

N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ż S Z E

1(45)/2015

N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ź S Z E

1(45)/2015

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

1(45)/2015

REDAKTORZY NUMERU

Marek Kwiek, Krystian Szadkowski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

prof. dr hab. Marek Kwiek (redaktor naczelny)

dr Krystian Szadkowski (redaktor wykonawczy)

RADA NAUKOWA

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

KOREKTA

Adriana Staniszevska

Michał Staniszevski

SKŁAD

Adriana Staniszevska

PROJEKT OKŁADKI

Adriana Staniszevska

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

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

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

ISSN 1231-0298

WYDAWCA

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

ul. Szamarzewskiego 89

60-568 Poznań

Tel. (+48 61) 829 22 80

Fax (+48 61) 829 21 47

Spis treści

MAREK KWIEK // Słowo wstępne: Czym są i czym nie są naukowe badania szkolnictwa wyższego	7
SIMON MARGINSON // O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym	11
MAREK KWIEK // Umędzynarodowienie badań naukowych – polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej	39
DOMINIK ANTONOWICZ // Perspektywa neoinstytucjonalna w badaniach nad przemianami szkolnictwa wyższego w Polsce	75
RADOSŁAW RYBKOWSKI // Autonomia a rozliczalność – polskie wyzwania	95
MARTA SHAW // Leczenie gorsze od choroby? Diagnoza kondycji polskiego szkolnictwa wyższego na podstawie badań elit polskich uczelni publicznych ..	117
AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN // Dialog z interesariuszami środowiskowymi w projektowaniu wizji i reformy szkolnictwa wyższego w Polsce (2013-2015) ..	137
KRZYSZTOF CZARNECKI // Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce	161
ŁUKASZ STANKIEWICZ // Pułapka umasowienia – o sprawczości jednostek w umasowionym systemie szkolnictwa wyższego	191
MARCELINA SMUŻEWSKA // Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym ..	215
KRYSTIAN SZADKOWSKI // Poza uniwersytet-fabrykę. Warunki funkcjonowania „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów” w szkolnictwie wyższym	235
MAREK KWIEK // Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich	269
ARTYKUŁY RECENZYJNE	
MARCELINA SMUŻEWSKA // Uniwersytet bez idei. Artykuł recenzyjny książki <i>Idea uniwersytetu. Reaktywacja</i> , pod red. P. Sztompki i K. Matuszka	309
Noty o autorach	325

Table of contents

MAREK KWIEK // Editorial: What Is Higher Education Research, and What It Is Not	7
SIMON MARGINSON // The impossibility of capitalist markets in higher education	11
MAREK KWIEK // The Internationalization of Academic Research: the Polish Academic Profession from a European Perspective	39
DOMINIK ANTONOWICZ // The new institutional perspective in Polish higher education research	75
RADOSŁAW RYBKOWSKI // Autonomy and accountability – Polish challenges	95
MARTA SHAW // Treatment worse than disease? Diagnosis through the study of public higher education elites	117
AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN // Dialogue with academic stakeholders in designing the vision and reforms of higher education in Poland (2013-2015)	137
KRZYSZTOF CZARNECKI // Conditions of horizontal inequalities in access to higher education in Poland	161
ŁUKASZ STANKIEWICZ // Traps of massification. On individual agency within the massified higher education	191
MARCELINA SMUŻEWSKA // Scientific movement of students at Polish universities in context of changes within contemporary higher education	215
KRYSTIAN SZADKOWSKI // Beyond university-factory. Conditions for operation of „transnational association of capitals”	235
MAREK KWIEK // Inequalities in knowledge production: the role of highly productive academics in 11 European countries	269

REVIEW ARTICLES

MARCELINA SMUŻEWSKA // The university without idea. Review article of <i>The idea of the university. Reactivation</i> , eds P. Sztompka, K. Matuszek	309
Author’s Bios and Contact Details	325

Słowo wstępne: Czym są i czym nie są naukowe badania szkolnictwa wyższego

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” to pismo naukowe mogące się poszczycić wspaniałą historią. Od 1993 r. funkcjonuje nieprzerwanie nie tylko jako miejsce dyskusji o najważniejszych problemach nauki i szkolnictwa wyższego, ale również jako instytucja, dzięki której polscy badacze prezentują wyniki swoich najnowszych badań. Jako Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM jesteśmy niezwykle dumni z faktu, że możemy kontynuować pracę wydawniczą zapoczątkowaną przez warszawski zespół prof. Ireneusza Białeckiego (któremu jesteśmy szczerze wdzięczni za pozostanie w Radzie Naukowej pisma).

Dziś, gdy instytucja uniwersytetu znalazła się w samym centrum dyskusji dotyczących społecznego i gospodarczego rozwoju nowoczesnych społeczeństw, teoretyczny namysł i empiryczne badania jej przekształceń mają znaczenie większe niż kiedykolwiek wcześniej. Bardzo trudno jednak ujmować jej transformacje w oderwaniu od transformacji, jakim poddawana jest cała tkanka społeczna, w której uniwersytet jest osadzony. Nowoczesny uniwersytet – podobnie jak, szerzej, całe szkolnictwo wyższe – podlega dzisiaj bowiem dokładnie takim samym presjom jak inne nowoczesne instytucje społeczne. Dzieje się tak na całym świecie, również w Polsce. Uważamy, że w tej sytuacji istotnego znaczenia nabierają zwłaszcza międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego.

Chcielibyśmy, aby przyjmowane do druku teksty prezentowały podejście dyscyplinarne i metodologiczne związane z naukowymi badaniami szkolnictwa wyższego (czyli *higher education research*). W polskim kontekście duże znaczenie ma koncentracja na drugim członie tego określenia, a mianowicie *research*. Zamierzamy publikować tutaj wyniki badań naukowych – podobnie jak przez ostatnie dwie dekady funkcjonowania pisma – a nie akademickie polemiki. Chociaż pola

badawcze zajmowane przez ten obszar wiedzy w świecie są dosyć ściśle zdefiniowane, a same badania mają rozległą tradycję teoretyczną, w Polsce ta subdyscyplina nauk społecznych (oraz nauk o polityce publicznej) – w wersji znanej w krajach Europy Zachodniej – dopiero zaczyna się rozwijać. Ma jednak bogatą tradycję w Polsce powojennej, do której warto nawiązywać.

W związku z tak określoną rolą pisma publikowane teksty nie będą brać udziału w publicystycznych dyskusjach, polskich czy międzynarodowych – chociaż być może do tych pierwszych będą się pośrednio przyczyniać. Nie będą też bezpośrednio odpowiadać na bieżące problemy szkolnictwa wyższego. Naturalnym odbiorcą publikacji z obszaru badań szkolnictwa wyższego jest wspólnota badawcza, która tym obszarem świata społecznego zajmuje się naukowo i zawodowo. Odbiorcami pisma mogą być również, rzecz jasna, naukowcy zajmujący się badaniami szkolnictwa wyższego jedynie okazjonalnie, z perspektywy swoich dyscyplin, oraz – jak w całym świecie – tzw. refleksyjni praktycy. Mogą też być nimi naukowcy, których interesują transformacje szkolnictwa wyższego w Polsce, Europie i na świecie; lub w Polsce – w kontekście Europy i świata.

Badania szkolnictwa wyższego mają swoją tradycję, swoich najczęściej czytanych autorów i swoje uznane metodologie, sieć najlepszych nazwisk i najbardziej uznanych czasopism międzynarodowych. To jeden z najbardziej zinternacjonalizowanych obszarów nauk społecznych w Europie. Jak w każdej wyłaniającej się subdyscyplinie naukowej istnieje hierarchia jej ojców założycieli, hierarchia najlepszych autorów piszących dzisiaj i wyłaniająca się hierarchia najbardziej obiecującego naukowo młodego pokolenia. Niemal nie da się jej uprawiać w ujęciu czysto krajowym – chociaż badania krajowe są jej niezbędną częścią; to obszar nauki poniekąd stworzony do badań porównawczych i do szeroko zakrojonej współpracy międzynarodowej. Ich tradycja sięga z grubsza lat 50. ubiegłego wieku w USA, a charakteryzuje ją historia walki o uznanie odrębności przez przedstawicieli innych dyscyplin w naukach społecznych. W badaniach szkolnictwa wyższego toczą się nieustanne zmagania o akademickie uznanie, teoretyczną dominację, pierwszeństwo odkrycia czy pierwszeństwo zaproponowania najbardziej użytecznych ram teoretycznych. Mają one również swoją dramatyczną historię uniezależniania się od polityki i polityki naukowej, od ujęcia czysto utilitarnego, rozpowszechnionego dzisiaj zwłaszcza w USA (ale już nie w Europie Zachodniej). Badania te muszą stale walczyć o zachowanie równowagi między ważnością społeczną i ekonomiczną (czyli praktycznością swoich wyników) a naukową doskonałością (i teoretycznością): między *social relevance* i *academic excellence*. Rozpięte między tymi dwoma imperatywami, jednocześnie żadnemu z nich nie mogą ulec w całości – jeśli chcą samodzielnie przetrwać.

Badacze szkolnictwa wyższego muszą często stawiać mury obronne między praktycznymi badaniami prowadzonymi na rzecz rządów i instytucji akademickich, w tym instytucji macierzystych, a badaniami ściśle naukowymi o aspira-

cyjach teoretycznych. Z jednej strony muszą być naukami podstawowymi, z drugiej – muszą odwoływać się do otaczającego świata gospodarczego i społecznego. Granica między nimi jest często w praktyce niezwykle cienka, ponieważ badania szkolnictwa wyższego (zwłaszcza porównawcze i empiryczne) wymagają dużych nakładów publicznych, ale granica ta musi być wyraźnie zaznaczona. Problemy tożsamości tej subdyscypliny częściowo wynikają z faktu, że jest ona dzisiaj niezwykle potrzebna. Zapotrzebowanie na wyniki jej badań – zarówno teoretycznych, jak i praktycznych – jeszcze nigdy w historii ostatnich kilku dekad nie było tak duże jak obecnie; nigdy przedtem nie były one też tak szeroko komentowane poza obszarem akademii, co wiąże się z dużą odpowiedzialnością społeczną.

Naukowe badania szkolnictwa wyższego 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 nieznaną poza postkomunistyczną Europą – przekonanie, że o nauce i szkolnictwie wyższym powinni wypowiadać się amatorzy. Nasze pismo będzie koncentrować się na badaniach naukowych.

Dużym wyzwaniem dla tego typu badań jest świadomość, że przecież *de nobis fabula narratur*: opowiadamy o nas samych, czyli badacze zajmują się strukturami, procesami, instytucjami i normami, w ramach których sami funkcjonują. Badając struktury zastane, ale i projektując przyszłe struktury, nie można, jak się wydaje, pochodzić z radykalnie innej kultury niż kultura akademicka. Z pewnością nie udawało się jak dotąd podchodzenie do badań uniwersytetu z perspektywy kultury biznesu czy kultury polityki, czyli badanie instytucji uniwersytetu poniekąd z zewnątrz. O uniwersytecie pisali w XX wieku przede wszystkim historycy, socjologowie, ekonomiści, filozofowie, politolodzy, badacze organizacji, zarządzania i edukacji. Jednak od ok. 20-30 lat badania szkolnictwa wyższego w świecie coraz bardziej się profesjonalizują. W Europie kilka tysięcy naukowców zajmuje się w swoich badaniach wyłącznie funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego, po-

wstają ukierunkowane programy magisterskie i doktoranckie, a na dorocznych spotkaniach najważniejszych stowarzyszeń naukowych (takich jak EERA, SRHE czy EAIR) pojawia się regularnie od tysiąca do kilku tysięcy badaczy.

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” jest jedynym czasopismem, w którym systematycznie publikowała polska odnoga międzynarodowej wspólnoty badaczy szkolnictwa wyższego. Do tego zadania będziemy nadal nawiązywać. Zebrane w niniejszym numerze teksty to pokłosie wystąpień na I Ogólnopolskiej Konferencji Badaczy Szkolnictwa Wyższego, zorganizowanej przez Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM w czerwcu 2015 r. w Poznaniu. Choć ich przekrój tematyczny i wachlarz stosowanych metod badawczych jest szeroki, łączy je jedno: naukowy wysiłek mający na celu wyjaśnianie istotnych problemów, z jakimi mierzy się współcześnie sektor szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie. Serdecznie zapraszamy Państwa do lektury, a także do przysyłania tekstów do kolejnych numerów!¹

*W imieniu redakcji
prof. dr hab. Marek Kwiek*

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2015). Słowo wstępne: Czym są i czym nie są naukowe badania szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 7-10. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.0.

¹ Podziękowania: wspomniana konferencja nie odbyłaby się bez wsparcia udzielonego przez Narodowe Centrum Nauki (NCN) w ramach projektu MAESTRO (Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego DEC-2011/02/A/HS6/00183, 2012-2017), a prezentowany numer pisma nie ukazałby się bez wsparcia udzielonego przez NCN oraz przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej (FNP) w ramach projektu MISTRZ (subsydium profesorskie – umowa 5/2015, 2016-2018). Wyrażam niniejszym swoją głęboką wdzięczność obydwu instytucjom.

