednostki operacyjne. Podstawą algorytmu jest z jednej strony rodzaj jednostki: im większa (katedra, centrum, instytut), tym większy mnożnik, z drugiej zaś jakość i produktywność naukowej jednostki (premia za doskonałość). Jest to propozycja bezpośrednio nawiązująca do teoretycznej koncepcji kontraktu opartego na wynikach (*outcome-based contract*) i stanowi ona właściwie jedyny mechanizm ograniczania oportunistycznych postaw, już nie dziekanów, ale kierowników operacyjnych jednostek organizacyjnych.

Kwestia silnego przywództwa władz uczelni jest wskazywana jako fundamentalna dla uczelni również w propozycjach zespołu Uniwersytetu Adama Mickiewicza. Podstawą nowych rozwiązań ustrojowych powinno być „przeniesienie ciężaru zarządzania na poziom władz rektorskich (zarządu uczelni) kosztem ograniczenia centralnych regulacji oraz rozproszonej na różnych poziomach uczelni władzy organizacyjnej” (Kwiek 2016: 35). Rektor jest wybierany przez radę powierniczą, w skład której wchodzi wybitni naukowcy oraz osoby spoza środowiska akademickiego. Oznacza to profesjonalizację procesów zarządzania uczelnią przez zmianę zasad doboru liderów akademickich, która powinna prowadzić do wzmocnienia jednoosobowych organów (rektora i dziekanów) oraz nadania ciałom kolegialnemu (senatom, radom wydziałów) charakteru organów doradczych. Mniej kolegialne zarządzanie pozwoli na lepsze

wykorzystanie potencjału naukowego polskich uczelni. Receptą na zjawisko federalizacji autonomicznych wydziałów byłoby mianowanie kandydatów na kierowników podstawowych jednostek naukowych przez rektora.

Kolejnym filarem propozycji reformy przedstawionej przez zespół UAM jest akcentowanie społecznej odpowiedzialności uczelni, która powinna być podstawą legitymizacji radykalnego zwiększenia autonomii instytucjonalnej w wymiarze personalnym, zarządczym oraz finansowym (Kwiek 2016: 36, 90). Ten pierwszy wymiar oznacza odejście od ustawowego regulowania praw i obowiązków kadry akademickiej oraz większe zróżnicowanie stanowisk uczelnianych podlegających regularnie (raz na 4 lata) indywidualnej ocenie w ramach uczelni. Autonomia w wymiarze zarządczym wymaga wyraźnego ograniczenia liczby centralnych regulacji prawnych, które nie tylko ingerują w autonomię uczelni, ale również uniemożliwiają sprawne kierowanie nimi. Wymiar finansowy autonomii uczelni wiąże się z odejściem od szczegółowego definiowania wydatkowania strumieni finansowych, obecnie regulowanych głównie na poziomie rozporządzeń. W miejsce centralnych, sztywnych przepisów definiujących sposób wykorzystania funduszy publicznych proponuje się wprowadzenie finansowania uczelni w formie dużych, czteroletnich dotacji bez konieczności szczegółowego definiowania sposobów ich wydatkowania, co pozwoli uczelniom na pełniejsze korzystanie z posiadanej autonomii.

System finansowania uczelni publicznych w propozycjach zespołu Uniwersytetu Adama Mickiewicza został opisany najszerzej. Zasady alokacji środków finansowych korespondują z kolejną znaczącą zmianą, która miałaby zostać wprowadzona w systemie szkolnictwa wyższego. Istotą tej propozycji jest „instytucjonalne zróżnicowanie szkolnictwa wyższego i wyodrębnienie trzech typów instytucji różniących się od siebie profilem działalności oraz posiadaniem potencjałem” (Kwiek 2016: 57): uczelni badawczych, badawczo-dydaktycznych oraz dydaktycznych. To, w której grupie znajdzie się uczelnia, determinowałoby sposób formalnej oceny uczelni przez państwo i jego agendy, zasady dostępu do funduszy publicznych, kryteria awansu i oceny kadry akademickiej, wymagania państwa dotyczące zarządzania. Miałoby też wpływ na zakres autonomii akademickiej, która będzie rosła wraz z miejscem zajmowanym przez uczelnię w systemie, „a najcenniejsze badania naukowe i największy prestiż akademicki [...] będą stopniowo koncentrować się w górnych warstwach systemu, w uczelniach badawczych” (Kwiek 2016: 22). „Miejsce w systemie” będzie również decydować o regułach gry finansowej w szkolnictwie wyższym. W przypadku uczelni badawczych budżet będzie uzależniony od komponentu badawczego oraz – z powodów historycznych – od komponentu dydaktycznego. W uczelniach badawczo-dydaktycznych znajdą się również dwa komponenty, ale komponent badawczy będzie odgrywał mniejszą rolę. Budżet uczelni dydaktycznych będzie uzależniony wyłącznie od liczby studentów.

W propozycjach zespołu Uniwersytetu SWPS znalazły się podobne rozwiązania instytucjonalne. Zwiększenie zakresu autonomii instytucjonalnej uczelni miałyby nastąpić za pomocą „przeniesienia szerszego zakresu spraw na poziom regulacji statutowej, a tym samym przyznania możliwości wyboru rozwiązań właściwych dla danej szkoły, [...] z uwzględnieniem obligatoryjnych i dyspozytywnych przepisów ustawy, ograniczonych do niezbędnego minimum (Izdebski 2017: 49). Postuluje się „wprowadzenie podziału szkół wyższych na trzy rodzaje: uczelnie badawcze [...] uczelnie dydaktyczno-badawcze i wyższe szkoły dydaktyczne (zawodowe)” (Izdebski 2017: 41). To, w jakiej grupie znajdzie się uczelnia, miałyby wpływ na ich obowiązki w zakresie prowadzenia badań podstawowych i stosowanych, uprawnienia do nadawania stopni naukowych, możliwości uzyskania uprawnień do kształcenia, zgodnie z propozycją nowego podziału studiów, spełnianie określonych wymagań dotyczących ich ustroju. Do nowej organizacji szkolnictwa wyższego powinny być dostosowane zmiany w systemie finansowania. Ich podstawowym celem miałyby być zwiększenie efektywności wydatkowania środków publicznych na szkolnictwo wyższe. Miałyby to prowadzić do osiągnięcia czterech podstawowych celów (Izdebski 2017: 61):

- „wzmocnienie projakościowych funkcji systemu finansowania szkół wyższych;
- zrównanie dostępu szkół publicznych i niepublicznych do środków budżetowych na działalność dydaktyczną i na badania własne;
- finansowanie budżetowe szkolnictwa wyższego i nauki w ramach programów wieloletnich (uchwalanych na okresy dziesięcioletnie);
- wzmocnienie roli jednostek samorządu terytorialnego w finansowaniu szkolnictwa wyższego”.

Reakcją na wskazaną w diagnozie słabość przywództwa władz uczelni są propozycje zmian ustroju uczelni poprzez wprowadzenie mechanizmów menedżerskich. Rektor byłby wybierany przez senat spośród kandydatów wyłonionych w drodze konkursu. Jego rola zostałaby ograniczona do obszaru dydaktyki i badań naukowych oraz funkcji reprezentacyjnych w kontaktach zewnętrznych (Izdebski 2017: 52). Wzmocnieniu uległyby uprawnienia kanclerza, powoływanego w wyniku konkursu. Uzyskałby on status drugiego organu jednoosobowego uczelni, byłby kierownikiem jednostki w rozumieniu prawa finansowego oraz wykonywałby czynności pracodawcy w odniesieniu do wszystkich pracowników niebędących nauczycielami akademickimi. Nową obligatoryjną instytucją w ustroju uczelni byłby kolegialny organ reprezentujący interesariuszy zewnętrznych. Jego skład, kompetencje oraz zadania powinny być dostosowane do charakteru zadań realizowanych przez uczelnię. Wzmocnieniu pozycji władz uczelni w stosunku do jednostek podstawowych miałyby służyć tryb powoływania dziekana. Byłby on „wybierany przez radę wydziału, ale rektorowi przysługiwałoby prawo – jednorazowego – sprzeciwu wobec osoby wybranej przez

radę wydziału, a statut mógłby wprowadzić prawo powołania dziekana przez rektora spośród kandydatów przedstawionych przez radę wydziału” (Izdebski 2017: 54).

Tabela 3. Problem agencji w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce – propozycje rozwiązań

Zespół	Propozycje rozwiązania problemu agencji
Instytut Alleghandra	Wzmocnienie przywództwa władz uczelni poprzez przeniesienie do ustroju uczelni rozwiązań korporacyjnych. Ograniczenie roli rektora, powoływanie prezydenta z najważniejszymi uprawnieniami decyzyjnymi, rada powiernicza jako nowy organ władzy. Zwiększenie wolności prowadzenia badań naukowych poprzez upodmiotowienie naukowców/nauczycieli akademickich – operacyjne jednostki organizacyjne. Quasi-rynkowe zasady alokacji zasobów wewnątrz uczelni.
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza	Zwiększenie autonomii uczelni przez przeniesienie ciężaru zarządczego na poziom władz rektorskich (zarządu uczelni) kosztem ograniczenia centralnych regulacji oraz rozproszonej na różnych poziomach uczelni władzy organizacyjnej. Instytucjonalne zróżnicowanie szkolnictwa wyższego i wyodrębnienie trzech typów instytucji różniących się od siebie profilem działalności oraz posiadany potencjałem: uczelni badawczych, badawczo-dydaktycznych oraz dydaktycznych. Nowe zasady finansowania szkół wyższych dostosowane do ich roli pełnionej w systemie.
Uniwersytet SWPS	Zwiększenie zakresu autonomii instytucjonalnej uczelni przez przeniesienie szerszego zakresu spraw na poziom regulacji statutowej. Wprowadzenie podziału szkół wyższych na trzy rodzaje: uczelnie badawcze, uczelnie dydaktyczno-badawcze i wyższe szkoły dydaktyczne. Do nowej organizacji szkolnictwa wyższego powinny być dostosowane zmiany w systemie finansowania. Zmiany ustroju uczelni poprzez wprowadzenie mechanizmów menedżerskich.

Źródło: opracowanie własne na podstawie trzech projektów Ustawa 2.0.

W propozycjach reformy systemu szkolnictwa wyższego w Polsce można wskazać wiele wspólnych elementów, mimo różnic, które występują przy formułowaniu szczegółowych rozwiązań. Zdaniem autorów projektów kluczowymi czynnikami warunkującymi wzrost efektywności instytucji szkolnictwa wyższego jest zapewnienie uczelniom publicznym autonomii instytucjonalnej w stosunku do agend rządowych, a władzom uczelni silnej pozycji w stosunku do jednostek wewnętrznych. Wzrostowi autonomii powinno towarzyszyć zróżnicowanie instytucjonalne sektora, spójny system zasilania finansowego i oceny jakości, które powinny ograniczać zjawisko oportunistów, gwarantując zapewnienie wymogu odpowiedzialności uczelni wobec społeczeństwa. Silne przywództwo kierownictwa uczelni jest uwarunkowane

wprowadzeniem do ustroju uczelni elementów zarządzania menedżerskiego. Zostało to najsilniej zaakcentowane w propozycji zespołu Instytutu Allehandra. W pozostałych dwóch projektach znalazły się podobne propozycje, ale jednocześnie w większym stopniu zostały zachowane tradycyjne atrybuty ról pełnionych przez akademików.

Zakończenie

W każdym z trzech projektów Ustawy 2.0. zawarte zostały autorskie diagnozy dysfunkcjonalności systemu szkolnictwa wyższego w Polsce i propozycje reform, które miałyby doprowadzić do poprawy jakości kluczowych standardów ładu akademickiego. Powinno to przełożyć się na poprawę międzynarodowej konkurencyjności polskiej nauki.

Wspólnym wątkiem tych propozycji, które stały się kanwą rozważań podjętych w artykule, był problem agencji w sektorze szkolnictwa wyższego i metody jego ograniczania. Z trzech zasygnalizowanych perspektyw badawczych pokazujących konflikty interesów występujące między aktorami sceny akademickiej, dwa zostały bardzo wyraźnie zaakcentowane w pracach zespołów. Po pierwsze chodzi o relacje na linii rząd – uczelnie i to, jaki ma to wpływ na autonomię instytucjonalną uczelni wobec państwa. Druga perspektywa jest związana z rozwiązaniami składającymi się na wewnętrzny ład akademicki, który, determinując podział władzy i jej egzekwowanie wewnątrz uczelni, decyduje tym samym o autonomii jednostek podstawowych – wydziałów – w stosunku do kierownictwa uczelni. Dwie różne przyczyny, mające swoje źródło w odmiennych akademickich relacjach kontraktowych, prowadzą do tego samego skutku, którym jest słabość przywództwa władz uczelni, co przekłada się na ograniczenie jej autonomii.

Reakcją na problemy wynikające z nadmiernych regulacji biurokratycznych, które ograniczają autonomię decyzyjną kierownictwa uczelni, jest zmniejszenie liczby centralnych regulacji prawnych, które ingerują w autonomię uczelni oraz przeniesienie szerszego zakresu spraw na poziom regulacji statutowej. Rozwiązaniami, które władzom centralnym (pryncypałowi) mogą zapewnić skuteczny nadzór nad działaniami podejmowanymi przez autonomiczne uczelnie (agentów), są nowe rozwiązania instytucjonalne mające ograniczyć zjawisko asymetrii informacji. Najważniejsze propozycje są związane po pierwsze z wyodrębnieniem trzech typów uczelni (badawcze, badawczo-dydaktyczne, dydaktyczne), na które zostają nałożone inne obowiązki w obszarze prowadzenia badań naukowych i procesów kształcenia. Po drugie nowe zasady finansowania szkolnictwa wyższego mają zapewnić efektywną alokację strumieni finansowych dostosowanych do specyfiki procesów realizowanych w różnych typach uczelni i premiujących doskonałość akademicką (kontakt oparty na wynikach).

Rozwiązaniem problemu słabości przywództwa ma być system zarządzania uczelnią, którego istotą jest przeniesienie ciężaru zarządczego na poziom władz centralnych uczelni. Oznacza to znaczącą korektę tradycyjnego ustroju uczelni, do którego zostają zaadoptowane rozwiązania korporacyjne, prowadzące do profesjonalizacji procesów zarządzania uczelnią. Elementami tych zmian są nowe organy władzy (prezydent, zarząd uczelni, silniejsza pozycja kanclerza, rada powiernicza), mniej kolegialny styl zarządzania przez nadanie ciałom kolegialnym charakteru doradczego, a nie stanowiącego, nowy tryb powoływania liderów akademickich (rektorów, dziekanów). Silna władza kierownictwa uczelni ma stanowić remedium na oportunizm jednostek wewnętrznych.

Literatura

- Agasisti, T. i Catalano, G. (2006). Governance models of university systems – towards quasi-markets? Tendencies and perspectives: A European comparison. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(3): 245–262.
- Austin, I. i Jones, G.A. (2016). *Governance of Higher Education. Global Perspectives, Theories, and Practices*. New York: Routledge.
- Bosse, D.A., Phillips, R.A. i Harrison, J.S. (2009). Stakeholders, reciprocity, and firm performance. *Strategic Management Journal* 30: 447–456.
- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (1984). The organizational conception. W: B.R. Clark (red.), *Perspectives on higher education. Eight disciplinary and comparative views* (106–131). Berkeley: University of California Press.
- Davis, J.H., Schrooman, F.D. i Donaldson, L. (1997). Toward a Stewardship Theory of Management. *Academy of Management Journal* 22(1): 20–47.
- Dakowska, D. (2014). Between competition imperative and Europeanisation: the case of Higher Education reform in Poland. *Higher Education* 69: 129–141.
- Eisenhardt, K.M. (1989). Agency Theory: An Assessment and Review. *Academy of Management Review* 14(1): 57–74.
- Gomez-Mejia, L.R. i Balkin, D.B. (1992). Determinants of faculty pay: An agency theory perspective. *Academy of Management Journal* 35(5): 921–955.
- Gornitzka, A., Stensaker, B., Smeby, J-C. i de Boer, H. (2004). Contract arrangements in the Nordic countries: Solving the efficiency/effectiveness dilemma?. *Higher Education in Europe* 29(1): 87–101.
- Izdebski, H. (red.). (2017). *Założenia do projektu Ustawy „Ustawa 2.0. Założenia systemu szkolnictwa wyższego”*. Uniwersytet SWPS, Warszawa.
- Jensen, M.C. i Meckling, W.H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure” *Journal of Financial Economics* 3(4): 305–360.

- Johnes, J. (2016). Performance indicators and rankings in higher education” in *Valuing Higher Education: An appreciation of the work of Gareth Williams and the Centre for Higher Education Studies*. Institute of Education, University College London.
- Jongbloed, B., Enders, J. i Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education* 56: 303–324.
- Kagaari, J.R.K, Munene, J.C. i Ntayi, J.M. (2013). Agency relations and managed performance in public universities in Uganda. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 391, Art. #916, 10 pages. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v39i1.916>.
- Kivisto, J.A. (2007). *Agency theory as a framework for the government-university relationship*. Dysertacja akademicka, Tampere: Higher Education Group/Tampere University Press.
- Kivisto, J.A. (2008). An assessment of agency theory as a framework for the government-university relationship. *Journal of Higher Education Policy and Management* 304: 339–350.
- Kluvers, R. i Tippet, J. (2011). An exploration of stewardship theory in a Not-for-Profit organization. *Accounting Forum* 35: 275–284.
- Kwiek, M. (2014). Structural changes in the Polish higher education system (1990–2010): a synthetic view. *European Journal of Higher Education* 4: 266–280.
- 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: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Lane, J.E. (2007). The Spider Web of Oversight: An Analysis of External Oversight of Higher Education. *The Journal of Higher Education* 786: 615–644.
- Liefner, I. (2003). Funding, resource allocation, and performance in higher education systems. *Higher Education* 46: 469–489.
- Lubatkin, M., Lane, P.J., Collin, S. i Very, P. (2007). An embeddedness framing of governance and opportunism: towards a cross-nationally accommodating theory of agency. *Journal of Organizational Behavior* 28: 43–58.
- Macias, A. (2012). *A Case Study Using Principal-Agent Theory to Explore How a Public, Four Year University Interacts with a System Office*. Rozprawa doktorska, University of Nevada.
- McLendon, M.K. (2003). The politics of higher education: Toward an expanded research agenda. *Educational Policy* 171: 165–191.
- Muth, M.M. i Donaldson, L. (1998). Stewardship Theory and Board Structure: a Contingency Approach. *Corporate Governance* 61: 5–28.
- Pagano, M. i Volpin, P.F. (2005). The Political Economy of Corporate Governance. *American Economic Review* 954: 1005–1030.
- Radwan, A. (red.). (2017). *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0*, Kraków.
- Suchman, M.C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Journal* 203: 571–610.

- Thieme, J.K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*. Warszawa: Difin.
- Toma, E.F. (1986). State university boards of trustees: A principal-agent perspective. *Public Choice* 49: 155–163.
- Toma, E.F. (1990). Boards of trustees, agency problems, and university output. *Public Choice* 67: 1–10.
- Urbanek, P. (2014). Problem agencji w warunkach zdecentralizowanego modelu zarządzania uczelnią publiczną. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, tom 343: 350–359.
- Wiseman, R.M., Cuevas-Rodrigues, G. i Gomez-Mejia, L.R. (2012). Toward a Social Theory of Agency. *Journal of Management Studies* 491: 202–222.

Reform of the Higher Education System in Poland from the Perspective of Agency Theory

ABSTRACT: Agency theory is a concept used primarily to describe corporate governance phenomena. This theoretical platform is also used to describe the processes associated with the functioning of the higher education system. Contractual relationships in this sector make it possible to identify institutions that may act as principal or agent, depending on the perspective of the research perspective. Relations between the state / government (principal) and public universities (agents) are the most commonly studied subjects.

The aim of the article is to present proposals for the reform of the higher education system in Poland, using agency theory as the research perspective. This was the starting point first to identify the most important dysfunctionalities of the current system as a manifestation of the agency problem. Secondly, the proposed new standards for the functioning of the system were confronted with theoretical mechanisms which are used to reduce conflict of interest: outcome-based contract and behavior-based contract. The considerations presented in the article point to the ability to identify effective institutional structures in the higher education system, the essence of which is to solve the agency problem. The foundation of the recommendations contained in all reform proposals is the desire to increase the institutional autonomy of public universities, in relation to state authorities, but also in relation to internal academic units. It is the strong leadership of the university, motivated by the principle of using personalized tools, primarily financial, with effective control over the processes within the university, is a fundament for achieving the goals of the Polish higher education sector.

KEYWORDS: higher education sector, HEI system reform, agency theory

JEL codes: I23, I28, L38

CYTOWANIE: Urbanek, P. (2019). Reforma systemu szkolnictwa wyższego w Polsce z perspektywy teorii agencji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 307–330. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.10.

PIOTR URBANEK – doktor habilitowany, profesor UŁ. Jest pracownikiem Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, kierownikiem Katedry Ekonomii Instytucjonalnej. W badaniach naukowych zajmuje się problematyką teorii firmy, nadzoru korporacyjnego, ładu akademickiego, nowej ekonomii instytucjonalnej, controllingu operacyjnego i strategicznego. Jest autorem i współautorem 8 monografii i około 90 artykułów naukowych oraz 3 podręczników akademickich. Pełni funkcję z-cy redaktora naczelnego czasopisma *Studia Prawno-Ekonomiczne*. Kilkukrotnie otrzymywał Nagrody Rektora Uniwersytetu Łódzkiego oraz Nagrodę Komitetu Nauk o Pracy Społecznej PAN za najlepszą pracę naukową opublikowaną w 2006 roku. Odbił liczne staże naukowe i dydaktyczne m.in. w Wielkiej Brytanii, Danii, Stanach Zjednoczonych, Szwecji i Chinach. Jest współautorem projektów systemów rachunkowości zarządczej, controllingu i budżetowania zastosowanych w czołowych polskich przedsiębiorstwach działających w sektorach telekomunikacji, energetycznym, usług finansowych, elektromaszynowym i innych.

E-mail: piotr.urbanek@uni.lodz.pl

Emanuel Kulczycki

Umiejdzynarodowienie polskich czasopism w naukach społecznych i humanistycznych – transformacyjna rola systemu ewaluacji nauki¹

STRESZCZENIE: W tym artykule omawiamy przemiany polskich czasopism, które spowodowane były wprowadzeniem systemu ewaluacji nauki wykorzystującego wykaz czasopism punktowanych. Skupiliśmy się na umiejdzynarodowieniu czasopism z nauk społecznych i humanistycznych ($N = 801$), aby zbadać, w jaki sposób polityka naukowa przekształciła praktyki redakcyjne w polskich czasopismach. Zastosowaliśmy metody mieszane obejmujące zarówno jednoczynnikową analizę wariacji i dwuczynnikową analizę wariacji w schemacie mieszanym, jak i częściowo ustrukturyzowane wywiady. Wyniki badania wykazały, że polityka naukowa zmieniła praktyki redakcyjne, ale nie nastąpiło rzeczywiste umiejdzynarodowienie polskich czasopism z obszaru nauk humanistycznych i społecznych. Przeciwnie, nastąpiło jedynie pozorne umiejdzynarodowienie, które manifestuje się w „ogrywaniu” systemu oceny czasopism naukowych. Badanie wykazało, że redaktorzy polskich czasopism nie podejmują dyskusji nad wyzwaniem, jakie niesie ze sobą umiejdzynarodowienie, ale stosują wyłącznie te praktyki związane z umiejdzynarodowieniem, których wprowadzenie narzucają regulacje systemowe. Artykuł kończy się rekomendacjami, jak motywować redakcje do umiejdzynarodowienia czasopism, a także jak powstrzymać korumpowanie parametrów mierzących umiejdzynarodowienie.

SŁOWA KLUCZOWE: humanistyka, umiejdzynarodowienie, Polska, wykaz czasopism punktowanych, nauki społeczne

Wprowadzenie

Nauka jest międzynarodowa z samej swej natury (Gordin 2015) natomiast nauki społeczne i humanistyczne często określane są jako ściśle związane z otaczającą kulturą, językiem, społecznością. Tym samym nauki społeczne i humanistyczne są często postrzegane jako bardziej „narodowe” niż „międzynarodowe” (Kyvik 1988;

¹ Artykuł pierwotnie opublikowany w *Canadian Journal of Sociology*: Kulczycki, E., Rozkosz, E.A. i Drabek, A. (2019). Internationalization of Polish Journals in the Social Sciences and Humanities: Transformative Role of The Research Evaluation System. *Canadian Journal of Sociology* 44, 9–30. <https://doi.org/10.29173/cjs28794>.

Nederhof et al. 1989), chociaż Sivertsen (2016) pokazuje, że praktyki publikacyjne w naukach społecznych i humanistycznych pierwotnie wcale nie były „narodowe”. W przeszłości naukowcy używali kilku języków międzynarodowych, spośród których najważniejszym była łacina. Sivertsen podkreśla, że „unarodowienie” nauk społecznych i humanistycznych jest ściśle związane z demokratyzacją edukacji i życia społecznego w XX wieku. Dlatego też, legitymizacja wiedzy, w naukach społecznych i humanistycznych, wymaga konsensusu nie tylko społeczności naukowej, ale także ogółu społeczeństwa. Nauki społeczne i humanistyczne funkcjonują w ramach tak zwanej „zniekształconej uniwersalności” (Keim 2008), w której naukowcy muszą pogodzić umiędzynarodowienie komunikacji naukowej z lokalnym kontekstem w postaci konkretnych roszczeń naukowców i społeczeństwa.

Termin „umiędzynarodowienie” w badaniach nad szkolnictwem wyższym i polityką naukową używany jest do opisu transformacji systemu nauki i szkolnictwa wyższego na trzech poziomach (Frølich 2006). Na poziomie makro, na skutek oddziaływania różnego rodzaju polityk państwowych i międzynarodowych, zachodzą przemiany środowiska nauki i szkolnictwa wyższego lub instytucji. Na poziomie mezo zachodzą przemiany, które łączą wymiar międzynarodowy z działalnością instytucji. Na poziomie mikro umiędzynarodowienie odnosi się do współpracy międzynarodowej, publikacji wieloautorskich czy też mobilności.

Polityka naukowa i polityka szkolnictwa wyższego zajmowały się umiędzynarodowieniem od lat 80. i 90. XX wieku (Aksnes et al. 2008; Reale et al. 2012). Początkowo termin ten dotyczył głównie mobilności studentów. Jednakże obecnie umiędzynarodowienie postrzegane jest jako sposób na wzmocnienie doskonałości naukowej, zwiększenie atrakcyjności systemu badawczo-rozwojowego (R&D) oraz reagowanie na globalne problemy. W Europie programy ramowe UE odegrały ważną rolę we wspieraniu nawiązywania współpracy międzynarodowej, a także przyczyniły się do umiędzynarodowienia agencji finansujących. Od 2000 roku wiele polityk rozwijało się zarówno na szczeblu europejskim, jak i państwowym (np. Strategia Lizbońska, Europejska Przestrzeń Badawcza). Krajowi decydenci poszukują sposobów na podniesienie umiędzynarodowienia nauki i instytucji naukowych w swoich państwach. Konstruowaniu strategii wzrostu umiędzynarodowienia przyświecać mogą różne racje, takie jak specyfika państwa, wola polityczna i obecny poziom umiędzynarodowienia.

W naszym badaniu skupiliśmy się na umiędzynarodowieniu czasopism naukowych w Polsce. Zbadaliśmy, w jaki sposób konstruowane są parametry, które kwantyfikują umiędzynarodowienie i jak w rezultacie polityka naukowa ukształtowała i przekształciła polskie czasopisma z obszaru nauk społecznych i humanistycznych.

Umiędzynarodowienie badań stało się ważnym celem polityki naukowej (Li i Zhang 2003; Reza Davarpana i Behrouzfar 2009), a także kluczowym kryterium

w różnych procedurach ewaluacji czasopism (Brembs et al. 2013; Pontille i Torny 2010; Wolters 2013). Powszechnie uznaje się, że w koncepcji umiejdzynarodowienia czasopism naukowych brakowało systematycznej definicji (Zitt i Bassecoulard 1998), w wyniku czego przyjęte przez decydentów rozwiązania są zróżnicowane nie tylko dla poszczególnych dziedzin nauki, ale również dla różnych typów krajów (anglo- i nieanglojęzycznych). Umiejdzynarodowienie czasopism naukowych oznacza więcej niż tylko poszerzenie grupy odbiorców poza granicę państwa oraz uwzględnienie w tekstach czasopisma orientacji innej niż krajowa. W przypadku czasopism z krajów nieanglojęzycznych umiejdzynarodowienie oznacza również publikowanie w języku angielskim przez lokalnych naukowców, zachęcanie autorów z zagranicy do publikowania w lokalnych czasopismach oraz recenzowanie artykułów przez naukowców z innych krajów. Dlatego wyzwania związane z umiejdzynarodowieniem czasopism z perspektywy krajów nieanglojęzycznych mają swoją własną „logikę”.

Struktura niniejszego tekstu jest następująca: w części pierwszej prezentujemy tło i kontekst polityki naukowej i ewaluacji nauki w Polsce. Następnie opisujemy trzy zbiory danych oraz metody analizy, a w dalszej części prezentujemy wyniki, które skupiają się na parametrach umiejdzynarodowienia czasopism i regulacjach polityki naukowej. W ostatniej części artykułu przedstawiamy wnioski.

Tło i kontekst

Ramy naszego badania opierają się na czterech filarach, co pozwala nam interpretować wyniki z wykorzystaniem metod mieszanych. Na początku skupiamy się na efektach polityki naukowej w Polsce, której cele wyznaczyły kształt wykazu czasopism punktowanych (tj. drugi filar), głównego instrumentu ewaluacji czasopism naukowych. W naszym badaniu śledzimy przemiany praktyk redakcyjnych oraz umiejdzynarodowienie czasopism z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Następnie, prezentując trzeci filar (tj. język publikacji w naukach społecznych i humanistycznych), twierdzimy, że umiejdzynarodowienie w kategoriach języków publikacji jest kwestią bardzo złożoną dla naukowców z krajów nieanglojęzycznych. Na końcu przedstawiamy, w jaki sposób mierzy się stopień umiejdzynarodowienia czasopism w Polsce i jak można porównać wskaźniki stosowane w Polsce ze wskaźnikami używanymi w innych systemach.

Polityka naukowa w Polsce

Polska akademia w ostatnich latach przeszła wiele przekształceń, podobnie jak miało to miejsce w innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej (Albu i Albu 2015; Kozak et al. 2014). Po upadku reżimu komunistycznego przeprowadzono istotne zmiany systemowe w zakresie zarządzania uniwersytetami oraz wprowadzono nowe

tryby finansowania nauki. Zmiany te doprowadziły do ogromnej ekspansji instytucji szkolnictwa wyższego. Jednocześnie polskie nauki społeczne i humanistyczne straciły znaczną część swojej międzynarodowej widoczności, a tak zwane „nauki ścisłe” utrzymały poziom międzynarodowej widoczności swoich badań (Kwiek 2014). W 2008 roku przedstawiono dokument zatytułowany *Budujemy na wiedzy* argumentujący potrzebę przeprowadzenia głębokich reform w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2008). Reformy te rozpoczęły się w 2010 roku. Umiędzynarodowienie i poprawa jakości nauki były dwojakim celem reform, który wyrażony został w wielu aktach rządowych.

Jedną z największych zmian systemowych było zbudowanie nowego systemu ewaluacji nauki, który służyć będzie dystrybucji środków finansowych do wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego (Kulczycki 2017). System ten polega na finansowaniu instytucji w oparciu o jej wyniki (ang. *performance-based research funding system* [PRFS]), a nauka oceniana jest przede wszystkim na podstawie liczby i jakości publikacji (Hicks 2012). System finansowania w oparciu o wyniki na poziomie krajowym ma różne konsekwencje. Butler (2003), omawiając przypadek Australii stwierdziła, że formuła finansowania oparta na liczbie publikacji w danej bazie danych (w omawianym przypadku był to Science Citation Index) wraz z upowszechnieniem kultury ewaluacyjnej mogą zmienić praktyki publikacyjne. Butler podkreśla, że eksperci zajmujący się polityką naukową nie powinni przyjmować prostych miar bibliometrycznych w celu poprawy produktywności w nauce. Z drugiej strony Schneider et al. (2014) wykazali, że w Norwegii, pomimo że liczba publikacji rośnie, liczba cytowań pozostaje niezmienna. Odmiennie doświadczenia Australii i Norwegii pokazują, że stosowanie różnych wskaźników oraz zliczanie publikacji mogą wpływać na produktywność na różne sposoby. Co więcej kształt baz danych, zbudowanych na potrzeby realizacji celów wpisanych w systemy finansowania oparte na wynikach, może również determinować nasze rozumienie produktywności w różnych dziedzinach nauki. Jak pokazuje przypadek flamandzki, potrzebujemy baz danych, które obejmują nauki społeczne i humanistyczne, aby zbadać zmiany we wzorcach publikacyjnych w tych dziedzinach nauki (Engels et al. 2012).

Wszystkie podstawowe jednostki naukowe w Polsce co cztery lata przeprowadzają okresową ocenę zatrudnianych przez siebie pracowników. Polski system finansowania oparty na wynikach stosowany jest we wszystkich typach jednostek i dla wszystkich dziedzin nauki; jest to system, który stosuje te same kryteria zarówno do oceny „nauk ścisłych” (nauk przyrodniczych, technologicznych, inżynierskich i matematyki), jak i nauk „miękkich” (nauk społecznych, humanistycznych oraz sztuki). W rezultacie najważniejszymi parametrami oceny są artykuły publikowane w międzynarodowych czasopiśmie naukowych, które stanowią kluczową formę upowszechniania wiedzy dla wielu dyscyplin naukowych. Jednakże książki oraz prace zbiorowe odgrywają

ważną rolę w wielu dyscyplinach z obszaru nauk humanistycznych i społecznych, a ich wartość w polskim systemie jest deprecjonowana. Naukowiec może przykładowo uzyskać 50 punktów za opublikowanie artykułu w najwyżej „punktowanym” czasopiśmie, ale tylko 25 punktów za opublikowanie książki w najbardziej prestiżowym wydawnictwie naukowym (jak na przykład Cambridge University Press).

Wykaz czasopism punktowanych

Kluczowym elementem polskiego systemu finansowania opartego na wynikach jest wykaz czasopism punktowanych, który składa się z trzech części – A, B oraz C – „jakość” artykułów opublikowanych w czasopismach przekłada się na „punkty” (Kulczycki et al. 2017a). Wykaz czasopism punktowanych publikowany jest w Polsce od 1999 roku i jest jednym z pierwszych krajowych wykazów czasopism. System krajowych wykazów czasopism stosowano także między innymi w Australii, Brazylii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Norwegii i Serbii. Te wykazy wykorzystywane są – podobnie jak polski wykaz czasopism punktowanych – jako główne instrumenty systemów finansowania opartych na wynikach.

W Polsce wydawanych jest ponad 3000 czasopism naukowych, w tym ponad 1200 z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Jednak tylko kilka czasopism z nauk społecznych i humanistycznych jest indeksowanych w międzynarodowych bazach danych: 7 w bazie Social Sciences Citation Index, 6 w bazie Arts & Humanities Citation Index, oraz 67 w bazie SCOPUS. Według Salager-Meyer (2015) polska sytuacja jest podobna do tej w Chinach, Bangladeszu, Słowenii, Iranie i na Bliskim Wschodzie, gdzie tylko niewielka część czasopism spełnia minimalne wymagania, które stawiają bazy przed czasopismami ubiegającymi się o zaindeksowanie. Dlatego większość polskich czasopism nie jest indeksowana w międzynarodowych bazach danych i jest indeksowana tylko w polskim wykazie czasopism punktowanych.

W naszym badaniu definiujemy nauki społeczne jako dziedzinę nauk społecznych w klasyfikacji dziedzin naukowych OECD, a nauki humanistyczne jako dziedzinę nauk humanistycznych w klasyfikacji OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju [OECD] 2007). Jednakże dyscypliny, które obejmują te dziedziny OECD, są czasami definiowane inaczej niż w polskiej klasyfikacji. Na przykład dwie polskie dyscypliny, archeologia i historia, stanowią jedną dyscyplinę w klasyfikacji OECD. Te definicje są zgodne z przepisami dotyczącymi ewaluacji czasopism naukowych w Polsce, według których czasopisma oceniane są w trzech głównych kategoriach: nauk społecznych, nauk humanistycznych oraz tak zwanych nauk ścisłych, na które składają się nauki inżynierskie, przyrodnicze i medyczne.

Metoda tworzenia polskiego wykazu czasopism punktowanych została opisana we wcześniejszym badaniu (Kulczycki i Rozkosz 2017). Wykazy czasopism punktowanych publikowane są od dwudziestu lat. W 2011 roku wprowadzono nowy model

wykazu i na jego podstawie opublikowano trzy kolejne wersje wykazu w latach 2012, 2013 i 2015. Wykaz czasopism punktowanych przygotowuje Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i czasopisma mogą być przez nie przydzielane do jednej z trzech części – A, B i C:

- Część A wykazu: czasopisma indeksowane w bazie Journal Citation Reports (od 15 do 50 punktów),
- Część B wykazu: polskie (do roku 2014 także zagraniczne) czasopisma, które nie posiadają wskaźnika *impact factor* (od 1 do 15 punktów),
- Część C wykazu: czasopisma indeksowane w bazie European Reference Index for the Humanities (od 10 do 25 punktów).

Dla polskich naukowców z obszaru nauk społecznych i humanistycznych najważniejsza jest część B wykazu, w której indeksowane są prawie wszystkie polskie czasopisma naukowe publikowane w tych dziedzinach. Dlatego w naszym badaniu skupiliśmy się właśnie na tym zbiorze czasopism.

Czasopismom z części B wykazu punkty zostały przydzielone na podstawie oświadczeń o wypełnianiu przez nie parametrów wielowymiarowej ewaluacji. Czasopisma są oceniane według ich przyporządkowania do jednej z trzech grup: nauk społecznych, nauk humanistycznych oraz nauk „ściślych”. Wybór grupy należy do redaktora naczelnego, który dokonuje go podczas zgłaszania czasopisma do uwzględnienia w wykazie. W każdym wydaniu wykazu te same parametry są używane do ewaluacji czasopism z wszystkich trzech grup. Zatem jeśli niektóre z czasopism były indeksowane we wszystkich edycjach wykazu przygotowanych zgodnie z nowym modelem obowiązującym od 2011 roku, to jest możliwe porównanie przemian, które przeszły wybrane czasopisma naukowe, a także wyników, jakie osiągały w kolejnych ewaluacjach.

Język publikacji w naukach społecznych i humanistycznych

Wybór języka publikacji naukowych jest dla polskich naukowców bardzo złożoną kwestią (Duszak i Lewkowicz 2008). Zależy to od wieku naukowców (przed 1989 rokiem to rosyjski był językiem obowiązkowym w szkole), wcześniejszego kontaktu z językiem angielskim oraz dziedziny badań czy ukończonego kierunku studiów. Pisząc o przypadku hongkońskim, Hyland (2016) pokazał, że dominacja języka angielskiego w akademii podnosi kwestię istnienia pewnej „niesprawiedliwości językowej” wobec języków ojczystych autorów. W Polsce wielu badaczy postrzega publikowanie po angielsku jako przejaw nierówności, ponieważ publikują głównie po polsku. W latach 2009–2014 tylko niewielki odsetek prac z obszaru nauk społecznych i humanistycznych został napisany po angielsku (11,8%), a publikacje w języku polskim (82,7%) stanowiły większość całej produktywności naukowej (Kulczycki et al. 2017b). Z drugiej strony, jak pokazuje Sivertsen (2016), publikowanie w języku

ojczystym, ale również w języku międzynarodowym jest standardową praktyką dla większości norweskich badaczy z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Niemniej autorzy z krajów nieanglojęzycznych muszą poszukiwać uznania w zdominowanym przez język angielski świecie nauki. Stało się to koniecznością nawet w naukach społecznych i humanistycznych. Bocanegra-Valle (2013) twierdzi, że ogólną tendencję europejską można zilustrować na przykładzie Hiszpanii, która nie ma prawodawstwa chroniącego język narodowy. Zatem to angielski jest językiem nauki i publikowanie w nim jest wysoko cenione przez naukowców jako najlepszy sposób na zdobycie rozpoznawalności i uznania. Ten opis pasuje również do polskiej sytuacji. W Polsce badacze mogą publikować po polsku, ale są zmuszeni by publikować po angielsku, jeżeli chcą otrzymać środki na badania lub uzyskać habilitację (najwyższy stopień naukowy w Polsce). Oznacza to jednak, że naukowcy nie tylko muszą publikować po angielsku, ale także to, że polskie czasopisma muszą zmienić swój zakres oraz praktyki redakcyjne ze zorientowanych lokalnie na zorientowane międzynarodowo.

Wskaźniki i parametry umiejdzynarodowienia czasopism

Istnieje obszerna literatura na temat umiejdzynarodowienia czasopism. Najczęściej stosowanymi wskaźnikami umiejdzynarodowienia są: język publikacji (Buena-Casal et al. 2006; Rey-Rocha i Martin-Sempere 2004), międzynarodowi odbiorcy (Buena-Casal et al. 2006), afiliacja recenzenta(ów) (Pajic i Jevremov 2014) oraz afiliacja autora(ów) (Wormell 1998). Sivertsen (2016) pokazał, że wykorzystanie wskaźników współpracy międzynarodowej w naukach społecznych i humanistycznych ma ograniczone zastosowanie ze względu na dominację publikacji jednoautorskich w tych dziedzinach nauk. Ponadto wykorzystywane są również inne wskaźniki, takie jak afiliacja członka(ów) rady naukowej (Rey-Rocha i Martin-Sempere 2004) oraz indeksowanie czasopisma w bibliograficznych bazach danych – których międzynarodowy charakter nie jest kluczowy, ponieważ sama obecność w bazie (która może poprawić widoczność czasopisma) jest znacznie ważniejsza niż typ tej bazy (Buena-Casal et al. 2006; Rey-Rocha i Martin-Sempere 2004). Używając wskaźnika „indeksacja w bibliograficznych bazach danych” można ocenić, czy czasopisma zapewniają międzynarodowym odbiorcom dostęp do swoich publikacji. Wskaźniki umiejdzynarodowienia są ściśle powiązane ze wskaźnikami prestiżu takimi jak liczba cytowań (Gutiérrez i López-Nieva 2001) oraz wynik międzynarodowej oceny koleżeńkiej (Yue i Wilson 2004).

W polityce naukowej w Polsce, w systemie oceny czasopism stosuje się cztery parametry umiejdzynarodowienia. W oficjalnych dokumentach są one czasem nazywane wskaźnikami, zazwyczaj jednak parametrami. Wydaje się jednak, że nie ma żadnego wzorca, który wskazywałby, jak używać tych terminów. Dlatego w niniejszym

badaniu postanowiliśmy używać terminu „parametry”. Ogólnie rzecz ujmując, takie parametry można podzielić na pięć wymiarów oceny czasopisma: (1) treść, (2) dorobek, (3) odbiór i wykorzystanie, (4) cytowania, oraz (5) zarządzanie (zob. Haustein 2012). W polskim systemie umiędzynarodowienie mierzone jest wyłącznie w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich to wymiar dorobku, który obejmuje parametry związane z językiem publikacji oraz z afiliacją autorów. Natomiast drugi wymiar to zarządzanie czasopismem, które odnosi się do parametrów takich jak afiliacja recenzentów oraz afiliacja członków rady naukowej. Zatem przemiany polskich czasopism są efektem nacisków z obu stron: przez rozporządzenia ministerstwa, które wymagają od czasopism umiędzynarodawiania oraz ze strony naukowców, którzy potrzebują międzynarodowych publikacji.

Polskie czasopisma stoją przed podobnymi wyzwaniem, jak czasopisma w innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej oraz czasopisma z innych krajów peryferyjnych (Salager-Meyer 2015). Według Šipki (2013) również serbskie czasopisma są ewaluowane, a głównym celem tej ewaluacji jest stymulowanie procesu umiędzynarodowiania krajowych publikacji naukowych. Žic-Fuchs (2014) pokazała, że chorwackie czasopisma medyczne są częściej publikowane po angielsku, co sprawia, że spada liczba czasopism, które publikują (artykuły gorszej jakości) po chorwacku. Hiszpańskie czasopisma również są oceniane pod kątem ich międzynarodowego wpływu oraz międzynarodowej widoczności (Giménez-Toledo et al. 2007). Taki zwrot w kierunku międzynarodowych odbiorców spowodował w Hiszpanii masowy transfer najlepszych artykułów naukowych do czasopism zagranicznych. Niemniej jednak, jak pokazuje przypadek hiszpański, polityka naukowa może być skuteczna w stymulowaniu produktywności oraz umiędzynarodowienia badań (Jiménez-Contreras et al. 2003).

Nie każdy polski badacz może publikować w najlepszych międzynarodowych czasopismach. Dlatego potrzebują czasopism „międzynarodowych”, ale w lokalnym kontekście, czyli takich czasopism, które umożliwiają publikowanie po angielsku oraz recenzowanie artykułów przez zagranicznych recenzentów. Dla tych naukowców może to być pierwszy krok w kierunku publikowania w czasopismach bardziej prestiżowych i rozpoznawalnych przez środowisko naukowe danej dziedziny. Jest to szczególnie istotne dla naukowców na początku kariery naukowej, którzy muszą doskonalić się w pisaniu akademickim. Salager-Meyer (2008) podkreślił, że jednym z kluczowych problemów lokalnych czasopism jest to, że ich grono odbiorców jest bardzo wąskie i bardzo rzadko wykracza poza obszar kraju, w którym jest wydawane. Oznacza to, że tego typu czasopisma są z reguły czytane tylko przez odbiorców, którzy jednocześnie publikują w nich swoje teksty. Jednakże, w każdym z krajów, istnieją takie czasopisma krajowe, które mają większe grono czytelników niż periodyki międzynarodowe.

Metody

W naszym badaniu przeanalizowaliśmy umiejdzynarodowienie czasopism na poziomie mikro pod względem wyżej wymienionych trzech poziomów umiejdzynarodowienia. Takie podejście uwypukliło, jakie procesy oraz praktyki redakcyjne były podejmowane. Przy użyciu metody mieszanej przeprowadziliśmy badanie sekwencyjne eksplanacyjne (Zob. Creswell 2014), obejmujące analizę statystyczną, jak również częściowo ustrukturyzowane wywiady w celu zbadania umiejdzynarodowienia polskich czasopism, a także ustalenia, w jaki sposób wprowadzone przez ministerstwo regulacje wpłynęły na praktyki redakcyjne w obszarze nauk społecznych i humanistycznych. W naszej analizie skupiliśmy się na polskich czasopismach indeksowanych w wykazie czasopism punktowanych. Badanie składało się z dwóch etapów. Na pierwszym etapie zebraliśmy i przeanalizowaliśmy dane ilościowe dotyczące umiejdzynarodowienia 1356 czasopism ze wszystkich grup nauk, z których 801 było z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Na drugim etapie przeprowadziliśmy wywiady z redaktorami 15 czasopism z obszaru nauk społecznych i humanistycznych, które zostały wybrane spośród czasopism analizowanych na pierwszym etapie badania. Drugi etap badania pozwolił nam pogłębić rozumienie wyników analizy ilościowej. Wyniki każdego etapu badania zaprezentowane zostały osobno, a następnie zostały zintegrowane i omówione w sekcji *Dyskusja*.

Na potrzeby niniejszego badania zebraliśmy dane obejmujące pełną reprezentację polskich czasopism z obszaru nauk społecznych i humanistycznych.

Głównym celem naszego badania było ustalenie, w jaki sposób polityka naukowa przyczyniła się do umiejdzynarodowienia czasopism naukowych z obszaru nauk społecznych i humanistycznych w Polsce. Trzy zbiory danych (I, II, III) zawierają czasopisma indeksowane w części B we wszystkich trzech edycjach wykazu czasopism punktowanych. Poszczególnych zbiorów użyliśmy do realizacji określonego celu:

- I. Do analizy umiejdzynarodowienia czasopism z obszaru nauk społecznych i humanistycznych wykorzystaliśmy dane z wykazów czasopism punktowanych opublikowanych w latach 2012, 2013 i 2015. Jednostką analizy jest pojedyncze czasopismo. Przeanalizowaliśmy czasopisma indeksowane w każdej z trzech edycji wykazu czasopism punktowanych z 2012, 2013 i 2015 roku. Czasopisma te zostały przyporządkowane do jednej z trzech grup: nauki społeczne, nauki humanistyczne, „nauki ścisłe”. Stosując takie kryteria, wybraliśmy 422 czasopisma z dziedziny nauk społecznych, 379 czasopism z dziedziny nauk humanistycznych oraz 555 czasopism z obszaru nauk „ścisłych”. Ostatecznie przeanalizowaliśmy 801 czasopism z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Dane otrzymaliśmy od Ośrodka Przetwarzania Informacji – Państwowego

Instytutu Badawczego, który był operatorem technicznym wielowymiarowej oceny czasopism.

- II. Na potrzeby bardziej szczegółowej analizy umiędzynarodowienia czasopism wykorzystaliśmy dane, które zostały określone i zebrane w taki sam sposób, jak w zbiorze I. Zagregowaliśmy czasopisma na poziomie dyscyplin zgodnie z polską klasyfikacją i wybraliśmy czasopisma z czterech reprezentatywnych dyscyplin. Nasz wybór podyktowany był stopniem znajomości dyscyplin przez autorów niniejszego artykułu. Przydzieliliśmy czasopisma do dyscyplin w dwóch krokach. W pierwszym kroku wybraliśmy wszystkie czasopisma przypisane do danej dyscypliny w wykazie czasopism punktowanych z 2015 roku (czasopismo może być przypisane do jednej albo dwóch dyscyplin). W drugim kroku akceptowaliśmy bądź odrzucaliśmy poszczególne czasopisma do naszego badania. Nasze decyzje były oparte o: (1) informacje o zaklasyfikowaniu czasopisma do dyscyplin pobrane z ARIANTA (największej stale aktualizowanej bazy polskich czasopism naukowych); (2) wyniki oceny eksperckiej przeprowadzonej w ramach wielowymiarowej oceny czasopism naukowych (czasopismo może zostać uznane za „wybitne” lub „znaczące” dla danej dyscypliny, przykładowo filozofia oceniana jest przez ekspertów z Komitetu Nauk Filozoficznych Polskiej Akademii Nauk); oraz (3) informacje pobrane ze stron internetowych czasopism. Zbiór II obejmował 82 czasopisma z nauk społecznych (składające się z 41 czasopism z socjologii i 41 czasopism z pedagogiki) oraz 87 czasopism z nauk humanistycznych (składających się z 42 czasopism z filozofii oraz 45 czasopism z historii). Wybraliśmy te dyscypliny, ponieważ są one reprezentatywne dla obszaru nauk społecznych i humanistycznych, a wybór ten pozwolił nam przeanalizować zbiory rozłączne obejmujące podobną liczbę czasopism.
- III. Do analizy jakościowej **transformującej roli systemu ewaluacji nauki**, przeprowadziliśmy 15 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z redaktorami naczelnymi lub sekretarzami polskich czasopism naukowych z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Skupiliśmy się na czasopismach, które były publikowane przez okres co najmniej pięciu lat. Tabela 1 przedstawia charakterystykę czasopism uwzględnionych w analizie jakościowej. Aby zapewnić anonimowość czasopism prezentujemy zakres lat określający wiek czasopism oraz zakres punktów ukazujący, jak te czasopisma zostały ocenione w trzech kolejnych edycjach wykazu czasopism punktowanych (wartości minimalne i maksymalne).
- IV. Celem wywiadów było zbadanie rozumienia polityki naukowej w zakresie ewaluacji czasopism przez redakcje czasopism oraz przemian praktyk redakcyjnych będących następstwem tej polityki. Zapytaliśmy respondentów o ich doświadczenia związane z wydawaniem czasopism i dostosowywaniem praktyk

do systemu ewaluacji nauki. Wywiady przeprowadzono w języku polskim, a średnia długość wywiadu wynosiła około 45 minut. Zastosowaliśmy nielosowy dobór celowy, co oznacza, że wybór respondentów był oparty na określonym kryterium: czasopisma zostały wybrane spośród czasopism zawartych w zbiorze I (spośród takich czasopism, które były indeksowane w trzech edycjach wykazu czasopism punktowanych).

Tabela 1. Opis czasopism ze zbioru III

ID czasopisma	Obszar nauk	Dyscyplina	Wiek (w 2015 roku)	Punkty
1	Nauki humanistyczne	Kulturoznawstwo	<11, 25>	5–8
2	Nauki humanistyczne	Kulturoznawstwo	<26, 50>	5–12
3	Nauki społeczne	Psychologia	<11, 25>	5–11
4	Nauki humanistyczne	Filozofia	<26, 50>	5–12
5	Nauki społeczne	Socjologia	<5, 10>	3–10
6	Nauki społeczne	Pedagogika	<5, 10>	4–11
7	Nauki humanistyczne	Sztuka	<11, 25>	5–7
8	Nauki humanistyczne	Historia	<11, 25>	4–12
9	Nauki humanistyczne	Filozofia	<5, 10>	4–10
10	Nauki społeczne	Pedagogika	<5, 10>	3–8
11	Nauki społeczne	Medioznawstwo	<11, 25>	8–10
12	Nauki humanistyczne	Literaturoznawstwo	<5, 10>	1–5
13	Nauki humanistyczne	Bibliologia	<5, 10>	4–6
14	Nauki humanistyczne	Informatologia	<50, 100>	3–8
15	Nauki humanistyczne	Etnografia	<50, 100>	1–10

Przeanalizowaliśmy trzy zbiory danych według następujących metod:

I. Do analizy zbioru I, spośród wszystkich parametrów używanych w wielowymiarowej ocenie czasopism naukowych w Polsce, wybraliśmy cztery: odsetek (1) autorów z zagranicy (IntAut), (2) recenzentów z zagranicy (IntRev), (3) artykułów opublikowanych w tak zwanych językach kongresowych, tj. angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim, rosyjskim i włoskim (IntLang) oraz (4) członków rady naukowej z zagranicy (IntEdit). Ponadto wykorzystaliśmy do analizy wartości parametry umiejdzynarodowienia z wykazów czasopism punktowanych opublikowanych w latach 2012, 2013 i 2015 (odnosimy się do roku publikacji Wykazu jako *czasu pomiaru*). Przeanalizowaliśmy te dane w dwóch krokach. Po pierwsze wykonaliśmy jednoczynnikową analizę wariancji

(ANOVA) z powtarzaniem pomiarem i sprawdziliśmy, jak wartość parametrów umiędzynarodowienia zmieniała się w czasie osobno dla trzech grup nauk (nauk społecznych, nauk humanistycznych oraz nauk inżynierskich, przyrodniczych i medycznych). **Czas pomiaru** (2012, 2013 i 2015) był czynnikiem wewnątrzobiektywnym. Aby ujawnić różnice między wartościami parametrów w poszczególnych **czasach pomiaru**, przeprowadziliśmy testy *post hoc* uwzględniające poprawkę Bonferroni. Następnie wykonaliśmy jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA i sprawdziliśmy różnice pomiędzy średnimi wartościami każdego parametru umiędzynarodowienia w naukach społecznych, naukach humanistycznych oraz naukach inżynierskich, przyrodniczych i medycznych, osobno dla każdego **czasu pomiaru**. **Grupa nauk** (społecznych, humanistycznych oraz inżynierskich, przyrodniczych i medycznych) była czynnikiem międzyobiektywnym. Następnie, aby sprawdzić różnice między grupami nauk, zastosowaliśmy test *post hoc* Scheffégo. Zaprezentowaliśmy najważniejsze wyniki. Postępując zgodnie z zaleceniami Cohena (1988), wykorzystaliśmy η^2 jako miarę siły efektu i użyliśmy następujących zakresów do interpretacji: efekt mały: $< 0,06$; efekt przeciętny: $0,06-0,14$; efekt duży: $> 0,14$.

II. Do analizy zbioru II użyliśmy tych samych parametrów umiędzynarodowienia (IntAut, IntRev, IntLang, IntEdit), ale nasze badania przeprowadzone zostały na innym poziomie agregacji danych. Zamiast analizować całe grupy nauk społecznych i humanistycznych, przeanalizowaliśmy cztery wybrane dyscypliny. Porównaliśmy wartości każdego parametru umiędzynarodowienia pomiędzy czasopismami z czterech **dyscyplin**: socjologii, pedagogiki, filozofii i historii. Ponadto porównaliśmy wartości każdego parametru w trzech **czasach pomiaru**: 2012, 2013 i 2015. Zbadaliśmy, czy istniały różnice pomiędzy wartościami dla poszczególnych dyscyplin w określonych **czasach pomiaru**. Przeprowadziliśmy dwuczynnikową mieszaną analizę wariancji ANOVA dla czterech dyscyplin \times trzech czasów pomiaru. **Dyscyplina** była czynnikiem międzygrupowym, natomiast **czas pomiaru** czynnikiem wewnątrzgrupowym. Parametr umiędzynarodowienia był zmienną zależną. Każdy z parametrów (IntAut, IntRev, IntLang, IntEdit) został wyliczony oddzielnie. Następnie zastosowaliśmy test *post hoc* Bonferroni, aby sprawdzić różnice między wartościami parametrów czasopism przyporządkowanych do różnych dyscyplin. Przedstawiliśmy najważniejsze wyniki.

III. Wszystkie wywiady były nagrywane, niezależnie transkrybowane i wprowadzone do MAXQDA. Zakodowaliśmy transkrypcje wywiadów, opracowaliśmy, udoskonaliliśmy i poddaliśmy walidacji kategorie analityczne. Początkowy schemat kodowania został określony na podstawie wyników analizy ilościowej (dla zbiorów I i II) oraz wielokrotnej lektury przepisów dotyczących wielowymiarowej

oceny czasopism naukowych w Polsce. W kwestii analizy zakodowaliśmy dane, zwracając szczególną uwagę na zagadnienia polityki naukowej (np. regulacje dotyczące oceny czasopism) oraz zorientowanie praktyk redakcyjnych na odbiorców lokalnych lub międzynarodowych. Odpowiadające tym zagadnieniom fragmenty transkrybowanych wywiadów wyróżniliśmy i wyselekcjonowaliśmy do dalszej analizy. Wybraliśmy fragmenty wywiadów do zilustrowania uzyskanych wyników.

Wyniki

Część I.1. Umiejzynarodowienie pozorne

Nasza analiza, przeprowadzona oddzielnie dla każdego z parametrów umiejzynarodowienia, pokazuje, że wartości IntRev, IntLang i IntEdit zmieniły się we wszystkich grupach nauk. Wartość IntAut istotnie zmieniła się w dwóch grupach (naukach społecznych i naukach humanistycznych), ale nie w naukach inżynieryjnych, przyrodniczych i medycznych. Tabela 2 przedstawia szczegółowe wyniki, które pokazują główny efekt **czasu pomiaru**, z poziomem istotności statystycznej $p < 0,05$. Wartość η^2 wskazuje, że nie istnieją różnice pomiędzy wielkością efektu dla poszczególnych parametrów. Siłę efektu obliczono oddzielnie dla każdej z grup nauk. W tabeli 2 przedstawiliśmy jednak wyniki skonsolidowane. Dla trzech parametrów, IntAut, IntRev i IntLang, siła efektu jest mała lub średnia w tych grupach nauk, w których różnice pomiędzy wartościami parametrów były istotne. Tylko dla parametru IntEdit występuje duża siła efektu dla wszystkich grup nauk.

Tabela 2. Średnia, odchylenie standardowe i jednoczynnikowa analiza wariancji (z poprawką Greenhouse'a-Geisser'a) z powtarzanymi pomiarami efektu czasu pomiaru dla zmiennych zależnych: umiejzynarodowienie autorów, umiejzynarodowienie recenzentów, umiejzynarodowienie języka, umiejzynarodowienie rady naukowej, w trzech grupach nauk: naukach społecznych, naukach humanistycznych oraz naukach inżynieryjnych, przyrodniczych i medycznych

Zmienna i grupa nauk	Pomiar w 2012 roku (1)		Pomiar w 2013 roku (2)		Pomiar w 2015 roku (3)		F	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD		
Umiejzynarodowienie autorów								
Nauki społeczne ^b	10,56	17,14	11,55	17,94	12,81	17,68	8,698**	0,02
Nauki humanistyczne ^a	15,39	19,73	16,87	20,76	16,85	19,72	3,203*	0,01
Nauki inżynieryjne, przyrodnicze i medyczne ^c	16,82	24,08	17,4	24,35	16,69	22,93	0,6	0,00

Zmienna i grupa nauk	Pomiar w 2012 roku (1)		Pomiar w 2013 roku (2)		Pomiar w 2015 roku (3)		F	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD		
	Umiejdzynarodowienie recenzentów							
Nauki społeczne ^b	7,65	18,39	11,77	19,71	16,86	22,72	61,88**	0,128
Nauki humanistyczne ^a	11,57	21,24	15,75	22,94	17,91	23,69	23,89**	0,06
Nauki inżynieryjne, przyrodnicze i medyczne ^c	15,06	24,72	17,67	25,42	19,71	25,93	14,24**	0,02
Umiejdzynarodowienie języka								
Nauki społeczne ^b	19,56	33,17	21,27	33,62	27,05	34,58	46,7**	0,1
Nauki humanistyczne ^a	21,33	35,11	23,68	35,06	25,62	34,05	19,34**	0,05
Nauki inżynieryjne, przyrodnicze i medyczne ^c	40,37	44,87	41,64	44,51	46,15	44,84	26,19**	0,04
Umiejdzynarodowienie rady naukowej								
Nauki społeczne ^b	28,02	27,39	35,12	26,67	41,82	24,32	124,1**	0,23
Nauki humanistyczne ^a	27,03	25,2	32,28	24,59	40,51	23,26	115,74**	0,23
Nauki inżynieryjne, przyrodnicze i medyczne ^c	30,14	26,54	34,72	27,3	40,90	26,49	105,56**	0,16

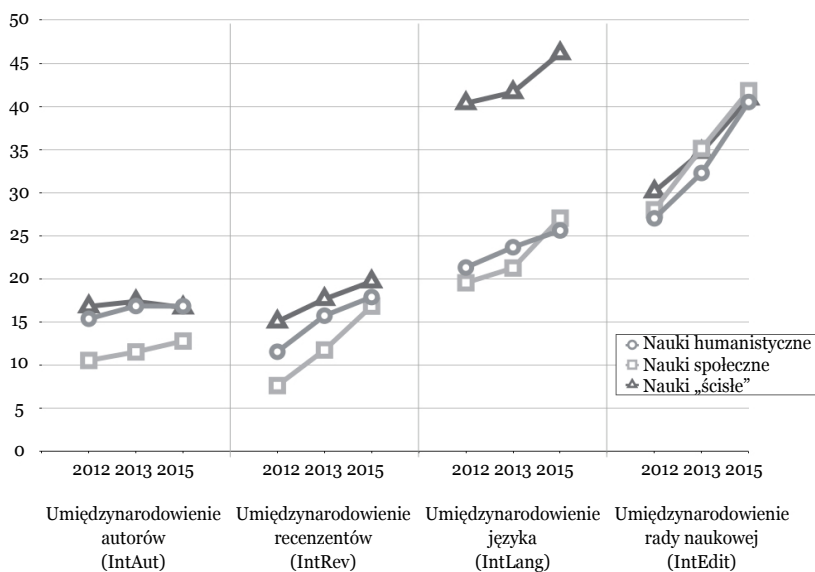
Objaśnienia: *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe;
F – wartość statystyki *F*; η^2 – siła efektu; *df* – stopnie swobody.
^a*df* = 378, ^b*df* = 421, ^c*df* = 554.
 p* < .05. *p* < .001.

Aby określić, które parametry wzrosły we wszystkich grupach nauk, przeprowadziliśmy analizę post hoc z poprawką Bonferroniego dla wielokrotnych porównań. Nasza analiza wykazała istotny wzrost w przypadku dwóch parametrów (IntRev oraz IntEdit) w dwóch *czasach pomiaru* (w 2013 i 2015 roku), z istotnością statystyczną na poziomie $p < 0,001$ we wszystkich grupach nauk.

Podsumowując, we wszystkich grupach nauk głównym skutkiem polityki naukowej w zakresie parametrów umiejdzynarodowienia była zmiana w składzie rad naukowych, mierzona parametrem IntEdit. Ponadto redaktorzy czasopism zarówno z nauk miękkich, jak i z nauk twardych zwiększyli odsetek recenzentów zagranicznych mierzony parametrem IntRev. Dwa pozostałe parametry, IntAut i IntLang, nie uległy zmianom w objętym badaniem okresie. Oznacza to, że wzrost w zakresie obejmującym wszystkie

parametry, który oczekiwany był przez twórców polityki naukowej, nie nastąpił. Dlatego umiędzynarodowienie analizowanych czasopism jest tak naprawdę jedynie pozorne, ponieważ czasopisma nie zachęcają zagranicznych autorów do publikowania w nich artykułów, ani nie rozszerzają zakresu czy też orientacji czasopisma.

Rysunek 1. Średnia wartość parametrów umiędzynarodowienia dla trzech grup nauk: nauk humanistycznych, nauk społecznych oraz nauk inżynierskich, przyrodniczych i medycznych



Część 1.2. Orientacja lokalna w naukach społecznych i humanistycznych

Nasza analiza, przeprowadzona oddzielnie dla każdego parametru umiędzynarodowienia, wykazała, że wartości IntAut i IntLang różniły się istotnie pomiędzy poszczególnymi **grupami nauk** w każdym **czasie pomiaru**. Ponadto IntRev różnił się istotnie pomiędzy różnymi **grupami nauk** w latach 2012 i 2013. Oznacza to, że istnieje efekt główny **grupy nauk**, a wartości parametrów były istotnie różne w co najmniej dwóch z analizowanych grup. Nie zaobserwowaliśmy żadnych znaczących różnic dla parametru IntEdit w którymkolwiek czasie pomiaru ani istotnej różnicy dla IntRev w 2015 roku. Efekt **grupy nauk** był najsilniejszy (przeciętna siła efektu) dla IntLang: $F(2, 1353) = 43,493$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$; $F(2, 1353) = 40,615$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$ i $F(2, 1353) = 42,343$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$, odpowiednio dla 2012, 2013 i 2015. Testy post hoc Scheffégo wykazały, że wartości IntLang różniły się na poziomie $p < 0,001$ pomiędzy naukami społecznymi a naukami inżynierskimi, przyrodniczymi i medycznymi. W naukach miękkich (nauki społeczne i nauki humanistyczne) wartości IntLang były niższe niż w naukach „ściślejszych” (nauki inżynierskie,

przyrodnicze i medyczne) we wszystkich **czasach pomiaru**. Rysunek 1 ilustruje tę zależność i pokazuje istotne znaczenie języka publikacji w naukach miękkich i twardych.

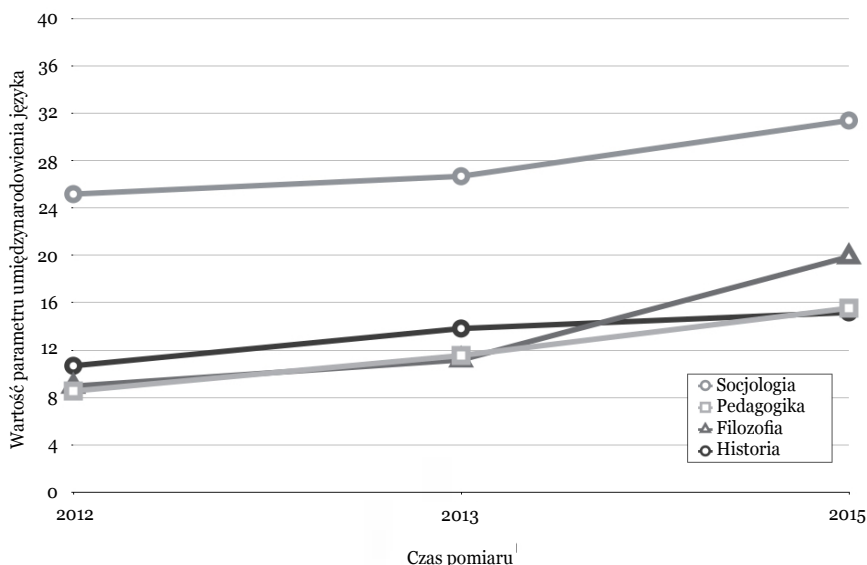
Część II. Podobieństwa i różnice w umiędzynarodowieniu pomiędzy dyscyplinami

Dalsza analiza, przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych parametrów umiędzynarodowienia, pokazała, że istniał efekt główny **czasu pomiaru** lub efekt główny **dyscypliny** dla czasopism z czterech wybranych dyscyplin: socjologii, pedagogiki, filozofii i historii. Ponadto analiza nie wykazała związku pomiędzy **czasem pomiaru** a **dyscypliną**.

Nie zaobserwowaliśmy efektu głównego dla parametru IntAut, natomiast zaobserwowaliśmy efekt główny dla trzech innych parametrów (IntRev, IntLang, IntEdit) na poziomach odpowiednio: $F(2, 330) = 18,17$; $p < 0,001$; $\eta^2 < 0,01$; $F(2, 330) = 21,85$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,12$ oraz $F(2, 330) = 48,82$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,228$.

Wartość η^2 wskazuje, że występowały różnice pomiędzy siłą efektu dla poszczególnych parametrów. Siła efektu była mała dla parametru IntRev, przeciętna dla parametru IntLang i duża dla parametru IntEdit.

Rysunek 2. Średnia wartość umiędzynarodowienia języka w czterech dyscyplinach: socjologii, pedagogice, filozofii i historii



Objaśnienie: umiędzynarodowienie języka mierzono w latach 2012, 2013 i 2015.

Nie zaobserwowaliśmy efektu głównego dyscypliny dla parametrów IntAut, IntRev, ani IntEdit. Dla parametru IntLang zaobserwowaliśmy efekt główny dyscypliny na poziomie $F(3, 165) = 3,674$; $p = 0,013$; $\eta^2 = 0,063$. Wartość η^2 wskazuje, że siła efektu jest przeciętna i różni się pomiędzy poszczególnymi **dyscyplinami**. Jak ilustruje rysunek 2, niezależnie od **czasu pomiaru**, czasopisma socjologiczne mają wyższe wartości parametru IntLang niż czasopisma pedagogiczne, filozoficzne i historyczne.

Podsumowując, podobnie jak w przypadku wyników z Części I, odnotowaliśmy wysoki wzrost odsetka zagranicznych członków rady naukowej we wszystkich **czasach pomiaru**. Interpretujemy te wyniki jako wskazujące na pozorne umiejdzynarodowienie. Badanie wykazało również, że istnieją różnice pomiędzy językiem publikacji w różnych **dyscyplinach**. Różnice te można wyjaśnić odmiennymi praktykami publikacyjnymi charakterystycznymi dla różnych dziedzin nauki.

Część III. Częściowo ustrukturyzowane wywiady

Przeprowadzone przez nas wywiady ukazały ważne problemy dotyczące **rozumienia** polityki naukowej oraz **postawy** redaktorów wobec tej polityki. Rozumienie polityki naukowej było powiązane z postawami redaktorów, a w konsekwencji także z wdrażaniem lub odrzucaniem zaleceń wynikających z tej polityki. W związku z tym poniżej opisano niektóre elementy wspólne dla redaktorów badanych czasopism.

Rozumienie polityki naukowej w zakresie ewaluacji czasopism naukowych

Wielu spośród respondentów podkreślało znaczenie wykazu czasopism punktowanych dla pracy redaktorów. Dwóch redaktorów przyznało jednoznacznie, że liczba punktów przypisanych czasopismom odzwierciedla naukową jakość tych czasopism. Punkty są ważne dla autorów, redaktorów, a także decydentów w różnych instytucjach szkolnictwa wyższego. W Polsce większość czasopism jest finansowana ze środków publicznych. W związku z tym, co kilkakrotnie wskazywali respondenci, dziekani i rektorzy uniwersytetów, którzy dystrybuują środki, podejmując decyzje finansowe, kierują się liczbą punktów. Dla przykładu, respondent 14 opisał związek pomiędzy finansowaniem a liczbą punktów w następujący sposób:

„[...] jest oczywiście warunek taki, że dotowanie [czasopisma] przez naszą uczelnię, czyli przez wydział, albo przez właśnie pana rektora, jakby wtedy jest utrzymywane w mocy, jeżeli na przykład są punkty ministerialne”.

Jeden z respondentów powiedział, że czasopisma są wspierane przez wydawnictwa uniwersyteckie zwłaszcza (a czasem wyłącznie wtedy), kiedy w wyniku procesu oceny uzyskają większą liczbę punktów. Redaktorzy czasopism wydawanych od co najmniej

pięciu, ale nie dłużej niż dziesięciu lat, twierdzili, że redaktorzy tych czasopism, które wydawane są od dwudziestu pięciu lat lub dłużej, bardzo często nie przywiązują wagi do wypełniania parametrów ewaluacji. Wynika to jednak z przestarzałych praktyk redakcyjnych i stosowania dystrybucji niecyfrowej, a nie z odrzucania samego procesu ewaluacji.

Generalnie redaktorzy byli świadomi istnienia krajowego systemu oceny czasopism naukowych w Polsce. Znali ogólne, a czasem także konkretne przepisy dotyczące, na przykład, indeksowania w bazach danych. Podczas wywiadów często przywoływali nazwy najważniejszych z perspektywy polityki naukowej baz danych, takich jak CEEOL (Central and Eastern European Online Library), CEJSH (Central European Journal of Social Sciences and Humanities) i ERIH (European Reference Index for the Humanities). Redaktorzy podkreślali, że wydawane przez nich czasopismo zostało właśnie zaindeksowane lub że zamierzają zgłosić swoje czasopismo do zaindeksowania (w bazie). Niektórzy spośród redaktorów twierdzili, że indeksowanie w bazach danych jest obowiązkiem wydawnictw uniwersyteckich, a nie redaktorów czasopism:

“To znaczy, że wszelkie bazy danych i w ogóle życie takie internetowe czasopisma, to jest działka wydawnictwa, z którą my za bardzo nie mamy do czynienia” (respondent 3).

Jednakże tylko jeden redaktor wiedział dokładnie, jakie parametry i kryteria oceny używane są przy tworzeniu wykazu czasopism punktowanych. Inni redaktorzy rozumieli, na przykład, że publikowanie artykułów w języku angielskim może zwiększać liczbę punktów, nie potrafili jednak podać żadnych szczegółów. Ponadto redaktorzy wspominali pewne zasady, które, jak twierdzili, są oficjalnymi regulacjami wykazu czasopism punktowanych. Przykładowo jeden z redaktorów twierdził, że ich czasopismo nie może publikować żadnych reklam, ponieważ mogłoby to obniżyć liczbę punktów czasopisma. Takie regulacje nigdy nie były elementem systemu ewaluacji czasopism naukowych w Polsce.

Postawy wobec polityki naukowej – orientacja krajowa i międzynarodowa
Jednym z najważniejszych aspektów podejścia jakościowego, które zastosowaliśmy w naszym badaniu, jest to, że pozwala ono poznać postawy redaktorów wobec polityki naukowej w zakresie ewaluacji czasopism.

W niemalże wszystkich wywiadach redaktorzy podkreślali, że ewaluacja czasopism i regulacje związane z wykazem czasopism punktowanych wpływają na, a nawet sterują pracą redakcji oraz wydawnictw naukowych. Wielu redaktorów opisywało swoje praktyki redakcyjne w taki sposób, by podkreślić wprowadzanie przepisów wynikających z polityki naukowej. Jeden z redaktorów twierdził, że wykazy czasopism punktowanych „wymuszają w sposób [...] z początku sztuczny i tylko dla spełnienia

kryteriów – pewne działania, to one [działania redakcji – przyp. red.] się zmieniają w dobre praktyki”. Ten sam redaktor podkreślał, że redakcja założyła stronę internetową swojego czasopisma tylko dlatego, że był to sposób na zdobycie większej liczby punktów.

Według wielu respondentów polityka naukowa wymusza na redaktorach różne działania. Dostosowywanie praktyk redakcyjnych do przepisów początkowo postrzegane jest jako działanie sztuczne. Ostatecznie jednak te sztuczne działania na ogół przekształcają się w autentyczne praktyki. Jednakże niektórzy redaktorzy twierdzili, że różne praktyki podejmowane są wyłącznie po to, aby spełniać wymogi stawiane przez parametry ewaluacji (takie jak aktualizacja informacji o recenzentach na stronie internetowej czasopism) lub – jeszcze dosadniej – niektóre z praktyk określane były jako „pozorne”. Najczęściej przywoływaną praktyką, która służyć miała manipulacjom względem parametrów, było dodawanie zagranicznych redaktorów lub recenzentów, którzy w rzeczywistości w żaden sposób nie angażowali się w prace redakcyjne albo, z drugiej strony, usuwanie części polskich redaktorów lub recenzentów ze składu redakcji:

“Zagraniczni redaktorzy, też się umówmy, to rzeczywiście są kwiatki przy kozuchu” (respondent 6).

“[...] aktualizujemy listę współpracujących recenzentów, jeśli doszła jakaś nowa osoba, kiedy pojawia się jakaś zmiana, typu, nie wiem, zmiana w punktacji, tak, albo coś innego, to jest po prostu na bieżąco robione” (respondent 7).

Jedynym celem tych działań było ogrywanie wybranego parametru, manipulowanie wartościami IntEdit i IntRev. Ogrywanie można rozumieć jako obchodzenie oficjalnych przepisów, na przykład wtedy, kiedy czasopismo wypełnia wymagania formalne (poprzez dodanie do rady naukowej członka z zagranicy), ale w rzeczywistości nie zachodzi żadna poprawa w pracy redakcji (nowy członek w zasadzie nie robi nic na rzecz redakcji) oraz kiedy taka manipulacja parametrami była zakładana od samego początku. Spostrzeżenie dotyczące członków rady naukowej z zagranicy potwierdza także doświadczenie jednego z autorów niniejszego artykułu, który prowadzi wyżej wspomnianą bazę danych ARIANTA gromadzącą informacje o polskich czasopismach naukowych. Ogrywanie parametrów IntEdit i IntRev trwa odąd ustanowiono przepisy dotyczące wykazu czasopism punktowanych.

Redaktorzy podkreślali trudności spowodowane brakiem pieniędzy oraz stale zmieniającymi się regulacjami dotyczącymi wykazu czasopism punktowanych. To wydawało się głównym tematem dyskusji podczas spotkań redakcji. Zdaniem redaktorów, z którymi przeprowadzono wywiady, umiejscowienie czasopism jest opóźnione z powodu braku funduszy na, między innymi, tłumaczenie artykułów

napisanych przez niepolskojęzycznych autorów (z języka obcego na polski). Takie artykuły, niezależnie od tego czy były one wcześniej publikowane, są często określane przez polskie czasopisma jako prace oryginalne, co zwiększa wartość wskaźnika IntAut tych czasopism. Ponadto nie są finansowane tłumaczenia stron internetowych czasopism czy abstraktów, jak również korekta artykułów napisanych w języku obcym przez polskich naukowców.

“[Strona internetowa] jest przygotowana do uruchomienia anglojęzycznej wersji, ale znowu [...] powiem tak – no angielsi się cenią” (respondent 9).

“Dobre znane nazwisko to dobry, mocny przetłumaczony tekst – przyciąga uwagę do całego numeru” (respondent 15).

Umieźdzynarodowienie jest najczęściej uważane za sposób na uzyskanie większej liczby punktów, a nie jako cel sam w sobie ani sposób na promocję czasopisma i jego treści. Co więcej, kiedy zapytaliśmy redaktorów o to, w jaki sposób i gdzie promują swoje czasopismo, większość respondentów deklarowała, że promują je wyłącznie lokalnie, czyli na swoich uniwersytetach i w miastach poprzez organizowanie wydarzeń przy publikacji kolejnych numerów czasopisma. Promowanie nowych numerów w innych miastach akademickich jest celem wszystkich (za wyjątkiem dwóch) redaktorów, z którymi zostały przeprowadzone wywiady.

Jeden z redaktorów przedstawił ważne powody, które pokazują, dlaczego redaktorzy mogą nie być zainteresowani umieźdzynarodowieniem. Te powody to nawyki i oczekiwania obecnych czytelników i prenumeratorów, w szczególności bibliotek uniwersyteckich. Jeżeli czasopisma zaczęłyby publikować wyłącznie albo częściowo w języku angielskim, niektóre spośród bibliotek mogłyby przestać je prenumerować, ponieważ czytelnicy chcą tego, co już znają.

W większości czasopism zmiany w praktykach redakcyjnych postrzegane są raczej w kontekście kryteriów ewaluacji, niż jako dobre praktyki stosowane przez inne prestiżowe i międzynarodowe czasopisma. Jednakże dwóch respondentów podkreśliło, że najbardziej prestiżowe czasopisma w ich dziedzinie stanowią punkt odniesienia dla sposobów przekształcania obecnych praktyk. Redaktorzy tych czasopism postrzegają ewaluację czasopism jako mechanizm, który może dostarczać informacji oraz prowadzić do rozwoju czasopisma.

Dyskusja

W tym artykule dowodziliśmy, że polityka naukowa przekształciła praktyki redakcyjne w polskich czasopismach poprzez ustanowienie parametrów umieźdzynarodowienia.