Simon Marginson

O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym

STRESZCZENIE. Przez ponad dwie dekady rządy na całym świecie, ukierunkowane na realizację polityki wywodzącej się z anglojęzycznej sfery politycznej, dostosowywały podległe sobie systemy szkolnictwa wyższego do podręcznikowych przykładów postaci rynków. Reformy, w ramach których zachodziły te procesy, obejmowały korporatyzację, wprowadzanie konkurencyjnych mechanizmów finansowania, opłat dla studentów, standaryzacji wyników pracy oraz raportowania jej efektów. Niemniej żaden z krajów nie stworzył autentycznych mechanizmów gospodarki rynkowej w ramach kształcenia krajowych studentów na pierwszym stopniu. Żaden uniwersytet badawczy nie jest kierowany przez interesariuszy, napędzany motywem zysku, zwiększeniem udziału w rynku, efektywnością alokacji zasobów ani nie uważa, by praca odbywająca się w jego ramach przybierała formę towarową. Rynkowo określane czesne funkcjonuje jedynie w odniesieniu do niektórych form kształcenia zawodowego i kształcenia studentów zagranicznych. Podczas gdy zaostżanie się konkurencji, przedsiębiorczość czy mówienie o konsumentach dominuje w szkolnictwie wyższym, kapitalizm nie jest istotną częścią jego krajobrazu. Co najwyżej mamy do czynienia z quasi-rynkami, jak w przypadku Wielkiej Brytanii po reformach Browne'a. Sytuacja ta różni się od doświadczeń wielu krajów w zakresie prywatyzacji i komercjalizacji transportu, sieci komunikacyjnych, radia i telewizji czy ubezpieczeń zdrowotnych. W niniejszym artykule twierdzą, że autentyczna reforma rynkowa w szkolnictwie wyższym skrępowana jest przez ograniczenia wpisane w istotę tego sektora (dobra publiczne, konkurencja o status) oraz polityczne czynniki powiązane z tymi ograniczeniami. Sugeruję tym samym, że reforma rynkowa jest utopią, a jej abstrakcyjne wyobrażenie podtrzymywane jest ze względów politycznych, które nie są związane z sektorem (np. ograniczeń fiskalnych, potrzeby państwowej kontroli czy porządkowania treści sektora). Jeśli jednak kapitalistyczne rynki są czymś nieosiągalnym w szkolnictwie wyższym, to potrzebujemy bardziej realnego planu modernizacji.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, konkurencja, rynki, reforma rynkowa, kapitalizm akademicki, dobro publiczne

1. Neoliberalny model rynku (NMR)

Realizowanie polityki wspomagane jest zazwyczaj pomysłami wywodzącymi się z wiodącej rodziny idei, które nadają ramę, wyrażają i uobecniają się w rządzie. Jest ono procesem iteratywnym i reprodukuje się na podstawie wiodących idei, które z biegiem czasu ulegają instytucjonalizacji. Pomysły te dominują do czasu wyparcia ich przez inną rodzinę idei, przeważnie w toku lub zaraz po kryzysie (Hay 2001). Keynesowskie zarządzanie popytem (*demand management*) utraciło polityczną wiarygodność w trakcie gospodarczej stagflacji połowy lat 70. XX wieku. Od lat 80. neoliberalny dyskurs ekonomiczny tworzy ramę dla programów reform władzy wykonawczej i w obszarze edukacji.

Pierwszą neoliberalną strategią dla edukacji był esej Milтона Friedmana (1955) poświęcony roli rządu w sferze edukacji, który następnie przedrukowano w jego *Kapitalizmie i wolności* (2008). Friedman twierdził, że konkurencja rynkowa zaprowadzona w tym obszarze zwiększyłaby efektywność, responsywność i innowacyjność. Pomysł bonów edukacyjnych, z którym wyszedł, spopularyzował ideę pozostających pod opieką rządów quasi-rynków. Miało to stanowić połowiczne rozwiązanie na drodze do ostatecznego celu, jakim był kapitalistyczny rynek. Aż do maja 1979 r., kiedy to w Wielkiej Brytanii do władzy doszedł reformatorsko usposobiony rząd konserwatystów, idee te nie cieszyły się wśród ustawodawców wielkim zainteresowaniem. Pierwsze rynkowe reformy szkolnictwa wyższego, w ramach których wprowadzono pełną odpłatność za studia w formie chesnego dla studentów zagranicznych, rozpoczęły się krótko po objęciu rządów przez Margaret Thatcher (Shattock 2012: 160). Odwzorowywanie modeli biznesowych oraz idee dotyczące konkurencyjnych rynków okrzepły w ciągu kolejnej dekady. Już w 1997 r., w specjalnym numerze czasopisma „Higher Education Policy” zauważono, że „narzędzia polityczne oparte na pojęciach konkurencyjnych rynków” odgrywają „główną rolę [w] wielu krajach na świecie” (Dill 1997: 167). Piętnaście lat później myślenie rynkowe przeszło poważny test w obszarze badań nad szkolnictwem wyższym. Obecnie można podsumować efekty tego projektu. Reformy w Wielkiej Brytanii zostały już wielokrotnie przedyskutowane (Williams 1997; Naidoo 2008; Brown 2011; Thompson i Bekhradnia 2011). Niniejszy artykuł przedstawia zaś znacznie ogólniejsze podejście analityczne.

Kalervo N. Gulson (2007: 179), zastanawiając się nad cechami organizującymi neoliberalny dyskurs, twierdzi, że „neoliberalizm jest metanarracją [...], pojęciowym znakiem, wskaźnikiem procesów i praktyk oraz opisem rezultatów”. Dyskurs neoliberalny kształtuje świat w kategoriach sprawnych rynków kapitalistycznych. Jego celem politycznym jest takie reformowanie uczelni, systemów, podmiotów i zachowań, które ma sprawić, że będą one pomocne w procesie akumulacji kapitału (Harvey 2005). Niegdysiejsze funkcje publiczne przeobrażono, stosując uza-

sadnienia finansowe oraz biznesowe wzorce i spychając niektóre funkcje w obszar gospodarki rynkowej, podczas gdy rząd został przemodelowany na „państwo rynkowe” (Ainley 2004) oraz globalne „państwo konkurencyjne” (Cerny 2007). Dyskurs neoliberalny działa również jak „społeczna wyobraźnia” w znaczeniu, jakie nadał jej Charles Taylor (2002), tworząc to, co postrzega się jako możliwe i nieuchronne (Rizvi i Lingard 2010). Coraz trudniej daje się pomyśleć „miejsca i przestrzenie”, które „nie są neoliberalne” (Clarke 2007: 239).

Na całym świecie znaczna część publicznych linii lotniczych, sieci komunikacyjnych czy radia i telewizji, jak również niektóre usługi zdrowotne zostały sprywatyzowane i skomercjalizowane. Jednocześnie policja, sądy czy obrona narodowa wciąż pozostają w większości w rękach publicznych, choć niektóre więzienia prowadzone są dziś z ukierunkowaniem na zysk. Dyskurs neoliberalny nie tworzy uniwersalnego korpusu praktyk. „Lepiej byłoby traktować neoliberalizm w kategoriach projektu, w ramach którego dokonuje się starań, by uczynić świat na jego podobieństwo, bardziej niż jako osiągnięty stan” (Clarke 2007: 240). Podobnie jest w przypadku szkolnictwa wyższego, gdzie gospodarcze reformy rynkowe nie stanowią jedyne go programu politycznego. Większość rządów wspiera ekspansję społecznego uczestnictwa i jest przynajmniej nominalnie zainteresowana sprawiedliwością społeczno-ekonomiczną i równością płci; co więcej, mamy do czynienia z coraz większym naciskiem na angażowanie się uczelni w inicjatywy mające na celu budowanie wspólnot lokalnych (OECD 2008). Również polityka dotycząca powiązań międzynarodowych oraz atrybutów absolwentów w wymiarze globalnym wykracza poza kapitalistyczne imaginarium. Niemniej reforma rynkowa stanowi dziś główny obiekt rozgrywki politycznej. Pytanie dotyczące szkolnictwa wyższego brzmiałoby zatem jak dalece zostało ono przekształcone oraz jak dalece może zostać przekształcone?

Dyskurs neoliberalny został wprowadzony do polityki i obszaru regulacji na dwóch poziomach. Pierwszy z nich często określany jest mianem nowego zarządzania publicznego (NZP), drugi obejmuje pełną komercjalizację działalności gospodarczej. Można go określić mianem neoliberalnego modelu rynku (NMR).

NZP jest hybrydycznym zestawem praktyk organizacyjnych. Nie jest prostą funkcją neoliberalizmu i posiada wielorakie korzenie. Łączy w sobie neoliberalne modele biznesowe i wzorce rynkowe z jednej strony z systemami biurokratycznej kontroli, które podkreślają rolę audytu i rozliczalności (*accountability*), z drugiej strony z ideami transparentności i indywidualizacji (*individuation*), które zawdzięczają wiele zarówno Nowej Lewicy lat 60., jak i Nowej Prawicy lat 70. XX wieku. Niemniej NZP jest zgodne z neoliberalnym społecznym imaginarium – za wyjątkiem tych elementów, w których wzmacnia kontrolę państwową jako cel sam w sobie. W szkolnictwie wyższym mechanizmy konkurencji promowane przez NZP wpisują się w mającą długą historię konkurencję o dobrych studentów, badaczy, a ostatecznie o prestiż. Konkurencja o status w szkolnictwie wyższym nie jest kapitalistyczna

(różnica jest istotna, omawiamy ją poniżej), ale możliwa do pogodzenia z neoliberalnym sposobem postrzegania świata.

Reformy z klucza NZP stały się normalną praktyką w obszarze instytucji publicznych, organizacji pozarządowych oraz sektora nienastawionego na zysk. Zastosowanie ich do szkolnictwa wyższego uważane jest przez rząd za kwestię zdroworozsądkową. W szkolnictwie wyższym NZP powiązane jest z reformami, które przekształcają organizacje publiczne w quasi-przedsiębiorcze firmy (korporatyzacja). Proces ten obejmuje: menedżerskie sposoby sprawowania władzy i przywództwa; produkcję ukierunkowaną na osiąganie celów, pomiar osiąganych wyników oraz zarządzanie jakością pracy; dzielenie kosztów (*cost unbundling*), ceny dualne (*shadow pricing*) oraz symulację końcowych wyników w obszarach niegenerujących przychodów; orientację na konsumenta oraz okresową samoocenę jednostek. W kierowanych przez rząd systemach opartych na NZP instytucje szkolnictwa wyższego i ich jednostki organizacyjne są sterowane pośrednio za pomocą mieszanki zachęt do konkurencyjności, kontraktów, planowania, pomiaru wyników oraz audytu (de Boer, Enders i Jongbloed 2009; Mok 2009). Krajowe systemy szkolnictwa wyższego różnią się między sobą pod względem zakresu i intensywności reform z klucza NZP, niemniej reformy te są wszechobecne. Na przykład od 2000 r. we wschodniej i południowoschodniej Azji czołowe uniwersytety w Chinach, Hong Kongu, Południowej Korei, Japonii, Singapurze, Malezji oraz Indonezji, a do pewnego stopnia również w Wietnamie zostały skorporatyzowane (Mok 2009; Marginson 2011).

Wraz z NMR agenda polityczna przesuwana się od reform przekształcających szkolnictwo wyższe w bardziej rynekopodobny sektor w kierunku reform, które przekształcają szkolnictwo wyższe w autentyczny kapitalistyczny rynek – kształcenie na poziomie wyższym wytwarzane jako towar poddany stosunkom kupujący – sprzedający, w ramach rynków otwartych dla nowych dostawców, przez konkurujące ze sobą instytucje/firmy finansowane przez akcjonariuszy, zobowiązane do wypracowywania zysków oraz poszerzania swoich udziałów w rynku, w warunkach braku interwencji ze strony rządu. Nigdzie na świecie w szkolnictwie wyższym nie mamy do czynienia z w pełni zrealizowanym NMR. Podobnie żaden rząd na świecie nie posiada całościowego programu, w którym zobowiązywałby się do jego wprowadzenia. Jednak ideę w pełni kapitalistycznego rynku, która napędza deregulację i prywatyzację w takich obszarach, jak zakłady użyteczności publicznej czy loty pasażerskie, daje się natychmiast zauważyć w dyskursie kręgów związanych ze szkolnictwem wyższym, szczególnie w krajach westminsterskich (*Westminster countries*).

W tym kontekście NZP i NMR wchodzi w symbiotyczną relację z neoliberalnym imaginariem. Idea NMR, w pełni rynkowego modelu, dostarcza ideologicznej podstawy dla reform z klucza NZP. Do pewnego stopnia rządy mogą legitymizować się jako neoliberalne poprzez zastosowanie reform z klucza NZP – mimo że nie spełniają wymogów NMR, znajdują się pod stałą presją, by iść dalej w tym kierunku. Jednocześnie NZP zapewnia sprzyjające warunki do rozwijania reform polegają-

cych na bezkompromisowym urynkowaniu, które zmierzają w kierunku wyznaczonym przez NMR. Ten proces nieustannych reform napędzany jest przez szczególny rodzaj krytycznej refleksyjności, opierającej się na wieloznaczności między „jest” (szkolnictwo wyższe już funkcjonuje jako rynek) a „powinno” (szkolnictwo wyższe powinno zostać przekształcone w rynek). NMR stanowi zarówno cel do osiągnięcia, jak również (rzekomy) opis rzeczywiście istniejącego szkolnictwa wyższego. Weźmy amerykańskie szkolnictwo wyższe, które ma niewiele wspólnego z podręcznikowymi przykładami gospodarki rynkowej: finansowanie badań z budżetu federalnego kształtuje sektor; czesne jest w znacznej mierze subsydiowane; nowi gracze nie mają możliwości konkurowania z elitarnymi uczelniami. Jednak zwyczajowo opisuje się ten system jako „rynek”, poddając samo to pojęcie normalizacji. Podobne określenie stosowane jest często w odniesieniu do szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii, Australii oraz Nowej Zelandii. Jednocześnie różnica między ideałem wyznaczonym przez NMR a nie w pełni rynkową rzeczywistością jest funkcjonalna względem argumentacji na rzecz reform rynkowych. Tam, gdzie szkolnictwu wyższemu nie udaje się osiągnąć idealnego stanu NMR, sytuacja ta daje asumpt do przeprowadzenia reform w celu jego osiągnięcia. W ten sposób wzorzec stanowiony przez NMR nieustannie zbliża politykę i praktykę.

Po dwóch dekadach dokonywania się tych procesów szkolnictwo wyższe działa bardziej na modłę biznesową i na zasadach konkurencyjności, jest bardziej produktywnie w kategoriach ilościowych oraz z pewnością bardziej efektywne pod kątem finansowym, choć nie ma żadnych dowodów na to, że poprawił się poziom kształcenia czy zwiększyła się prędkość dokonywania przełomowych odkryć (Murphy 2012). Wciąż, paradoksalnie, w pełni kapitalistyczny rynek jest dość odległym ideałem. Pod pewnymi względami uniwersytety są niekompatybilne z neoliberalnym imaginariem, a rola państwa stała się dziś większa niż kiedykolwiek. W kolejnej części artykułu wymienię części składowe kapitalistycznego rynku w szkolnictwie wyższym, a następnie określę, w jakim zakresie elementy te zostały zrealizowane w istniejących systemach. Dalej zadam pytanie, dla czego reforma nie podolała wprowadzeniu NMR, chociaż język biznesowy i strategie konkurowania zdominowały szkolnictwo wyższe. Czy NMR jest niemożliwym do realizacji celem, czy tylko ofiarą nieudanego wdrażania? Czy kapitalistyczny rynek uniwersytetów będzie kiedyś możliwy?

2. Części składowe kapitalistycznych rynków

Rynki gospodarcze są społecznymi tworam, w ramach których zarówno indywidualni, jak i instytucjonalni aktorzy konkurują ze sobą na nierównych zasadach i w warunkach zmieniających się zasad, w tym polityki, aktów prawnych i innych regulacji oraz finansowania przez rząd. Jak zauważa Joel M. Podolny (1993: 830):

To, że istnieje rozróżnienie między aktorem a pozycją aktora w danej strukturze społecznej oraz że wynagradzanie w dużej mierze zależy od zajmowanej pozycji, jest jednym z najbardziej podstawowych względów, jakich dostarcza perspektywa socjologiczna.

Spółeczni aktorzy wnoszą do konkurencji rynkowej nierówne zdolności i zasoby, ale i osiągają różne efekty – po części zależne od ich własnych wysiłków. Kapitalistyczny rynek jest specyficzną formą rynku. Elementy składające się nań są następujące. Po pierwsze, istnieje rozpoznawalne pole produkcji w obrębie granic, w których toczy się konkurencja. Rynek może być określony geograficznie, jako krajowy, regionalny, miejski czy globalny; lub odnosić się do konkretnego obszaru edukacji, instytucji, zakresu produktów czy klientów. Stabilne procedury określają zasady wejścia i wyjścia wytwórców oraz sprzyjają pojawieniu się nowych wytwórców. Rynek musi opierać się na mechanizmach konkurencji. Po drugie, pomiędzy autonomicznymi wytwórcami odbywa się otwarta konkurencja o przychody oraz udział w rynku. Rząd nie tworzy mechanizmów konkurencji ani nie określa jej celów czy uczestniczących w niej podmiotów. Rolą rządu jest zapewnianie prawnych warunków dla konkurencji gospodarczej, transakcji zachodzących na rynku oraz akumulacji kapitału. W idealnej sytuacji rynek składa się z nastawionych na zysk prywatnych producentów, wolnych od bezpośredniej interwencji państwa. Po trzecie, produkcja skoncentrowana jest na rzadkich i zindywidualizowanych towarach, które przejawiają się w wystandaryzowanych produktach i pozyskiwane są przez pojedynczych nabywców. Tego rodzaju dobra stanowią dobra prywatne w sensie ekonomicznym, to znaczy są rywalizacyjne i/lub wykluczalne (Samuelson 1954). Po czwarte, rynki są ostatecznie uregulowane nie przez społeczne potrzeby, zachcianki nabywców czy cele polityczne, ale przez abstrakcyjne wartości. Produkcja i podział określone są przez opartą na cenach wymianę między kupującymi a sprzedającymi. Producenci chcą generować zyski – przychody przekraczające koszty. Chcą maksymalnie zwiększać cenę, po której sprzedają towary i minimalizować rzeczywistą wartość ucieleśnioną w każdym z produktów. Po piąte, rynki wymagają ludzkich zachowań zgodnych z regułami konkurencji, produkcji towarowej i zysku. Wymagają przedsiębiorców, którzy wyobrażają sobie możliwości oraz podejmują ryzyko; instytucji (firm), które zwiększają swój udział w rynku, stale redukując koszty jednostkowe, oraz zachowują elastyczność pod względem sprzedawanych produktów oraz rynków, na które wkraczają; jak również konsumentów, którzy angażują się w zakupy oparte na mechanizmach ceny.

3. Do jakiego stopnia w szkolnictwie wyższym zrealizowano NMR?

W większości obszarów działań sektora publicznego, które zostały sprywatyzowane czy skomercjalizowane w ostatnich trzech dekadach, NMR pozostał niekomplet-

ny. Konkurencja rynkowa często jest ograniczana przez uregulowane monopole, ograniczenia dotyczące wejścia na rynek czy nieustanne interwencje polityki rządowej. Jednak w szkolnictwie wyższym luka między rzeczywistością a NMR jest znacznie większa niż w innych sektorach. W tej części artykułu krótko przedstawię zakres urynkowania, opierając swoje rozważania na międzynarodowych danych porównawczych (OECD 2011; UNESCO 2012). Pełniejsza analiza musiałaby zawierać badanie regionalnych i krajowych różnic kulturowych w zakresie funkcji, np. prywatnego szkolnictwa wyższego, współfinansowania kształcenia przez gospodarstwa domowe czy działań przedsiębiorczych podejmowanych w obrębie instytucji (krajowe przykłady: Teixeira, Jongbloed, Dill i Amaral 2004; Santiago, Carvalho, Amaral i Meek 2006; Brown 2011; dla wschodniej Azji: Margionson 2011). Jednak ogólne spostrzeżenia pozostałyby niezmiennione – żaden z krajów na świecie nie wprowadził autentycznego kapitalistycznego rynku w szkolnictwie wyższym ani nie zbliżył się do osiągnięcia tego celu.

3.1. Granice rynku

W dojrzałych systemach szkolnictwa wyższego granice sektora oraz instytucjonalne szczeble są określane nie tylko przez zwyczaje, ale i akty prawne. Zarówno USA, jak i Chiny stosują systemy klasyfikowania instytucji według realizowanych przez nie misji czy zasobów, którymi dysponują. U-Map wykonuje to samo zadanie w kontekście Europy. Wejście na rynek jest zazwyczaj uregulowane za pomocą formalnych protokołów akredytacyjnych, które często podlegają wpływowi procesów politycznych, w których działający na rynku gracze mogą wywierać wpływ, jak ma to miejsce np. w USA.

Mechanizmy te częściej hamują czy powstrzymują konkurencję na rynku, niż sprzyjają wejściu na rynek nowych instytucji. Szczególnie trudne jest stanie się uniwersytetem skupionym przede wszystkim na badaniach. W większości krajów listy uniwersytetów oficjalnie pełniących tę rolę zmieniają się bardzo powoli. Fuzje organizacji zazwyczaj wymagają zgody rządu. Łatwiej można rozpocząć działalność polegającą na komercyjnym kształceniu zawodowym, jednak w większości krajów zagraniczni komercyjni dostawcy takich usług muszą liczyć się z dodatkowymi barierami (OECD 2008).

3.2. Konkurencja a interwencja rządowa

Konkurencja odgrywa główną rolę w szkolnictwie wyższym – zarówno konkurencja o status i zasoby w badaniach i nauce, jak również konkurencja między instytucjami starającymi się przyciągnąć studentów, konkurencja pomiędzy studentami o najbardziej prestiżowe studia, konkurencja na rynku studentów zgraniczonych oraz o opłacane przez korporacje zlecenia, a także pochłaniająca dużo sił konku-

rencia między „markami” o pozycję w rankingach i związany z tym prestiż. Niemniej znaczna część tej konkurencji nie ma *stricte* ekonomicznego charakteru. Na przykład konkurencja o publiczne środki przeznaczane na badania jest raczej grą przetargową niż działalnością prowadzoną na rynku. Większa część procesów konkurencji nie jest ukierunkowana na wyniki finansowe, chociaż sukces w ramach konkurencji może przynieść nagrody finansowe, jak w przypadku konkurencji o estymę toczącej się między uniwersytetami z Ligi Bluszczowej w USA. Co więcej, znaczna część konkurencji w szkolnictwie wyższym jest określana, regulowana i pobudzana przez rząd.

Powszechnie jest to, że uniwersytety świadczą usługi konsultacyjne, prowadzą badania stosowane dla przemysłu czy oferują płatne krótkie kursy szkoleniowe. W niektórych systemach instytucje pobierają od zagranicznych studentów czesne na poziomie umożliwiającym osiągnięcie zysku. Niektóre instytucje wynajmują przestrzeń czy budynki lokalnym podmiotom bądź prowadzą dodatkowe interesy. Działania te mogą zapewnić znaczne przychody, jednak oprócz kształcenia studentów zagranicznych w niektórych krajach stanowią one „niepodstawowe” (*non-core*) źródła przychodu w stosunku do kształcenia krajowych studentów (Breneman, Pusser i Turner 2006). Nawet w USA, gdzie przemysł biomedyczny rozwija silny etos komercyjny (Bok 2003), biznes finansuje mniej niż 10% badań (OECD 2008). Dane porównawcze z OECD potwierdzają, że nie pochodzący z czesnego dochód ze źródeł prywatnych odgrywa skromną rolę. Dochód z prywatnych źródeł innych niż gospodarstwa domowe przekracza 15% w zaledwie sześciu krajach, a w większości krajów znaczna jego część pokrywa czesne studenckie (OECD 2011: 244).

W głównym nurcie kształcenia obywateli na uniwersytetach konkurencja o udział w rynku czy przychody jest ograniczona lub w ogóle nie istnieje. W niektórych krajach, takich jak Malezja, studenci są przypisywani do danych instytucji przez rządy. W większości krajów instytucje konkurują o najlepszych studentów, jednak nie robią tego na zasadach gospodarki rynkowej, gdzie funkcjonuje reguła kupna-sprzedaży usługi. Bez względu na formę pobierania czesnego (od braku do wysokiego czesnego) poziom opłat w publicznych instytucjach oraz w niektórych instytucjach prywatnych jest zazwyczaj ustanawiany lub ograniczany przez rząd, niż określany przez instytucje działające w charakterze przedsiębiorstw. Liczba miejsc w instytucjach elitarnych jest ograniczona – zgodnie z zasadami działania wytwórców dóbr prestiżowych nie zwiększa się ich, by sprostać popytowi, inaczej instytucje te straciłyby swój elitarny charakter. Elitarne instytucje bardziej skupiają się na rozwoju własnych badań niż na zwiększaniu populacji kształconych studentów, ponieważ to badania określają ich prestiż, siłę „marki”, a ostatecznie zdolność akumulowania zasobów. Ich studenci dobierani są przede wszystkim według kryteriów merytorycznych, a nie siły nabywczej, choć w niektórych krajach kompetentni studenci i studentki wykluczani są wskutek wysokiego poziomu czesnego. Nawet w tych krajach, gdzie względnie wysoki poziom czesnego jest normą i/lub sektor

prywatny odgrywa znaczącą rolę w zaspokajaniu wysokiego popytu, czesne w dużym stopniu ma charakter nierynkowy, a nawet jest subsydiowane przez rządy i/lub organizacje filantropijne. Formy, które przyjmuje szkolnictwo wyższe, różnią się od tych właściwych dla NMR.

W ostatnich dwóch dekadach zwiększyła się liczba studentów przyjmowanych na uczelnie prywatne. W krajach OECD w 2009 r. 29% studentów z poziomu dyplomowego [np. licencjat – przyp. tłum.] oraz 38% pozostałych studentów [różne formy pozauniwersyteckiego kształcenia policealnego – przyp. tłum.] kształciło się w instytucjach prywatnych. Odsetek tych pierwszych przekroczył 30% w takich krajach, jak: Korea i Japonia (w każdym 75,4%), Chile (47,8%), Meksyk (34,1%) czy Polska (33,4%). W USA poziom ten wynosił 28,5% (OECD 2011: 307). Jednak wiele instytucji działa nie dla zysku i wiele z nich zależy od rządu (OECD 2011). Tam, gdzie mamy do czynienia z dużymi sektorami komercyjnymi – w Japonii, Korei, Filipinach, Brazylii czy Indiach, w pełni ukierunkowane na zysk instytucje koncentrują się na najmniej wartościowych formach kształcenia wyższego. Można znaleźć zaledwie kilka wyjątków. Komercyjne elitarne uniwersytety badawcze, takie jak Keio czy Waseda w Japonii, Postech, Yonsei czy Uniwersytet Koreański w Korei Południowej, lub ich odpowiedniki w Ameryce Łacińskiej oraz wśród Indyjskich Instytutów Technologii, działają w ten sam niekapitalistyczny sposób jak nienastawione na zysk elitarne instytucje prywatne. Dostęp do nich jest ograniczony, a wielu studentów otrzymuje bezzwrotną pomoc finansową na czesne. Co więcej, za wyjątkiem Stanów Zjednoczonych, Korei, Chile i Filipin, gdzie produktywność badawcza jest niska, w s z y s t k i e czołowe uniwersytety badawcze należą do sektora publicznego (pomijam nominalne określenie uniwersytetów brytyjskich jako „prywatnych”). W Japonii 75% wszystkich studentów studiuje w sektorze prywatnym, jednak dziewięć krajowych uniwersytetów znajduje się wyżej niż Uniwersytet Keio pod względem produktywności badawczej (OECD 2011: 307; *Academic Ranking of World Universities* [ARWU] 2012). Prywatne instytucje nie są w stanie utrzymać wysokich kosztów nauki, która sama na siebie nie zarabia. Krótko mówiąc, model nienastawiony na zysk cieszy się światową hegemonią w obszarze kształcenia uniwersyteckiego, zaś za wyjątkiem czterech wymienionych wyżej krajów nienastawione na zysk uniwersytety z sektora publicznego odgrywają główną rolę w ramach działalności badawczej.