Niemniej jednak umiejdzynarodowienie, które miało nastąpić wraz z wprowadzeniem odpowiednich parametrów, nie nastąpiło, tym samym rzeczywiste umiejdzynarodowienie czasopism z obszaru nauk społecznych i humanistycznych nie istnieje. Innymi słowy, można powiedzieć, że wdrożenie wskaźników bibliometrycznych oraz wynikające z tego zmiany w produktywności naukowej w Polsce przypominają raczej doświadczenia Australii (Butler 2003) niż Norwegii (Schneider et al. 2014). Wszystkie te trzy przypadki (australijski, norweski i polski) są odmienne, ale prowadzą do podobnego wniosku: używanie prostych parametrów do regulowania i przekształcania praktyk publikacyjnych ma zawsze różne nieoczekiwane i niezamierzone konsekwencje. Wdrożenie niewłaściwego parametru może nie tylko nie przynieść pożądanych efektów, ale – co istotne – może pogorszyć sytuację akademii w danym kraju.

Umiejdzynarodowienie polskich czasopism jest jedynie pozorne i przejawia się w dwóch zmianach w praktykach redakcyjnych polskich czasopism z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Pierwsza zmiana to znaczny wzrost odsetka członków rady naukowej i recenzentów z innych krajów. Druga zmiana to niewielki wzrost odsetka autorów z innych krajów (co pokazują wyniki w *Częściach I.2 i II*). Pozorny charakter umiejdzynarodowienia ujawniają różne praktyki, takie jak: dystrybuowanie artykułów pisanych w językach kongresowych i publikowanych w polskich czasopismach wyłącznie do lokalnych czytelników (*Część III*), dostosowywanie wartości parametrów umiejdzynarodowienia (na przykład poprzez dodawanie lub usuwanie członków rady naukowej) wyłącznie w celu uzyskania większej liczby punktów (*Część III*). W wywiadach redaktorzy scharakteryzowali podejmowanie takich praktyk redakcyjnych jako granie w grę. Ta metafora „gry” pozwala nam zrozumieć, dlaczego wartości wskaźników IntEdit i IntRev rosną w większym stopniu niż wartości IntAut oraz IntLang. Redaktorzy mogą zdecydowanie łatwiej manipulować parametrami IntEdit i IntRev, ponieważ te parametry nie są bezpośrednio kontrolowane przez czytelników czy ewaluatorów. Z drugiej strony IntAut i IntLang są bardziej transparentne, na przykład ze względu na to, że każdy może obliczyć procent artykułów opublikowanych w językach kongresowych. Co ciekawe, wartości IntAut i IntLang pozostają niemal takie same dla wszystkich grup nauk (zob. *Część I*). Można to wyjaśnić, na przykład, atrakcyjnością polskich czasopism dla zagranicznych autorów. Jak twierdzi Salager-Meyer (2015) pula autorów dla tak peryferyjnych czasopism jest ograniczona. Warto zauważyć, że wartość wskaźników IntAut i IntLang jest niemal równa dla polskich czasopism i innych czasopism z tej części Europy, na przykład dla czasopism serbskich (Šipka 2013).

Pozorne umiejdzynarodowienie polskich czasopism pokazuje, że w tym przypadku ma zastosowanie prawo Campbella. Campbell napisał: „każdy nadmiernie wykorzystywany wskaźnik poddawany jest presji korupcyjnej, przez co zaczyna wypaczać

procesy, które miał jedynie monitorować” (Campbell 1979: 85; przeł. autorzy). Parametry umiędzynarodowienia miały na celu regulowanie i motywowanie procesu umiędzynarodowienia. Jednakże same stały się celem, a także sposobem na osiągnięcie celów innych niż pierwotnie zakładano, czyli na uzyskiwanie punktów. Jak zilustrował Butler (2003), zwiększanie produktywności przy użyciu prostego wskaźnika bibliometrycznego może również spowodować znaczny spadek znaczenia cytowań: kiedy mierzymy jedną praktykę, możemy zmienić – nieumyślnie – inne praktyki.

Zaobserwowaliśmy również, że redaktorzy nie zastanawiają się nad wyzwaniem umiędzynarodowienia i podejmują tylko działania w zakresie umiędzynarodowienia, które są wyraźnie określone w przepisach dotyczących ewaluacji czasopism (wyniki zbioru III). Kiedy opisują umiędzynarodowienie swoich czasopism oraz praktyk redakcyjnych, nie biorą pod uwagę na przykład współautorstwa z zagranicznymi naukowcami czy innych parametrów umiędzynarodowienia, które są używane poza polskim systemem, takich jak międzynarodowe grono czytelników oraz lokalizacja geograficzna członków zespołu redakcyjnego. Większość redaktorów kieruje swoje czasopisma do czytelników krajowych, a ich czasopisma zorientowane są lokalnie. Oznacza to, że umiędzynarodowienie czasopism, określone przez politykę naukową, rozumiane jest jako wypełnianie wymagań, to znaczy osiągnięcie oczekiwanych wartości parametrów umiędzynarodowienia, a nie jako sposób zmiany orientacji czasopisma z lokalnej na międzynarodową. Innymi słowy umiędzynarodowienie jest postrzegane przede wszystkim jako ogrywanie systemu ewaluacji opartego na punktach, a nie jako stymulator zmian polityki redakcji czy poszerzania grona czytelników.

Wnioski

Z niniejszego badania można wyciągnąć następujące, dotyczące przede wszystkim decydentów, wnioski. System ewaluacji nauki może motywować umiędzynarodowienie czasopism, ale powinien przykładać mniejszą wagę do wypaczonych parametrów. Jak pokazują nasze wyniki, czasopisma z obszaru nauk społecznych i humanistycznych są silnie powiązane z otoczeniem społecznym oraz z językiem. Ponadto większość spośród tych czasopism ma charakter lokalny i adresowana jest tylko do lokalnej społeczności. Nasze obserwacje potwierdzają obserwacje Giménez-Toledo et al. (2007) oraz Salager-Meyer (2015). Zatem system ewaluacji czasopism powinien uwzględniać dwa rodzaje czasopism z obszaru nauk społecznych i humanistycznych: te, które rzeczywiście są prestiżowe i zorientowane międzynarodowo, lub takie, które mogą się takimi stać, oraz takie, które są zorientowane lokalnie i wdrożyły najwyższe standardy praktyk redakcyjnych. Zaktualizowany i ulepszony system ewaluacji czasopism może zachęcić niewielkie czasopisma (na przykład uniwersyteckie lub regionalne) do konsolidacji. Czasopisma zorientowane międzynarodowo powinny być

motywowane do zwiększania międzynarodowego grona czytelników na przykład poprzez publikowanie pełnych tekstów w otwartym dostępie.

Chcielibyśmy podkreślić, że udzielenie bardziej szczegółowych rekomendacji wymagałoby przyjęcia podstawy normatywnej. To mogłoby być uzasadnione, jeżeli stanowiłoby operacjonalizację nowej polityki naukowej w obszarze ewaluacji czasopism naukowych. Jednak polityka naukowa nie uległa w rzeczywistości aktualizacji.

Analizując wyniki, należy uwzględnić wiele istotnych ograniczeń, które towarzyszyły naszym badaniom. Ograniczenia zbioru I i II sprawiają, że trudno byłoby generalizować wyniki do innych nieanglojęzycznych krajów. Jeśli założymy, że praktyki redaktorów są ściśle związane z polskim systemem ewaluacji nauki, to powinniśmy zgodzić się co do tego, że nasze wyniki są ograniczone wyłącznie do przypadku polskiego i używanie ich do zrozumienia praktyk z innych krajów powinno być poprzedzone analizami innych systemów polityki naukowej. Odmienne konteksty polityczne może skutkować wyprowadzaniem różnych wniosków z takich samych danych, na przykład występowanie rzeczywistego, a nie pozornego umiejdzynarodowienia lub też pozornego umiejdzynarodowienia, które przejawia się w różnych praktykach.

Ograniczenia wynikające ze zbioru III (małej próbki, która służy do interpretacji i zrozumienia praktyk redakcyjnych) uniemożliwiają generalizowanie wyników na poziom praktyk podejmowanych przez wszystkie polskie czasopisma z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Niemniej ta próbka jest wystarczająca do interpretacji i zrozumienia wyników badania ilościowego.

Podsumowując, najważniejszym generalnym wnioskiem z naszego badania jest to, że należy podjąć wspólny wysiłek, aby zapobiec ogrywaniu systemu w praktykach redakcyjnych. Polski przypadek może mieć zastosowanie także w różnych społecznościach akademickich w innych nieanglojęzycznych państwach, szczególnie z Europy Środkowej i Wschodniej, pomimo problemu z generalizacją wyników. To pokazuje, że społeczności akademickie potrzebują wyraźnej i otwartej dyskusji na temat sposobów wykorzystywania parametrów umiejdzynarodowienia w procedurach ewaluacji czasopism. Taka dyskusja powinna być jednym z pierwszych kroków na drodze do ograniczenia i zminimalizowania niezamierzonych efektów parametrów umiejdzynarodowienia i mamy nadzieję, że wyniki zaprezentowane w niniejszym badaniu mogą stanowić dobry punkt wyjścia dla tej dyskusji.

Podziękowania

Autorzy chcieliby podziękować Krystianowi Szadkowskiemu za jego przydatne uwagi i sugestie oraz Zuzie Wiorogórskiej za tłumaczenie abstraktu. Jesteśmy niezmiernie wdzięczni dwóm anonimowym recenzentom za ich pomocne komentarze oraz inspirującą krytykę. Artykuł powstał w ramach prac nad realizacją projektu

pt. „Współczesna polska humanistyka wobec wyzwań naukometrii” finansowanego ze środków Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki, nr decyzji 0057/NPHR3/H11/82/2014.

Z języka angielskiego tłumaczyła Kinga Ciereszko.

Literatura

- Aksnes, D.W., Frølich, N. i Slipersæter, S. (2008). Science Policy and the Driving Forces behind the Internationalisation of Science: The Case of Norway. *Science and Public Policy* 35 (6): 445–457.
- Albu, C.N. i Albu, N. (2015). Introduction to the Special Issue on Accounting Academia in Central and Eastern Europe. *Accounting and Management Information Systems* 14 (2): 247–274.
- Belcher, D.D. (2007). Seeking Acceptance in an English-Only Research World. *Journal of Second Language Writing* 16 (1): 1–22.
- Bocanegra-Valle, A. (2013). The perceived value of English for academic publishing among ESP multilingual scholars in Europe. *ESP Today* 1 (1): 5–25.
- Brembs, B., Button, K. i Munafò, M. (2013). Deep Impact: Unintended Consequences of Journal Rank. *Frontiers in Human Neuroscience* 7: 291.
- Buela-Casal, G., Perakakis, P., Taylor, M. i Checa, P. (2006). Measuring Internationality: Reflections and Perspectives on Academic Journals. *Scientometrics* 67 (1): 45–65.
- Butler, L. (2003). Explaining Australia's increased share of ISI publications – the effects of a funding formula based on publication counts. *Research Policy* 32 (1): 143–155.
- Campbell, D.T. (1979). Assessing the Impact of Planned Social Change. *Evaluation and Program Planning* 2: 67–90.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duszak, A. i Lewkowicz, J. (2008). Publishing Academic Texts in English: A Polish Perspective. *Journal of English for Academic Purposes* 7 (2): 108–120.
- Engels, T.C.E., Ossenblok, T.L.B. i Spruyt, E.H.J. (2012). Changing publication patterns in the Social Sciences and Humanities, 2000–2009. *Scientometrics* 93 (2): 373–390.
- Frølich, N. (2006). Still Academic and National – Internationalisation in Norwegian Research and Higher Education. *Higher Education* 52 (3): 405–420.
- Giménez-Toledo, E., Román-Román, A. i Alcain-Partearroyo, M.D. (2007). From experimentation to coordination in the evaluation of Spanish scientific journals in the humanities and social sciences. *Research Evaluation* 16 (2): 137–148.

- Gordin, M.D. (2015). *Scientific Babel: How Science Was Done Before and After Global English*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Gutiérrez, J. i López-Nieva, P. (2001). Are International Journals of Human Geography Really International? *Progress in Human Geography* 25: 53–69.
- Haustein, S. (2012). *Multidimensional Journal Evaluation: Analyzing Scientific Periodicals beyond the Impact Factor*. Berlin: De Gruyter Saur.
- Hicks, D. (2012). Performance-Based University Research Funding Systems. *Research Policy* 41 (2): 251–261.
- Hyland, K. (2016). Academic Publishing and the Myth of Linguistic Injustice. *Journal of Second Language Writing* 31: 58–69.
- Jiménez-Contreras, E., de Moya-Anegón, F. i López-Cózar, E.D. (2003). The evolution of research activity in Spain: The impact of the National Commission for the Evaluation of Research Activity (CNEAI). *Research Policy* 32: 123–142.
- Keim, W. (2008). Distorted Universality: Internationalization and Its Implications for the Epistemological Foundations of the Discipline. *Canadian Journal of Sociology* 33 (3): 555–574.
- Kozak, M., Bornmann, L. i Leydesdorff, L. (2014). How Have the Eastern European Countries of the Former Warsaw Pact Developed since 1990? A Bibliometric Study. *Scientometrics* 102 (2): 1101–1117.
- 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.
- Kulczycki, E. i Rozkosz, E.A. (2017). Does an expert-based evaluation allow us to go beyond the Impact Factor? Experiences from building a ranking of national journals in Poland. *Scientometrics* 111 (1), 417–442.
- Kulczycki, E., Korzeń, M. i Korytkowski, P. (2017a). Toward an excellence-based research funding system: Evidence from Poland. *Journal of Informetrics* 11 (1): 282–298.
- Kulczycki, E., Engels, T.C.E. i Nowotniak, R. (2017b). Publication patterns in the social sciences and humanities in Flanders and Poland.
- Kwiek, M. (2014). Structural Changes in the Polish Higher Education System (1990–2010): A Synthetic View. *European Journal of Higher Education* 4 (3): 266–280.
- Kyvik, S. (1988). Internationality of the social sciences: the Norwegian case. *International Social Sciences Journal* 40 (1): 163–172.
- Li, L. i Zhang, F. (2003). Developing English-Language Academic Journals of China. *Scientometrics* 57 (1): 119–125.
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. (2008). *Budujemy Na Wiedzy: Reforma Nauki Dla Rozwoju Polski*.
- Nederhof, A.J., Zwaan, R.A., de Bruin, R.E. i Dekker, P.J. (1989). Assessing the usefulness of bibliometric indicators for the humanities and behavioural sciences: A comparative study. *Scientometrics* 15 (5–6): 423–435.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Revised field of science and technology (FOS) classification in the Frascati manual* (Report No.: DSTI/EAS/STP/NESTI(2006)19/FINAL). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pajić, D. i Jevremov, T. (2014). Globally National – Locally International: Bibliometric Analysis of a SEE Psychology Journal. *Psihologija* 47 (2): 263–277.
- Pontille, D. i Torny, D. (2010). The Controversial Policies of Journal Ratings: Evaluating Social Sciences and Humanities. *Research Evaluation* 19 (5): 347–360.
- Reale, E., Inzelt, A., Lepori, B. i van Den Besselaar, P. (2012). The Social Construction of Indicators for Evaluation: Internationalization of Funding Agencies. *Research Evaluation* 21 (4): 245–256.
- Rey-Rocha, J. i Martín-Sempere, M.J. (2004). Patterns of the Foreign Contributions in Some Domestic vs. International Journals on Earth Sciences. *Scientometrics* 59 (1): 95–115.
- Reza Davarpana, M. i Behrouzfar, H. (2009). International Visibility of Iranian ISI Journals: A Citation Study. *Aslib Proceedings* 61 (4): 407–419.
- Salager-Meyer, F. (2008). Scientific Publishing in Developing Countries: Challenges for the Future. *Journal of English for Academic Purposes* 7 (2): 121–132.
- Salager-Meyer, F. (2015). Peripheral scholarly journals: From locality to globality. *Ibérica* 30: 15–36.
- Schneider, J.W., Aagaard, K. i Bloch, C.W. (2014). What happens when funding is linked to (differentiated) publication counts? New insights from an evaluation of the Norwegian Publication Indicator. W: *Proceedings of the science and technology indicators conference 2014 Leiden 'Context Counts: Pathways to Master Big and Little Data'*, red. E. Noyons, 543–550. Leiden: Universiteit Leiden.
- Šipka, P. (2013). Bibliometric Quality of Serbian Journals 2002–2011: More Than Just a Dress for Success. *Journal Publishing in Developing, Transition and Emerging Countries: Proceedings of the 5th |Belgrade International Open Access Conference 2012*, 161–165. doi:10.5937/BIOAC-110
- Sivertsen, G. (2016). Patterns of internationalization and criteria for research assessment in the social sciences and humanities. *Scientometrics* 107 (2): 357–368.
- Wolters, G. (2013). European Humanities in Times of Globalized Parochialism. *Bollettino della Società Filosofica Italiana* 208: 3–18.
- Wormell, I. (1998). Informetric Analysis of the International Impact of Scientific Journals: How 'international' are the International Journals? *Journal of Documentation* 54(5): 584–605.
- Yue, W. i Wilson, C.S. (2004). An Integrated Approach for the Analysis of Factors Affecting Journal Citation Impact in Clinical Neurology. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology* 41 (1): 527–536.

- Žic-Fuchs, M. (2014). The Future of Publications in the Humanities: Possible Impacts of Research Assessment. W: *New Publication Cultures in the Humanities* red. P. Dávidházi, 147–171. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Zitt, M. i Bassecouard, E. (1998). Internationalization of Scientific Journals: A Measurement Based on Publication and Citation Scope. *Scientometrics* 41 (1–2): 255–71.

Internationalization of Polish Journals in the Social Sciences and Humanities: Transformative Role of The Research Evaluation System

Abstract: This article discusses the transformations of Polish journals caused by the Polish journal ranking evaluation system. We focused on the internationalization of journals in the social sciences and humanities ($N = 801$), with the goal of investigating how science policy has transformed editorial practices at Polish journals. We used a mixed-method approach involving both one-way analysis of variance, two-way mixed design analysis of variance, and semi-structured interviews. Our findings showed that science policy has transformed editorial practices, but that there is no actual internationalization in Polish social sciences and humanities journals. Rather, there is only the ostensible internationalization that manifests in “gaming” the journal evaluation system. We found that the editors of Polish journals do not discuss the challenges of internationalization, and implement only those internationalization practices that are explicitly required in the system regulations. We conclude with recommendations for how to motivate the internationalization of journals and stem the corruption of parameters measuring internationalization.

Keywords: humanities, internationalization, Poland, Polish journal ranking, social sciences

CYTOWANIE: Kulczycki, E. (2019). Umiejdzynarodowienie polskich czasopism w naukach społecznych i humanistycznych – transformacyjna rola systemu ewaluacji nauki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 331–357. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.11.

EMANUEL KULCZYCKI – jest profesorem nadzwyczajnym i kierownikiem Pracowni Komunikacji Naukowej w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się ewaluacją nauki, otwartą nauką i komunikacją naukową. Ostatnio publikował m.in. w *Nature*, *Research Evaluation*, *Journal of Informetrics*, *Scientometrics* oraz *Aslib Journal of Information Management*.

E-mail: emek@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-6530-3609>

Krystian Szadkowski

To, co wspólne w szkolnictwie wyższym – ujęcie analityczne¹

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł dostarcza mapy trzejelementowego zestawu pojęciowego z porządku tego, co wspólne (dobra wspólnego, dóbr wspólnych oraz tego, co wspólne) w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Robi to przy pomocy metody ontologii politycznej. Omawia powyższe trzy pojęcia w odniesieniu do sześciu wymiarów rzeczywistości szkolnictwa wyższego (ontologii, polityki, stosunków własności, zasad ładu akademickiego, korzyści oraz finansowania). Tym samym nie tylko przedstawia systematyczne ujęcie szkolnictwa wyższego widziane przez pryzmat tego, co wspólne, ale również wyjaśnia istotowe (a niekiedy subtelne) różnice między samymi pojęciami. Co więcej podejmuje również zwięzłe kwestie różnic między pojęciami z porządku tego, co wspólne, a tymi z porządku tego, co publiczne. Wreszcie, artykuł stara się udzielić wglądu w to, co ten konkretny zestaw pojęciowy może zaoferować badaczom w zakresie myślenia i projektowania alternatywy dla szkolnictwa wyższego w jego dzisiejszym kształcie.

SŁOWA KLUCZOWE: to, co wspólne, dobra wspólne, dobro wspólne, krytyczne badania szkolnictwa wyższego, ontologia polityczna

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł podejmuje się wysiłku przedstawienia trzejelementowej mapy ontologicznego porządku tego, co wspólne w odniesieniu do rzeczywistości szkolnictwa wyższego, wyrażanego przy wykorzystaniu odrębnych pojęć: dobra wspólnego, dóbr wspólnych i tego, co wspólne. Kontekstem dla tych starań jest niewystarczalność nowoczesnej dychotomii publiczne/prywatne, w odniesieniu do której zaproponowana tu mapa może służyć nie tylko jako narzędzie wyjaśniające zachodzące w sektorze zmiany, ale stanowić także konceptualną alternatywę dla myślenia o rozwiązywaniu palących problemów współczesnego szkolnictwa wyższego. W związku z tym artykuł koncentruje się na składnikach współczesnych systemów szkolnictwa wyższego, które

¹ Tekst pierwotnie ukazał się w krótszej postaci: Szadkowski, K. (2019). The Common in Higher Education: A Conceptual Approach. *Higher Education* 78: 241–255.

funkcjonują zgodnie z logiką tego, co wspólne, jak również na horyzoncie przyszłych zmian, mogących się w ich kontekście wyłonić. By to osiągnąć, w artykule posługuję się skontekstualizowaną analizą faktycznych sposobów wykorzystywania pojęć z porządku tego, co wspólne w badaniach dotyczących szkolnictwa wyższego, w celu uwypuklenia ich możliwych do wdrażania artykulacji. Kontekstu do realizacji tego przedsięwzięcia dostarczają obecne zmiany zachodzące w krajobrazie szkolnictwa wyższego.

Poddanie się nauki i szkolnictwa wyższego logice rynkowej (Berman 2012) i kierowania sektorem na dystans (Marginson 1997), kulturze audytu (Shore i Wright 2015), konkurencji o status (Naidoo 2018) oraz prywatyzacji czy neoliberalnym reformom sektora publicznego (Olsen i Peters 2005) skłoniło niektórych badaczy do ogłoszenia zacierania się, czy też hybrydyzacji, dychotomii publiczne/prywatne (Enders i Jongbloed 2007; UNESCO 2015; Guzman-Valenzuela 2016, por. Szadkowski 2015b). Chociaż niektórzy badacze wciąż wskazują na to, że granice między tymi porządkami w szkolnictwie wyższym można wciąż jasno zdefiniować (Levy 2018; Kwiek 2016), jak również, że możemy wręcz obserwować postępujący proces deprywatyzacji systemów (Kwiek 2016), inni poświęcili dużo uwagi i wysiłku temu, by skomplikować to binaryzujące ujęcie, próbując połączyć ze sobą ekonomiczne i polityczne podejście do podziału na to, co publiczne i to, co prywatne i stworzyć nieco bardziej zniuansowane schematy analityczne (Marginson 2016: 81–103). Niemniej jednak, podczas gdy tego rodzaju podejście jest w stanie wyposażyć nas w bardziej szczegółową mapę przedstawiającą *status quo* sektora, zazwyczaj nie stanowi stabilnego gruntu dla tworzenia wykonalnych planów zmiany i przekształcania szkolnictwa wyższego w bardziej pożądanym kierunkach. Koniec końców tego rodzaju schematy pochwytyują naszą polityczną wyobraźnię w ramach niedialektycznego scenariusza, gdzie jedynym posiadającym legitymizację rozwiązaniem na problemy generowane przez sprywatyzowane i urynkowane otoczenie konkurencyjnego uniwersytetu jest jego ponowne upublicznienie (Slaughter i Rhoades 2004: 56–57; Calhoun 2006; Newfield 2016).

Rzekomą hybrydyzację tego, co publiczne i tego, co prywatne w szkolnictwie wyższym postrzega się jako symptomatyczny wyraz faktu, że produktywna dialektyka między tymi dwoma porządkami dobiegła dziś końca (Roggero 2011). Stopień ich wzajemnego zmieszania jest dziś tak wysoki, że trudno jest mówić o możliwości przywracania ich „z powrotem na swoje miejsce”. Nie tylko jest to ewidentne w przypadku systemów anglosaskich, jak w Wielkiej Brytanii, Australii czy Nowej Zelandii, gdzie państwo wymusza odgórne procesy neoliberalizacji, ale również możemy się natknąć na tego rodzaju warunki w Chinach, gdzie formalnie biurokratyczny system publiczny jest pozerany przez wszechogarniającą zasadę konkurencji oraz postępujące urynkowanie. Ciężko wobec tego wyobrazić sobie, że lekarstwo na bólczki sektora

publicznego może pochodzić z jego dalszego urynkowania, ponieważ wydaje się, że osiągnęło ono już swoją granicę (Marginson 2013). Równie trudno czy wręcz niemożliwe spodziewać się, że dalsza interwencja neoliberalnych państw mogłaby zakładać odwrócenie obecnej tendencji (Jessop 2015). Innymi słowy współczesne państwo działa w coraz mniejszym stopniu na rzecz rozwiązania problemów narastających z ograniczeń koordynacji rynkowej. Neoliberalne państwo jest nie tylko gwarantem własności prywatnej, ale również aktywnym i czołowym aktorem ustanawiającym, promującym oraz podtrzymującym działania rynków. W przypadku współczesnego szkolnictwa wyższego wyzwaniem stanowi wskazanie na choćby jeden obszar, w którym dominują czyste formy państwowej i publicznej kontroli². Sama idea tego, co publiczne (czy jakiegokolwiek społecznie istotnego pojęcia) znajduje się pod naporem ciągłych ataków, przynajmniej od lat siedemdziesiątych XX wieku (Marginson 2016: 84; Harvey 2007), trudno też wobec tego wyobrazić sobie, w jaki sposób mogłaby istnieć wyłącznie publiczna koordynacja w społeczeństwach ustrukturyzowanych wokół potrzeb akumulacji kapitału (Jessop 2015).

Postępujące zacieranie granic między tym, co publiczne, a tym, co prywatne w szkolnictwie wyższym, należy postrzegać przez pryzmat wyłaniania się kapitalizmu akademickiego i jego globalnego rozwoju (Slaughter i Rhoades 2004; Münch 2014; Cantwell i Kauppinen 2014). Kapitalizm akademicki przecina w poprzek instytucje publiczne i prywatne, nie tylko przez wprowadzanie motywu ekonomicznego w działania kadry akademickiej i samych instytucji (Kauppinen 2012), ale również przez wykorzystanie dynamiki mechanizmów dystrybucji prestiżu w celu zwiększenia konkurencji między naukowcami, instytucjami i systemami, czyniąc z nich główną zasadę organizującą stosunki w obrębie sektora publicznego (Münch 2014; Cantwell i Kauppinen 2014). Niemniej należy zaznaczyć, że bezpośrednio kapitalistyczny (formalnie i rzeczywiście skupione na generowaniu zysku i wartości) obszar, w którym czysta forma produkcji towarowej byłaby czymś dominującym, stanowi zaledwie margines szkolnictwa wyższego (Marginson 2013). Jednakże, jak słusznie wskazał Tilman Reitz (2017), kapitalistyczna gospodarka oparta na wiedzy (a w szczególności kapitalizm akademicki) zmuszona jest funkcjonować jak gospodarka statusu, wykorzystując mechanizmy dystrybucji prestiżu jako system generowania informacji odnośnie gospodarczej wartości wiedzy (Szadkowski 2016), by umożliwić jej zyskowe wykorzystanie, nawet bez konieczności przekształcania wiedzy w prywatny produkt o formie towarowej. Nabudowywanie kapitalistycznej logiki na długowiecznych mechanizmach, służących do tej pory samoregulacji wspólnoty akademickiej, przyczyniają się do stopniowego zacierania granicy między tym, co prywatne a tym, co publiczne w szkolnictwie wyższym.

² Jednym z wyjątków mogą być badania z zakresu bezpieczeństwa narodowego.

W najnowszych debatach dotyczących rozwoju kapitalistycznej gospodarki wiedzy uwaga koncentrowała się na rosnącym znaczeniu produkcji dóbr wspólnych i tego, co wspólne (Ostrom 2009; Dardot i Laval 2014; Hardt i Negri 2009, 2017; De Angelis 2017; Rifkin 2014; Benkler 2011; Kostakis i Bauwens 2014). Mówiąc ogólnie, dobra wspólne są społecznymi procesami produkcji i reprodukcji użytecznych zasobów wspólnej puli, użytkowanych przez daną wspólnotę. Nawet jeśli w klasycznych studiach noblistki Elinor Ostrom (1990) dobra wspólnej puli odnoszą się przede wszystkim do zarządzania materialnymi obiektami w rodzaju zasobów wodnych, lasów, łowisk, chronionych w ten sposób przed wyczerpaniem, dzisiejsze dyskusje dotyczące dóbr wspólnych uwypuklają również tematy związane z produkcją dóbr wspólnych (Hess i Ostrom 2007) i przedstawiają sobą całe spektrum perspektyw, od liberalnych przez socjaldemokratyczne po radykalne (Broumas 2017). Niemniej jednak niewiele uwagi poświęcano dotąd dobrom wspólnym i temu, co wspólne w badaniach szkolnictwa wyższego.

Podczas gdy niektórzy badacze starają się przezwyciężyć impas teoretyczny wywołany niewystarczalnością dychotomii tego, co publiczne i tego, co prywatne poprzez wskazywanie na rosnącą istotność pojęcia i rzeczywistości dóbr wspólnych dla badań szkolnictwa wyższego (Roxa i Martensoon 2014; Marginson 2016: 85), tego rodzaju podejścia są najczęściej prześlepiane. Mimo to dobra wspólne i to, co wspólne coraz częściej zyskują uwagę badaczy zainteresowanych poszukiwaniem alternatyw dla neoliberalnego i napędzanego konkurencją szkolnictwa wyższego (Roggero 2011; Neary i Winn 2012; Kamola i Meyerhoff 2009; Boehenke i Meyerhoff 2012; Pusey 2017). Jednak pomimo postępującej akceptacji dla samej idei, istnieje wciąż poważna dezorientacja i brak precyzji pojęciowej, a same pojęcia często przyjmują bardzo różnorodną postać: dobra wspólnego (UNESCO 2015; Boyadjieva i Ilieva-Trichkova 2018), tego, co wspólne (Roggero 2011), wspólnego dobra publicznego (Marginson 2004b), wspólnych dóbr (Locatelli 2018) czy dóbr wspólnych (Neary i Winn 2012). Innym problemem jest to, że, nawet gdy pojęcia z tego zestawu są wykorzystywane przez badaczy, zazwyczaj brakuje im pozytywnego określenia i najczęściej umieszczane zostają w przestrzeni „nie-nie” (nie-rynek i nie-państwo, zob. Marginson 2016: 95). Niniejszy artykuł ma na celu nie tylko wyjaśnienie różnych porządków pojęciowych, które możemy znaleźć w obszarze tego, co wspólne w kontekście szkolnictwa wyższego, ale również nadanie im bardziej pozytywnych i uchwytnych określeń.

W największym skrócie, jako inna modalność istnienia w szkolnictwie wyższym, to, co wspólne, nie tylko jest powiązane z zasadą samorządności aktorów systemu manifestowaną np. w kolegalnym sposobie jego koordynacji (Clark 1986), „komunistycznym etosie” nauki (Merton 1973) czy samoorganizacji życia dyscyplinarnego (Becher i Trowler 2001). Przecina również wytwórczą rzeczywistość szkolnictwa

wyższego, jako że większość jego wytworów (zarówno w obszarze kształcenia, jak i procesu badawczego) jest pierwotnie tworzona w celu współdzielenia (Marginson 2004a, 2004b), a globalna produkcja wiedzy w otwartym dostępie ma coraz większe znaczenie dla kapitalistycznej gospodarki jak całości (Kostakis i Bauwens 2014). Wreszcie to, co wspólne, musi być rozumiane w jego relacji do kapitalizmu akademickiego, jak również jako podstawa, na której można planować i tworzyć alternatywę względem niego (Roggero 2010; Neary i Winn 2012). Zatem w kontekście szkolnictwa wyższego, to, co wspólne, jest przede wszystkim nie-hierarchiczną i samo-określającą się relacją społeczną, która spina w jedno przedsięwzięcie akademickie, a także stanowi warunek dla jego pomyślnego rozwoju i wzrostu.

Ontologia polityczna

Niewielki stopień uteoretycznienia obszaru badań nad szkolnictwem wyższym jest zwyczajowym powodem uzasadnionych narzekań (Slaughter 2001; Marginson i Rhoades 2002; Ashwin 2012). Jednocześnie obszar ten jest wynikiem spotkania wielu dyscyplin, sami badacze zaś korzystają z wielu zapożyczonych pojęć czy teorii, następnie „napełnianych” treścią odpowiadającą specyfice ich obiektu badań. Należy jednak zauważyć, że to właśnie pojęcia stanowią soczewki, przy pomocy których badacz nie tylko odsłania, ale również konstruuje rzeczywistość. Jeśli epistemologia pozwala nam ujmować to, co jesteśmy w stanie poznać, a metodologia opisuje sposoby oraz założenia stosowane w celu zmierzenia się z poznawaną rzeczywistością, ontologia dotyka tego, co (oraz w jaki sposób) zakładamy, że istnieje, to znaczy ogranicza sam przedmiot poznania. Nie istnieją ontologicznie neutralne badania szkolnictwa wyższego. Ontologia poprzedza zarówno epistemologię i metodologię. Zaś założenia ontologiczne rzadko kiedy bywają wyrażone wprost; nie sposób doszukać się w czytanych artykułach specyficznej sekcji zatytułowanej *Przyjęte założenia ontologiczne* następującej zaraz za *Wprowadzeniem*. Jednakże tego rodzaju założenia leżą u podstaw dyskusji teoretycznych mających miejsce w polu – w tym dyskusji o dychotomicznej parze pojęć publiczne/prywatne (oraz jej ograniczeniach), będącej jedną z najważniejszych debat.

Stanowiska polityczne odnośnie systemów szkolnictwa wyższego oraz powiązanych z nim działań oparte są na konkretnych decyzjach ontologicznych, a każda ontologia pociąga za sobą nieuchronnie konsekwencje polityczne (Hay 2006). Brany za pewnik status decyzji ontologicznych stwarza problem w odniesieniu do większości badań szkolnictwa wyższego głównego nurtu współdzielących ograniczenia zachodniej liberalnej ontologii politycznej. Sam podział na to, co publiczne i to, co prywatne, znajduje się w samym centrum zachodniej ontologii politycznej i rzuca szczególne wyzwanie wyobraźni politycznej i działaniom w obrębie sektora. Pomimo

upowszechnienia się bez wątpienia zróżnicowanych kulturowo realizacji dychotomii publiczne/prywatne w szkolnictwie wyższym (Marginson 2016, 82–84), sama ta dychotomia sprawia trudności w kontekście jej operacjonalizacji poza obszarem dominacji Zachodniej wyobraźni, jak dajmy na to w Chinach (Yang 2017). Przedmiot zainteresowania niniejszego artykułu – ontologie oparte na tym, co wspólne, stosowane przez niektórych z badaczy szkolnictwa wyższego, są pod tym względem odmienne. Przekraczają opozycję publiczne/prywatne nie tylko na poziomie dyskursywnym, ale również jeśli chodzi o swoją materialną podstawę, stanowioną przez przeszłe i obecne praktyki kształcenia/uczenia się oraz kolektywne wytwarzanie wiedzy. Wobec tego, w oparciu o tego rodzaju ontologie, mamy szansę uniknąć czy przekroczyć ograniczenia „metodologicznego nacjonalizmu” (Shahjahan i Kezar 2013) zakorzenionego w konkretnych (niekiedy nieintencjonalnych) wyborach ontologicznych dokonywanych przez badaczy szkolnictwa wyższego.

Mając to wszystko na uwadze, w dalszej części skupię się na wyjaśnieniu pojęć: dobra wspólnego, dóbr wspólnych i tego, co wspólne oraz ich odniesieniu do szkolnictwa wyższego w jego obecnym kształcie, jak również projektowanej przyszłości. Omówię trzy pojęcia w odniesieniu do sześciu wymiarów rzeczywistości szkolnictwa wyższego (ontologii, polityki, stosunków własności, ustroju, korzyści i finansowania). Nie tylko przedstawię systematyczne ujęcie rzeczywistości szkolnictwa wyższego widziane przez pryzmat pojęć z porządku tego, co wspólne, ale również pokażę istotne (choć niekiedy subtelne) różnice między samymi pojęciami. Powyższą część zakończy krótkie, dalsze zróżnicowanie pojęć z porządku tego, co wspólne od tych, z porządku tego, co publiczne (dobro publiczne, dobra publiczne, to, co publiczne), z którymi najczęściej są mylone. Ponadto niniejszy artykuł stara się dawać wgląd w to, co dane zestawy konceptualne mogą oferować badaczom pod względem myślenia i projektowania alternatywy dla szkolnictwa wyższego w jego obecnym kształcie. W podsumowaniu omawiam znaczenie tego, co wspólne jako perspektywy dla projektowania i realizacji dalszych badań w obszarze szkolnictwa wyższego.

Dobro wspólne, dobra wspólne i to, co wspólne w szkolnictwie wyższym – próba systematyzacji

Część problemów z niejasnym wykorzystaniem różnych interesujących mnie w tym miejscu pojęć bierze się z ich przygodnego nieraz stosowania do różnych wymiarów systemów szkolnictwa wyższego. Pomimo że przynajmniej od czasów publikacji prac Burtona Clarka (1986) struktura systemu szkolnictwa wyższego jest poddawana abstrahowaniu i prezentacji w bardziej ogólnych formach, rozwój globalizacji odsłonił nieuwagę badaczy z pola w odniesieniu do wzajemnych relacji między tym, co lokalne, krajowe i globalne (Marginson i Rhoades 2002). Doprowadziło to

do powstania ewidentnych problemów – a, w istocie, niektóre stanowiska zostały słusznie oskarżone o wykorzystywanie podjęć i metodologii reifikujących państwo narodowe i skupionych na poziomie krajowym (Dale 2005). By uniknąć powielania tego rodzaju błędów, zanim przystąpię do prezentacji istotowych różnic między badanymi pojęciami, pozwolę sobie na zwięzłą systematyzację warstw systemów szkolnictwa wyższego, w odniesieniu do których będę następnie prowadził analizę. Głównym celem tej procedury jest stworzenie podstawy dla skutecznego i przekonującego różnicowania w obrębie określonego zestawu pojęć bardziej niż zaproponowanie wszechstronnej i oryginalnej systematyzacji rzeczywistości szkolnictwa wyższego jako takiej.

Z tego powodu, w oparciu na wcześniejszych badaniach podejmujących się podobnej systematyzacji dla celów analizy osi publiczne/prywatne w szkolnictwie wyższym (Calhoun 2006; Enders i Jongbloed 2007; Filippakou 2015), w pozostałej części tej sekcji sugeruję, by rozważać szkolnictwo wyższe w odniesieniu do następujących wymiarów: a) ontologii, b) polityki, c) stosunków własności, d) ustroju, e) korzyści, f) finansowania. Co istotne, jednak pojęcia, których analizą się zajmuję, nie dają się łatwo wtłoczyć w nowoczesne dualizmy tego, co prywatne i tego, co publiczne czy państwa i rynku, ponieważ mają na celu uchwytować i opisywać rzeczywistość wymykającą się krajowym granicom. W dalszej części analitycznej będę zatem przykładał szczególną uwagę do wynikających z wykorzystywania tych pojęć konsekwencji dla myślenia *w poprzek* poziomów lokalnego, krajowego i globalnego w szkolnictwie wyższym – to znaczy, dla rozmienia ich nieustannej interakcji.

Ontologia

Ujmując rzecz najogólniej, wymiar ontologiczny dostarcza odpowiedzi na pytania: co i jak istnieje? Co można postrzegać jako istniejące w systemach szkolnictwa wyższego przez pryzmat konkretnych pojęć i idei? By rozjaśnić rozróżnienie między trzema powiązаныmi z tym, co wspólne pojęciami, należy rozpocząć od najbardziej fundamentalnych założeń ontologicznych, które przyjmują i przyjrzyć się zakładanym przez nie elementom oraz ich wzajemnym relacjom.

Pojęcie dobra wspólnego, wywodzące się z obszaru filozofii politycznej (Deneulin i Townsend 2007), kładzie ontologiczny nacisk na organiczną całość, na źródłową relację, w ramach której działania regulowane przez określone normy (solidarność, globalną współpracę, równość) są w stanie stabilizować harmonijne stosunki w obrębie całości (np. danej wspólnoty, narodu czy ludzkości), jak również między jego częściami (np. konkretnymi aktorami). Szkolnictwo wyższe i nauka widziane przez ten pryzmat są częścią wysiłków na rzecz wyartykułowania i zabezpieczenia wspólnego interesu ludzkości (Tian i Liu 2018). Na poziomie krajowym i globalnym dobro wspólne w szkolnictwie wyższym może służyć za „drogowskaz” ukierunkowujący

sektor w stronę kooperacji (przeciw konkurencji), solidarności (przeciw interesowności), równości (przeciw hierarchii; Marginson 2016), przyczyniając się do tworzenia różnych zestawów standardów kształcenia studentów jako obywateli (również globalnych obywateli) czy odpowiedzialnych w skali globalnej, czy krajowej członków danej profesji.