3.2.1. Dobra prywatne a forma towarowa

Bez względu na to, czy osiągnięcie przychodów z działalności gospodarczej jest jego intencją, czy nie, każde kształcenie na poziomie wyższym wytwarza dobra prywatne w sensie ekonomicznym. Paul A. Samuelson (1954) określa dobra prywatne jako rywalizacyjne i/lub wykluczalne. Dobra są wykluczalne, gdy płynące z nich korzyści mogą zostać ograniczone do pojedynczych nabywców. Z kolei dobra są rywalizacyj-

ne, gdy korzystanie z nich przez jedną osobę blokuje możliwość korzystania przez inną. Niektóre indywidualne korzyści z wyższego wykształcenia są wykluczalne, jak choćby dodatkowe dochody przypadające w udziale absolwentom, ich lepszy stan zdrowia czy satysfakcja ze zgłębianej wiedzy (McMahon 2009). Czynnikiem komplikującym jest to, że miejsca na studiach są również powiązane z dobrami publicznymi. Jednak w teorii wszystkie dobra prywatne wyrażone w standaryzowanym produkcie związanym z liczbą miejsc na studiach, szczególnie w cenionych, elitarnych instytucjach, mogą być wytwarzane jako towary rynkowe. Tym bardziej więc dziwi, że produkcja towarowa jest niemal nieobecna na poziomie studiów pierwszego stopnia. Produkcja towarowa nie jest jednak tylko technicznym procesem, jest stosunkiem społecznym. Nie może zachodzić pod nieobecność komercyjnych mechanizmów cenowych oraz motywu zysku.

Systemy szkolnictwa wyższego wykorzystują standaryzację produktu, by określać swoje rezultaty, w tym liczbę miejsc na studiach, liczbę absolwentów, wskaźniki satysfakcji ze studiów; także artykuły naukowe, indeksy cytowań czy zakres współpracy z otoczeniem. Wykorzystywana na rzecz pomiaru jakości pracy o cenach dualnych (*shadow prices*), standaryzacja ta służy jako narzędzie wprowadzania porządku opartego na symulowanej optymalizacji produktu (jakości) oraz quasi-efektywności. W większości miejsc na świecie jest to sytuacja, w której wyższe wykształcenie może w największym stopniu zbliżyć się do indywidualizowalnych (*individualisable*) towarów.

3.2.2. Ceny, zyski i efektywność alokacyjna

Tam, gdzie opłaty za czesne ustalane są przez rząd, nie podlegają wahaniom w zależności od podaży/popytu/kosztu/zysku, ale według typu instytucji, pola i stopnia studiów, jak również rodzaju studenta. Jak zauważono wcześniej, większość studiów pierwszego stopnia jest subsydiowana przez rządy i/lub organizacje filantropijne. Liczba miejsc subsydiowanych przez rząd jest zazwyczaj stała (Australia, z jej „napędzonym popytem systemem”, w którym rząd finansuje bieżące czesne wszystkich kwalifikujących się do tego studentów, jest współczesnym wyjątkiem). Podczas gdy podlegające regulacjom instytucje otrzymują od czasu do czasu zachęty do rozwoju w celu zwiększenia przychodów, jest to raczej funkcja aktualnych rozwiązań politycznych niż dynamiki akumulacji kapitału.

Dane porównawcze OECD ukazują światowy – choć nie uniwersalny – trend do podwyższania czesnego. Istnieje jednak wyraźne zróżnicowanie pomiędzy krajami pod względem opłat studenckich oraz poziomu subsydiowania kredytów studenckich służących pokrywaniu czesnego, jak również pod względem dostępnej studentom pomocy materialnej (OECD 2011: 256-269). W latach 2008-2009 jedynie w czterech krajach Unii Europejskiej pobierano opłaty wyższe niż 1200 dolarów amerykańskich za rok studiów dziennych. W pięciu krajach skandynawskich, Irland-

dii, Republice Czeskiej i Meksyku, studenci uczelni publicznych nie płacą czesnego. Pośród krajów OECD czesne przekracza 3000 dolarów amerykańskich zaledwie w pięciu anglojęzycznych krajach: USA, Wielkiej Brytanii, Australii, Kanadzie i Nowej Zelandii, a także w Korei Południowej i Japonii. To zróżnicowanie pokazuje, że tego rodzaju rozwiązania określane są przez kulturę polityczną i edukacyjną danego kraju, a nie przez siły rynkowe. Biorąc pod uwagę globalną konwergencję oraz zapożyczanie polityki (*policy*) w obszarze szkolnictwa wyższego (Rizvi i Lingard 2010), siły rynkowe, jeśli miałyby charakter determinujący, powinny zmierzać do spłaszczenia międzykrajowych różnic, tak jak się to dzieje w różnych gałęziach przemysłu. Jak już wspomniano, w Japonii czy Korei Południowej w pełni oparte na czesnym komercyjnym kształcenie prowadzone jest poniżej poziomu uniwersytetów badawczych; w Wielkiej Brytanii i Australii wdrożone są kontrolowane przez rząd quasi-rynki, w których cena nie określa podaży i popytu. W Wielkiej Brytanii cena i liczba miejsc na studiach są stałe. Rząd wytworzył sytuację, w której konkurencja zarówno o studentów osiągających najlepsze wyniki, jak i o tych, którzy osiągają najgorsze, odbywa się przy cenie ustalonej na poziomie 6500 funtów brytyjskich. W Australii ceny są stałe, choć liczba miejsc na studiach już nie. Konkurencja o udział w rynku się toczy, ale tylko wśród mniej prestiżowych instytucji, ponieważ stała stopa finansowania jest niższa od przeciętnego kosztu. W Australii subsydiowani przez rząd studenci krajowi odpłacają średnio 40% kosztów, choć odsetek ten waha się od 83,6% w obszarze prawa i biznesu do 18,8% w naukach ścisłych (Lomax-Smith 2011: 6, 55). Transfery rządu na rzecz instytucji – jego subsydia oraz bieżące środki zastępujące udział studentów w pokrywaniu kosztów kształcenia – wliczane są do ich budżetów jako kwoty ryczałtowe (*lump sums*). Nie ma gwarancji, że finansowanie wykorzystywane jest w celu pokrycia kosztów kształcenia. Część środków przeznaczana jest na badania. Nie ma mechanizmu rynkowego, który stymulowałby decyzje konsumenckie oraz dostosowywał do siebie ceny, jakość, podaż i popyt. Zarówno w Australii, jak i w Wielkiej Brytanii studenci są chronieni przed negatywnymi efektami inwestowania w dyplomy przynoszące niskie dochody poprzez system uzależnionych od poziomu przyszłych przychodów form spłaty kredytów zaciąganych na pokrycie czesnego.

W USA federalny kredyt studencki funkcjonuje na zasadzie bonu sprzyjającego studenckiej mobilności oraz tworzącego ramę krajowej konkurencji toczonej między instytucjami. Niemniej pomimo ostatnich podwyżek czesnego subsydiowane czesne oznacza, że niewielu studentów uczelni publicznych czy prywatnych płaci pełną cenę początkową (*sticker price*) za odbycie studiów pierwszego stopnia (*first-degree education*). Od 1996 do 2006 r. „ceny początkowe wzrosły o 51% po uwzględnieniu inflacji, w porównaniu do zaledwie 29% podwyżki czesnego netto” (Vedder 2007: 5). Przeciętny student płaci mniej niż połowę kosztów kształcenia (Winston 2003). Nie istnieje żaden rynek pralek czy papierów wartościowych, gdzie przeciętny klient płaciłby połowę realnych kosztów.

Quasi-rynki, powiązane z niedoborem rządowego finansowania, zabezpieczają efektywność gospodarowania (Dill 1997: 168). Jednak taka efektywność napędzana jest przez administrowaną konkurencję, a nie siły rynkowe. Ponieważ „kluczowa, sygnalizacyjna funkcja zysku jest w szkolnictwie wyższym nieobecna” (Vedder 2007: 9), nie ma bezpośredniego związku między specyficznymi kosztami, specyficznymi przychodami a efektywnością. W ten sposób efektywność alokacyjna jest niemożliwa. Redukowanie kosztów może dotyczyć działań efektywnych kosztowo (*cost effective*), a nie nieefektywnych, szczególnie gdy nieefektywne kosztowo działania generują prestiż instytucjonalny (Porter 2008: 41). To, że niewiele instytucji finansowanych jest przez prywatne fundusze inwestycyjne, stanowi główną przeszkodę dla kapitalistycznego rozwoju.

Biorąc pod uwagę podstawę prawną, istnieją poważne trudności na drodze do sprawienia, by publiczne uniwersytety były w stanie akumulować kapitał i wytwarzać wartość dodatkową. Nie mogą funkcjonować jak firmy prywatne, które gromadzą kapitał i przynoszą zysk swoim właścicielom (Hayrinen-Alestalo i Peltola 2006: 276).

3.2.3. Przedsiębiorcy i konsumenci

W latach 90. XX wieku w krajach westminsterskich nacisk na wdrażanie modeli biznesowych, konkurencję oraz szeroko zakrojone pozyskiwanie funduszy wytworzyły warstwę quasi-przedsiębiorców oraz instytucjonalną kulturę przedsiębiorstwa (Clark 1998). W USA miało to już miejsce wcześniej (Brint 2002). Zamiast konkurować o zyski i udział w rynku, przewodzący uniwersytetom konkurowali o prestiż w obszarze badań, w wyłaniających się obszarach działalności i o niepodstawowe przychody z działalności komercyjnej. Są oni odpowiedzialni za realizację znacznie bardziej złożonego zestawu celów i i rozliczani są z tego przed innymi ciałami niż ma to miejsce w przypadku typowych liderów biznesu (Marginson i Considine 2000). Poza światem anglojęzycznym niektórzy uniwersyteccy liderzy przypominają korporacyjnych dyrektorów generalnych (CEO), jednak przedsiębiorczość jest czymś znacznie mniej powszechnym.

Dowody na występowanie powszechnych zachowań przedsiębiorczych wśród konsumentów są jeszcze bardziej wątpliwe. Opłaty za korzystanie z usług czynią ze studentów płacących klientów, a brak relacji nabywca – sprzedawca oraz porównawczych danych dotyczących kształcenia, jak również dominacja celów statusowych ograniczają rozwój pełnowymiarowej kultury konsumenckiej.

3.2.4. Wyspy komercyjnej produkcji

Wyjątkami, do których nie stosują się te argumenty, są istniejące kapitalistyczne instytucje i podsektory. Aktywność nastawiona na zysk jest powszechna w wielu krajach i ma istotne znaczenie dla gospodarki. Niemniej rdzeniem szkolnictwa

wyższego pozostaje nienastawione na zysk kształcenie krajowych studentów pierwszego stopnia. To właśnie określa istotę produktu i definiuje ekonomię szkolnictwa wyższego.

Istnieją trzy rodzaje instytucji nastawionych na zysk. Pierwszy z nich stanowią komercyjne uniwersytety w Korei Południowej i Japonii oraz w innych miejscach globu. Drugim jest komercyjne kształcenie zawodowe odbywające się w wielu krajach na świecie. Funkcjonujący jako spółka akcyjna (*equity-financed*) Uniwersytet Phoenix jest największym prywatnym uniwersytetem w Stanach Zjednoczonych. Działa on w niszy rynkowej, w obszarze stacjonarnych i realizowanych online programów kształcenia z zakresu studiów biznesowych i kształcenia zawodowego dla pracujących klientów, którzy rozpoczęli wcześniej studia, ale ich nie ukończyli. Zbudował on swój rynek na marginesie, w związku z czym nie konkuruje w żaden sposób z nienastawionymi na zysk uczelniami (Breneman, Pusser i Turner 2006). Model biznesowy Uniwersytetu Phoenix zderza się obecnie z ograniczeniami własnej niszy. Wskaźniki ukończenia studiów są dużo niższe niż w nienastawionych na zysk instytucjach, osiągając zaledwie 33% w przypadku studentów pierwszego stopnia, którzy uzyskują dyplom w ciągu 8 lat (University of Phoenix 2012). Wielu spośród klientów (inwestorów) tego uniwersytetu jest z góry skazanych na porażkę lub niedotrzymanie umowy związanej z opłacaniem czesnego, podobnie jak ludzie o niskich dochodach kupujący domy na rynku kredytów hipotecznych.

Trzecim rodzajem instytucji jest nastawione na zysk kształcenie studentów międzynarodowych w takich krajach, jak: Wielka Brytania, Australia, Nowa Zelandia, Malezja czy Singapur, oraz w ramach wybranych kierunków kształcenia w Europie Zachodniej, Chinach i innych miejscach na świecie (Bashir 2007; Verbik i Lasanowski 2007). W 14 spośród 25 systemów OECD zagraniczni studenci płacą wyższe czesne niż krajowi, studiując na tych samych kierunkach (OECD 2011: 256). Około 40% wszystkich studentów, którzy przekraczają granice po to, by się kształcić, funkcjonuje w obrębie komercyjnego kształcenia, oferowanego przede wszystkim przez nienastawione na zysk instytucje. Niektóre cechy NMR są w tym przypadku obecne, inne zaś nie. Z jednej strony regulacje w Australii i Nowej Zelandii, w odróżnieniu od studentów krajowych, określają międzynarodowych studentów jako konsumentów (Lewis 2005; Abbott 2006), a zagraniczni studenci studiów pierwszego stopnia na kierunkach biznesowych płacą czesne do trzech razy wyższe niż studenci krajowi, dla których opłaty są ściśle określone na poziomie ogólnopłaństwowym (Beaton-Wells i Thompson 2011). Z drugiej strony zyski nie są odprowadzane w postaci dywidend wypłacanych udziałowcom. Niektóre z przychodów zostają reinwestowane w to samo przedsięwzięcie, pozostałe zaś wykorzystywane do krzyżowego subsydiowania nienastawionego na zysk kształcenia i badań. Ceny mają wpływ na popyt i podaż, jednak produkcja nie jest kierowana żądaniem konsumenta. Tam, gdzie liczba zagranicznych studentów jest wysoka, mają oni wpływ na priorytety rozwojowe, choćby na infrastrukturę czy zakres świadczonych usług.

W 2010 r. zagraniczni studenci stanowili 22,3% całego naboru w szkolnictwie wyższym na terenie Australii (Department of Education, Employment and Workplace Relations [DEEWR] 2011). Jednak obsługiwani w ramach działalności nastawionej na zysk studenci zagraniczni studiują razem ze studentami krajowymi, których kształcenie nie przynosi zysku. Różnice w zakresie metod nauczania są niewielkie. Krajowe, nienastawione na zysk kształcenie tworzy produkt konsumowany przez generujących zyski uczelni studentów zagranicznych.

4. Dlaczego wprowadzanie NMR kończy się niepowodzeniem?

Dlaczego w szkolnictwie wyższym nie udało się zrealizować NRM? Upowszechnienie się tego modelu w szkolnictwie wyższym jest hamowane przez dwie grupy czynników. Pierwsza jest nieodłączna od pola i dotyczy istoty wiedzy oraz istoty konkurencji statusowej. Druga zaś ma charakter polityczny.

4.1. Nieodłączne ograniczenia

4.1.1. Wiedza jako dobro publiczne

W kategoriach ekonomicznych wiedza, jak również komponent wiedzy zawarty w procesie uczenia się jest dobrem publicznym, którego sam rynek nie jest w stanie dostarczać (*market failure*). Dobra publiczne są nierywalizacyjne oraz/lub niewykluczalne (Samuelson 1954). Nie opłaca się wytwarzać dobra, które jest dostępne bezpłatnie, a które nie daje żadnych prywatnych korzyści. Joseph E. Stiglitz (1999) uważa, że wiedza ma charakter niemal czystego dobra publicznego oraz globalnego dobra publicznego. Twierdzenie matematyczne jest użyteczne na całym świecie – nikt też nie może nikogo wykluczyć z jego użytkowania – a korzystanie z niego nie ogranicza możliwości korzystania zeń przez inne osoby. Z korzystania z wiedzy w naturalny sposób można kogoś wykluczyć jedynie w momencie jej tworzenia. Kiedy wchodzi do obiegu, jej wartość rynkowa wynosi zero. Rezultaty badań, które przybierają formę nowej wiedzy lub *know-how* można odróżnić od poszczególnych przejawów tej wiedzy, w formie własności intelektualnej, takiej jak patenty czy prawa autorskie. Kiedy wejdą do obiegu, wcześniejsze rezultaty badań stają się zarówno niewykluczalne, jak również nierywalizacyjne, tak jak klasyczne dobra publiczne. Niemożliwe byłoby przekształcenie badań podstawowych prowadzonych na uniwersytetach w kapitalistyczny rynek bez ich drastycznego ograniczenia. Na całym świecie badania podstawowe są subsydiowane przez rządy i/lub organizacje filantropijne. Jednak opłaty za dostęp do czasopism naukowych czy inne metody mogą być wykorzystywane do sztucznego przedłużania wykluczalności tekstów czy artefaktów, które zawierają konkretną wiedzę lub *know-how*. Ci, którzy dążą do

wolnego dostępu do badań uniwersyteckich w postaci artykułów z czasopism naukowych, walczą o zachowanie wiedzy w jej naturalnej formie. Prawdopodobnie – jak stwierdzono w jednej z publikacji OECD (2008) – potencjał kreatywności w obszarze badań i ich zastosowań, szczególnie kreatywności opartej na współpracy, jest maksymalizowany, gdy wiedza przepływa w sposób swobodny i tak szybki, jak to tylko możliwe.

Ponieważ wiedza jest nieodłącznie publiczna w swej formie, treść procesu kształcenia studentów w obszarze szkolnictwa wyższego również ma charakter dóbr publicznych. Kształcenie w szkolnictwie wyższym nie może zostać całkowicie urynkowane bez rozrzedzenia komponentu wiedzy, w jasny sposób możemy dostrzec tu zawodność mechanizmów rynkowych (*market failure*). Absolwenci nie są wynagradzani na rynkach pracy za posiadaną wiedzę, ale za dobra prywatne: konkretne zawodowe umiejętności czy markę otrzymanego dyplomu. Massachusetts Institute of Technology (MIT) uznał publiczny charakter wiedzy, uruchamiając OpenCourseWare. Nie nadważyło to rywalizacyjnych i poddanych zasadzie wykluczenia dóbr prywatnych, które MIT zapewnia swoim opłacającym czesne studentom: dostępu do elitarnych sieci społecznych oraz marki Ligi Bluszczowej (Hansmann 1999). Podobnie produkowane przez Stanford i Harvard/MIT (Ed-X) masowe otwarte kursy online (MOOC) rozpowszechniane są za pośrednictwem Internetu bez pobierania opłat. Przyciągają one rzesze użytkowników zachęconych zarówno treścią kursów, jak również marki uniwersytetów, robią to jednak bez deprecjonowania wartości wymiennej dyplomów zapewnianych na kampusach Ligi Bluszczowej. Społeczna rola i ekonomiczna wartość dóbr prywatnych w edukacji maksymalizowana jest na elitarnych uniwersytetach. W systemach kształcenia o niskiej selektywności znacznie istotniejszy jest komponent związany z dobrem publicznym. Chociaż nawet w elitarnych instytucjach poszukiwane umiejętności i status marki opierają się na roli kształcenia związanej z przekazywaniem wiedzy. Dobra prywatne zależą od dóbr publicznych zagnieżdżonych w otoczeniu instytucjonalnym, w którym tworzona jest wartość. Element zogniskowany na wiedzy, często określany mianem „ogólnego wykształcenia”, musi być dofinansowywany z pozarynkowych źródeł, takich jak rząd, organizacje filantropijne czy instytucje nienastawione na zysk, inaczej prywatna wartość miejsc na studiach zostałaby osłabiona.

Ogólne wykształcenie i badania zapewniają podstawowe dobra publiczne – wiele z nich ma charakter zbiorowy, stanowią warunki do gospodarczej i społecznej aktywności. Szkolnictwo wyższe sprzyja rozwojowi wspólnego języka, biegłości w pisaniu i czytaniu ze zrozumieniem oraz komunikowaniu się – mają one podstawowe znaczenie dla stabilności rządu, produkcji gospodarczej, konsumpcji czy stosunków międzynarodowych. Zapewnia strukturę wyrównywania szans społecznych. Sprzyja technologicznemu przystosowaniu, przedsiębiorczej kreatywności oraz innowacji. W danym miejscu pracy to absolwenci studiów wyższych tworzą produktywną nadwyżkę wpływającą korzystnie na tych, którzy nie ukończyli stu-

diów. Korzyści te są jednak trudne do zmierzenia, gdyż często są zapośredniczone przez czynniki w rodzaju organizacji pracy, rozlokowania pracy absolwentów, zdolności biznesu do wykorzystania badań, sytuacji makroekonomicznej, globalnych trendów, stratyfikacji społecznej czy tożsamości kulturowej. Ukazuje to trudności w budowaniu rynku, który obejmowałby wszystkie dobra, jakie może wytworzyć szkolnictwo wyższe. W jaki sposób można jednak odróżnić efekty wyższego wykształcenia od tych wynikających ze specyfiki danego miejsca pracy, sposobu rządzenia czy narzędzi komunikacji? Gdzie zaczyna się ten wytwór, a gdzie kończy? Kto powinien za niego płacić? W jaki sposób instytucje mogą ze sobą konkurować o, powiedzmy, zwiększanie adaptacji populacji do innowacji technologicznych? Ekonomiczne normy rzadkości, wykluczalności, rywalizacji, efektywności alokacyjnej nie mają tu zastosowania.

Czy nieodłącznym elementem wiedzy zawsze jest ograniczenie? Czy może rynek wiedzy i powiązanych z nią dóbr publicznych w obszarze kształcenia mógłby stać się możliwy we „właściwych” okolicznościach (politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturalnych)? Wiedza w swojej prawdziwej postaci, zbudowana poprzez odkrycia i oryginalne umiejętności techniczne, mogłaby funkcjonować stale w postaci towaru jedynie wtedy, gdyby jej wykluczalność była niezawodnie utrzymywana. Taki reżim zniszczyłby jednak zasady twórczej współpracy i innowacji, ograniczając wytworzoną wiedzę. Zawodność powszechnego rynku towarowego w obszarze wiedzy jest jeszcze bardziej uwypuklana przez jedynie częściową kontrolę nad prawami autorskimi, jeszcze bardziej zaś w epoce cyfrowej. Tak długo, jak będzie technicznie możliwe odtwarzanie praw autorskich, będą one reprodukowane. Na przykład najwięcej społecznej wymiany w zakresie muzyki i materiałów filmowych zachodzi w ramach darmowego transferu danych. Jednak te ograniczenia wynikają bardziej z okoliczności niż mają charakter absolutny. Większym problemem jest to, że niemożliwe jest podtrzymywanie pełnej wykluczalności przy jednoczesnym korzystaniu z wytworzonej wiedzy w otoczeniu relacyjnym, czy będzie to obszar kształcenia/uczenia się, czy też oparta na wiedzy produkcja dóbr i usług. Zawsze istnieje możliwość inżynierii wstecznej, a wiedza w formie własności intelektualnej jest podatna na powstawanie alternatywnych tekstów czy artefaktów zawierających to samo odkrycie w tym lub innym przebraniu.

4.1.2. Konkurencja statusowa

Jak zauważa Steven Brint (2002: 3), „uniwersytety są instytucjami zarówno kulturalnymi, jak i gospodarczymi. Konkuruje ze sobą jednocześnie na gruncie statusowym (symbolicznym) i gospodarczym”. To pokazuje drugie nieodłączne ograniczenie NMR.

Status jest względnym czy też pozycyjnym pojęciem: „dostrzeganym walorem wytworu danego producenta w stosunku do dostrzeganego waloru wytworu kon-

kurenta tegoż producenta” (Podolny 1993: 830). Konkurencja pozycyjna (Hirsh 1976) jest kształtowana przez strukturę pozycji. „Pozycja wytwórcy na rynku wpływa na względne możliwości tego wytwórcy w porównaniu z możliwościami jego konkurentów” (Bourdieu 1993; Podolny 1993: 830). W związku z tym najważniejszymi czynnikami są tożsamość aktorów oraz ich położenie w hierarchii statusu, a nie standard ich wytworów (Aspers 2009). Status czy siła marki uniwersytetu jest określana przede wszystkim przez wydajność badawczą (Dill 1997; Horta 2009) oraz selektywność rekrutacji studentów, co ma częściowo swoje źródło w reputacji prowadzonych badań. Determinujący wpływ badań na status raz jeszcze wskazuje na sposób, w jaki dobra publiczne wiedzy stanowią podstawę wartości dóbr prywatnych w szkolnictwie wyższym, jak również fundament zdolności instytucji do konkurowania.

Konkurencja o status ma cztery cechy szczególne. Po pierwsze, rynki statusu konstituowane są zarówno przez konkurencję wytwórców, jak i konkurencję między studentami o miejsca w czołowych instytucjach: „Tworzone są dwa porządki rang, a nie jeden, jak w przypadku gdy konsumenci stanowią anonimową masę” (Aspers 2009: 117). Najlepsi studenci zapewniają wysoki status elitarnym instytucjom, jednocześnie potwierdzając i zwiększając własny status: „Aktorzy oraz to, co jest sprzedawane na rynku wzajemnie się konstytuują” (Aspers 2009: 116). Po drugie, elitarne instytucje nie muszą rozrastać się w celu zaspokajania istniejącego popytu. Takie działanie obniżyłoby wartość marki. Po trzecie, uporządkowane przez rangi dobra pozycyjne, jak wyższe wykształcenie, nie są po prostu rzadkie, jak wszystkie zasoby gospodarcze, ale rzadkie w kategoriach absolutnych. Tylko jedna instytucja może zajmować dane miejsce w rankingu. Są to zatem rynki, w których zwycięzca bierze wszystko, podobne do rynków celebrytów w filmie czy muzyce (Frank i Cook 1995). Jest tylko jeden Elvis Presley i tylko jeden Uniwersytet Harvarda. Jedynie 100 uniwersytetów może znajdować się w pierwszej setce rankingu itd. Inaczej niż w przypadku rynków podręczników, gdzie nie istnieje nieodłączna bariera dla pluralizacji wytwórców, w konkurencji statusowej w szkolnictwie wyższym liczba czołowych wytwórców jest w dużej mierze stała. Po czwarte, konkurencja o elitarny status jest niedostępna dla tych, którzy chcieliby się w nią dopiero włączyć. Lista czołowych amerykańskich uniwersytetów nie zmieniła się wiele od czasów I wojny światowej, co byłoby niewyobrażalne w przypadku rynków samochodów, nieruchomości czy usług bankowych. Status uniwersytetu jest potwierdzany przez społeczną pozycję jego studentów i absolwentów, przez dobór studentów (nadmierny popyt zmienia warunki przyjęcia, sygnalizując wysoką wartość i wzmacniając jeszcze bardziej studencki popyt) oraz przez doskonałe wyniki badawcze osiągane dzięki statusowi i zasobom. Nieelitarnie instytucje nie są w stanie przyciągnąć elitarnych klientów przez obniżanie cen za te same usługi jak w innych sektorach (Hansmann 1999: 2). Czołowe instytucje nie mają problemu z blokowaniem pozostałych.