Pojęcie dóbr wspólnych o ekonomicznym rodowodzie (Ostrom 1990) przesuwają nas w stronę bardziej materialnie rozumianej rzeczywistości autonomicznie regulowanych stosunków między podmiotami określonych praktyk. Obejmuje organizację relacji w obrębie fragmentu rzeczywistości produkcji dóbr lub zasobów (materialnych, jak woda pitna, czy niematerialnych, jak wiedza) podejmowanych w różnych skalach (lokalnej, krajowej, globalnej) oraz zorganizowanych i zarządzanych przez samych wytwórców (w bezpośredniej lub reprezentatywnej formie). Widziane z tej perspektywy, rozproszony, ale sieciowo powiązany zasób administrowany są przez wspólnoty (dajmy na to globalny ruch na rzecz otwartej nauki) i mogą przychodzić z pomocą państwu (lub podmiotom transnarodowym) i służyć jako partner we współzarządzaniu na różnych poziomach sektora szkolnictwa wyższego (Eve 2015).

Ontologiczny zakres ekonomiczno-politycznego pojęcia tego, co wspólne, obejmuje wreszcie to, co współdzielimy oraz co wpływa na dalsze zwiększanie tego potencjału do współdzielenia, to znaczy – poziom relacji. Zakłada zatem niezapośredniczone, immanentne (bezpośrednie) oraz samo-stanowione (zorganizowane demokratycznie) materialne powiązania między podmiotami praktyk (Hardt i Negri 2009). Praktyki te nie są konieczne ograniczone do samego sektora szkolnictwa wyższego. Obecne tu ontologiczne założenia poszerzają zakres spojrzenia udzielany przez pojęcie dóbr wspólnych i ujmują szeroki wachlarz praktyk wytwórczych. To, co wspólne, przecina rzeczywistość. Jest materialnym wymiarem zespalającym społeczno-ekonomicznych aktorów. Szkolnictwo wyższe, widziane z tej perspektywy, przekracza swoją instytucjonalną czy systemową formę, obejmując różnego rodzaju oddolne inicjatywy edukacyjne czy wytwarzające wiedzę poza dominacją państwa i rynku (Kamola i Meyerhoff 2009; Roggero 2011; Pusey 2017).

Polityka

Ontologiczny horyzont zakładany przez te trzy pojęcia związane z porządkiem tego, co wspólne, wyznaczają sferę możliwych działań politycznych na gruncie szkolnictwa wyższego, to znaczy: Kto określa, co się liczy? Jakie są strony konfliktów wokół wartości w szkolnictwie wyższym? Kto dominuje w ramach tych konfliktów? Polityka szkolnictwa wyższego (obecna i przyszła) widziana z perspektywy każdego z interesujących nas w tym miejscu pojęć prowadzona jest na odmiennie ustrukturyzowanym obszarze.

W tym kontekście dobro wspólne można postrzegać jako zakładające istnienie etycznej wspólnoty ludzi, którzy zbierają się razem w celu realizacji wspólnej sprawy (Boni i Walker 2013), jak na przykład poszerzania granic ludzkiej wiedzy w oparciu o określony etos nauki (Merton 1973). Zakłada się, że tego rodzaju etos, jeśli jest czymś współdzielonym, pozwala na to, by relacje w danym obszarze stały się mniej konkurencyjne, a bardziej konsensualne. Współdzielone zasady (w tym wolność akademicka czy ideały kolegalności) oraz stanowiska etyczne umożliwiają ludziom w skali krajowej czy globalnej na realizację wspólnych celów w obszarze szkolnictwa wyższego (Finkin i Post 2009). Wkład w globalne dobro wspólne (wiedzę czy mocowanie idei globalnego obywatelstwa) oparte na zaufaniu oraz horyzontalnej współpracy daje się zaobserwować w przypadku uniwersytetów klasy światowej, które potrafią ze sobą produktywnie współpracować ponad granicami państw, a niekiedy również ponad podziałami na centrum/periferia (Marginson 2018).

Pojęcie dóbr wspólnych zakłada istnienie polityki grodzień wiedzy, przede wszystkim zaś polityki wymierzonej w grodzień (Hess i Ostrom 2007). Grodzień służą za istotny punkt odniesienia dla analiz zmieniającego się krajobrazu globalnej nauki i szkolnictwa wyższego (Bollier 2002; Peters 2009; Peekhaus 2012). Niczym w osiemnastowiecznej Anglii, gdzie początki kapitalistycznej produkcji związane były z wywłaszczeniem mas z podstawowych środków reprodukcji (dostępu do wspólnie zarządzanej i posiadanej ziemi), również i dziś konkurencyjne stosunki rynkowe funkcjonujące w obrębie uniwersytetów przyczyniają się do postępujących grodzień zasobów wiedzy, zarówno w kontekście badania, jak i kształcenia. Intelktualne dobra wspólne w warunkach zorientowanego rynkowo otoczenia szkolnictwa wyższego są nieustannie zagrożone przez promowanie praw własności intelektualnej (Rekret i Szadkowski 2020), transferów wiedzy oraz funkcjonowanie oligopolistycznych wydawców naukowych. Dobra wspólne (w prezentowanej w tym miejscu ich liberalnej wykładni) mogą stanowić równego partnera dla państwa czy władz publicznych w zarządzaniu rzeczywistością szkolnictwa wyższego, podczas gdy siły i podmioty rynkowe stoją za grodzieńiami (Peters 2009) i należy się im oprzeć i poddać regulacji.

Pogląd na politykę obecny pośród badaczy szkolnictwa wyższego posługujących się pojęciem tego, co wspólne (Roggero 2011; Neary i Winn 2012; Pusey 2017), zakorzeniony jest w jego antagonistycznym stosunku wobec zarówno tego, co prywatne, jak i tego, co publiczne, rynku (czy kapitału) oraz państwa, w których widzi się instytucje nieustannie transcendujące rzeczywistości tego, co społeczne. Przyjmując tę perspektywę, mamy szansę ujmować pojęciowo i zarysowywać alternatywę względem uniwersytetu uwięzionego w błędnym kole między porządkami publicznego nadzoru oraz urynkowienia, jak również względem kapitalizmu jako takiego (Kamola i Meyerhoff 2009; Berardi i Ghelfi 2010; Roggero 2011; Pusey 2017).

Stosunki własności

Tego rodzaju rozumienie sfery ontologiczno-politycznej szkolnictwa wyższego skłania nas do postawienia konkretniejszego pytania o sposoby organizacji stosunków własności w obrębie opartego na tym, co wspólne sektorze (istniejącym czy projektowanym): Kto posiada co? Kto kontroluje instytucje szkolnictwa wyższego? Kto posiada jego wytwory? W jaki sposób te wytwory cyrkulują?

Ontologia polityczna wynikająca z pojęcia dobra wspólnego podpowiada nam przyjęcie założenia o możliwym powrocie do jasno określonych granic własności między sektorami publicznym i prywatnym (UNESCO 2015). Jednocześnie pozwala nam na projektowanie przekierowania publicznego sektora w stronę realizowania wytworów posiadanych przez wszystkich, manifestujących się w, między innymi, produkcji wiedzy jako globalnego dobra wspólnego (Marginson 2016, 2018). Z tego punktu widzenia, podobnie jak w studium przypadku systemu chińskiego (Tian i Liu 2018), publiczne systemy szkolnictwa wyższego w krajach dominujących powinny wziąć odpowiedzialność globalną (czy wręcz planetarną) za „wspólną przyszłość ludzkości” (2018: 20), to jest przyczyniać się do rozwoju publicznie dostępnych wyników badań oraz globalnej ekspansji dostępu do publicznie finansowanej edukacji wyższej.

Ten etyczny imperatyw schodzi na drugi plan w przypadku dóbr wspólnych, które, przynajmniej w ich liberalnej wykładni, tworzą komplementarny model stosunków własności (względem własności publicznej i prywatnej) w szkolnictwie wyższym (Peters 2009: 221). Zakłada się, że wolna i otwarta produkcja wiedzy jako dóbr wspólnych mogłaby wymusić na istniejącym porządku poprawę sytuacji na gruncie systemów szkolnictwa wyższego i nauki. Akademię dobra wspólne (Bolier 2002; Madison i in. 2009), posiadane i kontrolowane przez swoich wytwórców i konsumentów, mogą – między innymi – przybierać formę ruchu na rzecz otwartej nauki (Eve 2015), wprowadzania przystępnej infrastruktury dla wolnodostępnych czasopism naukowych w rodzaju Open Journal System, czy, jak w przypadku zbadanym przez Roxa i Martensoona (2014), zorganizowanego sposobu na zarządzanie i kontrolowanie kluczowego, choć niematerialnego, zasobu prestiżu akademickiego w obrębie instytucji.

W odróżnieniu od powyższej perspektywy to, co wspólne w szkolnictwie wyższym *nie jest* nowym rodzajem własności (Hardt i Negri 2017: 97). Postrzegane jest raczej jako pęd w stronę rozpuszczenia i rozkładu zarówno publicznej, jak i prywatnej własności na gruncie szkolnictwa wyższego – czy też tworzenia większej liczby wspólnych relacji poza nim (Neary i Winn 2012). Ten ruch konwersji zorganizowany jest w ramach demokratycznie rządzonych i autonomicznie podejmowanych inicjatyw z zakresu edukacji i produkcji wiedzy (Kamola i Meyerhoff 2009; Pusey 2017) czy też sieci dydaktycznych kooperatyw (Cook 2013; Jossa 2014; Neary i Winn

2017). Przykłady obejmują różne oddolne inicjatywy, które pojawiły się w ramach fal protestów studentek i akademikzek, jak choćby University of Organized Optimism (Hall i Winn 2017), rozproszone i sieciowe struktury badawcze w rodzaju włoskiego UniNomade (Berardi i Ghelfi 2010) czy japońskiego uniwersytetu prowadzonego przez studentów i dla studentów SHURE (Li 2017).

Zasady ustroju akademickiego

Ustrój stanowi istotny wymiar rzeczywistości szkolnictwa wyższego. Kluczowe pytania w tym kontekście to: Kto i w jaki sposób rządzi? Kto i w jaki sposób reguluje system i jego instytucje?

Ustrój akademicki, rozpatrywany z perspektywy dobra wspólnego, opiera się na wizji systemów szkolnictwa wyższego kierowanych przez władzę kolegialną. Autonomia, wolność akademicka oraz demokratyczna samo-regulacja akademickiej wspólnoty uczonych i studentów w obrębie publicznych i prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego realizowana jest w imię wspólnego dobra społeczeństwa jako całości (Finkin i Post 2009). Zakłada się tutaj, że kosmopolityczna wspólnota akademicka, bez względu na jej instytucjonalną afiliację, będzie w sposób demokratyczny zarządzać produkcją wiedzy oraz edukacją, w harmonii z dobrem wspólnym. Tego rodzaju perspektywa zakłada ciągłość między rzeczywistością tego, co publiczne a tego, co wspólne (Locatelli 2018), widząc w nowoczesnym państwie gwaranta i siłę wspierającą samorządnej wspólnoty badaczy i studentów.

Samorządne sieci dóbr wspólnych są uznawane lub wspierane przez państwo i system uniwersytetów publicznych (Peters 2009). Aktywność edukacyjna i produkcja wiedzy w formie dóbr wspólnych mogą współistnieć z regularnymi inicjatywami publicznymi. Podobnie jak w przypadku międzynarodowych inicjatyw na rzecz zbierania i przechowywania materiałów dydaktycznych czy badawczych (w rodzaju repozytoriów e-printów jak arxiv.org) jako dóbr wspólnych, wkład i kontrola nad nimi przekracza granice krajowe. Dobra wspólne można również spotkać w obrębie samych instytucji szkolnictwa wyższego. Stanowią ich codzienną rzeczywistość (Marginson 2004a) – w ramach nie-zinstytucjonalizowanych praktyk współdzielenia i wzajemnego kształcenia (Roxa i Martensoon 2014). Na tym poziomie dobra wspólne funkcjonują jako „kolegialne” zasady, tym samym umykają bezpośredniej koordynacji ze strony „państwa”, „biurokracji” czy „rynku”.

Kooperatywy w obszarze szkolnictwa wyższego, jak również oddolne, autonomiczne edukacyjne inicjatywy, są najczęściej demokratycznie zarządzane przez samych uczestników, twórców oraz użytkowników (jak Uniwersytet SHURE w Japonii czy Mondragon w Hiszpanii) i tworzone są albo w obrębie istniejących instytucji edukacyjnych, albo oparte są na konwersji lub zniesieniu publicznych czy prywatnych instytucji (Winn 2015). Wszystkie te inicjatywy wnoszą wkład w rozwój i konsolidację

społecznego i w pełni demokratycznego zarządzania bogactwem wiedzy oraz procesów kształcenia wewnątrz i poza instytucjami szkolnictwa wyższego.

Korzyści

Przechodząc do kwestii korzyści płynących z funkcjonowania szkolnictwa wyższego, widzianych przez pryzmat analizowanych tu pojęć, musimy poszukać odpowiedzi na następujące pytania: Kto korzysta? Kto otrzymuje co?

Perspektywa dobra wspólnego podkreśla ogólne kolektywne (Tian i Liu 2018), społeczne, relacyjne i środowiskowe (Barnett 2017) korzyści powiązane z wkładem czynionym przez instytucje i systemy szkolnictwa wyższego. Jak niedawno wskazał Simon Marginson (2016), korzyści czerpane z dobra wspólnego posiadają zarówno globalny, jak i krajowy wymiar. Z jednej strony perspektywa dobra wspólnego sprzyja zawiązywaniu się wspólnych relacji pomiędzy badaczami czy studentami ponad granicami narodowymi – dajmy na to, poprzez globalizację badań i wynikającej z tego faktu dyskusji toczącej się w skali globalnej (Marginson 2018). Z drugiej strony, na poziomie krajowym, sprzyja „tworzeniu wspólnych relacji i kolektywnych korzyści w kontekście solidarności i społecznych stosunków na gruncie danego kraju” (Marginson 2016: 16–17). Co więcej, patrząc od strony instytucji szkolnictwa wyższego, ukierunkowanie na dobro wspólne pozwala na ustabilizowanie się spójnego zestawu wartości koleżeńskich (Finkin i Post 2009).

W kontekście liberalnej interpretacji dóbr wspólnych oparta na nich otwarta nauka i otwarta edukacja z założenia mają przyczyniać się do przysparzania korzyści społeczeństwu jako całości (zarówno na poziomie krajowym, jak i globalnym), jednocześnie zapewniając dostępne zasoby biznesowi i firmom. Co więcej, na poziomie instytucjonalnym (na przykład, w obrębie pojedynczego wydziału czy instytucji), dobra wspólne jako forma organizacyjna mogą okazać się pożyteczne w obszarze stymulowania wewnętrznej współpracy, która jest w stanie sprzyjać uzyskiwaniu przewagi konkurencyjnej na zewnątrz. Przykłady tego rodzaju strategii niedawno pokazano w pracy Roxa i Martensoona (2014), w ich badaniu skupionym na mechanizmach zabezpieczania wysokiego poziomu badań i edukacji w obrębie instytucji akademickiej dążącej ku akademickiej doskonałości. Autorzy dowiedli, że małe grupy akademickie są w stanie zarządzać zasobem niepozwalającym na wykluczanie a jednocześnie rywalizacyjnym w rodzaju prestiżu akademickiego. Uczestnicy zbadanych praktyk organizacyjnych byli w stanie uczynić go czymś w rodzaju puli akademickich dóbr wspólnych w taki sposób, by były one korzystne i perspektywiczne dla samej instytucji (jej studentów oraz pracowników akademickich) poprzez kontrolowanie procesów włączania nowych uczestników (wytwórców i konsumentów prestiżu) oraz regulowanie go w ramach codziennej pracy w celu odtwarzania tego rodzaju dóbr wspólnych.

Gdy wreszcie przejdziemy do kwestii tego, co wspólne, główną korzyścią, którą w jego kontekście uzyskują praktyki wyższego kształcenia zorganizowane zgodnie z jego wyznacznikami, jest potencjał do rozrostu społecznej autonomii i rozszerzonej społecznej reprodukcji (Roggero 2011). Instytucje w rodzaju kooperatyw z zakresu szkolnictwa wyższego (Neary i Winn 2017) czy uniwersytetów jako instytucji tego, co wspólne (Pusey 2017), stymulują wewnętrzną i zewnętrzną (lokalną/krajową/globalną) kooperację, zabezpieczają i stabilizują stosunki pracy w obrębie danej organizacji przez podporządkowanie ich demokratycznej kontroli (Azzellini 2016) oraz przewyciężają hierarchie akademickie, które są szkodliwe dla postępu w obszarze produkcji wiedzy i jej upowszechniania.

Finansowanie

Ostatnim z aspektów, który, przybliżając interesujące nas pojęcia, należy omówić, jest kwestia finansowania sfery szkolnictwa wyższego, czyli obszaru, na który wskazuje odpowiedź na następujące pytania: Co jest finansowane i przez kogo? Kto finansuje instytucje i w jaki sposób? Kto płaci za badania i kształcenie w szkolnictwie wyższym?

Gdy przyjrzymy się interpretacjom pojęcia dobra wspólnego w kontekście finansowania szkolnictwa wyższego, widzimy, że główny ciężar odpowiedzialności kładziony jest po stronie państwa (przynajmniej jeśli chodzi o finansowanie jego publicznej części). Na najbardziej ogólnym poziomie tego rodzaju wizja nie różni się wiele od klasycznych socjaldemokratycznych propozycji, ponieważ podkreśla odpowiedzialność ciążącą na państwie, jak również istotność rozwiniętego systemu podatków, które wsparłyby procesy dostarczania ponadindywidualnych korzyści z edukacji wyższej, współpracę na poziomie globalnym, jak również upowszechnianie równości i sprawiedliwości społecznej (Marginson 2016).

Na gruncie liberalnej interpretacji dóbr wspólnych infrastruktura służąca ich współdzieleniu oraz odtwarzaniu (w rodzaju platform służących upowszechnianiu wiedzy, repozytoriów akademickich i temu podobnych) w założeniu jest finansowana ze środków publicznych czy też przez samych wytwórców i bezpośrednich użytkowników (Peters 2009). W przypadku dajmy na to MOOC'ów (platform masowych, otwartych kursów online) publiczne i prywatne instytucje finansują produkcje treści edukacyjnych, zbierają je i udostępniają je w postaci wspólnych zasobów w internecie (Hall 2015). Ta wizja zakłada produktywne współistnienie państwa i rynku, przy jednoczesnym pozwoleniu na możliwość istnienia przestrzeni, która nie wpałaby całkowicie w jedną czy drugą przegrodę (publiczne/prywatne). W ramach tej koncepcji istnieje jednak wewnętrzne napięcie utrudniające ustanowienie granicy między stosownym (i opłacanym, na przykład z uczciwych podatków) wykorzystaniem wspólnej własności przez prywatne byty, który nie stałby się jednocześnie kolejną rundą grodzień i wywłaszczenia.

Z perspektywy działań na gruncie szkolnictwa wyższego organizowanych zgodnie z logiką tego, co wspólne, procesy badawcze i edukacyjne są podtrzymywane i finansowane przez wytwórców i użytkowników na demokratycznej, dobrowolnej podstawie. Wynika to z ich powiązania z szerszym ruchem społecznym na rzecz organizacji rzeczywistości społeczno-gospodarczej wokół wartości takich jak współpraca i pomoc wzajemna. Można w tym miejscu wskazać kilka udanych projektów z ostatnich lat, jak choćby długoterminowy eksperyment baskijskiej kooperatywy w postaci Uniwersytetu Mondragon w Hiszpanii (Wright i in. 2011; Boden i in. 2012) czy kooperatywnie prowadzony brytyjski Social Science Center w Lincoln (Neary i Winn 2017), czy też sieć Akademii Solidarności, samofinansującą się organizację akademickiego wsparcia, która wspiera praktyki kształcenia i badania poza systemem publicznego szkolnictwa wyższego, które wyłoniły się w 2016 w Turcji po serii czystek politycznych naukowców protestujących przeciwko działaniom rządu (Bakrezer i in. 2018).

Systematyzacja sześciu wymiarów szkolnictwa wyższego została omówiona poniżej w tabeli 1.

Tabela 1. Sześć wymiarów szkolnictwa wyższego oraz sposobów ich organizacji zgodnie z implikacjami pojęć: dobro wspólne/dobra wspólne/to, co wspólne

	Dobro wspólne	Dobra wspólne*	To, co wspólne
<i>Ontologia</i>	Organiczna całość.	Samoregulowane stosunki między podmiotami praktyk.	Immanentne i samookreślone stosunki między podmiotami praktyk.
<i>Polityka</i>	Współdzielone zasady i stanowiska etyczne umożliwiające ludziom realizację wspólnych zadań.	Partner względem państwa. Byty rynkowe napędzają groźnienia i muszą zostać odparte lub poddane regulacji.	Antagonistyczny podmiot względem zarówno rynku (kapitału), jak i państwa.
<i>Stosunki własności</i>	Współistnienie jasno oddzielonych typów publicznej i prywatnej własności.	Forma własności równoległa lub uzupełniająca względem publicznej i prywatnej własności.	Ruch wytwórczych kooperatyw poza i przeciwko własności publicznej i prywatnej.
<i>Zasady ustroju akademickiego</i>	Autonomia i samoregulacja wspólnoty akademickiej realizowana w imię wspólnego dobra społeczeństwa jako całości.	Samorządne sieci dóbr wspólnych są uznawane i wspierane przez publiczne uniwersytety.	Samorządne sieci kooperatyw w obszarze szkolnictwa wyższego oraz autonomiczne inicjatywy edukacyjne wchodzą w konwersję z lub rozpuszczają publiczne i prywatne instytucje.

	Dobro wspólne	Dobra wspólne*	To, co wspólne
<i>Korzyści</i>	Ogólne kolektywne, społeczne, relacyjne i środowiskowe korzyści. Stabilizacja spójnego zestawu wartości kolegialnych.	Otwarta nauka i otwarta edukacja wpływają korzystnie na społeczeństwa jako takie, jednocześnie zapewniając dostępne zasoby firmom i biznesowi. Stymuluje wewnętrzną kooperację oraz przynosi korzyści w ramach zewnętrznej konkurencji.	Potencjał dla wzrostu poziomu społecznej autonomii oraz zdolności do społecznej reprodukcji. Stymuluje wewnętrzną i zewnętrzną kooperację.
<i>Finansowanie</i>	Państwowe/publiczne finansowanie w oparciu o wpływy z podatków.	Publicznie (lub prywatnie) wspierane.	Samotrzymywane i samofinansowane sieci autonomicznej organizacji.

Źródło: opracowanie własne. *Interpretacja liberalna.

To, co wspólne a to, co publiczne

Nie wystarczy wreszcie tylko wyjaśnić różnych pojęć z porządku tego, co wspólne w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Istnieje również potrzeba, by przedstawić je w kontekście ich relacji do powszechnie dyskutowanych pojęć z porządku tego, co publiczne (dobro publiczne, interes publiczny, dobra publiczne, to, co publiczne), z którymi najczęściej są zestawiane i mylone.

Jeśli na gruncie utylitarnej koncepcji interesu publicznego zbiorowe korzyści w szkolnictwie wyższym ocenia się z punktu widzenia indywidualum, a pojęcie dobra publicznego z perspektywy państwa i społeczeństwa, to na pojęcie dobra wspólnego należy patrzeć przez pryzmat organicznej całości. Tego rodzaju podejście łączy zarówno indywidualne, jak i zbiorowe korzyści, jak również te powstające z intensyfikacji (i wzrostu jakości) relacji między jednostkami. Jednakże pojęcia dobra publicznego i dobra wspólnego (przynajmniej jeśli za punkt odniesienia weźmiemy ich dyskursywne wykorzystanie w badaniach szkolnictwa wyższego) nie mają jasno określonych granic i są wykorzystywane naprzemiennie (Marginson 2016). Oba pojęcia wyrażają szersze normatywne wezwanie, do którego badacze lubią się odwoływać w obliczu obecnej sytuacji kryzysu, urynkowania czy prywatyzacji szkolnictwa wyższego. Niektórzy z badaczy postulują istotową ciągłość między dobrem publicznym a wspólnym (Locatelli 2018), wskazując, że szkolnictwo wyższe wnoszące swój wkład w dobro wspólne uzależnione jest od istnienia i wsparcia stabilnego i zorientowanego na dobro publiczne państwa.

Z racji tego, że dobra wspólne przesuwają dyskusję na obszar ekonomii, najczęściej mylone są z dobrami publicznymi. W kategoriach zaproponowanych przez Paula Samuelsona (1954) dobra wspólne przynależą do kategorii nierywalizacyjnych dóbr, z których użytkowania nie da się wykluczać: to znaczy, indywidualna konsumpcja może je wyczerpać lub ograniczyć, ale wykluczenie z dostępu jest względnie trudne lub niemożliwe. Inaczej jednak niż dobra publiczne, dobra publiczne w szkolnictwie wyższym posiadają swoje skuteczne i konkretne, materialne podmioty (a nie abstrakcyjne, w rodzaju państwa), które zabezpieczają ich reprodukcję. Nie można ich traktować wyłącznie jako zasobów, ponieważ zawsze są powiązane z określonym zestawem zasad umożliwiającym ich produkcję i odtwarzanie, na którym również się opierają (Roxa i Martenssoon 2014).

Wreszcie, w odróżnieniu od Deweyowskiego tego, co publiczne (Dewey 1927), tym, co wspólne, nie jest współdzielona troska wyrażana w polityczny sposób przez państwo, ale również same materialne warunki możliwości podejmowania i rozwiązywania stawianych w ten sposób problemów. To, co publiczne, ujawnia się, gdy wola obywateli zostaje zapośredniczona w państwie i jego instytucjach oraz działaniach związanych z nimi urzędników. Tymczasem to, co wspólne, jest płaską i horyzontalną rzeczywistością demokratycznej współpracy między zaangażowanymi aktorami w danej rzeczywistości (Roggero 2011). Inaczej niż to, co publiczne, to, co wspólne, nigdy nie jest ukonstytuowane w stabilnej formie państwa; jest raczej nieustannym angażowaniem się w akt konstytuowania, to znaczy, jest stale przekształcane, transformowane i przystosowywane zgodnie z demokratyczną wolą jego współtwórców oraz konsumentów (Pusey 2017).

Znaczenie tego, co wspólne dla badań szkolnictwa wyższego

Zadaniem, które stało przed tym artykułem, było nakreślenie ramy konceptualnej tego, co wspólne oraz sposobów jej wykorzystania przez badaczy szkolnictwa wyższego zaangażowanych w dyskusję o przyszłych kierunkach rozwoju sektora. Moim celem było ukazanie tego, jak różne, niejawnie aplikowane ontologie polityczne przekładają się na spójne możliwości deskrypcji i preskrypcji funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz sposobu i kryteriów jego organizacji. Zatem trzy odmienne pojęcia – dobro wspólne, dobra wspólne, to, co wspólne – które napotykaemy w dyskursie dotyczącym tego, co wspólne, zostały skontekstualizowane i omówione w odniesieniu do konkretnych wymiarów szkolnictwa wyższego (ontologii, polityki, stosunków własności, zasad ustroju akademickiego, korzyści oraz finansowania). Z różnych powodów niniejszy artykuł jest jednak czymś więcej niż czysto akademickim ćwiczeniem z zakresu systematyzacji pojęć.

Po pierwsze pozwala na rozjaśnienie dyskusji prowadzonej w odniesieniu do szkolnictwa wyższego i jego wkładu w dobro wspólne, jak również jego aspektów

zorganizowanych w postaci akademickich dóbr wspólnych. Współczesne badania szkolnictwa wyższego potrzebują nie tylko teorii wyprowadzonych z danych empirycznych (Ashwin 2012), ale również bardziej ugruntowanej ontologicznie refleksji nad istniejącymi pojęciami oraz sposobami ich wykorzystania, jeśli ta subdyscyplina ma się dalej rozwijać. Sformułowane powyżej przybliżenie oraz systematyzacja mogą być pomyślnie wykorzystane nie tylko do mapowania obszaru rzadko omawianego w literaturze przedmiotu, ale również w eksplorowaniu rzeczywistości tego, co wspólne we współczesnym, globalnym szkolnictwie wyższym.

Po drugie stanowi propozycję wyjścia poza ograniczenia „nacionalizmu metodologicznego” oraz „zakorzenionego statyzmu” w badaniach (wyższej) edukacji (Dale 2005). Stanowiąc przestrzeń poza (czy też pomiędzy) państwem a rynkiem, będąc przepływem przecinającym w poprzek poziomy lokalne, krajowe i globalne szkolnictwa wyższego, to, co wspólne kieruje naszą uwagę na problemy leżące poza metodologicznie znaturalizowanymi „szufladkami” na społeczeństwa. Omówione w niniejszym artykule pojęcia wyposażają nas w odmienne ontologiczne rozumienie tego, co społeczne w szkolnictwie wyższym w jego względnej autonomii – jako zjawisko, które może być analizowane i kształtowane niezależnie i w przecięciu instytucjonalnych i krajowych granic.

Po trzecie pojęciowy zestaw tego, co wspólne, pozwala na poczynienie kroku poza opozycję tego, co publiczne i tego, co prywatne w badaniach i polityce szkolnictwa wyższego. Zatem nie tylko zasila wyobraźnię badaczy, ale również dostarcza użytecznego zestawu narzędzi do myślenia i projektowania odmiennych politycznych scenariuszy, na mocy których dałoby się uwolnić sektor z objęć zasilanej rynkowo hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne (Guzman-Velenzuela 2016), jak również poza sprzeczności, ograniczenia i ślepe uliczki kierowanego konkurencją kapitalizmu akademickiego (Slaughter i Rhoades 2004; Münch 2014; Cantwell i Kauppinen 2014). Pojęciowy zestaw omówiony powyżej kładzie szczególny nacisk na nie-indywidualne, relacyjne aspekty rzeczywistości szkolnictwa wyższego i oferuje stabilny grunt dla funkcjonowania kooperacji oraz solidarności przekraczających granice systemów krajowych. Co więcej, tworzy stosowny kontekst dla rozwijania poczucia, jak również praktyk współdzielonej odpowiedzialności za przyszłość globalnej nauki i szkolnictwa wyższego, jak również wskazuje na jej rzeczywisty podmiot. Podczas gdy kapitalizm akademicki, jak również konkurencja posiadają obecnie globalne oblicze, kooperacja w imię wspólnego dobra w tym sektorze musi również nabrać globalnego wymiaru. Społeczne, gospodarcze i środowiskowe wyzwania ujawniające się obecnie w skali globalnej rozpaczliwie domagają się tego rodzaju podejścia. Ze względu na głębokie zakorzenienie idei współpracy w nauce (Marginson 2018), przekraczającej krajowe i instytucjonalne partykularyzmy, instytucje i systemy szkolnictwa wyższego mają obecnie szansę

stanąć w awangardzie zmiany, która w dzisiejszych czasach wydaje się czymś absolutnie palącym.

Jednakże z tego powodu konieczne wydaje się podjęcie kwestii rosnących nierówności i upowszechnionej konkurencji przenikających każdy wymiar życia akademickiego, jak również nieskuteczności zindywidualizowanych strategii przetrwania w przyspieszonej akademii. Również tutaj pojęciowy zestaw tego, co wspólne, może wykazać swoją użyteczność, oferując wspólnocie akademickiej nie tylko etyczne drogowskazy, pomysły na to, jak skutecznie samo-organizować kluczowe zasoby, ale również rzucając światło na demokratyczne ścieżki wyjścia poza impas tworzony przez pozorną alternatywę rynkowej lub państwowej koordynacji sektora. Niezależnie od tego, czy wskazówki udzielone w tym artykule zostaną przyjęte i wykorzystane przez wspólnotę badaczy szkolnictwa wyższego w celu przekształcenia swojego myślenia i działania, czy też nie, sposób, w jaki podejmujemy nakreślone tu kwestie, zdeterminuje przyszłość uniwersytetów i szkolnictwa wyższego.

Z języka angielskiego przełożyła Anna Piekarska.

Literatura

- Ashwin, P. (2012). How often are theories developed through empirical research into higher education? *Studies in Higher Education*, 37(8), 941–955.
- Azzellini, D. (2016). Labour as a commons: the example of worker-recuperated companies. *Critical Sociology*. <https://doi.org/10.1177/0896920516661856>.
- Bakrezer, G., Demirer, D.K. i Yeşilyurt, A. (2018). In pursuit of an alternative academy: the case of Kocaeli Academy for solidarity. *tripleC*, 16(1), 234–240.
- Barnett, R. (2017). *The Ecological University. A feasible utopia*. New York: Routledge.
- Becher, T. i Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. London: McGraw-Hill Education.
- Benkler, Y. (2011). *The penguin and the leviathan: how cooperation triumphs over self-interest*. New York: Crown Business.
- Berardi, C. i Ghelfi, A. (2010). We won't pay for your crisis, we will create institutions of the common! *Edufactory journal*, 0, 108–118.
- Berman, E.P. (2012). *Creating the Market University. How academic science became an economic engine*. Princeton: Princeton University Press.
- Boden, R., Ciancanelli, P. i Wright, S. (2012). Trust universities? Governance for postcapitalist futures. *Journal of Co-operative Studies*, 45(2), 16–24.
- Boehenke, D. i Meyerhoff, E. (2012). Toward a University of the Common: the experimental College of Twin Cities. *SSRN eLibrary*. Dostęp: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1580510.

- Bollier, D. (2002). The enclosure of the academic commons. *Academe*, 88(5), 18.
- Boni, A. i Walker, M. (2013). Higher education and human development. Towards the public and social good. W: A. Boni, M. Walker (red.). *Human development and capabilities. Re-imagining the university of the twenty-first century*. Routledge: London.
- Boyadjieva, P. i Ilieva-Trichkova, P. (2018). Adult education as a common good: Conceptualisation and measurement. *International Journal of Lifelong Education*. DOI: 10.1080/02601370.2018.1478458.
- Broumas, A. (2017). Social democratic and critical theories of the intellectual commons: a critical analysis. *tripleC*, 15(1), 100–126.
- Calhoun, C. (2006). The university and the public good. *Thesis Eleven*, 84, 7–46.
- Cantwell, B. i Kauppinen, I. (2014). *Academic capitalism in the age of globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clark, B.R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Cook, D. (2013). Realising the co-operative University. A consultancy report for the co-operative college. Dostęp: <http://josswinn.org/wp-content/uploads/2013/12/realising-the-cooperative-universityfor-disemmination.pdf>.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative education*, 41(2), 117–149.
- Dardot, P. i Laval, C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*. La Découverte: Paris.
- De Angelis, M. (2017). *Omnia Sunt Communia. On the commons and the transformation to postcapitalism*, Zed Books: London.
- Deneulin, S. i Townsend, N. (2007). Public goods, global public goods and the common good. *International Journal of Social Economics*, 34(1–2), 19–36.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Alon Swallow: Denver.
- Enders, J. i Jongbloed, B. (2007). „The public, the private and the good in higher education and research. An introduction”. W: *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Development and Outcomes*. J. Enders, B. Jongbloed (red.). Bielefeld.
- Eve, M. (2015). *Open access and the humanities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Filippakou, O. (2015). Higher education as a public good: Notes for a discussion. W: *Higher education as a public good. critical perspectives on theory, policy and practice*. Filippakou, O. i Williams, G. (red.). New York: Peter Lang.
- Finkin, M.W. i Post, R.C. (2009). *For the common good. Principles of academic freedom*. New Haven: Yale University Press.
- Guzman-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward transformative university. *Higher Education*, 71, 667–679.
- Hall, R. (2015). For a political economy of massive open online courses. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 265–286.

- Hall, R. i Winn, J. (red.). (2017). *Mass intellectuality and democratic leadership in higher education*. London: Bloomsbury Academic.
- Hardt, M. i Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Cambridge Mass.: Belknap Press.
- Hardt, M. i Negri, A. (2017). *Assembly*. Oxford: Oxford University Press.
- Hay, C. (2006). "Political ontology". W: R.E. Goodin i C. Tilly (red.). *The Oxford handbook of contextual political analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hess, C. i Ostrom, E. (red.). (2007). Understanding knowledge as commons: from theory to practice. Cambridge: The MIT Press.
- Jessop, B. (2015). *The state: Past, present, future*. London: John Wiley & Sons.
- Jossa, B. (2014). *Producer cooperatives as a new mode of production*. London: Routledge.
- Kamola, I. i Meyerhoff, E. (2009). Creating commons: divided governance, participatory management, and struggles against enclosure in the university, *Polygraph* 21: 5–27.
- Kauppinen, I. (2012). Towards transnational academic capitalism. *Higher Education*, 64(4), 543–556.
- Kostakis, V. i Bauwens, M. (2014). *Network society and future scenarios for a collaborative economy*. London: Palgrave Macmillan.
- Kwiek, M. (2016). De-privatization in higher education: a conceptual approach. *Higher Education*. DOI: 10.1007/s10734-016-0047-3.
- Levy, D.C. (2018). Global private higher education: an empirical profile of its size and geographical shape. *Higher Education*, 1–15. DOI: 10.1007/s10734-018-0233-6.
- Li, Y. (2017). SHURE: a democratic University in Tokyo. Alternative education resource organization. Dostęp: <http://www.educationrevolution.org/store/shure-a-democratic-university-in-tokyo/>.
- Locatelli, R. (2018). EducatiSon as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. *UNESCO Education Research and Foresight Working Papers*. No 22.
- Madison, M.J., Frischmann, B.M. i Strandburg, K.J. (2009). The university as constructed cultural commons. *Wash. UJL & Pol'y* 30: 365.
- Marginson, S. i Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281–309.
- Marginson, S. (1997). Steering from a distance. Power relations in Australian higher education. *Higher Education*, 34, 63–80.
- Marginson, S. (2004a). Competition and markets in higher education. A «glonacal» analysis. *Policy Futures in Education*, 2(2), 175–244.
- Marginson, S. (2004b). A revised marxist political economy of national education markets. *Policy Futures in Education*, 1(1), 439–453.
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*, 28(3), 353–370.

- Marginson, S. (2016). *The higher education and the common good*. Melbourne University Press: Sydney.
- Marginson, S. (2018). The new geo-politics of higher education. *CGHE working paper no. 34*. London: CGHE.
- Merton, R.K. (1973). *The sociology of science: theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. London: Routledge.
- Naidoo, R. (2018). The competition fetish in higher education: Shamans, mind snares and consequences. *European Educational Research Journal*, 1–16. DOI: 10.1177/1474904118784839.
- Neary, M. i Winn, J. (2012). Open education: Common(s), communism and the new common wealth. *ephemera*, 12(4), 406–422.
- Neary, M. i Winn, J. (2017). Beyond public and private: a framework for co-operative higher education. *Open Library of Humanities*, 3(2), 1–36.
- Newfield, C. (2016). *The great mistake: How we wrecked public universities and how we can fix them*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Olsen, M. i Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy. From free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peekhaus, W. (2012). The enclosure and alienation of academic publishing: lessons for the professoriate. *tripleC*, 10(2), 577–599.
- Peters, M.A. (2009). Open education and the open science economy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 203–225.
- Pusey, A. (2017). Towards a university of the common: reimagining the university in order to abolish it with the really open university. *Open Library of Humanities*, 3(1), 1–27.
- Reitz, T. (2017). Academic hierarchies in neo-feudal capitalism: how status competition processes trust and facilitates the appropriation of knowledge. *Higher Education*, 73(6), 871–886.
- Rifkin, J. (2014). *The zero marginal cost society: the internet of things, the collaborative commons, and the eclipse of capitalism*. New York: St Martin's Press.
- Roggero, G. (2010). Five theses on the common. *Rethinking Marxism*, 22(3), 357–373.
- Roggero, G. (2011). *The production of living knowledge*. Temple University Press: Philadelphia.
- Roxa, T. i Martensoon, K. (2014). Higher education commons – a framework for comparison of midlevel units in higher education organizations. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 303–316.
- Samuelson, P.A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387–389.

- Shahjahan, R.A. i Kezar, A.J. (2013). Beyond the “national container” addressing methodological nationalism in higher education research. *Educational Researcher*, 42(1), 20–29.
- Shore, C. i Wright, S. (2015). Audit culture revisited. Rankings, ratings, and the reassembling of society. *Current Anthropology*, 56(3), 421–444.
- Slaughter, S. i Rhoades, G. (2004). Academic capitalism in the new economy. Challenges and choices. *American Academic*, 1(1), 37–59.
- Slaughter, S. (2001). Problems in comparative higher education: political economy, political sociology and postmodernism. *Higher Education*, 41(4), 389–412.
- Slaughter, S., Taylor, B.J. (red.) (2016). *Higher education, stratification, and workforce development competitive advantage in Europe, the US, and Canada*. Dodrecht: Springer.
- 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.
- Tian, L. i Liu, N.C. (2018). Local and global public good contributions of higher education in China. *CGHE Working paper no. 37*. London: CGHE.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education. In Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Winn, J. (2015). The co-operative university: labour, property and pedagogy. *Power & Education*, 7(1), 39–55.
- Wright, S., Greenwood, D. i Boden, R. (2011). Report on a field visit to Mondragón University: a cooperative experience/experiment. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 4(3), 38–56.
- Yang, L. (2017). The public role of higher learning in Imperial China. *CGHE working paper no. 28*. London: CGHE.