Elitarne uniwersytety funkcjonują częściowo poza zasadami ekonomii. Potrzebują zasobów, ale zasoby są środkami realizacji bardziej podstawowych celów: kształcenia przyszłych liderów, badań, podtrzymywania zinstytucjonalizowanej pozycji społecznej czy historycznej potęgi. Nie inwestują w celu maksymalizacji zwrotu czy wartości udziałów lub udziału w rynku lub przychodów. Są w znacznej mierze wyłączone z cykli koniunkturalnych, choć prowadzone przez nie inwestycje cierpią czasami na skutek kryzysów gospodarczych. Obejmują niektóre elementy NMR, ale pozostają z nimi w sprzeczności w innych punktach. Istnieje tu określone pole produkcji, z wąskimi granicami, otwarte na konkurencję o prestiż i elitarnych studentów, oraz produkcję w określonym formacie (miejsca na studiach). Mogą tu występować ceny, chociaż ten rynek nie jest regulowany przez konflikt czy konkurencję. Ceny nie pośredniczą między popytem i podażą. Wytwórcy nie maksymalizują ani rozmiaru produkcji, ani udziału w rynku czy stopy zysku. Instytucje Ligi Bluszczowej „pobierają opłaty od swoich klientów średnio nie większe niż koszty zapewniania usług” (Hansmann 1999: 1). Nie zwiększają efektywności alokacyjnej – konkurują ze sobą we wznoszeniu prestiżowych budynków. Wzorce popytu konsumentów nie zmieniają ich uświęconych zwyczajem produktów.

Badania nad wyborami podejmowanymi przez studentów wskazują, że większość studentów preferuje instytucje o wysokim statusie niż te o niższym statusie, które lepiej kształcą (Hansmann 1999). „Prestiż osiąga się przez ograniczanie dostępu studentom [...] podaż jest doskonale nieelastyczna” (Vedder 2007: 6). W ten sposób potencjał posiadania konsumentów typu NMR jest ograniczony. Chociaż elitarne instytucje skupiają się na kształceniu oraz usługach na rzecz studentów, niezbędny gest w stronę elitarnych studentów, presja konsumentów ma tu drugorzędne znaczenie. Kultura konsumentka jest kierowana podażą, nie popytem (Brint 2002: 4). Mówienie o szkolnictwie wyższym jako konkurencji opartej na instytucjonalnej „jakości” czy studenckiej satysfakcji jest nierealistyczne, chyba że przez „jakość” rozumiemy rynek marek. „Prestiż powinien odzwierciedlać jakość, jednak składa się na niego znacznie więcej” (Geiger 2004: 169). Nie tyle bowiem jakość określa status, ile zachodzi tu wręcz odwrotna relacja (Brown 2011).

Publikowanie porównawczych wskaźników dotyczących poziomów ukończenia studiów, stosunku kadra – student, zasobów bibliotecznych czy rankingów tworzonych na bazie ankiet prowadzonych wśród studentów i absolwentów nie zmienia dynamiki konkurencji o status. Porównanie, które ma znaczenie, to rankingi. Przypisywanie rang rozstrzyga wszystkie pytania dotyczące wartości. „Posiadając stabilną społeczną strukturę tożsamości, w której pozycje określone są względem siebie, tworząc hierarchię statusu, rynek przewycięża problem asymetrii” (Aspers 2009: 116).

Rankingi oparte na dorobku badawczym znaczą więcej niż rankingi oparte na badaniu satysfakcji studenckiej. Badania są integralnym składnikiem wartości marki, a nie zadowolenia studentów. Autentyczne sygnały cenowe oraz zachowa-

nia konsumenckie odgrywają rolę w kategoriach właściwych dla kapitalistycznych rynków wyłącznie na niższych szczeblach instytucji komercyjnych, gdzie wartość marki jest nieistotna.

Dwie grupy czynników składają się na uniemożliwienie zaistnienia NRM. Jeśli masowe szkolnictwo wyższe byłoby finansowane poprzez emisję akcji oraz wymagało komercyjnie określanego czesnego, to wywołałoby nacisk na dobra prywatne, prowadząc do zawodności rynkowej pod względem zapewniania składnika ogólnego wykształcenia w procesie uczenia się. Zredukowałoby to wartość rynkową wykształcenia zawodowego, która opiera się częściowo na wykształceniu ogólnym. Elitarne szkolnictwo wyższe nie może podtrzymywać reżimu komercyjnego: podczas gdy niektórzy z jego klientów mogliby finansować wiedzę jako dobro publiczne, jako efekt uboczny tworzenia statusu (elitarne sztuki wyzwolone zabezpieczają prestiż), komercyjna dynamika byłaby dławiona przez dobra związane z naborem na studia, oligopol, ekskluzywność czy cele pozaekonomiczne. Gdyby zastosować ją do wykształcenia uniwersyteckiego o wysokim statusie, logika komercyjna spółki akcyjnej – obejmująca nieskończony wzrost, potencjalne fuzje oraz strategiczną mobilność między różnymi rynkami czy branżami – nie byłaby w stanie się wypełnić, chyba że za cenę zniszczenia samego przedsięwzięcia. Status musi być stabilny, długofalowy oraz dający się reprodukować.

Na dłuższą metę nic nie jest odporne na zmiany. Aby jednak komercyjne kształcenie stało się czymś dominującym w sektorze edukacji wyższej, wytwarzane w elitarnych instytucjach dobra statusowe musiałyby stracić moc. Warto przytoczyć tu słynne stwierdzenie Pierre'a Bourdieu, że systemy szkolnictwa wyższego są rozpięte pomiędzy dwoma biegunami: sektorem elitarnym, który tworzy rzadkie dobra społeczne na bazie autonomicznych kulturowych standardów, oraz sektorem masowym, zbliżającym się do sektora komercyjnego, który ukierunkowany jest na cele ilościowe oraz częściowo jest heteronomiczny w stosunku do rządu i rynków (Bourdieu 1993; Marginson 2006, 2008). Kulturowo określone dobra wytwarzane w sektorze elitarnym, który monopolizuje fundusze na badania, kładą się cieniem na uniwersytetach znajdujących się między tymi dwoma biegunami. Sektor elitarny nie jest inkluzywny, ale jego praktyki są hegemoniczne. Pomimo kurczenia się rządowego finansowania uniwersytetów w świecie anglojęzycznym i Europie, rosnącej heteronomii sektora masowego (Naidoo 2004) oraz potencjalnie transformujących efektów stosowania technologii MOOC w ekonomii masowego kształcenia, nie ma oznak tego, że model systemu Bourdieu został w jakiś sposób zakłócony. Najsilniejsze globalne uniwersytety badawcze wyglądają na silniejsze niż kiedykolwiek dotąd. Pozostają rezerwuarami publicznego finansowania na badania, które jest integralną częścią ich roszczeń do wartości marki; a ich zdolność do wytwarzania statusu jest wzmocniona przez MOOC oraz globalne rankingi. Jeśli jakieś wiódące krajowe uniwersytety uległy zachwianiu, to nie stało się tak dlatego, że ich status edukacyjny został zdekonstruowany. Raczej dlatego, że lokalne wytwarzanie sta-

tusu zostało częściowo przetransferowane w ręce globalnych liderów. Gdyby elity biznesu, władzy czy poszczególnych profesji nie potwierdzały swojej wartości za pośrednictwem czołowych uniwersytetów, wówczas istniałoby miejsce na jakieś zastępcze środki tej legitymizacji. Hipotetycznie rzecz biorąc, możliwa jest konkurencja o status oddzielona od sektora uniwersyteckiego. Nie widać jednak, by tak się obecnie działo.

4.2. Ograniczenia polityczne

Oprócz ograniczeń właściwych dla NMR istnieją również ograniczenia polityczne. Po pierwsze, rządy napotykają poważne trudności gdy usiłują regulować konkurencję o status. Nie sposób dokonać tego bowiem bez sprzyjania najsilniejszym. Po drugie, rządy regulują masowe szkolnictwo wyższe w celu podtrzymania i modyfikacji dóbr publicznych, takich jak: ogólne wykształcenie, sprawiedliwość społeczna czy badania. Po trzecie, rządy mają własne polityczne interesy, a interweniowanie w szkolnictwo wyższe jest powszechnie akceptowane i oczekiwane.

Na poziomie pojęciowym regulacja mogłaby wyrównać szanse różnych graczy w ramach komercyjnej konkurencji właściwej NMR poprzez niwelowanie różnic statusowych oraz przełamywanie zamknięcia elitarnych instytucji. Rząd może budować potencjał badawczy w instytucjach o niższym statusie, obniżać górne progi osiągnięć i/lub tworzyć nowe uniwersytety badawcze. Może też pomijać kryteria merytoryczne (a tym samym ograniczać reprodukcję elit) w procesie selekcji studentów poprzez otwieranie i zwiększanie naborów w elitarnych instytucjach, a następnie wycofać się, by obserwować, jak rynek pracuje. Zaburzyłoby to jednak nie tylko logikę konkurencji o status, ale także wysoki status samych wytwórców oraz konsumentów. Jest to również dla państw po prostu politycznie ryzykowne. W każdym bądź razie wyrównana komercyjna konkurencja nie stłumiłaby statusu na długo. Z biegiem czasu konkurencja zhierarchizowałaby system od nowa poprzez potęgowanie małych różnic w badaniach i pochodzeniu społecznym studentów poszczególnych uczelni. Wąskie rozpiętości statusowe podtrzymywane są wyłącznie w systemach, w których szkolnictwo wyższe zarządzane jest głównie jako niekonkurencyjne dobro publiczne i zapewniane na jednolicie wysokich jakościowo poziomach, jak w krajach nordyckich. Można mieć niewielkie rozpiętości statusu lub konkurencję rynkową, ale nie obie rzeczy naraz.

Rząd nie może wycofać się z zapewniania dóbr publicznych, choć stosuje różne wybiegi w celu uniknięcia ich finansowania. Potrzebuje wytwarzania zewnętrznych efektów dla wydajności, naukowych i kulturowych umiejętności, zdolności do posługiwania się technologią czy innowacji w przemyśle; również polityka dotycząca społecznej sprawiedliwości jest czymś politycznie niezbędnym. „Dystrybucja szans na zdobycie wyższego wykształcenia jest niemal wszędzie obiektem troski nowoczesnych społeczeństw, a tym samym wymaga znacznego poziomu cen-

tralnej koordynacji” (Geiger 2004: 162) oraz finansowania. Kraje różnią się pod względem tego, w jaki sposób ich kultury polityczne definiują „sprawiedliwość” w szkolnictwie wyższym, np. społeczeństwa postkonfucjańskie, z ich głębokim rodzinnym oddaniem samorozwojowi oraz społecznemu pozycjonowaniu poprzez uczenie się, gdzie poczucie społecznej sprawiedliwości współgra z dużymi inwestycjami w kształcenie dokonywanymi przez gospodarstwa domowe – jednak na czele wszystkich systemów, łącznie z Koreą Południową, stoją publiczne uniwersytety badawcze.

Rządy wykorzystują również politykę szkolnictwa wyższego, by budować własny kapitał polityczny. Robią to, uwidaczniając choćby dar edukacyjnej szansy dostępnej dla każdego czy sprzyjając nauce w celu rozjaśnienia swojego modernizacyjnego oblicza. By zabezpieczyć te korzyści polityczne, rządy muszą być zdolne do interweniowania w konfiguracje systemu oraz precyzyjnego dostrajania w sposób strategiczny oczekiwanych rezultatów: „zaprojektowane rynki” wydają się bardziej dostosowane do tych politycznych agend niż rynki bazujące na „spontanicznych interakcjach” (Niklasson 1996: 8). Prawdziwa deregulacja z klucza NMR oznaczałaby odsunięcie na bok tych politycznych możliwości. Coś takiego się dziś jednak nie zdarza.

Innymi słowy, rządy inwestujące w neoliberalną wyobraźnię mają również inne cele. Wizje związane z NMR w szkolnictwie wyższym osuwają się z powrotem w reżim alokacji i kontroli właściwy NZP, wyrażony poprzez quasi-rynki (Niklasson 1996; Dill 1997), w których kultury polityczne i organizacyjne są przyjazne rynkowo, ale mechanizmy napędzające system pozostają uregulowane. Jak zauważa Rajani Naidoo (2008: 3), mechanizmy rynkowe stosowane są selektywnie, „w celu posuwania naprzód państwowego programu na rzecz zmiany [...] państwo może aktywnie uruchamiać mechanizmy rynkowe, by osiągać cele polityczne”. Na przykład rządy wdrażają mechanizmy konkurencji by wykazać słabość niektórych uczelni i sprowokować fuzje, unikając przy tym odpowiedzialności za potencjalnie niepopularne konsekwencje tych działań. Opłaty dla użytkowników i przekazanie władzy instytucjonalnym przedsiębiorcom pozwala na konsekwentne redukowanie finansowych nakładów. Standaryzacja produktu oraz ustanowienie ilościowych celów daje możliwość bezpośredniej kontroli nad produktami systemu i lokalnymi priorytetami. Konkurencja o finansowanie zapewnia przewidywalne rezultaty możliwości podejrzenia państwa o faworyzowanie pewnych instytucji. Uregulowane quasi-rynki umożliwiają również jednokierunkową rozliczalność wobec rządów znajdujących się na centralnym szczeblu systemu, jak również wobec menedżerów na organizacyjnym szczeblu (Porter 2008) w większym stopniu niż rozliczalność względem konsumentów. Założeniem przyjmowanym w zdecentralizowanych systemach jest to, że samozarządzający się agenci wykazują mniejszy opór niż systemy sterowane centralnie. Rządy stosują konkurencję jako zasadę „dziel i rządź”, zwiększając swoją władzę.

Wszystko wskazuje na to, że zamierzone rezultaty wprowadzania tych zmian są raczej polityczne niż ekonomiczne. Zbudowanie prawdziwego NMR w szkolnictwie wyższym zablokowałoby przepływ tych politycznych korzyści.

4.3. WTO-GATS

Wszystkie polityczne czynniki wyjaśniają, dlaczego wielostronne oraz dwustronne negocjacje, promowane przez Światową Organizację Handlu w ramach Układu Ogólnego w sprawie Handlu Usługami (WTO-GATS), nie osiągnęło zamierzonych celów. WTO-GATS miało służyć stworzeniu jednolitego globalnego rynku w edukacji, w ramach którego w każdym kraju zagraniczni wytwórcy byłiby równi względem krajowych wytwórców (OECD 2004). Mechanizm ten zakłada, że każdy kraj podpisuje z innym krajem liberalne procedury w czterech obszarach: podaży międzynarodowej, konsumpcji za granicą, komercyjnej aktywności i mobilności osób fizycznych – w każdym sektorze edukacyjnym. Jednak kraje mogą z tego wyłączyć cały lub część systemów (co określa się mianem klauzuli krajowego traktowania), np. poprzez utrzymywanie wybranych subsydiów dla krajowych instytucji. Niektóre kraje rozwijające się zostały przekonane do tego, by ułatwić wejście firmom zagranicznym, w rezultacie jednak to stosowanie klauzuli krajowego traktowania stało się normą. Wzmoczony wolny handel oraz komercjalizacja są wyjątkami. Rządy najczęściej opowiadały się za utrzymaniem kontroli nad społeczną selekcją oraz dobrami publicznymi w szkolnictwie wyższym oraz za tym, by chronić krajowe instytucje, które są narzędziami bezpośredniego oddziaływania politycznego.

Wnioski

Niniejszy artykuł został poświęcony rynkom rozwijanym w obszarze tworzenia i utrzymywania miejsc na studiach. Przedstawiona w nim argumentacja stosuje się również do zorientowanej na NMR polityki z zakresu badań. W większości krajowych systemów reformy wprowadziły zintensyfikowaną konkurencję o finansowanie badań, quasi-ekonomiczne miary wytworów i zachęty do prowadzenia badań finansowanych przez przemysł oraz dokonały częściowego przejścia od badań podstawowych do dających się skomercjalizować projektów. Po dwóch dekadach funkcjonowania quasi-rynków mamy do czynienia jedynie z niewielkim wzrostem udziału przemysłu w kosztach badań uniwersyteckich, a NMR nie zapuścił korzeni. OECD twierdzi, że zarówno NMR, jak i niektóre aspekty NZP w badaniach stanowiły politykę opartą na błędnych przesłankach. Twierdzi również, że główną rolą uniwersytetu w badaniach jest stwarzanie warunków dla „otwartej nauki” jako dobra publicznego, a nie produkcja nadającej się do urynkowienia wiedzy (OECD 2008, t. 2:

102-120). Podobnie została wyrażona troska o to, że krótkoterminowe standaryzowanie wytworów w badaniach może hamować kreatywność (OECD 2008, t. 2: 114).

Artykuł ten zawiera również krytykę reformy rynkowej w szkolnictwie wyższym. Różni się on od innych krytyk tym, że interesuje nas tu nie tyle to, co „powinno być”, ale to, co „jest”. Zamiast skupiać się na normatywnych kwestiach, takich jak to, czy można zgodzić się z wartościami biznesowymi, czy z domniemanym negatywnym wpływem reformy rynkowej na jakość edukacyjną, wolność akademicką, sprawiedliwość społeczną czy humanistykę, bada porażkę poniesioną w czasie wdrażania tego rodzaju polityki. W odniesieniu do współczesnych systemów szkolnictwa wyższego mamy bowiem do czynienia z czymś bardzo dziwnym. Z jednej strony są one symulakrami konkurujących firm, tak jakby były punktami sprzedaży czy bankami, z drugiej są całkiem odmienne – zarządzają pieniędzmi, wytwarzają produkty i konkurują. Ale nie są i nie mogą być kapitalistyczne.

Dlaczego akurat doświadczenie z reformą zorientowaną na NMR w szkolnictwie wyższym jest odmienne od tych z innych sektorów? Lotnictwo pasażerskie i telekomunikacja mogą zostać przekształcone w rynki kapitalistyczne na bazie własności akcyjnej, lecz naturalny monopol sprawia pewien problem. Choć mogą zaistnieć tu polityczne powody kontynuowania rządowej interwencji, czynniki wpisane w istotę tych sektorów są w tej sytuacji inne niż te, z którymi mamy do czynienia w szkolnictwie wyższym. Identyczne ograniczenia dla pełnej komercjalizacji tworzone przez istotę wiedzy jako dobra publicznego oraz formy konkurencji statusowej nie istnieją bowiem gdzie indziej.

Nie można pozbyć się ze szkolnictwa wyższego tych hamujących czynników. Bardziej niż drogą do ciąglego ulepszania szkolnictwa wyższego NMR jest ślepą uliczką. Jego niemożliwość jest już oczywista od ponad dekady. Dlaczego więc rządy wciąż przy nim obstają? Dlaczego tak trudno jest im go opuścić? Najbardziej powszechne wyjaśnienia udzielane w celu wytłumaczenia porażki reform spod znaku NMR pochodzą w większości z neoliberalnego kanonu, a są nimi: niewystarczająca wola polityczna w procesie implementacji i/lub „opanowanie” przez rządowe agendy uniwersytetów i grup interesu w rodzaju nauczycieli akademickich czy finansowanych ze środków publicznych naukowców (Buchanan i Tullock 1965), i/lub zapędy do kontroli ze strony rządów niezdolnych do pozostawienia szkolnictwa wyższego samemu sobie. Te argumenty mają oczywiście pewną moc, szczególnie ostatni, ale nie docierają do istoty rzeczy. Wszystkie ogłaszają triumf politycznego interesu nad polityką w stosunku do sektora, nie wyjaśniając jednak, dlaczego tak się dzieje, ani nie badając samego NMR. Wciąż zakłada się, że model rynkowy jest wykonalny. Biorąc jednak pod uwagę długą dominację NMR, wydaje się niewiarygodne, że wszędzie rządy doświadczyły takiego załamania integralności i paraliżu woli w momencie, gdy wdrożenie NMR było w zasięgu ręki. Oczywiście jest więc to, że ten model po prostu nie może działać.

Polityka musi wypracować normatywny model, który byłby bardziej zniuansowany i dostosowany do specyfiki sektora niż NMR, bardziej dostosowany do charakteru szkolnictwa wyższego i wiedzy oraz który ustanowiłby dynamikę refleksyjnego i stalego ulepszania całego spektrum aktywności w obrębie sektora.

przełożył Krystian Szadkowski
konsultacja merytoryczna Krzysztof Czarnecki

Literatura

- Abbott, M. (2006). Competition and reform of the New Zealand tertiary education sector. *Journal of Education Policy*. 21(3) 367-387.
- Academic Ranking of World Universities (ARWU). 2011, 2012. <http://www.arwu.org> [30.12.2015].
- Ainley, P. (2004). The new “market-state” and education. *Journal of Education Policy*. 19(4): 497-514.
- Aspers, P. (2009). Knowledge and valuation in markets. *Theory and Society*. 38: 111-131.
- Bashir, S. (2007). *Trends in international trade in higher education: Implications and options for developing countries*. Education Working Paper, nr 6, Washington, DC: World Bank.
- Beaton-Wells, M., Thompson, E. (2011). *The economic role of international students fees in Australian Universities* (PowerPoint presentation). Melbourne: University of Melbourne.
- Boer, H. de, Enders, J., Jongbloed, B. (2009). Market governance in higher education. W: B. Kehm, J. Huisman, B. Stensaker (red.), *The European higher education area: Perspective on a moving target* (79-104). Rotterdam: Sense.
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. New York, NY: Columbia University Press.
- Breneman, D., Pusser, B., Turner, S. (2006). *Earnings from learning: The rise of for-profit universities*. Albany, NY: Suny Press.
- Brint, S. (2002). *Higher education in “The age of money”*. Paper to a Ford Foundation Meeting on markets in higher education, Tampa, June, Riverside: University of California.
- Brown, R. (red.) (2011). *Higher education and the market*. New York, NY: Routledge.
- Buchanan, J., Tullock, G. (1965). *The calculus of consent: Logical foundations of constitutional democracy*. Ann Arbor, MI: Michigan.
- Cerny, P. (2007). Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalisation. *Government and Opposition*. 32(2): 251-274.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organisational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- Clarke, J. (2007). Citizen-consumers and public service reform: At the limits of neoliberalism? *Policy Futures in Education*. 5(2): 239-248.

- Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR). 2011. *Statistics relating to higher education*. http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/statistics/publications_higher_education_statistics_collections.htm [30.12.2015].
- Dill, D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*. t. 10, nr 3-4: 167-185.
- Frank, R., Cook, P. (1995). *The winner-take-all society*. New York, NY: The Free Press.
- Friedman, M. (2008). Rola rządu w edukacji. W: *Kapitalizm i wolność* (171-210). Tłum. B. Sałbut. Gliwice: Onepress.
- Geiger, R. (2004). Market coordination of higher education: The United States. W: P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, A. Amaral (red.). *Markets in higher education: Rhetoric or reality?* (161-183). Dordrecht: Springer.
- Gulson, K.N. (2007). "Neoliberal spatial technologies": On the practices of educational policy change. *Critical Studies in Education*. 48(2): 179-195.
- Hansmann, H. (1999). *Higher education as an associative good*. Working Paper nr 99-13, Yale Centre for International Finance, Yale Law School. New Haven, CT: Yale University.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hay, C. (2001). The "crisis" of Keynesianism and the rise of neoliberalism in Britain. W: J. Campbell, O. Pedersen (red.). *The rise of neoliberalism and institutional analysis* (193-218). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hayrinen-Alestalo, M., Peltola, U. (2006). The problem of a market-oriented university. *Higher Education*. 52: 251-281.
- Hirsch, F. (1976). *Social limits to growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Horta, H. (2009). Global and national prominent universities: Internationalisation, competitiveness and the role of the State. *Higher Education*. 58: 387-405.
- Lewis, N. (2005). Code of Practice for the pastoral care of international students: Making a globalising industry in New Zealand. *Globalisation, Societies and Education*. 3(1): 5-47.
- Lomax-Smith, J. (2011). *Higher education base funding review. Final report*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*. 52: 1-39.
- Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and relations of power in worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*. 29(3): 303-316.
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian model. *Higher Education*. 61: 587-611.
- Marginson, S., Considine, M. (2000). *The Enterprise University: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMahon, W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Mok, K. (2009). *When neo-liberalism colonizes higher education in Asia: Bringing the "public" back in the contemporary university?* Hong Kong: University of Hong Kong.
- Murphy, P. (2012). *The collective imagination: The creative spirit of free societies*. Farnham: Ashgate.

- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4): 457-471.
- Naidoo, R. (2008). The competitive state and the mobilised market: Higher education policy reform in the United Kingdom (1980-2007). *Critique Internationale*. 39(2): 47-65.
- Niklasson, L. (1996). Quasi-markets in higher education – a comparative analysis. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 18(1): 7-22.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). *Internationalisation and trade in higher education*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. t. 1 i 2. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Podolny, J. (1993). A status-based model of market competition. *American Journal of Sociology*. 98(4): 829-872.
- Porter, T. (2008). Locating the domain of calculation. *Journal of Cultural Economy*. 1(1): 9-50.
- Rizvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Samuelson, P. (1954). The pure theory of public expenditure. *Review of Economics and Statistics*. 36(4): 387-389.
- Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, V. (2006). Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal. *Higher Education*. 52: 215-250.
- Shattock, M. (2012). *Making policy in British higher education 1945-2011*. Maidenhead: Open University Press.
- Stiglitz, J. (1999). Knowledge as a global public good. W: I. Kaul, I. Grunberg, M. Stern (red.). *Global public goods: International cooperation in the 21st century* (308-325). New York, NY: Oxford University Press.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*. 14(1): 91-124.
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., Amaral, A. (red.) (2004). *Markets in higher education: Rhetoric or reality?* Amsterdam: Springer.
- Thompson, J., Bekhradnia, B. (2011). *Higher education: Students at the heart of the system. An analysis of the higher education White Paper*. London: Higher Education Policy Institute.
- UNESCO (2012). Institute for Statistics. *Tertiary Indicators*. http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=167&IF_Language=eng [30.12.2015].
- University of Phoenix (2012). *University of Phoenix releases 2011 Academic annual report*. <http://www.phoenix.edu/news/releases/2012/02/university-of-phoenix-releases-2011-academic-annual-report.html> [30.12.2015].
- Vedder, R. (2007). *Over invested and over priced: American higher education today*. Washington, DC: Center for College Affordability and Productivity.
- Verbik, L., Lasanowski, V. (2007). *International student mobility: Patterns and trends*. London: Observatory on Borderless Higher Education (OBHE).