The Common in Higher Education: A Conceptual Approach

ABSTRACT: This article provides a map of the three-element conceptual set of the common (the common good, the commons, and the common) in reference to higher education. It does so using a method of political ontology. It discusses the three concepts in reference to the six dimensions of higher education reality (ontology, politics, ownership, governance, benefits, and finance). Thus, it not only presents a systematic view of higher education reality as seen through the lenses of the common but also explains the substantial (and in some cases, subtler) differences between the concepts themselves. Moreover, it addresses briefly the differences between the concepts from the order of the common and those from the order of the public. Finally, the article seeks to offer an insight into what this particular conceptual set may provide the researchers in terms of thinking through, and designing an alternative to the current predicament of higher education.

KEYWORDS: the common, the commons, the common good, critical higher education research, political ontology

CYTOWANIE: Szadkowski, K. (2019). To, co wspólne w szkolnictwie wyższym – ujęcie analityczne. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 359–381. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.12.

KRYSTIAN SZADKOWSKI – adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

E-mail: szadkowski.k@gmail.com

Marek Kwiek

Kim są najbardziej produktywni polscy naukowcy? Produktywność badawcza w niezróżnicowanym i niekonkurencyjnym systemie nauki

STRESZCZENIE: Rosnące zainteresowanie najbardziej produktywnymi naukowcami ma swoje źródło w zainteresowaniu wysoką indywidualną produktywnością w ramach ilościowych badań nauki i polityki naukowej. Co czyni naukowca najbardziej produktywnym badawczo? W prezentowanym artykule badamy górne 10 procent polskich naukowców pod kątem produktywności i poszukujemy predyktorów przynależności do tej grupy. W każdym systemie nauki niewielki odsetek naukowców pisze większość prac i przyciąga większość cytowań – ich rozkład jest skrajnie asymetryczny. Produktywność badawcza w powiązaniu z jakością publikacji determinuje poziom otrzymywanych nagród w nauce, a niewielkie różnice talentu mogą w sposób nieproporcjonalny przekładać się na poziom osiąganego sukcesu. Procesy te prowadzą do nierówności w dostępie do zasobów (środków, ludzi, infrastruktury i czasu przeznaczonego na badania). Najbardziej produktywni polscy naukowcy badani są tutaj za pomocą analizy dwuwymiarowej – analizujemy rozkład ich czasu pracy i orientacji na rolę akademicką – i przy użyciu podejścia modelowego. Badamy prawdopodobieństwo stania się wysoce produktywnym polskim naukowcem oszacowane dzięki zastosowaniu regresji logistycznej. W ramach głównych klastrów dyscyplin akademickich niewielka produktywna mniejszość, składająca się z 10 procent naukowców, odpowiada za niemal połowę (44,7 procent) wszystkich polskich publikacji (w tym 48 procent publikacji w języku angielskim i 57,2 procent publikacji pisanych ze współautorami zagranicznymi). Średnia produktywność badawcza najbardziej produktywnych naukowców jest ponad siedmiokrotnie (7,3) razy większa od produktywności 90 procent pozostałych naukowców zatrudnionych w polskim sektorze uniwersyteckim, a pod względem publikacji pisanych we współpracy międzynarodowej jest ona 12,07 razy większa. Zaobserwowano dużą nierówność – rozkład produktywności badawczej, zarówno dla wszystkich polskich naukowców, jak i dla najbardziej produktywnych naukowców, jest skrajnie asymetryczny, z charakterystycznym, długim ogonem z prawej strony rozkładu produktywności. Grupa najbardziej produktywnych naukowców, podobnie jak grupa pozostałych, mniej produktywnych naukowców, jest silnie wewnętrznie rozwarstwiona. Na bazie dużej krajowej próby (2525 obserwacji) stworzono osobne modele regresji logistycznej dla wszystkich naukowców; naukowców reprezentujących dyscypliny nauk ścisłych, technicznych, inżynierskich i matematycznych (STEM); oraz dla naukowców pracujących w naukach społecznych i humanistycznych (SSH). Funkcjonowanie kadry akademickiej w ramach pokazanej „reguły 10/50”, charakterystycznej również dla licznych systemów europejskich, rodzi konsekwencje dla polityki naukowej.

SŁOWA KLUCZOWE: nierówności w nauce, produktywność badawcza, prawo Lotki, stratyfikacja w nauce, struktura nagród, asymetryczny rozkład, akumulacja przewag, szkolnictwo wyższe, kadra akademicka, Polska

1. Wstęp

Świat nauki był od zawsze skrajnie nierówny (Ruiz-Castillo i Costas 2014; Stephan 2012) – jego wewnętrzną właściwością zawsze było to, co Derek J. de Solla Price (1963) określił mianem „niezbędnej, wbudowanej niedemokratyczności” (59). Indywidualna produktywność badawcza nie charakteryzuje się rozkładem normalnym Gaussa – raczej rozkładem Pareta (a rządzi nim potęgowe prawo skalowania) (O’Boyle i Aguinis 2012). Rozkłady różnych zjawisk społecznych, ekonomicznych i gospodarczych – takich jak dochody, bogactwo czy ceny towarów i usług – „charakteryzują się asymetrią prawostronną, długim ogonem po prawej stronie wykresu, wskazującym na występowanie nierówności” (Abramo et al. 2017a: 324). Produkcja wiedzy akademickiej nie jest wyjątkiem, ponieważ nieproduktywni naukowcy pracują w tych samych jednostkach, na tych samych uczelniach i w ramach tych samych systemów narodowych, co najbardziej produktywni naukowcy (Abramo et al. 2013; Piro et al. 2016). W pionowo zróżnicowanych systemach o silnej konkurencji wewnętrznej (takich jak systemy anglosaskie) najbardziej produktywni naukowcy są przeważnie skoncentrowani na elitarnych uniwersytetach, a mniej produktywni w mniej prestiżowych warstwach systemu. W przypadku Polski – wewnętrznie niekonkurencyjnego i pionowo niezróżnicowanego systemu szkolnictwa wyższego z długą tradycją równej dystrybucji środków na badania i z dopiero wyłaniającym się systemem konkurencyjnego finansowania badań opartym na grantach Narodowego Centrum Nauki i z nowym podziałem na uczelnie badawcze i wszystkie pozostałe – najbardziej produktywni naukowcy są rozrzućeni po całym systemie, co najlepiej pokazują dane bibliometryczne, na przykład pochodzące z funkcjonalności SciVal w bazie Scopus. Podobnie polscy *Highly Cited Researchers* (HCR) dorocznie identyfikowani przez Clarivate Analytics nie pochodzą z najbardziej prestiżowych uczelni.

Rosnące zainteresowanie badawcze najbardziej produktywnymi naukowcami bierze się z rosnącego zainteresowania samą kwestią wysokiej produktywności badawczej w ramach polityki naukowej i ilościowych badań nauki oraz z rosnącą uwagi poświęcanej roli uczelni w globalnej konkurencji ekonomicznej. Naukowcy akademicy znajdują się obecnie w samym centrum globalnej produkcji wiedzy (Cummings i Finkelstein 2012; Leišyte i Dee 2012; Teichler et al. 2013). Nic zatem dziwnego, że pojawia się pytanie o to, „co czyni z naukowca najbardziej produktywnego naukowca?” (Kelchtermans i Veugelers 2013: 273). W niniejszym artykule badamy

górne 10 procent polskich naukowców pod względem produktywności badawczej w zestawieniu z pozostałymi 90 procentami. Celem tego badania jest poddanie analizie szczególnych cech tej unikatowej grupy naukowców: kim są, jak pracują i co myślą o pracy akademickiej. Badamy również predyktory przynależności do tej grupy. Na powyższe pytania poszukujemy odpowiedzi, opierając się na badaniu ankietowym przeprowadzonym na próbie 2525 naukowców. Dane bibliometryczne, pochodzące z międzynarodowych (czy krajowych) zbiorów danych, charakteryzują się pełnym pokryciem, jednak nie zawierają podstawowych informacji społecznych, demograficznych i zawodowych. Takie informacje można zebrać jedynie drogą badań częściowych, w tym ankietowych.

Niniejszy artykuł ma następującą strukturę: część 2 przedstawia podstawy teoretyczne, a część 3 skupia się na danych i metodach. Z kolei część 4, prezentująca wyniki badań, składa się z czterech podsekcji: przegląd najbardziej produktywnych naukowców, wzorce indywidualnej produktywności naukowej i krajowej produkcji naukowej, analiza dwuwymiarowa i analiza oparta na regresji logistycznej. Podsekcja poświęcona analizie dwuwymiarowej składa się z dwóch części: pierwsza z nich dotyczy produktywności badawczej i rozkładu czasu pracy, a druga produktywności i orientacji na role akademickie. Natomiast podsekcja poświęcona analizie opartej na regresji logistycznej składa się z opisu procedur i zmiennych uwzględnionych w modelu i analizy statystycznie istotnych zmiennych indywidualnych i instytucjonalnych. Ostatnia część pracy zawiera dyskusję i wnioski.

2. Podstawy teoretyczne

Trzy cytaty z literatury ostatniego półwiecza ukazują ten sam fenomen w nauce: „większa część pracy akademickiej wykonywana jest przez stosunkowo niewielką liczbę naukowców” (Crane 1965: 714), „niezależnie od sposobu pomiaru, istnieje ogromna nierówność w produktywności badawczej naukowców” (Allison 1980: 163); i ostatnio, „nierówność była i na zawsze pozostanie nieodłącznym elementem nauki” (Xie 2014: 809; zob. MacRoberts i MacRoberts 1982). Asymetryczny rozkład wyników pracy naukowej, odkryty przez Lotkę (1926) a następnie potwierdzony przez Price’a (1963), obrazuje fakt, że około 6 procent publikujących naukowców wytwarza połowę wszystkich publikacji (prawo Lotki, czy też prawo odwrotności kwadratu produktywności, mówi o tym, że liczba naukowców produkujących n publikacji równa się $1/n^2$ naukowców produkujących jedną publikację; zob. Kyvik 1989; Bensman i Smolinsky 2017). Relatywne znaczenie naukowców mieszczących się po prawej stronie rozkładu produkcji naukowej – nazywanych czasem „gwiazdami nauki” – pozostaje niezmiennie w czasie (Agrawal et al. 2017: 1). Efekt supergwiazdy odnosi się do rynków („stosunkowo niewielka liczba ludzi zarabia niebotyczne

pieniądze i zdominowuje typ aktywności, w który jest zaangażowana” Rosen 1981: 845), natomiast analogiczny Efekt Mateusza (Cole i Cole 1973; Merton 1968) dotyczy systemu nauki – niewielka liczba naukowców produkuje większość prac, przyciąga ogromne ilości cytowań, zajmuje prestiżowe stanowiska akademickie i odpowiada za kształtowanie tożsamości dyscyplin akademickich (Cortés et al. 2016; Serenko et al. 2011). Dla Roberta K. Mertona i Sherwina Rosena efektywność determinuje poziom otrzymywanych w nauce nagród. W Rosenowskiej „ekonomii supergwiazd” niewielkie różnice w talencie w sposób nieproporcjonalny przekładają się na poziom osiąganego sukcesu. Jednak Rosen podkreśla rolę talentu wrodzonego, a Merton kładzie nacisk na zasoby pochodzące z zewnątrz (DiPrete i Eirich 2006). Otrzymywany dostęp do zasobów i silna motywacja do publikowania są udziałem tych, których darzy się dużym uznaniem w ramach wspólnoty naukowej, a uznanie to „jest udziałem tych, którzy są wysoce produktywni” (Allison i Stewart 1974: 604). Akumulacja przewag jest szerszym procesem, dzięki któremu „niewielkie różnice początkowe powiększają się i tworzą z czasem duże różnice” (Aguinis i O’Boyle 2014: 5). W konsekwencji Mertonowski Efekt Mateusza w systemie nauki prowadzi nieubłaganie do wyłonienia się nierówności w dostępie do zasobów oraz finansowych i niefinansowych nagród (Xie 2014; silne korelacje dochodów akademickich z produktywnością – analiza *top performers* i *top earners* w 11 krajach europejskich – zob. Kwiek 2018a).

Zgodnie z tradycją socjologii nauki, akademickie uznanie ma swoje źródło w produkcji naukowej (Cole i Cole 1967), a system nagród w nauce jest stworzony w taki sposób, aby przyspadały one naukowcom najlepiej wypełniającym swoje role. W ujęciu Mertona (1973: 297) „instytucja nauki rozwinęła skomplikowany system alokacji nagród i przyznawania ich tym, którzy w rozmaity sposób spełniają jej normy”. System nagród w nauce wspiera niemal wyłącznie aktywność badawczą. Niewielu naukowców podejmowałoby się prowadzenia badań, gdyby nie byli za nie nagradzani (Cole i Cole 1967). W tradycyjnym ujęciu naukowcy – ograniczamy się tu do obszarów STEM w sektorze uniwersyteckim, nastawionym na dużą intensywność badawczą – publikują swoje prace przede wszystkim w zamian za naukowe uznanie zdobywane za pierwszeństwo odkrycia (co dzisiaj najlepiej widać po lawinowo rosnącej liczbie preprintów, zob. choćby bazę arXiv.org prowadzoną przez Cornell University, 1,6 mln preprintów). Jak stwierdził Warren O. Hagstrom (1965: 168) w swojej teorii społecznej kontroli nauki, „uznanie otrzymuje się w zamian za informacje, a naukowiec, który dostarcza wiele informacji swoim kolegom, jest nagradzany przez nich wysokim prestiżem”. W tym sensie wysoka produktywność badawcza (w przeciwieństwie do niskiej produktywności) prowadzi do uznania w nauce.

Lepsze wyjaśnienie logiki funkcjonowania naukowców proponuje jednak model cyklu wiarygodności w nauce: uznanie zdobyte za pomocą publikacji prowadzi do nowych środków na badania, prowadzących z kolei bezpośrednio do nowych

odkryć, publikacji, teorii i argumentów – wzmacniających dostęp do kolejnych środków i innych zasobów. Cykl ten powtarza się wielokrotnie, z różną intensywnością u różnych naukowców (zob. Latour i Woolgar 1986). W przypadku kadry najbardziej produktywnej cykl ten jest bardziej intensywny – przewagi już zdobyte prowadzą do przyszłych przewag, jak w każdej konkurencji pozycyjnej o charakterze gry o sumie zerowej: *what winners win, losers lose* (Hirsch 1976: 52), czyli co wygrasz ty, tego nie wygra już ktoś inny.

Hipoteza akumulacji przewag (Cole i Cole 1973) uogólnia i poszerza działanie efektu Mateusza tak, by ten odnosił się również do produktywności i prestiżu – proces ten składa się z dwóch pętli zwrotnych; w jego ramach uznanie i zasoby stanowią zmienne pośredniczące (Allison i Stewart 1974). Istnieje jednak ciemniejsza strona akumulacji nagród w nauce, istnieje bowiem również „akumulacja porażek – proces «akumulacji strat»” (Cole i Cole 1973: 146). Jako że produktywność naukowa jest w wysokim stopniu zależna od uznania wczesnych prac, nierównomierny rozkład produktywności i dalsze nagrody są również wynikiem tego, że biedni stają się coraz biedniejsi. W Mertonowskim modelu karier naukowych opartym na reputacji i zasobach, zasoby to nie po prostu nagrody za przeszłą produktywność. Pełnią one również funkcję stymulowania przyszłej produktywności: „wspólnota naukowa sprzyja tym, którzy osiągnęli w przeszłości znaczne sukcesy” (DiPrete i Eirich 2006: 282).

Produktywność naukowa ma rozkład skrajnie asymetryczny. Ta asymetria była gruntownie badana w przypadku dwóch klasycznych miar indywidualnej aktywności naukowej: liczby publikacji i liczby cytowań (Albarrán et al. 2011; Carrasco i Ruiz-Castillo 2014; Ruiz-Castillo i Costas 2014). W badaniu 17,2 miliona autorów i 48,2 miliona publikacji zindeksowanych w Web of Science Ruiz-Castillo i Costas (2014) pokazali, że 5,9 procent autorów jest odpowiedzialnych za prawie 35 procent wszystkich publikacji. Asymetria nauki oznacza, jak pokazał to po raz pierwszy Seglen (1992), że autorom z dużą liczbą publikacji (przyciągających dużą liczbę cytowań) zawsze towarzyszyć będą niepublikujący naukowcy i niecytowane lub słabo cytowane publikacje.

Zainteresowanie badawcze asymetrią nauki i wysoką indywidualną produktywnością badawczą systematycznie rośnie na przestrzeni ostatnich lat. Wysoce produktywni naukowcy są przede wszystkim przedmiotem badań w kontekście poszczególnych systemów narodowych i w ramach określonych obszarów naukowych (w szczególności ekonomii i psychologii), niekiedy również w międzynarodowym ujęciu porównawczym (zob. 11 krajów europejskich w Kwiek 2016a oraz w naszych dwóch najnowszych monografiach: Kwiek 2015d i Kwiek 2019a). Najnowsze badania wysokiej produktywności badawczej – oparte na danych dotyczących albo publikacji, albo cytowań – obejmują badania gwiazd nauki (Abramo et al. 2009; Yair et al. 2017), gwiazd produktywności (Aguinis i O’Boyle 2014), najbardziej produktywnych badaczy, łącznie ze wschodzącymi gwiazdami (Copes et al. 2012), najlepszych

względem reszty (O'Boyle i Aguinis 2012), gwiazd akademickich (Long et al. 2011), gwiazd efektywności (Aguinis et al. 2014), najbardziej produktywnych kobiet wśród akademickich gwiazd (Weir i Orrick 2013) i supergwiazd (Agrawal et al. 2017; Serenko et al. 2011; White et al. 2012).

Metod determinowania cech charakterystycznych najbardziej produktywnych naukowców nie brakuje. Grupa ta jest badana jako wyizolowani indywidualni naukowcy lub jako naukowcy osadzeni w kontekstach organizacyjnych z uwzględnieniem relacji zwrotnej – tego, jak oni sami oddziałują na swoje organizacje i sieci współpracy i tego, jak owe organizacje i sieci oddziałują na nich. Poszukiwany jest również horyzont dla gwiazd nauki (Sidiropoulous et al. 2016). Gwiazdy nauki to ci naukowcy, których działalność osiąga najwyższe wybrane wskaźniki naukometryczne i w ramach każdego z nich osobno przebijają resztę naukowców w swoich dziedzinach. Poza koncentracją na gwiazdach nauki, istotne z naszej perspektywy badania skupiają się na naukowej elicie i najczęściej cytowanych naukowcach (Parker et al. 2010, 2013), najbardziej produktywnych badaczach (Abramo et al. 2013; Cortés et al. 2016), elicie akademickiej (Yin i Zhi 2016) czy na płodnych naukowo profesorach (Piro et al. 2016). To, co czyni z badacza gwiazdę, jest wszechobecnym pytaniem przenikającym współczesną kulturę akademicką, owładniętą obsesją na punkcie produktywności, wyników i ich pomiarów (wspieraną z jednej strony przez mechanizmy nowego zarządzania publicznego, a z drugiej przez rosnącą pulę chętnych na trudno dostępne, konkurencyjne środki na badania).

Pojęcie najbardziej produktywnych naukowców, którym posługujemy się w niniejszym artykule, jest bliższe znaczeniu gwiazd pod względem osiągnięć niż gwiazd w ogóle czy gwiazd pod kątem statusu, by posłużyć się typologią gwiazd wśród pracowników (Kehoe et al. 2016). Gwiazdy osiągnięć („kilka jednostek odpowiadających za nieproporcjonalnie dużą liczbę osiągnięć”) pojawiają się we wszystkich organizacjach, łącznie z uczelniami. Pozycja gwiazdy jest jednak relatywna, określenie, czy dana osoba ją zajmuje, jest możliwe wyłącznie, gdy porównamy dane jednostki pod kątem produktywności z resztą jednostek (Aguinis i O'Boyle 2014: 313–315; DiPrete i Eirich 2006: 282). W ujęciu bibliometrycznym, którym nie posługujemy się w tej pracy (ale stosujemy je np. w analizie poziomu umiędzynarodowienia badań w 28 krajach UE w Kwiek 2019b i Kwiek 2020a), gwiazdy nauki miałyby bardzo wysoki indeks Hirscha, bardzo wysoką całkowitą liczbę publikacji i liczbę cytowań, dużą liczbę publikacji wysoko cytowanych i umieszczonych w najlepszych czasopismach (zwłaszcza w górnym 1 procencie czasopism i w górnym 1 procencie najbardziej cytowanych publikacji, co świetnie w ujęciu dyscyplin, instytucji i krajów agreguje funkcjonalność SciVal w bazie Scopus).

Produktywność badawcza kadry i jej predyktory (w przeciwieństwie do wysokiej produktywności badawczej kadry i jej predyktorów) była dogłębnie analizowana w studiach pojedynczych systemów (zob. Allison i Stewart 1974; Cole i Cole 1973;

Fox 1983; Ramsden 1994; Shin i Cummings 2010), natomiast rzadko była przedmiotem badań w kontekście międzynarodowym (do wyjątków zaliczają się prace: Kwiek 2016a; Drennan et al. 2013; Postiglione i Jung 2013; Teodorescu 1994). Choć większość badań nad produktywnością nie wykorzystuje prób krajowych i skupia się na kadrze z określonych obszarów akademickich, w szczególności nauk ścisłych, ekonomii i psychologii, lub z poszczególnych instytucji, niniejsze badanie opiera się na próbie krajowej i odnosi się do wszystkich obszarów akademickich.

W tradycyjnych socjologicznych badaniach produktywności wysoce produktywni naukowcy byli przeważnie wspomniani jedynie na marginesie (zob. zwłaszcza Allison 1980; Cole i Cole 1973; Crane 1965). Do wyjątków można zaliczyć „dużych producentów nauki” Price’a (1963), chorwackich „wybitnych naukowców” – Prpić (1996) i Goluba (1998). Abramo et al. (2009) analizowali „gwiazdy nauki” pod względem różnic w produktywności badawczej ze względu na płeć we Włoszech, a Postiglione i Jung (2013) poddali analizie najlepszych badaczy w czterech krajach azjatyckich. Zdaniem Abramo i jego współpracowników (2009: 143), (włoskie) gwiazdy nauki to „przeważnie mężczyźni z profesurą”. Jednak, jako że ich praca opiera się na włoskich danych bibliometrycznych, a nie ankietowych, autorzy skupili się przede wszystkim na płci, tytułach akademickich, typach instytucji i dyscyplinach akademickich, a nie na predyktorach stania się gwiazdą nauki. Katarina Prpić porównała produktywność naukową „wybitnych” i „przeciętnych” naukowców w Chorwacji i stwierdziła, że w przypadku tej elitarnej grupy „można mówić o większej homogeniczności i mniejszych różnicach niż w całej populacji badaczy” (Prpić 1996: 199). Postiglione i Jung (2013: 164–165) postanowili z kolei odpowiedzieć na pytanie „dlaczego część kadry jest bardziej płodna pod kątem publikacji wyników badań niż reszta naukowców” (Postiglione i Jung 2013: 166) i przestudowali w tym celu 10 procent najbardziej produktywnych i najmniej produktywnych naukowców z wykorzystaniem metod statystyki opisowej, nie odwołując się do predyktorów wysokiej produktywności badawczej i nie korzystając z analiz opartych na metodach wielowymiarowych, w tym regresji logistycznej. Zarówno tradycyjne teorie socjologiczne stratyfikacji w nauce, jak i badania nad wysoką produktywnością naukowców stanowią konceptualne zaplecze niniejszej pracy.

3. Dane i metody

3.1. Badanie czynników determinujących wysoką produktywność badawczą na poziomie indywidualnym

Badania poziomu produktywności badawczej na poziomie indywidualnym, w których pojedynczy naukowcy stanowią jednostkę analizy, różnią się od badań różnic wzorców produktywności zachodzących między państwami, typami instytucji, dyscyplinami lub ze względu na tytuły naukowe czy płeć (i w ujęciu czasowym). W literaturze można wyszczególnić dwa odmienne podejścia metodologiczne do badania wysokiej

produktywności badawczej na poziomie indywidualnym i do badania determinujących ją czynników (czego nie można zrobić za pomocą analizy bibliometrycznej) – jakościowe i ilościowe.

Podejście jakościowe analizuje wysoką produktywność za pomocą materiału jakościowego – tworzy się rankingi wysoce produktywnych naukowców w danej dyscyplinie akademickiej, a następnie przeprowadza się wywiady z naukowcami z górnej części rankingu, używając ogólnego pytania badawczego, na przykład: „jak oni mogą być tak produktywni?” (Mayrath 2008: 42). Sekretów wysokiej produktywności można się doszukiwać w ankietach adresowanych do produktywnych naukowców (szukając determinant wysokiej produktywności badawczej), w wywiadach przeprowadzanych z wybitnymi naukowcami, jak również łącząc te dwa podejścia (Flanigan et al. 2016; Kiewra i Creswell 2000; Martinez et al. 2011; Mayrath 2008; Patterson-Hazley i Kiewra 2013). Analizy gwiazd nauki często opierają się na badaniu ankietowym kadry w małej skali i na analizach najbardziej prestiżowych czasopism naukowych, często łączy się te podejścia z wywiadami pogłębionymi. Badania jakościowe bazujące na rozmaitej liczbie wywiadów z wysoce produktywnymi naukowcami poszukują odpowiedzi na ogólne pytanie: jak naukowcy stają się wysoce produktywni? Z kolei podejście ilościowe analizuje predyktory wysokiej produktywności badawczej za pomocą materiału ilościowego – ankiet z kadrami akademicką, w których dane dotyczące postaw i zachowań akademickich łączy się z danymi dotyczącymi publikacji. Niniejsze badanie posługuje się podejściem ilościowym opartym na analizie danych uzyskanych w rozległym badaniu ankietowym.

Nasz artykuł ma na celu zestawienie ze sobą najbardziej produktywnych naukowców (10 procent) i reszty (90 procent) w następujących etapach: po pierwsze identyfikuje się najbardziej produktywnych naukowców w próbie; po drugie analizuje się ich przeciętną produktywność badawczą (w kilku wymiarach) w porównaniu z produktywnością pozostałych 90 procent naukowców; po trzecie bada ich udział w całościowej produkcji naukowej – w ujęciu najważniejszych klastrów dyscyplin akademickich, na każdym z trzech wymienionych etapów. W tych wstępnych procedurach korzysta się wyłącznie z danych dotyczących produktywności badawczej. W ramach wstępnych procedur bierze się pod uwagę kompromis pomiędzy wadami posługiwania się danymi generowanymi przez samych badanych (zamiast danymi pochodzącymi z bazy Scopus czy Web of Science) i liczbą publikacji jako jedyną miarą działalności badawczej (zamiast połączenia analiz publikacji, cytowań, indeksu Hirscha czy innych miar stosowanych w bibliometrii) – i zaletami polegającymi na wykorzystaniu danych ankietowych z poziomu indywidualnego. Szczegółowe dane indywidualne mogą zostać zebrane jedynie za pomocą ankiety. Dlatego też, na następnym etapie procedur, można posługiwać się danymi dotyczącymi zachowań i postaw akademickich uzyskanymi z kwestionariuszy. Artykuł ma na celu porównanie

rozkładu czasu pracy (w tym inwestycje czasowe w dydaktykę, badania, usługi/zlecenia *non-profit*, administrację i inne obowiązki) i rozkładu orientacji na role akademickie (badania czy dydaktyka) dla dwóch wydzielonych grup naukowców.

W artykule szacujemy ilorazy szans (prawdopodobieństwo) znalezienia się wśród 10 górnych procent polskich naukowców pod względem produktywności badawczej za pomocą analiz opartych na regresji logistycznej, korzystając z bloków różnych zmiennych indywidualnych i instytucjonalnych. Na blok zmiennych indywidualnych składają się na przykład „socjalizacja do akademii” (uwzględniająca takie zmienne niezależne jak intensywna opieka kadry w okresie pisania doktoratu i projekty badawcze realizowane z kadra), „umiędzynarodowienie i współpraca” (z takimi zmiennymi niezależnymi jak prowadzenie badań międzynarodowych czy współpraca krajowa w badaniach) czy „całościowe zaangażowanie badawcze” (składające się z takich zmiennych niezależnych jak bycie recenzentem lub redaktorem w czasopiśmie naukowym czy serii wydawniczej). Dwa bloki zmiennych instytucjonalnych to „polityka instytucjonalna” (dla przykładu, silny nacisk na mierzalne efekty pracy akademickiej) i „wsparcie instytucjonalne” (dostępność środków finansowych na badania i pozytywne nastawienie pracowników administracji). Dostęp do tych zmiennych możemy osiągnąć jedynie dzięki ankietom, których główną wadą jest jednak nieprecyzyjna natura danych dotyczących produktywności jako deklarowanych przez samych ankietowanych (w porównaniu ze szczegółowymi danymi bibliometrycznymi).

3.2. Dane

Dane pochodzą z bazy Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges (EUROAC), która jest europejską wersją siostrzanej globalnej bazy Changing Academic Profession (CAP) (zob. Carvalho 2017, aby zapoznać się z najnowszym przeglądem rodziny tekstów powstałych w ramach projektów CAP/EUROAC; Marek Kwiek był kierownikiem polskiego zespołu badawczego finansowanego przez EUROCORES EuroHESC European Science Foundation, a Dominik Antonowicz jego członkiem). Ostateczny zbiór danych, datowany na 17 czerwca 2011 r., został stworzony przez René Kooija i Floriana Löwensteina z INCHER-Kassel. Uzyskana zwrotność w Polsce (11,22%) była zbliżona do zwrotności uzyskanej w badaniach kadry akademickiej w kilku innych krajach w ciągu ostatniej dekady, w tym w Holandii (18%) (de Weert i van der Kaap 2014: 121), Kanadzie (17%) (Jones et al. 2014: 348), Wielkiej Brytanii (15%) (Locke i Benion 2011: 178), Hongkongu (13%) (Rostan i in. 2014: 25), Korei (13%) (Shin i in. 2014: 183) oraz w Chorwacji, Austrii, Szwajcarii i Portugalii (10% lub mniej) (Teichler i Höhle 2013: 8). Wielkość polskiej próby była 2–3 razy większa niż próby w innych krajach badanych w ramach CAP/EUROAC (Shin i Cummings 2010; Cummings i Finkelstein 2012; Bentley i Kyvik 2013; Teichler et al. 2013; Marquina i Ferreira 2015; Bentley 2015), jak często zwraca się uwagę,

im większa próba, tym większe szanse na jej reprezentatywność, zakładając, że próba została wyłoniona przez dobór losowy (Bryman 2012: 198).

Naukowiec zostali zgrupowani w ośmiu klastrach dyscyplin, które najlepiej reprezentują obecną strukturę polskiej kadry akademickiej: nauki humanistyczne (HUM), nauki społeczne (SOC), nauki o życiu (LIFE), nauki fizyczne i matematyczne (PHYSMATH), nauki inżynieryjne i techniczne (ENGITECH), nauki rolnicze (AGRICULT), nauki medyczne i nauki o zdrowiu (MEDHEALTH) oraz inne dyscypliny (np. sztuki piękne). Respondenci zaznaczali jedną z dwudziestu jeden dziedzin (zgodnie z rozporządzeniem Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 24 października 2005 roku). Takie pogrupowanie było podyktowane przez rozporządzenie z 11 sierpnia 2011 roku dotyczące obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych – osiem klastrów reprezentuje osiem głównych obszarów wiedzy.

Całkowita liczba ważnych kwestionariuszy (z odpowiedziami na co najmniej 50% pytań) wyniosła 3704. Jednak w niniejszym badaniu osoby z „innych” dyscyplin (233 przypadki), osoby zatrudnione na stanowisku docenta (878 przypadków) oraz osoby, których umowa nie przewidywała działalności badawczej (68 przypadków) – zostały usunięte z analiz. Przypadki z „innych” dyscyplin były beзуżyteczne pod względem analizy międzydyscyplinarnej ze względu na ich specyfikę. Z kolei osoby zajmujące stanowisko docenta były beзуżyteczne pod względem analizy awansów naukowych. Ostatecznie wykorzystano do analizy 2525 obserwacji z siedmiu głównych klastrów dyscyplin (268 najbardziej produktywnych naukowców i 2257 mniej produktywnych badaczy).

Podpróba naukowców zaangażowanych w aktywność badawczą z siedmiu głównych klastrów dyscyplin akademickich została podzielona na dwie podgrupy – po pierwsze tych najbardziej produktywnych badawczo naukowców, określonych jako naukowcy znajdujący się w górnych 10 procentach (ze względu na rozkłady danych, odsetek ten wahał się pomiędzy 9,9 procent a 10,5 procent) naukowców o wysokiej produktywności badawczej z każdego głównego klastra akademickich dyscyplin (osobno). Z kolei na drugą podgrupę składało się pozostałe 90 procent naukowców zaangażowanych w badania. Rozkład próby według klastrów i prognozy liczby publikacji (minimalna liczba pozwalająca na zaklasyfikowanie do grona najbardziej produktywnych naukowców) przedstawionych jako ekwiwalenty recenzowanych artykułów został zaprezentowany w tabeli 1. Posłużenie się miarą ekwiwalentów recenzowanych artykułów naukowych odzwierciedla specyfikę polskiego systemu, który tradycyjnie wspierał pisanie książek w ramach wszystkich obszarów wiedzy (w szczególności przy okazji przekraczania kolejnych progów kariery akademickiej: doktorat, habilitacja i profesura). W całej próbie (2525 naukowców) znajdziemy 255 naukowców, którzy napisali 1 książkę w badanym okresie, 160 naukowców z 2 książkami i 58 naukowców z 3 książkami. Natomiast jeśli chodzi o książki pod

redakcją, 242 naukowców zredagowało jedną książkę, 128 dwie, a 48 trzy. W 4 (z 7) kłastrów dyscyplin próg liczby recenzowanych artykułów (miara PRA: *peer-reviewed articles*) – a nie ich ekwiwalentów (miara PRAE: *peer-reviewed article equivalents*) – dla najbardziej produktywnych naukowców wynosi zero: w HUM, SOC, ENGITECH i MEDHEALTH. Polscy naukowcy publikują ponad miarę nierecenzowane artykuły naukowe, jak również publikują znaczną liczbę monografii i książek pod redakcją. W naszej próbie pojawia się 20 naukowców (z 268 czyli 7,46 procent: 9 w HUM, 5 w SOC, 2 w ENGITECH i 4 w MEDHEALTH), którzy, będąc najbardziej produktywnymi naukowcami, nie opublikowali jednocześnie żadnego recenzowanego artykułu naukowego (PRA). Pomimo to w HUM tych 9 naukowców napisało 38 monografii, wydało 23 książki pod redakcją i 108 nierecenzowanych artykułów. Natomiast w MEDHEALTH tych 4 naukowców napisało 14 książek, wydało 5 książek pod redakcją i opublikowało 54 nierecenzowane artykuły. Są to badacze wysoce produktywni, a połączenie miary PRA i miary PRAE pozwala lepiej uchwycić ich produktywność w specyficznym polskim kontekście.

Tabela 1. Rozkład liczebności próby i próg liczby publikacji (minimalna liczba publikacji konieczna do bycia zakwalifikowanym do grona najbardziej produktywnych naukowców) pod względem ekwiwalentów recenzowanych artykułów (PRAE)

	Suma (n)	Zaangażowani w badania (n_{RI})	% zaangażowanych w badania	Najbardziej produktywni naukowcy (n_{TP})	% najbardziej produktywnych naukowców (n_{TP}): (n_{RI})	Próg liczby publikacji (PRAE)
HUM	613	595	97,1	62	10,1	24
SOC	291	275	94,5	29	10,0	25
PHYSMATH	194	189	97,4	20	10,3	16
LIFE	427	422	98,8	47	11,0	18
ENGITECH	571	558	97,7	60	10,5	18
AGRICULT	183	180	98,4	19	10,4	16
MEDHEALTH	313	307	98,1	31	9,9	20
Suma	2593	2525	97,4	268	10,3	-

3.3. Dobór do próby

Aby rozkład próby był zbliżony z rozkładem populacji generalnej (Hibberts et al. 2012: 61–62; Bryman 2012: 192–193), zastosowano metodę losowania warstwowego. Utworzono operat losowania w ujęciu dwóch zmiennych: płeć i stanowisko akademickie. W ramach każdej warstwy zastosowano losowanie proste. Operat losowania utworzono na podstawie ogólnokrajowej bazy danych wszystkich polskich naukowców (baza OPI). Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy

(OPI, zob. <https://www.opi.org.pl/>), to interdyscyplinarny instytut badawczy, który zapewnia dostęp do złożonych informacji na temat polskiej nauki.

W momencie przeprowadzania badania populacja docelowa liczyła 83 015 naukowców zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy w sektorze publicznym (43,8% kobiet i 56,2% mężczyzn, w tym 17 683 profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych (21,3%), 36 616 adiunktów (44,1%), 10 784 asystentów (13,0%) oraz 15 013 starszych wykładowców i wykładowców (18,1%) (GUS 2011: 308–309). Naukowcy pracujący wyłącznie w sektorze prywatnym zostali wyłączeni z populacji, ponieważ sektor ten jest niemal w całości nastawiony na kształcenie.

Struktura próby była zbliżona do struktury populacji docelowej pod względem płci i stanowiska akademickiego i obejmowała 45,2% kobiet naukowców i 54,8% mężczyzn naukowców, 22,6% profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych, 42,1% adiunktów, 10,9% asystentów oraz 24,4% starszych wykładowców i wykładowców. Nie wystąpił błąd próbkowania – prawdopodobieństwo wylosowania do próby dla wszystkich naukowców z populacji było jednakowe; żaden z członków populacji nie miał ograniczonych szans na włączenie do próby ani żadna grupa naukowców nie została systemowo wyłączona z operatu losowania (zgodnie z zasadami: Bryman 2012: 187). Nie przeprowadzono analizy porównawczej między osobami, które odpowiedziały i nie odpowiedziały na prośbę o wypełnienie ankiety (Stoop 2012: 122) ze względu na dostępność danych i nie przeprowadzono dalszego badania osób, które nie odpowiedziały na ankietę, dlatego nie wzięły w niej udziału. Założono, że mamy do czynienia z czysto losowym mechanizmem generowania odmów udziału w badaniu (MCAR – *missing completely at random*), a wagi wynikające ze schematu doboru do próby zostały skalibrowane w taki sposób, aby dostosować rozkład próby do znanych, prawdziwych rozkładów w ujęciu stanowiska akademickiego i płci. Z założenia tego wynika, że nie występuje błąd wynikający z odmów odpowiedzi w badaniu. Błąd ten występuje wtedy, kiedy niektóre grupy respondentów są mniej skłonne niż inne do wzięcia udziału w badaniu lub do udzielenia odpowiedzi na niektóre pytania badawcze (Hibberts et al. 2012: 72; Groves 2006). Jednak korelacji pomiędzy skłonnością do udziału w badaniu a kluczowymi charakterystykami badania nie można było oszacować ze względu na brak dostępności do operatu losowania (zgodnie z: Groves 2006: 670).

3.4. Narzędzie badawcze i pomiar statystyczny

Badanie zostało przeprowadzone przez Ośrodek Przetwarzania Informacji (OPI). Zaproszenia do udziału w badaniu internetowym, z unikalnym identyfikatorem, wysłano w czerwcu 2010 r. do 33 tys. naukowców, których adresy mailowe były dostępne. Zawęziło to populację docelową, co doprowadziło do pojawienia się niemożliwego do oszacowania błędu pokrycia. W okresie od 1 czerwca 2010 r. do 20 lipca 2010 r. wysłano drogą elektroniczną dwa przypomnienia. Papierowe wersje kwestionariusza

nie zostały wysłane do osób, które nie udzieliły odpowiedzi. W zaproszeniu do badania zapewniono o pełnej anonimowości, a przypomnienia wysyłano wyłącznie do osób, które nie udzieliły odpowiedzi przy użyciu przypisanych identyfikatorów. Kwestionariusz został przetestowany pilotażowo w maju 2010 r., po czym dokonano przeglądu formy, słownictwa i struktury poszczególnych elementów ankiety.

W analizie najbardziej produktywnych naukowców w prezentowanym artykule istnieje kompromis między korzyściami płynącymi z wykorzystania samodzielnie podawanych danych dotyczących liczby publikacji jako jedynej miary produktywności naukowej a korzyściami płynącymi z wykorzystania kombinacji liczby publikacji, cytowań, indeksu H i innych miar bibliometrycznych. Szczegółowe dane na poziomie indywidualnym – w tym dane dotyczące międzynarodowej współpracy naukowej i międzynarodowe dane dotyczące współautorstwa publikacji – zostały wykorzystane pomimo świadomości ich niedoskonałości.

Zastosowanie techniki badań ankietowych nasuwa istotny problem – błędne zgłaszanie między innymi danych dotyczących liczby i typów publikacji. Problem dotyczy głównie pytań wrażliwych, na które respondenci mogą wybrać nierzetelną odpowiedź „z powodu chęci zaprezentowania się w jak najlepszym świetle wobec ankietera lub uniknięcia potencjalnych reperkusji” (McNeeley 2012: 382). Zgłaszanie nadmiernej liczby społecznie pożądanых zachowań w środowisku akademickim (np. liczby publikacji) oraz zaniżanie społecznie niepożądanych zachowań (np. poziomu niepublikowania) jest problemem (de Vaus 1985), a pewien poziom błędów w odpowiedziach jest nieunikniony. Wydaje się jednak, że polscy naukowcy dosyć rzetelnie przedstawiali dane dotyczące liczby i typów publikacji; w oparciu o publicznie dostępne dane dotyczące produktywności na poziomie instytucjonalnym i na poziomie wydziałów według typu instytucjonalnego, rozkłady odpowiedzi odpowiadały wnioskowi z wcześniejszej literatury, co sugeruje, że respondenci nie postrzegali pytań zawartych w kwestionariuszu jako szczególnie wrażliwych. Na przykład średnie poziomy liczby indywidualnych publikacji odpowiadały średnim poziomom dla sześciu głównych typów instytucjonalnych, z najwyższym poziomem dla „uniwersytetów” i „uniwersytetów technicznych”, a najniższym dla „akademii”. Zaobserwowany wysoki odsetek osób niepublikujących i niepublikujących w języku angielskim sugeruje, że błąd pomiaru dla danych publikacyjnych nie był istotnym problemem.

3.5. Ograniczenia metodologiczne

Zaprezentowane analizy opierają się na danych deklaracyjnych. Wybraną miarą produktywności badawczej była liczba recenzowanych artykułów i ekwiwalentów artykułów recenzowanych opublikowanych w trzyletnim okresie referencyjnym. W różnym stopniu respondenci „mogą przedstawiać badaczowi nieprawdziwy obraz, na przykład odpowiadając na pytanie, jaka mogłaby być ich sytuacja, a nie jaka jest

sytuacja rzeczywista” (Cohen i in. 2011: 404). Chociaż dane dotyczące publikacji zgłaszanych samodzielnie nie są doskonałe, nie wydają się pociągać za sobą błędów nielosowych (tzn. błędy są przypadkowe) czy też systematycznych (co ma miejsce, gdy błędy wykazują tendencję do zmiany w jednym kierunku; zob. Spector 1981: 13). W narzędziu badawczym nie rozróżniano poziomu i prestiżu czasopism akademickich i nie było możliwości badania wzorców cytowań. Współczynniki wpływu czasopism i liczba cytowań autorów nie wchodziły w zakres tego badania z powodu niedostępności danych. W związku z anonimizacją danych, produktywność poszczególnych badaczy nie mogła być powiązana z poszczególnymi instytucjami – poza sześcioma głównymi typami instytucjonalnymi.

Aby wzmocnić zasadność analiz (zob. także Kwiek 2018c i Kwiek 2019a), oprócz artykułów recenzowanych (*peer-reviewed articles*, PRA) zastosowano trzy inne miary: ekwiwalenty artykułów recenzowanych (*peer-reviewed article equivalents*, PRAE), ekwiwalenty artykułów recenzowanych międzynarodowo współautorskich (*internationally collaborative peer-reviewed article equivalents*, IC-PRAE) oraz ekwiwalenty artykułów recenzowanych w języku angielskim (*English peer-reviewed article equivalents*, ENG-PRAE). Oznacza to, że liczba publikacji została również przeliczona na liczbę ekwiwalentów artykułów. Miara PRAE jest obliczana jako suma ważona własnych artykułów opublikowanych w książkach lub czasopismach (wycenianych jako ekwiwalent 1 artykułu), książek redagowanych (wycenianych jako ekwiwalenty 2 artykułów) i książek autorskich (wycenianych jako ekwiwalenty 5 artykułów) opublikowanych w ciągu trzyletniego okresu referencyjnego. Jest to zgodne z procedurą stosowaną w Piro et al. (2013: 309); Røstad i Aksnes (2015: 319); Bentley (2015: 870) oraz Gorelova i Lovakov (2016: 11). W większości analiz opartych na badaniach ankietowych 4–6 artykułów odpowiada jednej pełnej monografii.

Podobnie jak Bentley (2015), do każdej obserwacji zastosowaliśmy udział recenzowanych publikacji podany przez respondenta. Zaletą zastosowania miary PRAE w badaniach przekrojowych jest to, że obejmuje ona różne publikacje, w tym książki autorskie i redagowane (które nadal stanowią jeden z głównych typów publikacji w Polsce w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych). Miara IC-PRAE bazuje na samodzielnie zgłoszonym udziale publikacji współtworzonych z kolegami z zagranicy, a miara ENG-PRAE opiera się na samodzielnie zgłoszonym udziale publikacji wydawanych w języku obcym, który jest w przeważającej mierze językiem angielskim (dla 87,1% polskich naukowców). W związku z tym w tekście korzystamy z liczby publikacji naukowych oraz odsetka publikacji recenzowanych przez środowisko naukowe, publikacji powstałych w języku angielskim oraz publikacji współtworzonych z kolegami z zagranicy.

Przedstawione poniżej analizy produktywności naukowej przeliczają liczbę publikacji na ekwiwalenty artykułów w celu bardziej sprawiedliwego zestawienia dziedzin akademickich, w których wzorce publikacyjne są różne (Kyvik i Aksnes 2015). Miara

PRAE została wykorzystana w celu ułatwienia bardziej kompleksowego zbadania różnic we wzorcach publikacyjnych w różnych dziedzinach pomiędzy najbardziej produktywną kadrą (górne 10%) i jej resztą (pozostałe 90%); miary IC-PRAE i ENG-PRAE zostały wykorzystane do zbadania, jak te dwie grupy różnią się pod względem umiędzynarodowienia. Ekwiwalenty artykułów zostały wykorzystane do porównań obejmujących duże klastry dyscyplin. Podejście to jest zgodne z podejściem przyjętym w Ramsden (1994: 213); Guldbrandsen i Smeby (2005: 938); Kyvik i Aksnes (2015: 1441); Villanueva-Felez et al. (2013: 472); Piro et al. (2013: 309); Teichler et al. (2013: 146–147); i Arimoto (2011: 296). Ekwiwalenty artykułów wykorzystywano również w pracach w *Scientometrics* i *Journal of Informetrics* (np. Kyvik 1989: 206; Piro et al. 2016: 945; Bentley 2015: 870; Røstad i Aksnes 2015: 319). Zastosowanie miar PRA i PRAE odzwierciedla specyfikę polskiego systemu, który tradycyjnie opierał się na publikacjach książkowych we wszystkich dziedzinach nauki.

4. Wyniki

4.1. Najbardziej produktywni naukowcy – profil

Częstość wybranych cech demograficznych najbardziej produktywnych naukowców została zaprezentowana w tabeli 2. Około dwie trzecie z nich to mężczyźni (64 procent), którzy są przeważnie starsi (trzech z czterech ma przynajmniej 40 lat, 75,3 procent), a niemal 60 procent z nich (59,8 procent) ma przynajmniej dziesięcioletnie doświadczenie akademickie (liczone jako czas pracy na pełnym etacie w sektorze szkolnictwa wyższego). Średni wiek najbardziej produktywnych naukowców wynosi 50 lat (odchylenie standardowe – 11,16 lat, rys. 1). Dominująca grupa wiekowa wśród najbardziej produktywnych naukowców różni się w poszczególnych klastrach dyscyplin. Najbardziej produktywni naukowcy są średnio znacznie młodsi w naukach społecznych i humanistycznych, a starsi w pozostałych klastrach dyscyplin (najbardziej produktywni naukowcy w wieku 55 lat i więcej stanowią około połowy najbardziej produktywnych naukowców w naukach fizycznych i matematycznych, naukach inżynierskich i technicznych oraz rolniczych – w porównaniu z zaledwie jedną trzecią w humanistyce i jedną czwartą w naukach społecznych).

Dobrym wytłumaczeniem różnic między dyscyplinami ze względu na grupę wiekową jest deinstytucjonalizacja misji badawczej w naukach miękkich (w przeciwieństwie do nauk twardych), która postępowała w latach 1990–2005, czyli w okresie ekspansji sektora szkolnictwa wyższego (Kwiek 2017). Młodzi najbardziej produktywni naukowcy podlegali procesom socjalizacji do pracy akademickiej w swoich instytucjach w momencie, gdy liczbowa ekspansja – wciąż rosnąca liczba studentów – powoli zwalniała, prowadząc do obecnego systematycznego kurczenia się systemu (Kwiek 2015c) (szczególnie wyrazistym przykładem są nauki społeczne, w których ponad połowa najbardziej produktywnych naukowców jest poniżej 40 roku życia, zob. rys. 2).

Tabela 2. Opis próby – częstości wybranych cech demograficznych

		Pozostali naukowcy (90%)		Najbardziej produktywni naukowcy (górne 10%)		Suma	
		N	%	N	%	N	%
Płeć	Mężczyzna	1242	54,5	168	64	1410	55,5
	Kobieta	1037	45,5	95	36	1132	44,5
Grupy wiekowe	Poniżej 30 r.ż.	44	1,9	2	0,6	45	1,8
	30 do 39 r.ż.	854	37,4	64	24	917	36
	40 do 49 r.ż.	584	25,6	62	23,3	646	25,3
	50 do 59 r.ż.	414	18,1	73	27,6	488	19,1
	60 lat i starsi	388	17	65	24,4	452	17,8
	Poniżej 10 lat	688	29,8	46	17	733	28,5
	10 do 19 lat	662	28,7	62	23,2	724	28,1
Doświadczenie akademickie*	20 do 29 lat	373	16,2	58	21,8	431	16,8
	30 do 39 lat	423	18,3	69	25,8	492	19,1
	40 lat i więcej	160	6,9	33	12,2	193	7,5
	HUM	551	23,7	62	23,1	613	23,6
Klasy dziedzic akademickich	SOC	262	11,3	29	10,6	291	11,2
	PHYSMATH	174	7,5	20	7,4	194	7,5
	LIFE	380	16,4	47	17,5	427	16,5
	ENGITECH	511	22	60	22,5	571	22
	AGRICULT	164	7,1	19	7,3	183	7,1
	MEDHEALTH	282	12,1	31	11,6	313	12,1

Objaśnienie: ***doświadczenie akademickie** oznacza liczbę lat, jakie upłynęły od pierwszego zatrudnienia na pełen etat (poza pracą w charakterze asystenta naukowego i dydaktycznego w sektorze badawczym lub sektorze szkolnictwa wyższego, pytanie A6).

Różnica jest również wyraźna pod względem zajmowanych przez najbardziej produktywnych naukowców stanowisk oraz ich tytułów i stopni. W naukach miękkich, dominującym stopniem jest doktorat, w przeciwieństwie do nauk ścisłych, w których dominuje tytuł profesora tytularnego. Wysoce produktywni naukowcy w naukach miękkich zajmują, średnio, niższe stanowiska i mają niższe stopnie. W naukach ścisłych najbardziej produktywni naukowcy podlegają wzorcom pokazywanym w tradycyjnych studiach nad akumulacją przewag w nauce (Cole i Cole 1967; Merton 1968; Zuckerman 1970). Im wyższe stanowisko, tym większa indywidualna produktywność

badawcza, albo, mówiąc inaczej, produktywność systematycznie rośnie wraz z wiekiem (zob. tabela 3 i rys. 2). Na polskich uczelniach podział na nauki miękkie i twarde jest szczególnie silny w związku z ekspansją opartą na podaży studentów, po której nastąpiło w ostatniej dekadzie silne kurczenie się systemu w związku z niżem demograficznym (Kwiek 2016b). Rozkład naukowców (a tym samym najbardziej produktywnych naukowców i ich reszty) pomiędzy klastrami dyscyplin akademickich odpowiada w przybliżeniu ich rozkładowi w polskim systemie szkolnictwa wyższego (sektor Polskiej Akademii Nauk został wyłączony z badania).

Rysunek 1. Najbardziej produktywni naukowcy w ujęciu grup wiekowych, wszystkie klastry dyscyplin (w %)

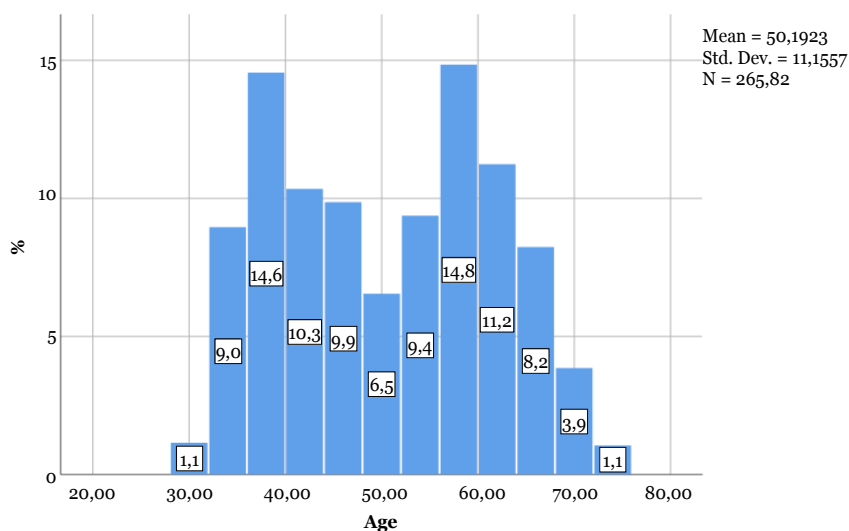
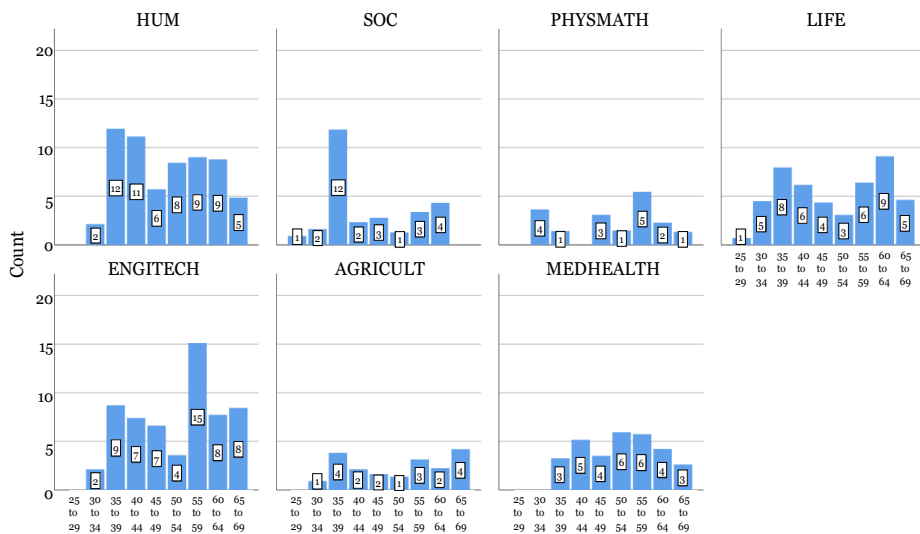


Tabela 3. Najbardziej produktywni naukowcy w ujęciu stopnia/tytułu i przynależności dyscyplinarnej (w %)

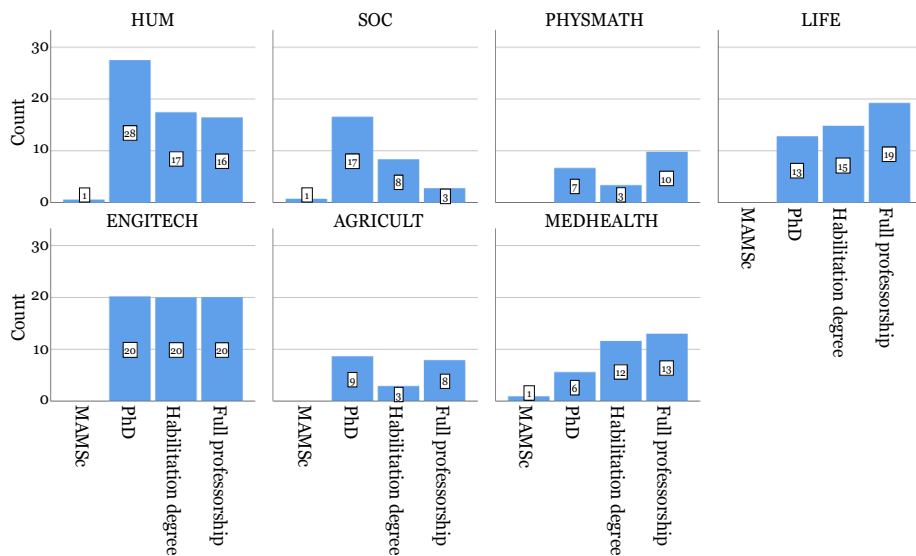
Stopień/Tytuł	HUM	SOC	PHYS MATH	LIFE	ENGIN TECH	AGRI CULT	MED HEALTH
Magisterium	1,0	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0
Doktorat	44,4	58,2	33,7	27,3	33,5	44,4	18,0
Habilitacja	28,1	29,4	17,0	31,6	33,2	14,9	37,3
Profesura tytułarna	26,5	9,8	49,4	41,0	33,3	40,7	41,8
Razem*	100	100	100	100	100	100	100

Objaśnienie: *suma nie wynosi dokładnie 100% z powodu zaokrąglenia.

Rysunek 2. Najbardziej produktywni naukowcy w ujęciu grup wiekowych i klastrów dyscyplin naukowych (częstotliwość)



Rysunek 3. Najbardziej produktywni naukowcy w ujęciu tytułu/stopnia i klastrów dyscyplin naukowych (częstotliwość)



Statystycznie istotne różnice pod względem czasu upływającego między kolejnymi awansami naukowymi, pomiędzy najbardziej produktywnymi naukowcami i resztą naukowców nie zachodzą na etapie przygotowywania doktoratu czy na początkowych etapach kariery akademickiej (zob. tabela 4). Różnica polega na tym, że najbardziej produktywni naukowcy otrzymują habilitację, a następnie profesurę, średnio rok szybciej (w sumie prawie dwa i pół roku szybciej). Na podstawie pytania A1 kwestionariusza dysponowaliśmy datami ukończenia studiów i zdobycia doktoratu, habilitacji i tytułu profesorskiego – tam, gdzie miało to zastosowanie. Różnica między dwoma grupami naukowców zasadniczo nie zachodzi zatem pod względem awansów – zdobywania stopni i tytułów. Może to oznaczać, że w Polsce związek pomiędzy wysoką aktywnością publikacyjną a pięciem się w górę akademickiej drabiny jest stosunkowo słaby. Profesura tytularna jest związana nie tylko z publikacjami, ale również z tak zwaną „promocją młodej kadry”, to znaczy z opieką nad doktorantami do momentu otrzymania przez nich stopnia doktora, co może w niesprzyjających okolicznościach (niezycżliwe rady wydziałów nie przyznające promotorstwa) opóźnić przyznanie profesury (Kwiec 2017; zmiany w ramach Ustawy 2.0 nie dotyczą analizowanych tu przypadków).

Tabela 4. Czas upływający pomiędzy kolejnymi awansami naukowymi – średnia liczba lat pomiędzy otrzymaniem kolejnych stopni lub tytułu

	Pozostali (90%)	Najbardziej pro- duktywni naukowcy (10%)	Grupa z istotnie większą średnią
Pomiędzy magisterium a doktorem	7,73	7,41	–
Pomiędzy doktoratem a habilitacją	12,98	11,91	Pozostali
Pomiędzy habilitacją a profesurą	9,80	8,66	Pozostali
Pomiędzy doktoratem a profesurą	21,12	19,66	–

Objaśnienie: porównanie średnich w kolumnach (test t dla równości średnich został przeprowadzony dla każdego stopnia/tytułu naukowego, poziom istotności $\alpha = 0,05$). Dla każdej pary ze średnią różnicą istotnie różną od zera, symbol większej kategorii (top lub pozostali) pojawia się w ostatniej kolumnie.

W przeciwieństwie do mniej produktywnych naukowców, najbardziej produktywnych naukowców charakteryzuje kilka wspólnych cech. Posiadają wspólny profil zawodowy: są to przeważnie mężczyźni ze średnią wieku około 50 lat, posiadacze profesury tytularnej, częściej wchodzący we współpracę krajową i międzynarodową, częściej publikujący zagranicą (niż pozostali naukowcy). Badania prowadzone przez najbardziej produktywnych naukowców są międzynarodowe – zarówno gdy chodzi o zakres, jak i przedmiot badań; pracują dłużej i przeznaczają więcej czasu na badania, ponadto są znacznie bardziej zorientowani na badania niż na kształcenie

(zob. Kwiek 2015a i Kwiek 2017). Skupiają się na badaniach podstawowych i teoretycznych, (co poniekąd zrozumiałe) zasiadają w komitetach naukowych bądź komisjach naukowych, jak również częściej niż ich mniej produktywni koledzy wypełniają obowiązki recenzenta, redaktora czasopisma naukowego czy serii wydawniczej.

4.2. Wzorce indywidualnej produktywności badawczej – najbardziej produktywni naukowcy a krajowa produkcja naukowa

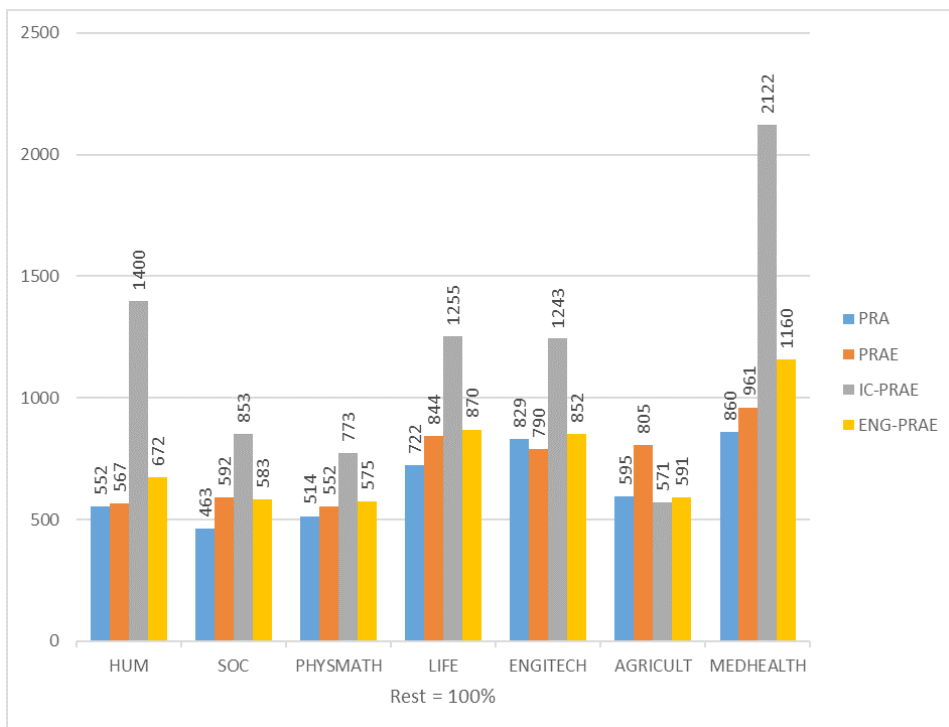
Szczegółowe statystyki ukazujące przeciętną produktywność badawczą przy użyciu trzech typów ekwiwalentów artykułów (PRAE, IC-PRAE i ENG-PRAE) według klastrów dyscyplin i dwóch badanych grup (najbardziej produktywni naukowcy vs. pozostali naukowcy) zostały zaprezentowane w tabelach 5, 6 i 7. Według standardów europejskich (które znamy z tego samego, europejskiego badania ankietowego) średnio polscy naukowcy są nisko produktywni badawczo, a ich publikacje mają w dużej mierze zasięg krajowy (język, typ czasopisma, współpraca międzynarodowa).

Jak widzimy, w kolumnie przedstawiającej odsetek niepublikujących w tabeli 5, około 40–60 procent polskich naukowców, którzy są zaangażowani w badania, to naukowcy niepublikujący (między 38,5 procent naukowców w naukach humanistycznych a 57,1 procent w naukach medycznych i o zdrowiu nie opublikowało w okresie referencyjnym ani jednej pracy naukowej). Dodajmy, że, szukając wzorców – pracujemy na danych z 2010 r. – można założyć, że odsetek ten systematycznie maleje w związku z presją dwóch kolejnych fal reform. Z kolei, jak widzimy w kolumnach przedstawiających odsetek publikujących bez międzynarodowego współautorstwa (tabela 6) i odsetek niepublikujących w języku angielskim (tabela 7), ich zaangażowanie umiędzynarodowienie w badaniach (rozumiane jako współautorstwo publikacji, jako typ współpracy międzynarodowej) jest marginalne. Poza naukami fizycznymi i matematycznymi około 80–95 procent polskich naukowców nie opublikowało nic we współpracy międzynarodowej; i ponownie, poza naukami fizycznymi i matematyką, około 60 procent nie publikuje po angielsku.

Średnia produktywność badawcza (według wszystkich miar produktywności) dla najbardziej produktywnych naukowców jest znacznie wyższa we wszystkich klastrach dyscyplin: około pięć do ośmiu razy (zob. rys. 4) niż dla reszty naukowców. Zdecydowanie największa różnica w produktywności ma miejsce w przypadku międzynarodowych publikacji współautorskich (miara IC-PRAE), co pokazuje determinującą rolę umiędzynarodowienia badań dla produktywności: w czterech klastrach różnica pomiędzy dwoma grupami naukowców jest ponad 12 razy większa, a w trzech jest około 8 razy większa. Co interesujące, odsetek IC-PRAE w PRAE jest zbliżony we wszystkich klastrach (zob. rys. 5) – najbardziej produktywni naukowcy publikują znacznie więcej i publikują więcej we współpracy z naukowcami z zagranicy; między dwoma grupami naukowców istnieją jednak znaczne różnice między dyscyplinami,

a nie w ich ramach (naukowcy z obu grup z klastrów PHYSMATH i LIFE mają wyższy odsetek, a z klastrów HUM i SOC odsetek bardzo niski).

Rysunek 4. Produktywność badawcza według klastrów dyscyplin – najbardziej produktywni naukowcy vs. pozostali (produktywność najbardziej produktywnych naukowców jako procent produktywności pozostałych – pozostali = 100%)



Objaśnienie: średnia liczba recenzowanych artykułów naukowych (PRA), ekwiwalentów recenzowanych artykułów naukowych (PRAE), ekwiwalentów recenzowanych artykułów opublikowanych wspólnie z autorami zagranicznymi (IC-PRAE) oraz ekwiwalentów recenzowanych artykułów opublikowanych w języku angielskim (ENG-PRAE) opublikowane w trzyletnim okresie referencyjnym.

Dla wszystkich klastrów wyniki są statystycznie istotne (w %).

Konsekwentnie we wszystkich klastrach dyscyplin nieco mniej niż połowa (44,7 procent) wszystkich publikacji (ekwiwalentów artykułów: recenzowanych artykułów naukowych, rozdziałów i monografii) była efektem pracy około 10 procent najbardziej produktywnych naukowców. Najbardziej produktywni naukowcy są również odpowiedzialni za około połowę (48,0 procent) wszystkich publikacji w języku angielskim (miara ENG-PRAE) i prawie 60 procent (57,2 procent) wszystkich prac opublikowanych wspólnie z autorami zagranicznymi (miara IC-PRAE); całościowy obraz nie różni się również w przypadku recenzowanych artykułów naukowych (zob. tabela 8).

Tabela 5. Produktowność badawcza – ekwiwalenty recenzowanych artykułów naukowych (PRAE) opublikowanych w trzyletnim okresie referencyjnym

	Pozostali (90%)					Najbardziej produktywni naukowcy (górne 10%)							
	Średnia PRAE	95% przedział ufności, DG	95% przedział ufności, GG	Mediana bliższych	% niepublikujących	Średnia PRAE tylko dla publikujących	Odcylenie niestandardowe	Średnia PRAE	95% przedział ufności, DG	95% przedział ufności, GG	Mediana	Odcylenie standardowe	n
HUM	5,6	5,07	6,13	4,2	38,5	9,11	6,32	31,76	29,16	34,36	28,8	10,44	62
SOC	6,23	5,37	7,09	4	44,5	11,23	7,08	36,91	29,34	44,48	32	20,81	29
PHYSMATH	3,77	3,12	4,42	2	42,2	6,52	4,39	20,82	18,71	22,93	20	4,82	20
LIFE	3,25	2,77	3,73	0	55,8	7,35	4,81	27,43	24,99	29,87	25	8,55	47
ENGINECH	3,38	2,97	3,79	0	53,4	7,25	4,71	26,71	23,66	29,76	23,9	12,04	60
AGRICULT	3,23	2,56	3,90	0	52,1	6,74	4,38	25,99	21,57	30,41	24	9,82	19
MEDHEALTH	3,22	2,66	3,78	0	57,1	7,50	4,81	30,96	26,93	34,99	28	11,46	31

Objaśnienie: najbardziej produktywni naukowcy (10%, prawy panel) vs. pozostali (90%, lewy panel).

Tabela 6. Produktowność badawcza – ekwiwalenty recenzowanego artykułu opublikowanego wspólnie z autorami zagranicznymi (IC-PRAE) opublikowane w trzyletnim okresie referencyjnym

	Pozostali (90%)					Najbardziej produktywni naukowcy (górne 10%)								
	Średnia IC-PRAE	95% przedział ufności, DG	95% przedział ufności, GG	Mediana	% niepublikujących autorami zagr.	Odcylenie niestandardowe	Średnia IC-PRAE	95% przedział ufności, DG	95% przedział ufności, GG	Mediana	% niepublikujących autorami zagr.	Odcylenie niestandardowe	N	
HUM	0,11	0,05	0,17	0	93,4	0,67	551	1,54	0,31	2,77	0	77,1	4,93	62
SOC	0,17	0,07	0,27	0	92,5	0,82	262	1,45	-0,21	3,11	0	87,0	4,57	29
PHYSMATH	1,24	0,86	1,62	0	68,7	2,59	174	9,59	6,22	12,96	9,6	10,7	7,7	20
LIFE	0,71	0,50	0,92	0	80,8	2,12	380	8,63	5,81	11,45	4,4	20,8	9,86	47
ENGINECH	0,35	0,24	0,46	0	86,4	1,28	511	4,35	2,57	6,13	1,45	43,5	7,04	60
AGRICULT	0,35	0,13	0,57	0	86,2	1,43	164	2	0,73	3,27	0	52,7	2,82	19
MEDHEALTH	0,23	0,10	0,36	0	90,6	1,12	282	4,88	1,76	8,00	1,15	49,4	8,87	31

Objaśnienie: najbardziej produktywni naukowcy (10%, prawy panel) vs. pozostali (90%, lewy panel).

Tabela 7. Produktowność badawcza – ekwiwalenty recenzowanego artykułu opublikowanego w języku angielskim (ENG-PRAE) opublikowane w trzyletnim okresie referencyjnym

	Pozostali (90%)				Najbardziej produktywni naukowcy (górze 10%)									
	Średnia ENG-PRAE	95% przedział ufności, DG	95% przedział ufności, GG	% nie publikujących po angielsku	Średnia ENG-PRAE	95% przedział ufności, DG	95% przedział ufności, GG	% nie publikujących po angielsku	Mediana na	Odczylenie standardowe	N			
HUM	1,16	0,94	1,38	0	63,9	2,66	551	7,79	5,66	9,92	21,2	5,8	8,57	62
SOC	1,01	0,74	1,28	0	62,7	2,21	262	5,89	2,64	9,14	25,6	2,55	8,93	29
PHYSMATH	3,43	2,79	4,07	2	43,4	4,28	174	19,72	17,64	21,80	0,0	18	4,74	20
LIFE	2,46	2,05	2,87	0	58,6	4,09	380	21,4	18,43	24,37	0,0	20	10,4	47
ENGINECH	1,93	1,62	2,24	0	60,0	3,52	511	16,45	13,78	19,12	2,1	16,2	10,55	60
AGRICULT	1,86	1,37	2,35	0	56,9	3,2	164	11	6,92	15,08	0,0	8,08	9,07	19
MEDHEALTH	1,44	1,11	1,77	0	62,7	2,83	282	16,71	12,11	21,31	4,9	15,4	13,06	31

Objaśnienie: najbardziej produktywni naukowcy (10%, prawy panel) vs. pozostali (90%, lewy panel).

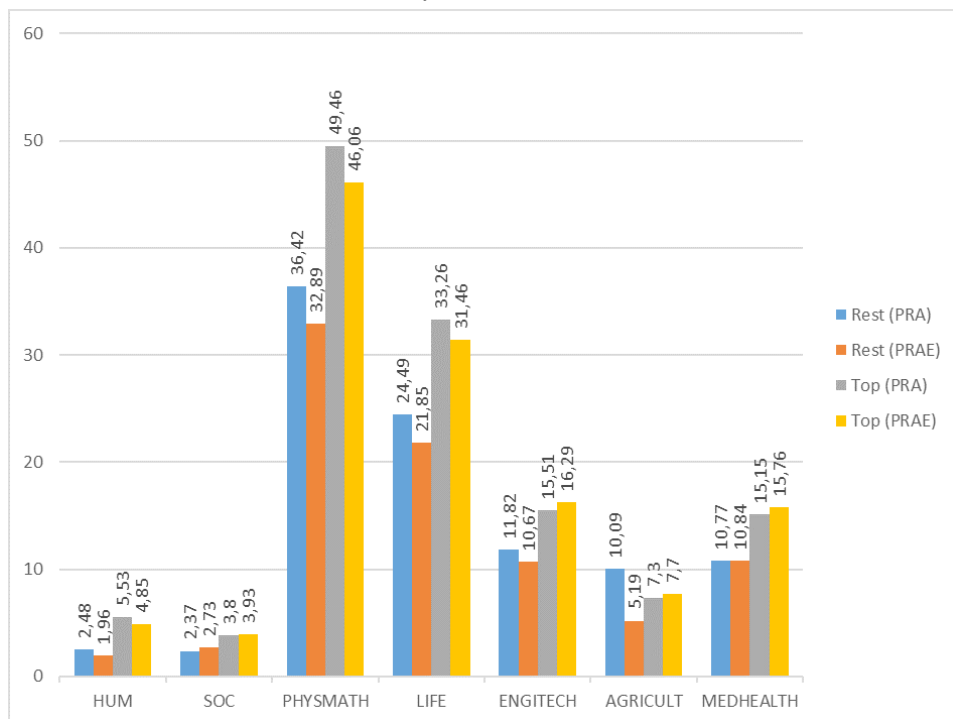
Tabela 8. Publikacje najbardziej produktywnych polskich naukowców jako odsetek całkowitej produkcji naukowej

Klastry dyscyplin/ Kategoria produktywności	Odsetek PRAE opublikowanych przez najbardziej produktywnych (%)		Odsetek IC-PRAE opublikowanych przez najbardziej produktywnych (%)		Odsetek ENG-PRAE opublikowanych przez najbardziej produktywnych (%)		Odsetek PRA opublikowanych przez najbardziej produktywnych (%)		Odsetek IC-PRA opublikowanych przez najbardziej produktywnych (%)		Odsetek ENG-PRA opublikowanych przez najbardziej produktywnych (%)	
	39,3	60,5	43,4	39,3	37,0	44,4	58,6	40,9	46,1	44,4	55,0	49,3
HUM	39,3	60,5	43,4	39,3	37,0	44,4	58,6	40,9	46,1	44,4	55,0	49,3
SOC	39,8	48,6	39,3	39,8	37,0	44,4	46,1	34,3	44,4	37,2	46,9	37,2
PHYSMATH	38,8	47,2	39,8	39,8	37,0	44,4	46,1	34,3	44,4	37,2	46,9	37,2
LIFE	51,2	60,2	51,9	51,9	47,3	55,0	58,6	40,9	44,4	44,4	55,0	49,3
ENGINECH	48,4	59,6	50,4	50,4	49,6	56,4	58,6	40,9	44,4	44,4	55,0	49,3
AGRICULT	49,1	40,4	41,4	41,4	41,5	34,1	58,6	40,9	44,4	34,1	34,1	33,4
MEDHEALTH	51,9	70,5	56,6	56,6	49,1	57,9	58,6	40,9	44,4	57,9	57,9	50,2
Średnia dla kategorii	44,7	57,2	48,0	48,0	43,2	52,0	58,6	40,9	46,1	52,0	52,0	44,3

Objaśnienie: według klastrów dyscyplin i kategorii produktywności: dla recenzowanych artykułów naukowych (PRA) i ekwiwalentów recenzowanych artykułów naukowych (PRAE) (w %).

Duże różnice międzydyscyplinarne są jednak widoczne – najbardziej produktywni naukowcy w humanistyce (górne 10,1 procent) odpowiadają średnio za 60,5 procent wszystkich prac opublikowanych wspólnie z autorami zagranicznymi, a w naukach medycznych i o zdrowiu (górne 9,9 procent) za około 70,5 procent.

Rysunek 5. Produktywność badawcza według klastrów dyscyplin – najbardziej produktywni naukowcy vs. reszta naukowców

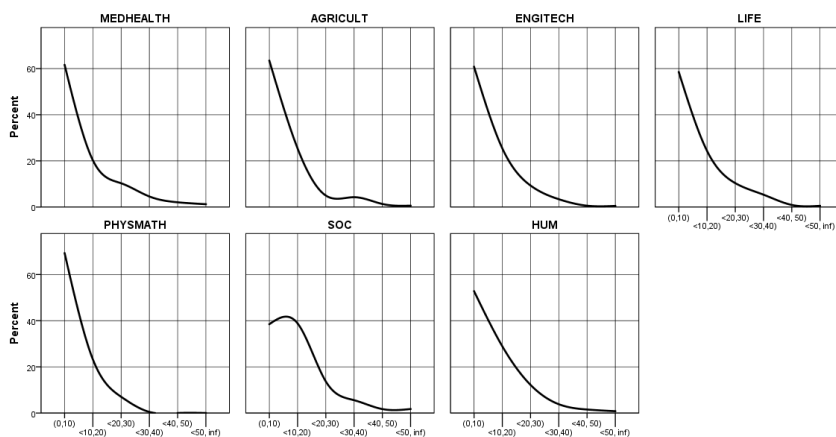


Objaśnienie: odsetek IC-PRA (i IC-PRAE) w PRA (i PRAE) – odsetek średniej liczby recenzowanych artykułów opublikowanych wspólnie z autorami zagranicznymi i ekwiwalentów artykułów w średniej liczbie recenzowanych artykułów naukowych i ekwiwalentów artykułów naukowych opublikowanych w trzyletnim okresie referencyjnym. Dla wszystkich klastrów wyniki są statystycznie istotne (w %).

Rozkład produktywności badawczej dla wszystkich klastrów dyscyplin charakteryzuje się skrajną asymetrią prawostronną, nie tylko w przypadku wszystkich naukowców (rys. 6), ale również w przypadku najbardziej produktywnych naukowców (rys. 7). Oba wykresy pokazują na osi pionowej odsetek autorów, a na osi poziomej liczbę publikacji. W górnej warstwie naukowców pod względem produktywności badawczej wzory rozkładu produktywności są niesymetryczne, podobnie jak w przypadku mniej produktywniej warstwy; należy zwrócić uwagę na długi ogon produktywności po prawej stronie we wszystkich klastrach dyscyplin. Górne 10 procent naukowców

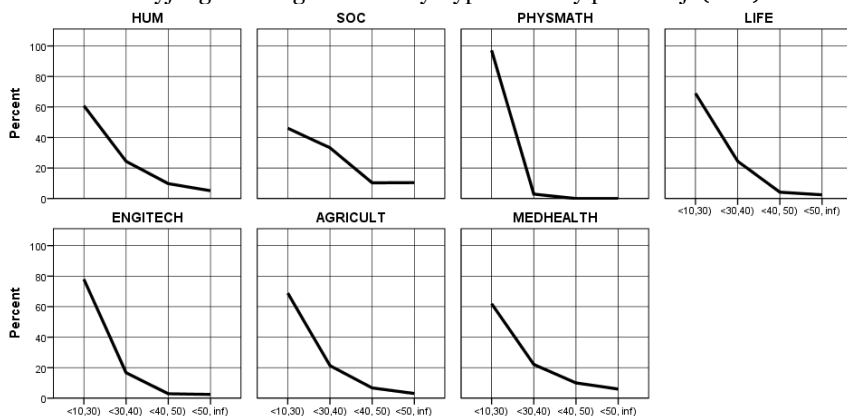
jest wewnętrznie tak zestratyfikowane, jak mniej produktywne 90 procent. Ma to jednak miejsce tylko jeśli zdecydujemy się na spojrzenia przez pryzmat „ekwiwalentów artykułów” – w specyficznym polskim kontekście, w którym monografie i książki pod redakcją wciąż mają istotne znaczenie we wszystkich dyscyplinach, rozkład produktywności reszty naukowców jest skrajnie asymetryczny; natomiast nie dotyczy to najbardziej produktywnych naukowców w ujęciu miary PRA.

Rysunek 6. Wszyscy polscy naukowcy – rozkład ekwiwalentów recenzowanych artykułów naukowych (miara PRAE) opublikowanych w trakcie trzyletniego okresu referencyjnego według klastrów dyscyplin i liczby publikacji (w %)



Objaśnienie: oś pionowa: odsetek autorów, oś pozioma: liczba opublikowanych artykułów.

Rysunek 7. Najbardziej produktywni naukowcy – rozkład ekwiwalentów recenzowanych artykułów naukowych (miara PRAE) opublikowanych w trakcie trzyletniego okresu referencyjnego według klastrów dyscyplin i liczby publikacji (w %)



Objaśnienie: oś pionowa: odsetek autorów, oś pozioma: liczba opublikowanych artykułów.

4.3. Analiza dwuwymiarowa

4.3.1. Produktywność badawcza a rozkład czasu pracy

W tej części studium przedstawiamy wyniki dotyczące różnic w średniej liczbie godzin pracy, zwłaszcza średniej liczbie godzin pracy poświęcanej na badania, między dwiema subpopulacjami (naukowcy najbardziej produktywni i reszta kadry, top i pozostali). Nasze wyniki są oparte na dwustronnym teście t dla dwóch średnich o hipotezie zerowej zakładającej równość średniego poziomu zjawiska w dwóch subpopulacjach, na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Dla każdej pary o różnicy średnich istotnie różniących się od zera, pojawia się w danej kolumnie symbol większej kategorii (top lub pozostali). Test t dla dwóch średnich arytmetycznych (top vs. pozostali) został wykonany dla każdego z pięciu typów zbadanej działalności akademickiej i dla wszystkich klastrów dyscyplin łącznie.

Zbiór danych zawierał pięć wymiarów pracy akademickiej: kształcenie, badania, działalność usługowa typu *non-profit* na rzecz uczelni i poza nią, administracja i inne działania akademickie. Nacisk położono tutaj na różnice w średnich godzinach pracy najbardziej produktywnych naukowców i pozostałej kadry w każdym klastrze dyscyplin, w oparciu o tygodniowe godziny pracy w okresie, kiedy są prowadzone zajęcia i wtedy, kiedy ich nie ma w ramach roku akademickiego. Godziny te zostały uśrednione w skali roku, zakładając, że 60% dla pierwszego okresu i 40% dla okresu drugiego stanowi dobre przybliżenie w polskim systemie szkolnictwa wyższego (Bentley i Kyvik 2013 posłużyli się podobnymi proporcjami – 66,6/33,3 dla badania w skali globalnej).

Różnica średnich dla uśrednionego w skali roku całkowitego tygodniowego czasu pracy pomiędzy najbardziej produktywnymi naukowcami i resztą kadry wynosi 5 godzin. Obraz polskiej akademii, który wyłania się z badania, jest tradycyjny: najbardziej produktywni naukowcy poświęcają średnio mniej czasu na kształcenie (o 2 godziny tygodniowo) i więcej czasu na badania (o 4 godziny tygodniowo) i obowiązki administracyjne (o 1 godzinę). Wyłaniają się jednak znaczące różnice między dyscyplinami w całkowitym tygodniowym czasie pracy, wahające się od 6 godzin dla nauk inżynierskich i technicznych do 12 godzin dla nauk fizycznych i matematycznych (tabela 10 w załącznikach).

Innymi słowy polscy najbardziej produktywni naukowcy w naukach fizycznych i matematycznych, w porównaniu z pozostałymi naukowcami z tych dyscyplin, spędzają średnio 69 dodatkowych pełnych dni pracy w ciągu roku (12 godzin razy 46 tygodni, zakładając ośmiogodzinny dzień pracy); co charakterystyczne, poświęcają średnio 13 godzin więcej tygodniowo na badania (tzn. dodatkowe 75 dni). To właśnie te dodatkowe godziny stanowią bilet wstępu do klasy najbardziej produktywnych naukowców pod względem rozkładu czasu pracy. Standardowy wzorzec dla polskich najbardziej produktywnych naukowców to (znacznie) więcej godzin pracy i (znacznie) więcej godzin przeznaczonych na badania (zob. podsumowanie różnic w godzinach pracy w tabeli 11).

Tabela 9. Zróżnicowanie czasu pracy według typu działalności akademickiej, naukowcy ze wszystkich klastrów dyscyplin razem w oparciu o wyniki testu *t* dla równość średnich, naukowcy najbardziej produktywni (top) i reszta kadry (pozostali)

	Liczba godzin w tygodniu (uśredniona w skali roku)		T	p-wartość	Grupa z istotnie większą średnią (top lub pozostali)	Różnica % (top vs. pozostali)	Różnica liczby godzin w skali tygodnia (top vs. pozostali)
	Top (górnicy 10%)	Pozostali (90%)					
Kształcenie	13,77	15,75	3,23	0,001	Pozostali	-12,58	-1,98
Badania	22,98	18,98	-4,49	0,000	Top	21,08	4,00
Usługi niekomercyjne	5,76	5,40	-0,84	0,405	–	6,77	0,37
Administracja	7,05	6,03	-2,36	0,018	Top	16,96	1,02
Inne	5,65	5,21	-0,77	0,442	–	8,47	0,44
Łącznie	50,52	45,99	-3,16	0,002	Top	-8,97	4,53

Objaśnienie: pytanie B1: „Biorąc pod uwagę całą swoją aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć i 40%, kiedy zajęcia nie są prowadzone)? Wyłącznie kadra zatrudniona na pełnym etacie i zajmująca się zarówno kształceniem, jak i badaniami. W tabeli została przedstawiona grupa o statystycznie istotnie wyższej średniej.

Tabela 11. Podsumowanie – zróżnicowanie czasu pracy według typu działalności akademickiej i klastrów dyscyplin

	HUM	SOC	PHYS MATH	LIFE	ENGI TECH	AGRI CULT	MED HEALTH
Kształcenie				Pozostali			Pozostali
Badania			Top	Top	Top		
Usługi niekomercyjne							
Administracja				Top			
Inne							
Łącznie			Top	Top	Top		

Objaśnienie: wyniki testu *t* dla równość średnich, naukowcy najbardziej produktywni (top) i reszta kadry (pozostali). Pytanie B1: „Biorąc pod uwagę całą swoją aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć i 40%, kiedy zajęcia nie są prowadzone)? Wyłącznie kadra zatrudniona na pełnym etacie i zajmująca się zarówno kształceniem, jak i badaniami. W tabeli została przedstawiona grupa o statystycznie istotnie wyższej średniej.

4.3.2. Produktywność badawcza a ukierunkowanie na rolę kształceniową i badawczą
Literatura przedmiotu sugeruje, że wysoka produktywność jest skorelowana z silną orientacją badawczą (Ramsden 1994; Shin i Cummings 2010; Teodorescu 2000). Polski system jako całość (dla wszystkich połączonych klastrów dyscyplin akademickich) wyłania się z tego badania jako całkowicie tradycyjny. Wyniki testu z dla równości

frakcji przeprowadzonego dla dwóch subpopulacji (najbardziej produktywnych naukowców i reszty naukowców) oszacowano na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Test z na równość frakcji (top vs. pozostali) został wykonany dla każdej z czterech orientacji względem kształcenia i badań. Podobnie jak wcześniej, dla każdej pary ze średnią różnicą znacząco różną od zero, symbol większej kategorii (top i pozostali) pojawia się w ostatniej kolumnie (tabela 12).

Silniejsza orientacja na badania pośród najbardziej produktywnych naukowców jest statystycznie istotna, podobnie jak silniejsza orientacja na kształcenie wśród pozostałych naukowców. Najbardziej produktywni naukowcy przywiązują większą wagę do badań niż ich mniej produktywni koledzy. Zaangażowanie przede wszystkim w kształcenie właściwie wyklucza polskich naukowców z grona najbardziej produktywnych: odsetek najbardziej produktywnych naukowców, którzy są przede wszystkim zainteresowani kształceniem wynosi 0,6 procent. Pomimo niezgodności z literaturą poświęconą napięciu między kształceniem a badaniami (Fox 1992; Ramsden 1994; Stephan 2012; Stephan i Levin 1992), 15,2 procent naukowców zainteresowanych kształceniem i badaniami, ale ze wskazaniem na pierwsze, to najbardziej produktywni naukowcy (inaczej niż w 10 krajach Europy Zachodniej badanych w Kwiek 2019a). Ukierunkowanie na rolę badawczą jest silnym wskaźnikiem przynależności do klasy najbardziej produktywnych polskich naukowców: bycie zorientowanym na badania jest niemal konieczne ze statystycznego punktu widzenia, natomiast bycie zorientowanym na kształcenie, niemal wyklucza z tego grona. Wnikliwa analiza według klastrów dyscyplin jest jednak w polskim przypadku niejednoznaczna (statystycznie istotne wyniki uzyskano dla czterech z siedmiu klastrów; pomijamy tę kwestię z uwagi na ograniczone miejsce, jednak niejednoznaczności mogą wynikać z niskiej produktywności całości kadry w wybranych obszarach, zarówno naukowców najbardziej produktywnych, jak i pozostałych).

Tabela 12. Wyniki testu z dla równości frakcji, połączone wszystkie klastry dyscyplin, zainteresowanie kształceniem/badaniami

	Procent		z	p-wartość	Grupy z istotnie większą frakcją
	Top (górne 10%)	Pozostali (90%)			
Przede wszystkim zajęcia dydaktyczne	0,6	3,9	-2,78	0,005	Pozostali
Zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na pierwsze	15,2	28,7	-4,63	<0,001	Pozostali
Zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie	66,4	54,9	3,64	<0,001	Top
Przede wszystkim badania naukowe	17,9	12,5	2,52	0,012	Top

Objaśnienie: pytanie B2: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań?”, najbardziej produktywni (top) vs. pozostali.

4.4. Analiza oparta na regresji logistycznej

4.4.1. Procedury i zmienne w modelu

Różnice indywidualnej produktywności badawczej można tłumaczyć za pomocą przynajmniej trzech teorii. Teoria „iskry bożej” (Cole i Cole 1973) głosi, że „istnieją istotowe, z góry określone różnice między naukowcami dotyczące ich zdolności i motywacji prowadzenia twórczych badań naukowych” (Allison i Stewart 1974: 596). Wysoce produktywni badacze „są motywowani przez wewnętrzny pęd do tworzenia nauki oraz przez czystą miłość do pracy” (Cole i Cole 1973: 62). Produktywni naukowcy są silnie zmotywowaną grupą badaczy dysponującą niezbędną „zdolnością do ciężkiej pracy oraz wytrwałością w pogoni za dalekosiężnymi celami” (Fox 1983: 287; Zuckerman 1970: 241). Z kolei teoria akumulacji przewag rozwinięta przez Roberta K. Mertona (1968) głosi, że produktywni naukowcy stają się jeszcze bardziej produktywni, podczas gdy niska produktywność naukowców staje się z czasem jeszcze niższa. Teoria akumulacji przewag jest powiązana z teorią wzmocnienia sformułowaną przez Cole’a i Cole’a (1973: 114), która mówi, że „naukowcy, którzy są nagradzani, są produktywni, a naukowcy, którzy nie są nagradzani, stają się mniej produktywni”. I wreszcie, według teorii maksymalizacji korzyści, wszyscy badacze z czasem redukują wysiłki nakierowane na badania, ponieważ uważają, że inne zadania mogą być dla nich osobiście bardziej korzystne. Jak skomentował to Svein Kyvik (1990: 40), „wybitni badacze mogą mieć niewiele zachęt do napisania nowego artykułu czy nowej książki, ponieważ nie polepszają one w istocie świetnej reputacji zawodowej, którą obecnie dysponują”, co może oznaczać, że „z każdym dodatkowym rokiem nagroda za prowadzenie badań maleje” (Stephan i Levin 1992: 35). Zaangażowanie naukowców w prowadzenie badań może być albo motywowane inwestycyjnie (czyli poszukiwaniem w nauce przyszłych nagród finansowych), albo motywowane konsumpcyjnie (czyli poszukiwaniem i rozwiązywaniem zagadek badawczych jako głównej nagrody); może być też motywowane i jednym, i drugim (Thursby et al. 2007).

O ile motywacja inwestycyjna pociąga za sobą spadek produktywności naukowej wraz z upływem czasu, motywacja konsumpcyjna nie prowadzi do takiego spadku w ramach kariery naukowej (Levin i Stephan 1991). Zamiłowanie do nauki (Roach i Sauermann 2010) – to znaczy nastawienie na niematerialne zwroty z inwestycji zawodowych – sprawia, że naukowcy często wolą akademię, a nie przemysł, jako miejsce pracy naukowej. Nauka akademicka jest przedsięwzięciem rozwijającym się – czego nie można powiedzieć o nauce korporacyjnej. Kadra o różnych zdolnościach i różnym nastawieniu do niematerialnych zwrotów ze swoich inwestycji czasowych wybiera różne kierunki kariery zawodowej – podstawowe lub stosowane badania naukowe prowadzone w akademii bądź w sektorze przedsiębiorstw (Agarwal i Ohyama 2012). Czas przeznaczony na badania ogranicza aktualne dochody, ale potencjalnie zwiększa dochody przyszłe, podobnie jak w inwestycyjnych modelach

kapitału ludzkiego (podając najprostszy przykład: dzisiaj inwestuję czas w badania, mając niską pensję, ale kiedy zdobędę profesurę, będę zarabiał wyraźnie więcej). Te trzy główne koncepcje produktywności badawczej są komplementarne, a nie konkurencyjne wobec siebie. Wszystkie w różnym stopniu znajdują zastosowanie do analiz produktywności polskiej kadry akademickiej.

Model analityczny zaprojektowany w celu przebadania produktywności badawczej zbudowaliśmy w oparciu o literaturę przedmiotu, szczególnie zaś korzystając z prac Fox (1992: 295–297), Ramsdena (1994: 211–212) i Teodorescu (2000: 207). Podobnie jak Ramsden (1994) przyjęliśmy, że „każde sensowne wyjaśnienie dorobku badawczego musi brać pod uwagę czynniki osobiste (indywidualne) i strukturalne (środowiskowe), a najlepiej także interakcje zachodzące między nimi”. Zmienne niezależne zostały podzielone na „indywidualne” i „instytucjonalne” i zgrupowane w ośmiu klastrach (tabela 13).

Tabela 13. Produktywność badawcza kadry akademickiej – zmienne w modelu (numery pytań kwestionariuszowych podane w nawiasach)

Zmienne indywidualne	Zmienne instytucjonalne
<i>Dane osobiste/demograficzne</i>	<i>Polityka instytucjonalna</i>
Kobieta (F1)	Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy (E4)
Wiek (F2)	Badania brane pod uwagę podczas podejmowania decyzji personalnych (E6)
Pelen etat (A7)	<i>Wsparcie instytucjonalne</i>
Doktorat lub magisterium (A1)	Dostępność środków finansowych na badania (B3)
Habilitacja (A1)	Wsparcie pracowników administracji (E4)
Profesura tytułarna (A1)	
Praca w innym instytucji badawczym lub instytucji szkolnictwa wyższego (A8)	
Samozatrudnienie (A8)	
Moja dyscyplina akademicka jest istotna (B4)	
Moja instytucja jest istotna (B4)	
Satysfakcja z obecnej pracy (B6)	
<i>Socjalizacja</i>	
Intensywna opieka kadry (A3)	
Projekty badawcze realizowane z kadrą (A3)	
<i>Umiejscowienie i współpraca</i>	
Współpraca międzynarodowa (D1)	
Współpraca krajowa (D1)	
Publikowanie za granicą (D5)	
Badania międzynarodowe – zakres i przedmiot badań (D2)	
<i>Zachowania akademickie</i>	
Średnia tygodniowa liczba godzin poświęconych na badania (B1)	

Zmienne indywidualne

Ukierunkowanie na role akademickie

Zorientowanie na badania (jedynie odpowiedź 4)
(B2)

Nauka to oryginalne badania (B5)

Badania podstawowe/teoretyczne (D2)

Całościowe zaangażowanie badawcze

Krajowe/międzynarodowe komitety naukowe (A13)

Recenzent (A13)

Redaktor (czasopismo, seria wydawnicza) (A13)

Wszystkie zmienne jakościowe zostały poddane dychotomizacji. Wybrano czterydzieści dziewięć cech indywidualnych i instytucjonalnych podzielonych na osiem grup. Następnie oszacowano współczynniki korelacji liniowej Pearsona w celu identyfikacji zmiennych objaśniających istotnie skorelowanych ze zmienną zależną. Za pomocą metody odwróconej macierzy korelacji dokonano doboru do modelu zmiennych niezależnych nieistotnie skorelowanych z pozostałymi (na głównej przekątnej odwróconej macierzy korelacji znajdują się wartości bez jednoznacznej interpretacji, jednak pokazują one, jak silnie dana zmienna jest skorelowana ze wszystkimi innymi zmiennymi; charakterystyki o wartości większej od 4 na głównej przekątnej macierzy są usuwane z modelu. Nie znaleziono istotnych korelacji. Następnie predyktory zostały wprowadzone do modelu regresji logistycznej.

Przeprowadzono również analizę głównych składowych (PCA) w celu ustalenia, czy jakieś zmienne, z powodu wysokiego poziomu korelacji, można uszeregować w homogenicznych grupach. Nie zostały wykazane żadne istotne zależności między zmiennymi. Zmienne do modelu zostały wprowadzone przy użyciu metody selekcji postępującej w oparciu o kryterium Walda, dlatego w modelu uwzględniono tylko istotne zmienne. Moc predykcyjna prezentowanego modelu (mierzona za pomocą R^2 Nagelkerke'a) była najwyższa dla naukowców najbardziej produktywnych z obszarów STEM reprezentujących górne 10 procent naukowców pod kątem produktywności i wynosiła 0,381 (co ilustruje tabela 14).

Tabela 14. Iloraz szans oszacowany na podstawie regresji logistycznej dla znalezienia się w górnych 10 procentach naukowców pod względem produktywności badawczej

R² Nagelkerke'a	0,381
Predyktory indywidualne	
<i>Dane osobiste/demograficzne</i>	
Kobieta	
Wiek	
Pełny etat	

Doktorat lub magisterium	
Habilitacja	
Profesura tytularna	
Praca w innym instytucie badawczym lub instytucji szkolnictwa wyższego	
Samozatrudnienie	
Moja dyscyplina akademicka jest istotna (B4)	
Moja instytucja jest istotna (B4)	
Satysfakcja z obecnej pracy (B6)	
<i>Socjalizacja</i>	
Intensywna opieka kadry (A3)	
Projekty badawcze realizowane z kadrą (A3)	
<i>Umieźdzynarodowienie i współpraca</i>	
Współpraca międzynarodowa (D1)	7,02**
Współpraca krajowa (D1)	
Publikowanie za granicą (D5)	7,855***
Badania międzynarodowe – zakres i przedmiot badań (D2)	0,508*
<i>Zachowania akademickie</i>	
Średnia tygodniowa liczba godzin poświęconych na badania (B1)	1,038**
<i>Ukierunkowanie na role akademickie</i>	
Zorientowanie na badania (jedynie odpowiedź 4) (B2)	2,333*
Nauka to oryginalne badania (B5)	
Badania podstawowe/teoretyczne (D2)	
<i>Całościowe zaangażowanie badawcze</i>	
Krajowe/międzynarodowe komitety naukowe (A13)	
Recenzent (A13)	
Redaktor (czasopismo, seria wydawnicza) (A13)	3,138*
Predyktory instytucjonalne	
<i>Polityka instytucjonalna</i>	
Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy (E4)	
Badania brane pod uwagę podczas podejmowania decyzji personalnych (E6)	
<i>Wsparcie instytucjonalne</i>	
Dostępność środków finansowych na badania (B3)	
Wsparcie pracowników administracji (E4)	
Stała	0,006***

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Objaśnienie: tylko naukowcy z obszaru STEM – podstawowy model STEM/10 procent.

4.4.2. Statystycznie istotne zmienne indywidualne i instytucjonalne

W toku analizy (wyniki pokazuje tabela 14) zmienne indywidualne wyłoniły się jako istotne, a zmienne instytucjonalne jako nieistotne (pod względem występowania i wielkości wskaźników regresji). Co nie znalazło się w równaniu? Między innymi wiek, bycie kobietą, drugie miejsce pracy, profesura tytułarna, waga przyznawana własnej dyscyplinie i satysfakcja z pracy. Również w ramach bloku zmiennych „socjalizacja” zmienne związane ze studiami doktoranckimi okazały się nieistotne. W bloku dotyczącym umiędzynarodowienia badań i współpracy badawczej dwie zmienne (współpraca międzynarodowa i publikowanie zagranicą) istotnie zwiększają szanse na zostanie najbardziej produktywnym naukowcem. Współpraca krajowa w badaniach nie weszła do równania, a „badania międzynarodowe – zakres i przedmiot badań”, jak się okazuje, zmniejszają szanse dołączenia do grupy najbardziej produktywnych naukowców.

Jeśli chodzi o rozkład czasu pracy, uśredniona w skali roku liczba godzin poświęconych tygodniowo na badania okazała się silnym decydującym predyktorem wysokiej produktywności badawczej – wzrost o jedną jednostkę (jedną godzinę tygodniowo) zwiększa szanse zostania najbardziej produktywnym naukowcem średnio o 3,8 procent (*ceteris paribus*). W bloku dotyczącym ukierunkowania na role akademickie, ukierunkowanie na badania wyłoniło się jako silny predyktor – zwiększając szanse ponad dwukrotnie. Zarówno w analizie dwuwymiarowej, jak i w analizie opartej na regresji logistycznej, długie godziny spędzone na badaniach i silna orientacja badawcza okazały się zmiennymi istotnie zwiększającymi prawdopodobieństwo znalezienia się w grupie najbardziej produktywnych naukowców. Zmienne niezależne odnoszące się do rozumienia nauki (nauka definiowana przez respondentów jako oryginalne badania) i do charakterystyki badań jako podstawowych czy teoretycznych nie mają wpływu na szanse osiągnięcia wysokiej produktywności.

W celu wzmocnienia analizy opartej na regresji logistycznej stworzono osobne modele dla najbardziej produktywnych naukowców ze wszystkich obszarów (wersje ALL), obszarów nauk ścisłych, inżynieryjnych i matematycznych (wersje STEM) i naukowców z obszarów nauk społecznych i humanistycznych (wersje SSH); modele te stworzono dla najbardziej produktywnych naukowców zdefiniowanych na trzy sposoby: jako górne 5, 10 i 15 procent naukowców pod względem produktywności badawczej (z uwagi na ograniczone miejsce, nie są one tu omawiane). W modelach tych, oprócz podstawowego modelu STEM/10 procent opisanego w tabeli 14, inne zmienne niezależne stały się częścią równania tylko w wyjątkowych przypadkach. W modelu ALL/5 procent profesura zwiększała szansę osiągnięcia wysokiej produktywności dwukrotnie ($\text{Exp}(B) = 2,211$), zgodnie z koncepcją akumulacji przewag, natomiast w modelu SSH/5 procent posiadanie wyłącznie doktoratu lub magisterium zmniejszało szanse trzykrotnie ($\text{Exp}(B) = 0,343$). Oba wyniki pasują do tradycyjnej struktury polskiej kadry akademickiej, opartej na hierarchii tytułu i stopni, i do systemu, który

dopiero w ostatnich kilku latach otworzył szerszy dostęp do finansowania badań dla młodych naukowców w następstwie powołania Narodowego Centrum Nauki w 2010 r. (zob. Kulczycki et al. 2017; Kwiek 2017b).

W modelu ALL/10 procent intensywna opieka kadry w okresie pisania doktoratu zwiększała szanse niemal sześciokrotnie ($\text{Exp}(B) = 5,837$), a pełnienie obowiązków recenzenta zwiększało je czterokrotnie ($\text{Exp}(B) = 4,192$). Dwie inne zmienne niezależne również wyłoniły się jako istotne (ukierunkowanie na badania i bycie redaktorem czasopisma naukowego). Co ciekawe orientacja na badania międzynarodowe okazała się silnym predyktorem bycia najbardziej produktywnym naukowcem ($\text{Exp}(B) = 5,511$). Jedyna różnica pomiędzy podstawowym modelem STEM/10 procent i modelem SSH/10 procent, to znalezienie się w równaniu tylko dwóch zmiennych, aczkolwiek z mniejszą intensywnością.

Dla naukowców z obszaru nauk społecznych i humanistycznych pojawiają się ważne wskazówki – jedyne dwa predyktory to współpraca międzynarodowa w badaniach ($\text{Exp}(B) = 3,569$) i publikowanie zagranicą ($\text{Exp}(B) = 5,84$), oba silnie podnoszące szanse na wysoką produktywność. Pod względem statystycznym w tym specyficznym modelu dla SSH żadne inne zmienne nie mają znaczenia – z jednej strony stanowi to dobrą lekcję dla młodej kadry w tym obszarze, z drugiej zaś stać może się istotnym elementem krajowej i instytucjonalnej polityki kadrowej w naukach humanistycznych i społecznych. W przypadku modeli dla szerzej definiowanych najbardziej produktywnych naukowców pojawiło się kilka nowych ustaleń. W modelu ALL/15 procent nową zmienną okazało się zasiadanie w międzynarodowych i krajowych komitetach naukowych ($\text{Exp}(B) = 4,759$). Dla naukowców reprezentujących obszary STEM i SSH predyktory w tych modelach są takie same, choć z nieco inną intensywnością.

5. Dyskusja i wnioski

Kadra akademicka w Polsce, pomimo funkcjonowania przez ostatnie trzy dekady w innych warunkach niż naukowcy standardowo badani w literaturze poświęconej produktywności naukowej (zob. Pinheiro i Antonowicz 2015; Siemieńska i Walczak 2012; Wolszczak-Derlacz i Parteka 2010; Kwiek 2015b; Kwiek i Szadkowski 2018), podlega podobnym procesom stratyfikacji pod względem produktywności badawczej (i pod względem umiędzynarodowienia badań naukowych, jak pokazujemy w tym samym numerze, Kwiek 2019d oraz w Kwiek 2018b). Nasza analiza wyróżnia dwie podstawowe grupy kadry: mniejszość składającą się z 10 procent (grupa określona tutaj jako najbardziej produktywni naukowcy, a w odniesieniu do kadry europejskiej jako *research top performers*, Kwiek 2019a) odpowiadającą za około połowę całej polskiej produkcji akademickiej wiedzy naukowej oraz pozostałych 90 procent naukowców. Polskie publikacje, gdyby usunąć publikacje tych 10 procent najbardziej produktywnych naukowców, skurczyłyby się zatem o połowę.

Kyvik (1989: 209) doszedł do podobnych wniosków, badając asymetrię norweskiej produktywności w nauce (najbardziej produktywne 20 procent kadry odpowiada za 50 procent całej produkcji naukowej), a Abramo ze współpracownikami (2009: 143) przedstawił podobne wyniki dotyczące włoskich wzorców produktywności (12 procent autorów odpowiada za 35 procent całej produkcji naukowej). Trudno jednak przewidzieć, co by się stało z polską nauką akademicką pozbawioną pozostałych 90 procent naukowców, w tym jej dużego odsetka w ogóle nie publikujących lub nie publikujących w czasopismach indeksowanych (ten odsetek systematycznie spada w ostatniej dekadzie, z 40 procent w 2010 r. do przypuszczalnie 20 procent, przy dużym zróżnicowaniu dyscyplinarnym i instytucjonalnym, co stosunkowo prosto można sprawdzić na poziomie instytucji, zestawiając liczbę kadry badawczo-dydaktycznej z bazy POL-on z oczyszczoną i zintegrowaną liczbą indywidualnych autorów np. w bazie Scopus), tradycyjne pytanie (zob. Gasset 1932); pytanie, do jakiego stopnia niepublikujący i mało publikujący autorzy (podobnie jak niecytowane publikacje) przyczyniają się do rozwoju nauki nie mieści się w obszarze zainteresowań niniejszego artykułu – ale jest zasadne.

Czy na wysoką produktywność wybranych naukowców obecność nieproduktywnych kolegów ma wpływ pozytywny czy negatywny? Badania dotyczące klimatu instytucjonalnego i produktywności pokazują, że wpływ ten jest raczej negatywny. Kwestia domagająca się zbadania w przyszłości dotyczy zależności wybitnych naukowców, w tym naukowców wysoce produktywnych, od pracy przeciętnych naukowców – jak również kwestia uzależnienia wybitnych i wysoce produktywnych naukowców od innych wybitnych i wysoce produktywnych naukowców, co można analizować poprzez wzorce cytowań; zob. hipotezę Ortegi analizowaną przez: Seglen 1992 oraz Cole i Cole 1973: 216–234.

Nasze badanie pokazuje, że konsekwentnie w ramach głównych klastrów dyscyplin najbardziej produktywni polscy naukowcy odpowiadają za około połowę (44,7 procent) wszystkich polskich publikacji (jak również za 48,0 procent publikacji wydanych po angielsku i 57,2 procent publikacji napisanych wspólnie z autorami z zagranicy). Nie różnimy się pod kątem rozkładu produktywności od badanych dotąd krajów europejskich (11 krajów w Kwiek 2016a, przy inaczej skonstruowanych klastrach dyscyplin i prostszych miarach). Ich średnia produktywność badawcza dla głównych klastrów dyscyplin jest znacznie wyższa (średnio 7,3 razy wyższa) niż średnia pozostałych 90 procent naukowców, a pod względem publikacji napisanych wspólnie z autorami z zagranicy – jest średnio 12,07 razy wyższa. Zaobserwowano również silne różnice pomiędzy dyscyplinami, na przykład 10 procent najbardziej produktywnych naukowców w naukach humanistycznych odpowiada średnio za 60,5 procent wszystkich publikacji napisanych wspólnie z autorami zagranicznymi, a w medycynie i naukach o zdrowiu odsetek ten sięga 70,5 procent.

Co ciekawe rozkład produktywności badawczej charakteryzuje się skrajną asymetrią prawostronną (z długim ogonem z prawej strony wykresu produktywności) nie tylko w przypadku wszystkich polskich naukowców, czego można się było spodziewać

w oparciu o literaturę przedmiotu, ale również dla najbardziej produktywnych naukowców. Górne 10 procent naukowców jest wewnątrznie tak rozwarstwione jak pozostałe 90 procent, z niewielką liczbą naukowców najbardziej produktywnych publikujących niebywale dużo: ogon po prawej stronie rozkładu produktywności dla najbardziej produktywnych zachowuje się identycznie jak w przypadku rozkładu produktywności dla wszystkich naukowców. Wynik ten jest zgodny z ustaleniami w Yair et al. (2017: 5), gdzie pokazano podobne zależności na wąskiej próbie laureatów Nagrody Izraela. Na wzór ten wskazano pierwszy raz w Abramo et al. (2017a: 334) w odniesieniu do włoskiego systemu nauki: „rozkład produktywności badawczej dla wszystkich dyscyplin jest wysoce asymetryczny i prawostronny, zarówno na całościowym poziomie wszystkich naukowców, jak również w ramach górnej części ogona produktywności”. Ta sytuacja ma również miejsce w Polsce, co od strony bibliometrycznej pokazują dane Scopus i SciVal – wśród najbardziej produktywnych 10 procent kadry, liczba osób z 300, 500 i 1000 publikacji radykalnie maleje (i dotyczy tylko wybranych dyscyplin, np. chemii, fizyki i astronomii).

Część pracy poświęcona analizie dwuwymiarowej pokazała, że silniejsze ukierunkowanie na badania najbardziej produktywnych naukowców jest statystycznie istotne, podobnie jak w przypadku silniejszej orientacji na kształcenie pośród pozostałych naukowców (podobnie jak długa lista prac opartych na wynikach badań ankietowych, zob. Fox 1992; Ramsden 1994; Teodorescu 2000; Cummings i Finkelstein 2012 i Jung 2014). Najbardziej produktywni naukowcy wysoko cenią badania – zainteresowanie przede wszystkim kształceniem w praktyce wyklucza polskich naukowców z przynależności do grona najbardziej produktywnych naukowców. Współpraca międzynarodowa i publikowanie zagranicą znacząco zwiększają szanse stania się najbardziej produktywnym badaczem (zob. Kwiek 2017c), zwłaszcza w naukach humanistycznych i społecznych (dla których są to dwa jedyne predyktory wysokiej produktywności). Uśredniona w skali roku średnia liczba godzin poświęcanych tygodniowo na badania okazała się silnym predyktorem determinującym wysoką produktywność badawczą (w niektórych klastrach dyscyplin, na przykład w naukach fizycznych i matematycznych, najbardziej produktywni polscy naukowcy poświęcają średnio dodatkowe 75 dni robocze w roku, lub dodatkowych 13 godzin tygodniowo, na badania – co stanowi bilet wstępu do klasy wysoce produktywnych naukowców, jeśli rozpatrujemy kariery akademickie pod czysto technicznym kątem nakładów czasowych).

Standardowy wzorzec najbardziej produktywnych polskich naukowców to (znacznie) więcej godzin pracy i w szczególności (znacznie) więcej godzin przeznaczonych na badania w stosunku do średniej dla danej dyscypliny. Zarówno w analizie dwuwymiarowej, jak i analizie opartej na regresji logistycznej, długie godziny spędzone na badaniach i silne zorientowanie na badania wyłoniły się jako istotne cechy charakterystyczne najbardziej produktywnych polskich naukowców.

Dłuższe godziny pracy, w szczególności zaś dłuższe godziny poświęcone na prowadzenie badań, są silnie skorelowane statystycznie z wysoką produktywnością (co potwierdza wcześniejsze ustalenia m.in. w: Jung 2014; Shin i Cummings 2010; Teichler et al. 2013 i Kwiek 2019 w oparciu o dane europejskie i globalne). W bardziej konkurencyjnych polskich dyscyplinach naukowych, dysponujących szerszym dostępem do konkurencyjnego finansowania w ramach projektów badawczych (takich jak nauki o życiu czy nauki chemiczne), najbardziej produktywni naukowcy pracują znacznie dłużej w porównaniu z 90 procentami naukowców w ich dyscyplinie. Natomiast w znacznie mniej konkurencyjnych dyscyplinach (takich jak nauki humanistyczne czy nauki społeczne), dysponujących ograniczonym dostępem do konkurencyjnego finansowania, różnice wzorców pracy między dwoma grupami nie są statystycznie istotne. Również w analizie opartej na regresji logistycznej uśredniony w skali roku czas poświęcany tygodniowo na badania wyróżnił się jako silny i determinujący predyktor wysokiej produktywności (co jest zgodne z wynikami w: Cummings i Finkelstein 2012: 58; Drennan et al. 2013: 127; Shin i Cummings 2010: 590; Kwiek 2019: 58–61 w ramach badań europejskich i globalnych).

Najlepszy przykład różnic między wysoko produktywną elitą naukową (Kwiek 2016a) i resztą kadry pochodzi z nauk o życiu (z 422 obserwacjami i największą liczbą statystycznie istotnych różnic pomiędzy dwoma subpopulacjami ze względu na rozkład aktywności akademickiej). Najbardziej produktywni naukowcy w naukach o życiu zachowują się zgodnie ze wszystkimi tradycyjnymi ujęciami produktywnych naukowców w socjologii nauki. Pracują średnio 7 godzin dłużej tygodniowo, a ich rozkład czasu pracy odpowiada rozkładowi najlepiej publikującym w tradycyjnych ujęciach (np. Fox 1983; Hagstrom 1974), zgodnie z którymi czas przeznaczony na badania bezpośrednio rywalizuje z czasem przeznaczonym na kształcenie (np. Fox 1992; Kyvik 1990; Ramsden 1994) lub zgodnie z którym jedyna istotna różnica w rozkładzie czasu dla produktywnego naukowca to różnica między czasem przeznaczonym na badania i całym czasem pozostałym (czyli nie przeznaczonym na badania, *research* i *non-research time*, zob. Stephan 2012). W polskich naukach o życiu średni czas spędzany tygodniowo na kształcenie jest o 3,5 godziny krótszy, a czas poświęcany na badania jest o 4 godziny dłuższy. Co więcej badacze w naukach o życiu poświęcają 4 godziny więcej na czynności administracyjne (przypuszczalnie ich badania wymagają większej liczby grantów lub środków otrzymywanych w ich ramach, co z kolei wymaga więcej pracy administracyjnej; alternatywne wytłumaczenie wskazywałoby, że naukowcy ci są częściej szefami grup badawczych lub pełnią funkcje administracyjne średniego szczebla, takie jak dyrektorzy instytutów czy dziekani).

Nasze badanie ma jednak swoje ograniczenia. Trzy nurty badań podejmowanych w literaturze przedmiotu nie mogły być tu podjęte. Po pierwsze nie była możliwa analiza różnic pomiędzy najbardziej produktywnymi naukowcami z instytucji o niższym

prestżu a najbardziej produktywnymi naukowcami z najbardziej prestiżowych polskich uczelni. Mniej istotne i ważniejsze uczelnie (co pokazują Agrawal et al. 2017; i Crane 1965) mogą zapewniać mniej lub bardziej korzystne otoczenie akademickie i przyciągać mniej lub bardziej utalentowanych studentów, doktorantów i naukowców. Lokalizacja i afiliacja mogą mieć znaczenie nie tylko w kontekście akademickiego uznania, ale również wysokiej produktywności badawczej, co nie mogło zostać zweryfikowane przy pomocy wykorzystywanych danych. Nie było również możliwe sprawdzenie, czy najbardziej produktywni naukowcy koncentrują się w instytucjach i wydziałach intensywnych badawczo (co pokazano w White et al. (2012) na próbie kadry uczelni biznesowych). Podobnie nie było możliwe zbadanie funkcjonowania najbardziej produktywnych naukowców w ramach wydziałów (i instytucji) oraz pomiędzy wydziałami (i instytucjami), tak jak zrobili to Perianes-Rodrigues i Ruiz-Castillo (2015) i Toutkoushian et al. (2003). Dane dotyczące produktywności i afiliacji są rzecz jasna dostępne w oparciu o dane z bazy Scopus i SciVal – ale nie można ich uzyskać równoległe z danymi ankietowymi (problem zobowiązania do anonimizacji danych), co prowadzi nas do dylematu – badania bibliometryczne czy badania ankietowe i ich ograniczenia (oraz do rozwiązania w postaci podejścia kompleksowego, czyli *comprehensive approach* w socjologii karier akademickich i w ilościowych badaniach nauki – zaproponowanego w podsumowaniu naszej monografii Kwiek 2019a: 237–239 i łączącego dwa typy danych).

Po drugie polscy najbardziej produktywni naukowcy nie mogli zostać powiązani z podstawowymi jednostkami naukowymi ocenianymi do niedawna przez KEJN (Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych; zob. Kulczycki 2017). Z tego powodu badanie wpływu wysoce produktywnych naukowców na ogólną produktywność ich jednostek lub badanie asymetrii produkcji wiedzy pomiędzy najbardziej produktywnymi naukowcami w jednostce i resztą naukowców pracujących w jej ramach nie było możliwe (tak jak zrobiono to w Piro et al. 2016, gdzie w przypadku norweskich uniwersytetów stwierdzono, że całościowy wpływ badaczy o wysokiej produktywności na jednostkę jako całość jest niewielki). Najbardziej produktywni naukowcy mogą zwiększać produktywność naukowców pracujących w instytucji, jak również mogą zwiększać produktywność zatrudnianych w niej młodych naukowców dzięki swojej renomie (Agrawal et al. 2017). Jednak przy użyciu naszego narzędzia badawczego kwestie te nie mogły zostać poddane analizie. Po trzecie wreszcie nasze badanie mogło mieć jedynie charakter przekrojowy; tym samym nie mogliśmy analizować zmian zachodzących w czasie (dla przykładu, niemożliwe było określenie trwania wysokiej produktywności u najbardziej produktywnych naukowców w czasie, tak jak zrobili to Kelchtermans i Veugelers 2013 czy określenie okresu czasu, w którym jest się „gwiazdą nauki” w zdefiniowanym sensie, czego podjęli się Abramo et al. 2017b; takie badania wymagają danych bibliometrycznych).

W analizie opartej na regresji logistycznej, nieoczekiwanie w kontekście znacznej części literatury poświęconej produktywności naukowej, w grupie zmiennych osobistych i demograficznych, bycie kobietą nie znalazło się w równaniu (nie potwierdzając tym samym wyników z Abramo et al. 2009 dotyczących włoskich „gwiazd nauki”. Abramo i jego współpracownicy (2009: 143) stwierdzili, że gwiazdą jest „zazwyczaj mężczyzna z tytułem profesorskim” i że gwiazdy nauki będące kobietami koncentrują się głównie na niższych poziomach najwyższej produktywności). Ponadto praca na dwa akademickie etaty – wbrew przewidywaniom dla kraju o dużym, choć kurczącym się, prywatnym sektorze szkolnictwa wyższego – nie wyłoniła się jako predyktor zmniejszający szanse zostania wysoce produktywnym naukowcem. Co zaskakujące w kontekście wcześniejszych badań prowadzonych w Polsce (Antonowicz 2016; Antonowicz et al. 2016; Białecki i Dąbrowa-Szeffler 2009), dla dwóch komplementarnych modeli stworzonych specjalnie dla nauk społecznych i humanistyki (modele SSH/5 procent i SSH/15 procent), posiadanie dodatkowego etatu (w instytucie badawczym lub instytucji szkolnictwa wyższego) tak naprawdę zwiększało szanse na wysoką produktywność badawczą. Te dwa modele nie odnoszą się jednak do badań nad produktywnością badawczą w ramach polskiej kadry akademickiej w ogóle, ale wyłącznie do badań nad wysoką produktywnością jej segmentu nauk społecznych i humanistycznych.

Patrząc całościowo, połączenie wniosków ze wszystkich modeli regresji logistycznej pokazuje podobne predyktory zwiększające szanse wstępu do grona najbardziej produktywnych naukowców w Polsce. Również nadawanie znaczenia swojej dyscyplinie akademickiej (w przeciwieństwie do nadawania go swojej instytucji), tradycyjnie dzielące bardziej produktywnych kosmopolitów od mniej produktywnych badaczy lokalnych (o zupełnie innych punktach odniesienia w prowadzeniu badań i w sposobie publikacji ich wyników, prowadzących do poszukiwania innych źródeł akademickiego uznania i do różnych trajektorii karier akademickich; w Europie, zob. Kwiek 2017c; Wagner i Leydesdorff 2005) oraz satysfakcja z wykonywanej pracy – nie znalazły się wśród statystycznie istotnych predyktorów wysokiej produktywności badawczej.

Chociaż, podobnie jak w większości badań (Crane 1965; Drennan et al. 2013; Postiglione i Jung 2013), wiek nie wyłonił się jako statystycznie istotna zmienna, również tytuł profesora czy posiadanie habilitacji (obie zmienne powiązane pośrednio ze stażem pracy) w przypadku Polski nie są statystycznie istotne. Przynależność do kadry wyższego szczebla nie zwiększa szans stania się najbardziej produktywnym naukowcem. Wynik ten nie potwierdza wniosków wyciągniętych na podstawie wcześniejszych badań nad produktywnością i uwydatnia specyfikę polskiej kariery akademickiej. Dobrym wytłumaczeniem może być fakt, że szanse polskich naukowców na awans i zdobycie habilitacji i profesury tytularnej nie były do niedawna większe w przypadku wysoce produktywnych naukowców (co dzisiaj się z pewnością stopniowo zmienia). Wysoka produktywność naukowa w Polsce nie

jest również skorelowana z otrzymaniem profesury tytularnej. Również intensywna opieka kadry i projekty badawcze realizowane z kadrami w trakcie studiów doktoranckich są statystycznie nieistotne (co jest niezgodne z wynikami w Horta i Santos 2016, którzy skupili się na wpływie publikowania w okresie studiów doktoranckich na późniejszą produktywność).

Zgodnie z wynikami wcześniejszych badań (np. Bentley 2015; Marquina i Ferreira 2015; Shin i Cummings 2010; Kwiek 2016a) współpraca międzynarodowa i publikowanie zagranicą w sposób statystycznie istotny zwiększa szansę stania się najbardziej produktywnym naukowcem. Jednakże, jak słusznie stwierdził Ramsden (1994: 223), „rozpoznanie współzależności wysokiej produktywności nie oznacza, że rozpoznałyśmy relacje przyczynowo-skutkowe”. Współpraca krajowa w badaniach również statystycznie nie ma znaczenia. Międzynarodowy charakter badań (zmienna „badania międzynarodowe – zakres i przedmiot badań”) w praktyce zmniejsza szanse na znalezienie się wśród najbardziej produktywnych polskich naukowców, co jest pozornie sprzeczne z wynikami badań, które sugerują bliską korelację między umiędzynarodowieniem rozumianym jako współpraca badawcza i produktywnością badawczą. Istnieją przynajmniej dwa wytłumaczenia tego wyniku: po pierwsze międzynarodowy zakres i przedmiot badań nie musi oznaczać międzynarodowej współpracy naukowej (i nie musi prowadzić do publikowania zagranicą). Po drugie polscy naukowcy mogą postrzegać orientację na badania międzynarodowe przez pryzmat wspólnych projektów badawczych Unii Europejskiej i europejskich środków strukturalnych na badania, które często skupiają się na współpracy międzynarodowej, a nie na silnie konkurencyjnych badaniach prowadzących do najbardziej prestiżowych publikacji (wyjątkami są projekty finansowane przez ERC, co łatwo prześledzić za pomocą analizy podziękowań sponsorom badań, czyli sekcji *acknowledgments* w 400 000 artykułów autorów z polskimi afiliacjami w bazie Scopus z lat 2009–2018).

Determinująca siła predyktorów z poziomu instytucjonalnego w analizie opartej na regresji logistycznej jest zerowa, jak pokazują wcześniejsze badania produktywności (Cummings i Finkelstein 2012: 59; Ramsden 1994: 220; Shin i Cummings 2010: 588; Teodorescu 2000: 212). Chociaż Drennan i jego współpracownicy (2013: 128), badając 11 krajów europejskich, stwierdzili, że „czynniki instytucjonalne okazują się mieć bardzo niewielki wpływ na produktywność badawczą”, wyniki naszego badania sugerują, że czynniki te nie mają żadnego wpływu. Żadna zmienna z tego poziomu nie pojawiła się w równaniu. Nasze wyniki są również zgodne z wnioskami wyciągniętymi na podstawie analizy amerykańskiej kadry, wedle których to wewnętrzne motywacje, a nie instytucjonalna struktura bodźców (Finkelstein 1984: 97–98; Teodorescu 2000: 217), stymulują produktywność badawczą. Może to oznaczać, że ani polityka instytucjonalna, ani wsparcie instytucjonalne nie odgrywają istotnej roli w zwiększaniu szans na stawanie się najbardziej produktywnym naukowcem

w Polsce, co może wynikać z faktu, że najbardziej produktywni naukowcy nie są skoncentrowani w wybranych ośrodkach w ramach systemu nauki.

Pokazujemy w niniejszej pracy, że globalne wzorce stratyfikacji w nauce –prezentowane zarówno w klasycznej socjologii nauki od czasów Roberta K. Mertona z lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, jak i w najnowszych badaniach bibliometrycznych – znajdują zastosowanie do nie zróżnicowanego pionowo, wciąż w małym stopniu opartego na konkurencji i ubożego w zasoby i niedofinansowanego systemu polskiej nauki (podstawowe typy stratyfikacji w nauce, zob. Kwiek 2019b).

Rozkład akademickiej produkcji wiedzy w Polsce jest wysoce asymetryczny i nie wykazuje cech rozkładu normalnego. Produkcja ta jest skrajnie niedemokratyczna i przyjmuje postać rozkładu Pareta. W systemie, który aktualnie, pod wpływem silnych bodźców zewnętrznych, zaczyna opierać się na konkurencji, nierówności w produktywności badawczej dopiero zaczynają przekładać się na nierówności w dostępie do zasobów i akademickich nagród (stopnie, tytuły, awanse instytucjonalne i akademickie uznanie). Nierówności owe to szczegółowo pokazana asymetryczność w produktywności wiedzy, którą nazwaliśmy „zasadą 10/50” w odniesieniu do krajów europejskich: 10 procent kadry odpowiada za połowę publikacji, niezależnie od klastra dyscyplin (Kwiek 2016a i Kwiek 2019a). Być może procesy przyspieszonej stratyfikacji doprowadzą do wyłonienia się silnej warstwy naukowców dysponujących dostępem do zasobów (środków, ludzi, infrastruktury i czasu przeznaczanego na badania) z grupy najbardziej produktywnej badawczo kadry; w analogiczny sposób może wyłonić się grupa nie posiadająca żadnych zasobów spośród kadry wykazującej się niską lub zerową produktywnością badawczą, zgodnie z postępującą stratyfikacją akademicką według najważniejszych wymiarów na *haves* i *have-nots* w nauce (Kwiek 2019c). W nadal nie zróżnicowanym pionowo systemie polskiej nauki akademickiej – w którym niemal wszystkie uczelnie i niemal wszyscy naukowcy są sobie równi – procesy stratyfikacji opartej na produktywności badawczej, wzmacniane przez procesy stratyfikacji opartej na umiędzynarodowieniu badań naukowych, mogą doprowadzić do głębokich zmian, ale i nieznanych dotąd napięć.

Tłumaczenie – Jakub Krzeski.

Podziękowania

Tekst jest tłumaczeniem pracy opublikowanej w 2018 r. jako „High Research Productivity in Vertically Undifferentiated Higher Education Systems: Who Are the Top Performers?” w *Scientometrics* 115(1): 415–462. Istotny wkład do prowadzonych badań wniósł dr Wojciech Roszka z Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, za co jestem mu ogromnie wdzięczny.

Literatura

- Abramo, G., Cicero, T. i D'Angelo, C.A. (2013). The impact of unproductive and top researchers on overall university research performance. *Journal of Informetrics*, 7(1), 166–175.
- Abramo, G., D'Angelo, C.A. i Caprasecca, A. (2009). The contribution of star scientists to overall sex differences in research productivity. *Scientometrics*, 81(1), 137–156.
- Abramo, G., D'Angelo, C.A. i Soldatenkova, A. (2017a). An investigation on the skewness patterns and fractal nature of research productivity distributions at field and discipline level. *Journal of Informetrics*, 11(1), 324–335.
- Abramo, G., D'Angelo, C.A. i Soldatenkova, A. (2017b). How long do top scientists maintain their stardom? An analysis by region, gender and discipline: Evidence from Italy. *Scientometrics*, 110(2), 867–877.
- Agarwal, R. i Ohyama, A. (2012). Industry or academia basic or applied? Career choices and earnings trajectories of scientists. *Management Science*, 59(4), 950–970.
- Agrawal, A., McHale, J. i Oettl, A. (2017). How stars matter: Recruiting and peer effects in evolutionary biology. *Research Policy*, 46(4), 853–867.
- Aguinis, H. i O'Boyle, E. (2014). Star performers in twenty-first century organizations. *Personnel Psychology*, 67(2), 313–350.
- Albarrán, P., Crespo, J.A., Ortuño, I. i Ruiz-Castillo, J. (2011). The skewness of science in 219 sub-fields and a number of aggregates. *Scientometrics*, 88(2), 385–397.
- Allison, P.D. (1980). Inequality and scientific productivity. *Social Studies of Science*, 10, 163–179.
- Allison, P.D. i Stewart, J.A. (1974). Productivity differences among scientists: Evidence for accumulative advantage. *American Sociological Review*, 39(4), 596–606.
- Antonowicz, D. (2016). Digital players in an analogue world: Higher education in Poland in the post-massification era. W: B. Jongbloed i H. Vossensteyn (red.), *Access and expansion post-massification. Opportunities and barriers to further growth in higher education participation* (ss. 63–81). London: Routledge.
- Antonowicz, D., Kwiek, M. i Westerheijden, D.F. (2017). The government response to the private sector expansion in Poland. W: H. de Boer, J. File, J. Huisman, M. Seeber, M. Vukasovic i D.F. Westerheijden (red.), *Policy analysis of structural reforms in higher education* (ss. 119–138). Dordrecht: Springer.
- Arimoto, A. (2011). Japan: Effects of Changing Governance and Management on the Academic Profession. W: W. Locke, W.K. Cummings, D. Fisher (red.), *Changing Governance and Management in Higher Education. The Perspectives of the Academy* (ss. 281–319). Dordrecht: Springer.
- Bensman, S.J. i Smolinsky, L.J. (2017). Lotka's inverse square law of scientific productivity: Its methods and statistics. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(7), 1786–1791.

- Bentley, P.J. (2015). Cross-country differences in publishing productivity of academics in research universities. *Scientometrics*, 102(1), 865–883.
- Bentley, P.J. i Kyvik, S. (2013). Individual differences in faculty research time allocations across 13 countries. *Research in Higher Education*, 54(3), 329–348.
- Białecki, I. i Dąbrowa-Szeffler, M. (2009). Polish higher education in transition: Between policy making and autonomy. W: D. Palfreyman i D.T. Tapper (red.), *Structuring mass higher education: The role of elite institutions* (ss. 183–197). London: Routledge.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods. 4th Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Carrasco, R. i Ruiz-Castillo, J. (2014). The evolution of the scientific productivity of highly productive economists. *Economic Inquiry*, 52(1), 1–16.
- Carvalho, T. (2017). The study of the academic profession – contributions from and to the sociology of professions. *Theory and Method in Higher Education Research*, 3, 59–76.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cole, J.R. i Cole, S. (1973). *Social stratification in science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cole, S. i Cole, J.R. (1967). Scientific output and recognition: A study in the operation of the reward system in science. *American Sociological Review*, 32(3), 377–390.
- Copes, H., Khey, D.N. i Tewksbury, R. (2012). Criminology and criminal justice hit parade: Measuring academic productivity in the discipline. *Journal of Criminal Justice Education*, 23(4), 423–440.
- Cortés, L.M., Mora-Valencia, A. i Perote, J. (2016). The productivity of top researchers: A semi-nonparametric approach. *Scientometrics*, 109(2), 891–915.
- Crane, D. (1965). Scientists at major and minor universities: A study of productivity and recognition. *American Sociological Review*, 30(5), 699–714.
- Cummings, W.K. i Finkelstein, M.J. (2012). *Scholars in the changing American academy. New contexts, new rules and new roles*. Dordrecht: Springer.
- DiPrete, T.A. i Eirich, G.M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271–297.
- Drennan, J., Clarke, M., Hyde, A. i Politis, Y. (2013). The research function of the academic profession in Europe. W: U. Teichler i E.A. Höhle (red.), *The work situation of the academic profession in Europe: findings of a survey in twelve countries* (ss. 109–136). Dordrecht: Springer.
- Finkelstein, M.J. (2006). The study of academic careers: Looking back, looking forward. W: J.C. Smart (Red.), *Higher education: handbook of theory and research* (ss. 159–212). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Flanigan, A.E., Kiewra, K.A. i Luo, L. (2016). Conversations with four highly productive German educational psychologists: Frank Fischer, Hans Gruber, Heinz Mandl, and Alexander Renkl. *Educational Psychology Review*, 1–28.
- Fox, M.F. (1983). Publication productivity among scientists: A critical review. *Social Studies of Science*, 13, 285–305.
- Fox, M.F. (1992). Research, teaching, and publication productivity. Mutuality versus competition in academia. *Sociology of Education*, 65(4), 293–305.
- Gasset, J.O. y (1932). *The Revolt of the Masses*. New York: Norton.
- Golub, B. (1998). The Croatian scientific elite and its socio-professional roots. *Scientometrics*, 43(2), 207–229.
- Gorelova, O. i Lovakov, A. (2016). Academic Inbreeding and Research Productivity of Russian Faculty Members. *Working Papers*. WP BRP 32/EDU/2016.
- Groves, R.M. (2006). Nonresponse Rates and Nonresponse Bias in Household Surveys. *Public Opinion Quarterly*. 70(5), 646–675.
- Guldbrandsen, M. i Smeby, J.-C. (2005). Industry funding and university professors' research performance. *Research Policy*. 34, 932–950.
- GUS (2011). *Higher Education Institutions and Their Finances in 2010*. Warsaw: GUS (Main Statistical Office).
- Hagstrom, W.O. (1974). Competition in science. *American Sociological Review*, 39(1), 1–18.
- Hermanowicz, J.C. (2006). What does it take to be successful? *Science, Technology, & Human Values*, 31(2), 135–152.
- Hibberts, M.R., Johnson, B. i Hudson, K. (2012). Common survey sampling techniques. W: L. Gideon, (red.), *Handbook of survey methodology for the social sciences* (ss. 53–74). Dordrecht: Springer.
- Hirsch, F. (1976). *Social limits to growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Horta, H. i Santos, J.M. (2016). The impact of publishing during PhD studies on career research publication, visibility, and collaborations. *Research in Higher Education*, 57(1), 28–50.
- Jones, G.A., Gopaul, B., Weinrib, J., Metcalfe, A.S., Fisher, D., Gingras, Y. i Rubenson, K. (2014). Teaching, Research, and the Canadian Professoriate. W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, U. Teichler (red.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards* (ss. 335–355). Dordrecht: Springer.
- Jung, J. (2014). Research productivity by career stage among Korean academics. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 85–105.
- Kehoe, R.R., Lepak, D.P. i Bentley, F.S. (2016). Let's call a star a star. *Journal of Management*. doi:10.1177/0149206316628644
- Kelchtermans, S. i Veugelers, R. (2013). Top research productivity and its persistence: Gender as a double-edged sword. *Review of Economics and Statistics*, 95(1), 273–285.
- Kiewra, K.A. (1994). A slice of advice. *Educational Researcher*, 23(3), 31–33.

- Kiewra, K.A. i Creswell, J.W. (2000). Conversations with three highly productive educational psychologists: Richard Anderson, Richard Mayer, and Michael Pressley. *Educational Psychology Review*, 12(1), 135–161.
- Kulczycki, E. (2017). Assessing publications through a bibliometric indicator: The case of comprehensive evaluation of scientific units in Poland. *Research Evaluation*, 16(1), 41–52.
- Kulczycki, E., Korzeń, M. i Korytkowski, P. (2017). Toward an excellence-based research funding system: Evidence from Poland. *Journal of Informetrics*, 11(1), 282–298.
- Kwiek, M. (2015a). The internationalization of research in Europe. A quantitative study of 11 national systems from a micro-level perspective. *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 341–359.
- Kwiek, M. (2015b). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development*, 43, 77–89.
- Kwiek, M. (2015c). Academic generations and academic work: Patterns of attitudes, behaviors and research productivity of Polish academics after 1989'. *Studies in Higher Education*, 40(8), 1354–1376.
- Kwiek, M. (2015d). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa: WN PWN.
- Kwiek, M. (2016a). The European research elite: A cross-national study of highly productive academics across 11 European systems. *Higher Education*, 71(3), 379–397.
- Kwiek, M. (2016b). From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era). A National Counter-trend in a Global Context. W: S. Slaughter i B.J. Taylor (red.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development. Competitive Advantage in Europe, the US and Canada* (ss. 311–329). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, M. (2017). A generational divide in the Polish academic profession. A mixed quantitative and qualitative approach. *European Educational Research Journal*, 17, 1–26.
- Kwiek, M. (2018a). Academic top earners. Research productivity, prestige generation and salary patterns in European universities. *Science and Public Policy*. 45(1). February 2018. 1–13.
- Kwiek, M. (2018b). International Research Collaboration and International Research Orientation: Comparative Findings About European Academics". *Journal of Studies in International Education*. 22(2): 136–160.
- Kwiek, M. (2018c). High Research Productivity in Vertically Undifferentiated Higher Education Systems: Who Are the Top Performers? *Scientometrics*. 115(1). 415–462.
- Kwiek, M. (2019a). *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*. London and New York: Routledge.

- Kwiek, M. (2019b). *Internationalisation of EU Research Organisations. A Bibliometric Stocktaking Study*. Brussels: European Parliament (Panel for the Future of Science and Technology).
- Kwiek, M. (2019c). Social Stratification in Higher Education: What It Means at the Micro-Level of the Individual Academic Scientist. *Higher Education Quarterly*. Vol. 73. Issue 4. 419–444.
- Kwiek, M. (2019d). Internacjonaliści i miejscowi: międzynarodowa współpraca badawcza w Polsce na mikropozimie indywidualnych naukowców. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54).
- Kwiek, M. (2020a). Międzynarodowa współpraca badawcza w Europie w świetle dużych danych i jej globalne konteksty. *Nauka* 1(2020).
- Kwiek, M. i Szadkowski, K. (2018). Higher Education Systems and Institutions: Poland. W: *International Encyclopedia of Higher Education Systems*, edited by Pedro N. Teixeira i J.C. Shin, 1–20. Cham: Springer.
- Kyvik, S. (1989). Productivity differences fields of learning, and Lotka's law. *Scientometrics*, 15(3–4), 205–214.
- Kyvik, S. (1990). Age and scientific productivity. Differences between fields of learning. *Higher Education*, 19(1), 37–55.
- Kyvik, S., i Aksnes, D.W. (2015). Explaining the increase in publication productivity among academic staff: a generational perspective. *Studies in Higher Education*. 40(8), 1438–1453.
- Latour B. i Woolgar, S. (1986). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Princeton: Princeton University Press.
- Leišytė, L. i Dee, J. R. (2012). Understanding academic work in changing institutional environment. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 27, 123–206.
- Levin, S., Stephan, P.E. (1991). Research Productivity Over the Life Cycle: Evidence for Academic Scientists, *The American Economic Review*, March 1991: 114–132.
- Locke, W., Benion, A. (2011). The United Kingdom: Academic Retreat or Professional Renewal? W: W. Locke, W.K. Cummings, D. Fisher (red.), *Changing Governance and Management in Higher Education. The Perspectives of the Academy* (ss. 175–197). Dordrecht: Springer.
- Long, H., Boggess, L.N. i Jennings, W.G. (2011). Re-assessing publication productivity among academic „stars” in criminology and criminal justice. *Journal of Criminal Justice Education*, 22(1), 102–117.
- Lotka, A. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of Washington Academy of Sciences*, 16, 317–323.
- MacRoberts, M.H. i MacRoberts, B.R. (1982). A re-evaluation of Lotka's law of scientific productivity. *Social Studies of Science*, 12(3), 443–450.
- Marquina, M. i Ferreira, M. (2015). The academic profession: The dynamics of emerging countries. W: W.K. Cummings i U. Teichler (red.), *The relevance of academic work in comparative perspective* (ss. 179–192). Dordrecht: Springer.

- Martínez, R.S., Floyd, R.G. i Erichsen, L.W. (2011). Strategies and attributes of highly productive scholars and contributors to the school psychology literature: Recommendations for increasing scholarly productivity. *Journal of School Psychology*, 49(6), 691–720.
- Mayrath, M.C. (2008). Attributions of productive authors in educational psychology journals. *Educational Psychology Review*, 20(1), 41–56.
- McNeeley, S. (2012). Sensitive Issues in Surveys: Reducing Refusals While Increasing Reliability and Quality of Responses to Sensitive Survey Items. W: G. Lior Gideon (red.), *Handbook of survey methodology for the social sciences* (ss. 377–396). Dordrecht: Springer.
- Merton, R.K. (1968). The Matthew effect in science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56–63.
- Mesch, G. (2012). E-mail surveys. W: G. Lior Gideon (red.), *Handbook of survey methodology for the social sciences* (ss. 313–326). Dordrecht: Springer.
- O’Boyle, Jr., E. i Aguinis, H. (2012). The best and the rest: Revisiting the norm of normality of individual performance: Personnel psychology. *Personnel Psychology*, 65(1), 79–119.
- Panagopoulos, G., Tsatsaronis, G. i Varlamis, I. (2017). Detecting rising stars in dynamic collaborative networks. *Journal of Informetrics*, 11(1), 198–222.
- Parker, J.N., Allesina, S. i Lortie, C.J. (2013). Characterizing a scientific elite (B): Publication and citation patterns of the most highly cited scientists in environmental science and ecology. *Scientometrics*, 94(2), 469–480.
- Parker, J.N., Lortie, C. i Allesina, S. (2010). Characterizing a scientific elite: The social characteristics of the most highly cited scientists in environmental science and ecology. *Scientometrics*, 85(1), 129–143.
- Patterson-Hazley, M. i Kiewra, K.A. (2013). Conversations with four highly productive educational psychologists: Patricia Alexander, Richard Mayer, Dale Schunk, and Barry Zimmerman. *Educational Psychology Review*, 25(1), 19–45.
- Perianes-Rodriguez, A., i Ruiz-Castillo, J. (2015). Within- and between-department variability in individual productivity: The case of economics. *Scientometrics*, 102(2), 1497–1520.
- Pinheiro, R. i Antonowicz, D. (2015). Opening the gates of coping with the flow? Governing access to higher education in northern and central Europe. *Higher Education*, 70(3), 299–313.
- Piro, F.N., Rørstad, K. i Aksnes, D.W. (2016). How does prolific professors influence on the citation impact of their university departments? *Scientometrics*, 107(3), 941–961.
- Piro, F.N., Aksnes, D.W. i Rørstad, K. (2013). A Macro Analysis of Productivity Differences Across Fields: Challenges in the Measurement of Scientific Publishing. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 64(2), 307–320.
- Postiglione, G. i Jung, J. (2013). World-class university and Asia’s top tier researchers. W: Q. Wang, Y. Cheng, i N.C. Liu (red.), *Building world-class universities. Different approaches to a shared goal* (ss. 161–180). Rotterdam: Sense.
- Price, D. de Solla. (1963). *Little science, big science*. New York: Columbia University Press.

- Prpić, K. (1996). Characteristics and determinants of eminent scientists' productivity. *Scientometrics*, 36(2), 185–206.
- Ramsden, P. (1994). Describing and explaining research productivity. *Higher Education*, 28(2), 207–226.
- Roach, M. i Sauer mann, H. (2010). A taste for science? PhD scientists' academic orientation and self-selection into research careers in industry. *Research Policy*, 39, 422–434.
- Rosen, S. (1981). The economics of superstars. *The American Economic Review*, 71(5), 846–858.
- Rørstad, K. i Aksnes, D.W. (2015). Publication rate expressed by age, gender and academic position – A large-scale analysis of Norwegian academic staff. *Journal of Informetrics*, 9, 317–333.
- Rostan, M., Finkelstein, M., Huang, F. (2014). Concepts and Methods. W: F. Huang, M. Finkelstein, M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (ss. 23–35). Dordrecht: Springer.
- Ruiz-Castillo, J. i Costas, R. (2014). The skewness of scientific productivity. *Journal of Informetrics*, 8(4), 917–934.
- Seglen, P.O. (1992). The skewness of science. *Journal of the American Society for Information Science*, 43(9), 628–638.
- Serenko, A., Cox, R.A.K., Bontis, N. i Booker, L.D. (2011). The superstar phenomenon in the knowledge management and intellectual capital academic discipline. *Journal of Informetrics*, 5(3), 333–345.
- Shin, J.C. i Cummings, W.K. (2010). Multilevel analysis of academic publishing across disciplines: Research preference, collaboration, and time on research. *Scientometrics*, 85, 581–594.
- Shin, J.C., Jung, J., Kim, Y. (2014). Teaching and Research of Korean Academics Across Career Stages. W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, U. Teichler (red.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards* (ss. 177–197). Dordrecht: Springer.
- Sidiropoulos, A., Gogoglou, A., Katsaros, D. i Manolopoulos, Y. (2016). Gazing at the skyline for star scientists. *Journal of Informetrics*, 10(3), 789–813.
- Siemińska, R. i Walczak, D. (2012). Polish higher education: From state toward market, from elite to mass education. *Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy, and Praxis*, 7, 197–224.
- Spector, P.E. (1981). *Research designs*. London: Sage.
- Stephan, P. (2012). *How economics shapes science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stephan, P. i Levin, S. (1992). *Striking the mother lode in science: The importance of age, place, and time*. Oxford: Oxford University Press.
- Stephan, P.E., i Levin, S.G. (1991). Inequality in scientific performance: Adjustment for attribution and journal impact. *Social Studies of Science*, 21(2), 351–368.

- Stoop, I. (2012). Unit non-response due to refusal. W: G. Lior (red.), *Handbook of survey methodology for the social sciences* (ss. 121–147). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Höhle, E.A., red. (2013). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Arimoto, A. i Cummings, W.K. (2013). *The changing academic profession. Major findings of a comparative survey*. Dordrecht: Springer.
- Teodorescu, D. (2000). Correlates of faculty publication productivity: A cross-national analysis. *Higher Education*, 39(2), 201–222.
- Thursby, M., Thursby, J. i Gupta-Mukherjee, S. (2007). Are there real effects of licensing on academic research? A lifecycle view. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 63, 577–598.
- Toutkoushian, R.K., Porter, S.R., Danielson, C. i Hollis, P.R. (2003). Using publications counts to measure an institution's research productivity. *Research in Higher Education*, 44(2), 121–148.
- Vaus, D. de (2002). *Surveys in Social Research. 5th Edition*. Routledge: Milton Park
- Villanueva-Felez, A., Molas-Gallart, M. i Escribá-Esteve, A. (2013). Measuring Personal Networks and Their Relationship with Scientific Production. *Minerva*, 51, 465–483.
- Wagner, C.S. i Leydesdorff, L. (2005). Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science. *Research Policy*, 34, 1608–1618.
- Weert, E. de, Kaap, H. van der (2014). The Changing Balance of Teaching and Research in the Dutch Binary Higher Education System. W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, U. Teichler (red.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards* (ss. 113–133). Dordrecht: Springer.
- Weir, H. i Orrick, E. (2013). The most prolific female scholars in elite criminology and criminal justice journals, 2000–2010. *Journal of Criminal Justice Education*, 24(3), 273–289.
- White, C.S., James, K., Burke, L.A., Allen, Richard S. (2012). What makes a “research star”? Factors influencing the research productivity of business faculty. *International Journal of Productivity and Performance Management*. 61(6), 584–602.
- Wolszczak-Derlcz, J. i Parteka, A. (2010). *Scientific Productivity of Public Higher Education Institutions in Poland. A Comparative Bibliometric Analysis*. Warsaw: Ernst and Young.
- Xie, Y. (2014). „Undemocracy”: inequalities in science. *Science*, 344(6186), 809–810.
- Yair, G., Gueta, N., Davidovitch, N. (2017). The law of limited excellence: publication productivity of Israel Prize laureates in the life and exact sciences. *Scientometrics*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-017-2465-0>.
- Yin, Z., Zhi, Q. (2017). Dancing with the academic elite: a promotion or hindrance of research production? *Scientometrics*, 110(1), 17–41.
- Zuckerman, H. (1970). Stratification in American Science. *Sociological Inquiry*, 40(2), 235–257.

Załącznik

Tabela 10. Zróżnicowanie czasu pracy według typu aktywności akademickiej i klastrow dyscyplin akademickich

Klaster dyscypliny akademickiej	Aktywność akademicka	Średnia godzin w tygodniu (uśredniona w skali roku)		T	P-wartość	Grupa z istotnie większą średnią (top lub pozostali)	Różnica % (top vs. pozostali)	Różnica godzin tygodnia (top vs. pozostali)
		Top (górnne 10%)	Pozostali (90%)					
HUM	Kształcenie	14,55	15,96	0,98	0,330		-9,69	-1,41
	Badania	21,77	20,50	-0,63	0,528		5,83	1,27
	Usługi niekom.	6,04	4,84	-1,17	0,242		19,87	1,20
	Administracja	6,85	5,51	-1,32	0,189		19,56	1,34
	Inny rodzaj pracy akademickiej	4,76	4,86	0,11	0,914		-2,10	-0,10
	Całkowita liczba godzin	49,21	46,00	-0,94	0,346		6,52	3,21
SOC	Kształcenie	19,78	17,00	-1,39	0,167		14,05	2,78
	Badania	19,09	16,09	-1,12	0,265		15,72	3,00
	Usługi niekom.	6,92	6,41	-0,25	0,805		7,37	0,51
	Administracja	6,11	6,33	0,15	0,879		-3,60	-0,22
	Inny rodzaj pracy akademickiej	4,40	5,03	0,42	0,676		-14,32	-0,63
	Całkowita liczba godzin	52,41	44,92	-1,42	0,157		14,29	7,49
PHYSMATH	Kształcenie	11,08	13,26	1,20	0,233		-19,68	-2,18
	Badania	35,16	22,06	-3,85	<0,001	Top	37,26	13,10
	Usługi niekom.	4,65	4,13	-0,37	0,714		11,18	0,52
	Administracja	4,84	6,40	0,96	0,340		-32,23	-1,56
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,96	4,49	0,49	0,625		-13,38	-0,53
	Całkowita liczba godzin	56,39	44,91	-2,72	0,008	Top	20,36	11,48

LIFE	Kształcenie	12,29	15,57	2,34	0,020	Pozostali	-26,69	-3,28
	Badania	25,67	21,64	-2,13	0,034	Top	15,70	4,03
	Usługi niekom.	4,52	4,13	-0,54	0,593		8,63	0,39
	Administracja	10,12	6,47	-3,58	<0,001	Top	36,07	3,65
	Inny rodzaj pracy akademickiej	6,52	4,93	-1,26	0,210		24,39	1,59
	Całkowita liczba godzin	53,46	47,02	-2,25	0,025	Top	12,05	6,44
	Kształcenie	14,07	14,74	0,58	0,566		-4,76	-0,67
ENGINECH	Badania	22,09	17,33	-2,82	0,005	Top	21,55	4,76
	Usługi niekom.	5,63	5,47	-0,17	0,864		2,84	0,16
	Administracja	6,31	5,79	-0,70	0,482		8,24	0,52
	Inny rodzaj pracy akademickiej	6,18	5,71	-0,46	0,643		7,61	0,47
	Całkowita liczba godzin	50,92	45,12	-2,20	0,029	Top	11,39	5,80
AGRICULT	Kształcenie	11,51	18,33	1,92	0,058		-59,25	-6,82
	Badania	19,53	18,82	-0,22	0,826		3,64	0,71
	Usługi niekom.	4,43	4,81	0,23	0,821		-8,58	-0,38
	Administracja	5,22	6,68	0,74	0,462		-27,97	-1,46
	Inny rodzaj pracy akademickiej	7,29	5,92	-0,66	0,514		18,79	1,37
Całkowita liczba godzin	44,91	51,14	1,00	0,321	Pozostali	-13,87	-6,23	
MEDHEALTH	Kształcenie	11,73	16,13	2,31	0,022		-37,51	-4,40
	Badania	19,26	16,03	-1,26	0,209		16,77	3,23
	Usługi niekom.	8,13	7,99	-0,07	0,947		1,72	0,14
	Administracja	7,19	6,00	-1,04	0,302		16,55	1,19
	Inny rodzaj pracy akademickiej	5,96	5,46	-0,37	0,713		8,39	0,50
Całkowita liczba godzin	44,58	44,65	0,02	0,988		-0,16	-0,07	

Objasnienie: wyniki testu *t* dla równości średnich, najbardziej produktywni naukowcy (top) vs. pozostali naukowcy (pozostali). Pytanie B1: „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznacza Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim?” (w „okresie prowadzenia zajęć” oraz w okresie, kiedy „zajęcia nie są prowadzone”). Wyłącznie kadra zatrudniona na pełnym etacie i zajmująca się zarówno kształceniem, jak i badaniami (uśredniona w skali roku średnia tygodniowego czasu pracy).

Who Are the Polish Highly Productive Scientists? Research Productivity in an Undifferentiated and Uncompetitive Science System

ABSTRACT: The growing scholarly interest in research top performers comes from the growing policy interest in research top performance itself. A question emerges: what makes someone a top performer? In this paper, the upper 10 percent of Polish academics in terms of research productivity are studied, and predictors of entering this class are sought. In the science system (and Poland follows global patterns), a small number of scholars produce most of the works and attract huge numbers of citations. Performance determines rewards, and small differences in talent translate into a disproportionate level of success, leading to inequalities in resources, research outcomes, and rewards. Top performers are studied here through a bivariate analysis of their working time distribution and their academic role orientation, as well as through a model approach. Odds ratio estimates with logistic regression of being highly productive Polish academics are presented. Consistently across major clusters of academic disciplines, the tiny minority of 10 percent of academics produces about half (44.7 percent) of all Polish publications (48.0 percent of publications in English and 57.2 percent of internationally co-authored publications). The mean research productivity of top performers across major clusters is on average 7.3 times higher than that of the other academics, and in terms of internationally co-authored publications, 12.07 times higher. High inequality was observed: the average research productivity distribution is highly skewed with a long tail on the right not only for all Polish academics but also for top performers. The class of top performers is as internally stratified as that of their lower-performing colleagues. Separate regression models for all academics, science, technology, engineering and mathematics (STEM) academics, and social sciences and humanities (SSH) academics are built based on a large national sample (2,525 usable observations), and implications are discussed.

KEYWORDS: highly productive scientists, stratification in science, research top performers, inequality in science, academic profession, Polish scientists, academic career, Poland

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2019). Kim są najbardziej produktywni polscy naukowcy? Produktowność badawcza w niezróżnicowanym i niekonkurencyjnym systemie nauki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 383–435. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.13.

MAREK KWIEK – prof. dr hab., dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną (od 2002) i kierownik katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego (od 2012) na UAM w Poznaniu. Zajmuje się ilościowymi badaniami nauki, socjologią karier akademickich i badaniami nad szkolnictwem wyższym. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na teoriach międzynarodowej współpracy naukowej, produktywności badawczej, stratyfikacji w nauce i badaniu globalnych elit akademickich, łącząc międzynarodowe badania ankietowe i badania bibliometryczne. Opublikował ok. 200 prac, a jego najnowsza monografia to *Changing European Academics: A Comparative Study*

of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity (Routledge 2019). Był kierownikiem w 25 międzynarodowych projektach badawczych i w ostatniej dekadzie dla swoich zespołów badawczych zdobył w formie grantów 8 mln PLN. Jest członkiem rady redakcyjnej *Higher Education Quarterly*, *European Educational Research Journal*, *British Educational Research Journal* oraz *European Journal of Higher Education*, www.cpp.amu.edu.pl.

E-mail: kwiekm@amu.edu.pl

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM (www.cpp.amu.edu.pl) działa od 2002 r., a jego założycielem i dyrektorem jest prof. Marek Kwiek, kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego.

Centrum skupia młodych naukowców zajmujących się międzynarodowymi badaniami naukowymi szkolnictwa wyższego (*higher education research*) i systematycznie promuje je w Polsce jako istotną subdyscyplinę nauk społecznych. Centrum wydaje półrocznik *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* i organizuje Ogólnopolskie Konferencje Badaczy Szkolnictwa Wyższego. W pracach Centrum regularny udział bierze 10 osób, m.in. kilkoro finansowanych zewnętrznie postdoków (socjologowie, ekonomiści, prawnicy i statystycy). Sekretarzem naukowym Centrum jest dr Marcin Byczyński.

Centrum prowadzi badania naukowe w ramach rozbudowanej współpracy międzynarodowej, do której systematycznie włącza młodą kadre. Najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze Centrum w ostatniej dekadzie dotyczyły relacji państwo – uniwersytet, relacji uniwersytetów z gospodarką i społeczeństwem, transformacji kadry akademickiej w ramach zmieniającego się finansowania uczelni, zarządzania szkolnictwem wyższym, przedsiębiorczości akademickiej, globalizacji i równości szans edukacyjnych oraz dostępu do szkolnictwa wyższego.

Centrum prowadzi od wielu lat wspólne projekty badawcze z najlepszymi ośrodkami badań szkolnictwa wyższego w Europie (CHEPS w Holandii, INCHER w Kassel, Institute of Education w Oslo i UCL Institute of Education w Londynie) i w USA (CIHE w Bostonie i SUNY w Albany). Najważniejsze duże międzynarodowe projekty dotyczące badań szkolnictwa wyższego realizowane w Centrum to *EDUWEL: Education and Welfare* (2009–2013), *WORKABLE: Making Capabilities Work* (2009–2012), *EUROAC: The Academic Profession in Europe* (2009–2012), *EUERЕК: European Universities for Entrepreneurship* (2004–2007) oraz *GOODUEP: Good Practices in University-Enterprises Partnerships* (2007–2009).

W latach 2012–2017 w Centrum realizowany był pięcioletni projekt MAESTRO: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego*, finansowany przez NCN, a w latach 2014–2018 – projekt NCN HARMONIA (*Europejskie*

uniwersytety flagowe). W latach 2015–2016 Centrum realizowało projekt w programie MISTRZ finansowany przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej (FNP), a w latach 2017–2019 r. projekt w programie DIALOG *Doskonałość naukowa: konkurencyjność, mierzalność, umiędzynarodowienie (EXCELLENCE)*.

Aktualnie w Centrum prowadzone są projekty DIALOG *Uczelnia badawcza 2.0: finansowanie, zarządzanie i polityka kadrowa (2019–2021)*, GOSPOSTRATEG NCBR *Reforma systemu pomocy materialnej dla studentów (2019–2021)* oraz NCN SONATINA 2 *Geneza i konsekwencje pomocy materialnej i opłat za studia (2018–2021)*. W 2016–2017 dziesięcioosobowy zespół pod kierunkiem prof. Marka Kwieka prowadził w Centrum projekt przygotowujący założenia do Ustawy 2.0, promujący badawczą wizję funkcjonowania najlepszych polskich uczelni, silne publiczne finansowanie badań naukowych oraz oparcie funkcjonowania nauki akademickiej na umiędzynarodowieniu badań i logice doskonałości akademickiej.

Centrum jest najważniejszym ośrodkiem naukowym zajmującym się badaniami szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie Środkowej, w ostatniej dekadzie otrzymało na prowadzone zespołowe projekty badawcze 8 mln PLN.