- Williams, G. (1997). The market route to mass higher education: The British experience. *Higher Education Policy*. 16(3-4): 275-289.
- Winston, G. (2003). *Towards a theory of tuition: Prices, peer wages, and competition in higher education*. Discussion Paper 65, Williams Project on the Economics of Higher Education. Williamstown: Williams College.

The impossibility of capitalist markets in higher education

ABSTRACT. For more than two decades, governments around the world, led by the English-speaking polities, have moved higher education systems closer to the forms of textbook economic markets. Reforms include corporatisation, competitive funding, student charges, output formats and performance reporting. But, no country has established a bona fide economic market in the first-degree education of domestic students. No research university is driven by shareholders, profit, market share, allocative efficiency or the commodity form. There is commercial tuition only in parts of vocational training and international education. While intensified competition, entrepreneurship and consumer talk are pervasive in higher education, capitalism is not very important. At the most, there are regulated quasi-markets, as in post-Browne UK. This differs from the experience of privatisation and commercialisation of transport, communications, broadcasting and health insurance in many nations. The article argues that bona fide market reform in higher education is constrained by intrinsic limits specific to the sector (public goods, status competition), and political factors associated with those limits. This suggests that market reform is utopian, and the abstract ideal is sustained for exogenous policy reasons (e.g. fiscal reduction, state control, ordering of contents). But, if capitalist markets are clearly unachievable, a more authentic modernisation agenda is needed.

KEYWORDS: higher education, competition, markets, market reform, academic capitalism, public good

CYTOWANIE: Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym. Tłum. K. Szadkowski. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 11-37. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.1.

Marek Kwiek

Umiejdzynarodowienie badań naukowych – polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej

STRESZCZENIE. Prezentowany tekst analizuje umiejdzynarodowienie polskiej kadry akademickiej z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej, na podstawie rozległego materiału empirycznego, który obejmuje dane pierwotne pochodzące z dużej próby przedstawicieli kadry akademickiej 11 krajów Europy (Austrii, Finlandii, Niemiec, Irlandii, Włoch, Holandii, Norwegii, Polski, Portugalii, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii). Nasze badania pokazują, że polska wspólnota akademicka jest dziś dość dobrze umiejdzynarodowiona w obszarze dydaktyki i nieco gorzej w obszarze badań naukowych i publikacji. W tym drugim przypadku chodzi o grupę publikującą, której udział w całej kadrze jest niestety najmniejszy w 11 badanych krajach. Nie ma również istotnych różnic między Polską a porównywanymi krajami europejskimi w dziedzinie tych przekonań akademickich i (większości) działań akademickich, które bezpośrednio wiążą się z umiejdzynarodowieniem. Polski system szkolnictwa wyższego jest mniej umiejdzynarodowiony jedynie w kilku parametrach powiązanych z badaniami naukowymi i publikacjami, a same różnice nie są tak duże, jak można by przypuszczać. Polskie wzorce publikowania zagranicznego odpowiadają wzorcom europejskim – naukowcy z „twardych” obszarów nauki są bardziej umiejdzynarodowieni niż ich koledzy z obszarów „miękkich” pod względem wszystkich najważniejszych parametrów związanych z publikowaniem i wzorec ten nie różni się niczym od wzorców występujących w badanych krajach. Nasze badania pokazują też, że produktywność badawcza polskich naukowców (zgodnie z europejskimi wzorcami) jest silnie skorelowana z międzynarodową współpracą badawczą: średni wskaźnik produktywności badawczej dla polskich naukowców włączonych do współpracy międzynarodowej („umiejdzynarodowionych”) jest wyższy niż ten sam wskaźnik dla naukowców nieprowadzących współpracy zagranicznej („lokalnych”) we wszystkich dziedzinach nauki (o 60-140%). Polscy naukowcy są średnio mniej umiejdzynarodowieni pod względem badań niż wynosi średnia europejska, jednak wskaźnik produktywności badawczej polskich „umiejdzynarodowionych” jest średnio dużo wyższy niż wskaźnik produktywności badawczej polskich „lokalnych”.

SŁOWA KLUCZOWE: internacjonalizacja, umiejdzynarodowienie, współpraca międzynarodowa, europejska kadra akademicka, polska kadra akademicka, produktywność naukowa, publikacje, polskie uniwersytety

Wprowadzenie

Intensywne umiędzynarodowienie badań naukowych prowadzonych w ramach polskiego szkolnictwa wyższego było jednym z głównych celów ostatniej fali reform w Polsce. W dyskusjach dotyczących przyszłych zmian legislacyjnych od początku podkreślano dwa aspekty: zwiększanie liczby polskich publikacji w międzynarodowym obiegu naukowym (jako część procesu „umiędzynarodowienia u siebie”) i wzmacnianie międzynarodowej współpracy naukowej (jako część procesu „umiędzynarodowienia za granicą”), odwołując się do dwóch „filarów umiędzynarodowienia” Jane Knight (2012: 34-37). Międzynarodowe raporty OECD i Banku Światowego na temat polskiego systemu szkolnictwa wyższego w ostatniej dekadzie zawierały krytykę m.in. niskiego zakresu międzynarodowej współpracy naukowej i zbyt małej produktywności badawczej polskiej kadry akademickiej. Reformy postawiły zdecydowanie na międzynarodowe otwarcie polskiej nauki i na nowe mechanizmy jej finansowania, chociaż nie wiązały się z nimi jak dotąd większe środki publiczne przeznaczone na naukę.

Prezentowany tekst analizuje umiędzynarodowienie polskiej kadry akademickiej z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej, na podstawie rozległego materiału empirycznego, który obejmuje dane pierwotne pochodzące z dużej próby przedstawicieli kadry akademickiej 11 krajów Europy¹. Dane wykorzystane w tym badaniu pochodzą z krajów europejskich zaangażowanych w międzynarodowe projekty badawcze CAP (Changing Academic Profession) oraz EUROAC (Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges): Austrii, Finlandii, Niemiec, Irlandii, Włoch, Holandii, Norwegii, Polski, Portugalii, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii (dokładnie: Anglii)². Dane te zostały oczyszczone, przeważone i zintegrowane w jedną europejską bazę danych przez zespół badaczy z Uniwer-

¹ Podobne badania zostały poświęcone pytaniu o zarządzanie polskimi uczelniami – pokazano w nich na bazie tego samego materiału empirycznego, że polskie uniwersytety są tradycyjnymi „wspólnotami badaczy” w stopniu niespotykanym już dzisiaj w Europie Zachodniej, a ich relacje z otoczeniem zewnętrznym pozostają na poziomie dużo niższym. Upraszczając, zebrane dane na temat zachowań i przekonań akademickich pokazują, że nadal najbliższy polskiej kadrze akademickiej jest ideał uniwersytetu jako „wieży z kości słoniowej”, którego siła oddziaływania w badanych krajach europejskich jest dzisiaj znacznie niższa niż w Polsce (Kwiek 2012b).

² Dane te wykorzystano w kilku innych tekstach z ostatnich lat: Kwiek 2014; 2015d o związku poziomu produktywności badawczej z umiędzynarodowieniem w badaniach; Kwiek 2015f; 2015g o europejskiej elicie badawczej, nierównościach w produkcji wiedzy i predyktorach wysokiej produktywności badawczej; Kwiek 2015a, 2015c o różnicach międzypokoleniowych w polskiej nauce, a zwłaszcza o młodych naukowcach; Kwiek 2012b; 2015e o wyjątkowej roli kolegalności akademickiej w polskim szkolnictwie wyższym.

Tabela 1. Charakterystyka próby według kraju (w %)

Kraj	<i>n</i>	Uniwersytety	Inne instytucje szkolnictwa wyzszego	Kadra pelnoetatowa	Kadra niepelnoetatowa
Austria*	1492	100,0	0,0	65,8	34,2
Finlandia	1374	76,5	23,5	82,4	17,6
Niemcy	1215	86,1	13,9	70,7	29,3
Irlandia	1126	73,3	26,7	91,2	8,8
Wlochy*	1711	100,0	0,0	96,9	3,1
Holandia	1209	34,4	65,6	56,0	44,0
Norwegia	986	93,3	6,7	89,7	10,3
Polska	3704	48,3	51,7	98,0	2,0
Portugalia	1513	40,0	60,0	90,3	9,7
Szwajcaria	1414	45,6	54,4	58,5	41,5
Wlk. Brytania	1467	40,8	59,2	86,5	13,5

* W Austrii i Wloszech nie dokonano rozroznienia na „uniwersytety” i „inne instytucje szkolnictwa wyzszego”

Źródło: opracowanie własne.

sytetu w Kassel³. Całkowita liczba zwróconych ankiet (w 2007 i 2010 r.) wynosi 17212 i obejmuje od 1000 do 1700 ankiet we wszystkich badanych krajach z wyjątkiem Polski, gdzie jest wyższa i wynosi 3704 (tab. 1). Poziom wskaźnika odpowiedzi wahał się od ponad 30% (w Norwegii, Włoszech i Niemczech), przez 20-30% (w Holandii, Finlandii i Irlandii) i 15% w Wielkiej Brytanii, do ok. 10% w Polsce, Austrii, Szwajcarii i Portugalii (w Polsce wyniósł 11,22%: 3704 odpowiedzi uzyskano po dwukrotnym indywidualnym zaproszeniu do badania wysłanym przez Ośrodek Przetwarzania Informacji w Warszawie). W ramach procesu międzynarodowej koordynacji danych sposób przeważania próby został opracowany przez zespół statystyczny z Kassel; próba została przeważona na podstawie wag analitycznych wynikających ze schematu doboru próby do badania. Na potrzeby prezentowanego tekstu wyliczono podstawowe częstości w odniesieniu do wybranych zagadnień, stosując finalne (ogólne) wagi analityczne; przygotowano tabele krzyżowe wybranych zmiennych zależnych w odniesieniu do niektórych zmiennych niezależnych (szczególnie: grup dziedzin akademickich, typów instytucji, wieku respondenta oraz etapu kariery naukowej).

³ Pracowaliśmy na zbiorze danych z 17 czerwca 2011 r. przygotowanym przez René Kooija i Florianą Löwensteina z International Centre of Higher Education and Research (INCHER-Kassel). Projekt EUROAC koordynował prof. Ulrich Teichler z INCHER, natomiast projekt CAP – prof. William Cummings z George Washington University. Polskim zespołem badawczym kierował autor, a pracował w nim również dr Dominik Antonowicz, odpowiedzialny m.in. za zbieranie materiału jakościowego w ramach 60 pogłębionych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z polskimi naukowcami (Kwiek i Antonowicz 2013; 2014).

Nie zajęliśmy się tu jednak całą, niezróżnicowaną próbą. Z pełnej przeważonej próby $n = 17\,212$ jednostek w prezentowanym studium analizowaliśmy jedynie podpróbę kadry akademickiej zatrudnionej na pełnym etacie ($n_{ft} = 13\,633$) i pracującej na uniwersytetach (a nie w „innych instytucjach szkolnictwa wyższego”, $n_u = 10\,777$). W związku z takim ograniczeniem próby analiza objęła ostatecznie prawie 9000 jednostek ($n_{ftu} = 8886$)⁴.

Tabela 2. Kadra akademicka według grup dyscyplin akademickich (w %)

Kraje	Nauki						Kadra (suma)
	o życiu i medyczne	fizyczne i matematyczne	inżynierskie	humanistyczne i społeczne	zawodowe	inne obszary	
Austria	20,2	9,8	11,9	41,3	8,7	8,2	1492
Finlandia	15,7	9,7	21,5	18,6	12,1	22,4	1374
Niemcy	29,3	15,2	14,8	15,6	11,1	13,9	1215
Irlandia	23,0	11,5	8,8	23,8	20,5	12,4	1126
Włochy	28,6	23,3	11,1	17,5	13,6	5,9	1711
Holandia	12,6	10,9	10,7	22,3	34,7	8,8	1209
Norwegia	29,0	14,1	7,4	27,5	8,9	13,1	986
Polska	24,6	8,4	21,5	23,0	12,5	10,0	3704
Portugalia	16,9	7,9	20,4	10,5	20,6	23,7	1513
Szwajcaria	30,8	10,2	12,7	16,9	23,9	5,5	1414
Wlk. Brytania	21,9	11,6	6,3	18,6	11,0	30,7	1467

Źródło: opracowanie własne.

We wszystkich krajach uczestniczących w badaniach opracowano krajowe bazy danych, jednak wszystkie specyficznie narodowe kategorie (np. stopnie używane w strukturze akademickiej czy typy instytucji akademickich) zostały sprowadzone do kategorii porównywalnych międzynarodowo. Stworzono międzynarodową książkę kodów oraz wprowadzono wiele modyfikacji kodowania w krajowych bazach danych, w szczególności dychotomiczny podział na „starszą” i „młodsza” kadrę oraz na kadrę zatrudnioną na „uniwersytetach” i w „innych instytucjach szkolnictwa wyższego” (badania nie objęły naukowców pracujących poza szkolnictwem wyższym: w ośrodkach naukowych i w sektorze przedsiębiorstw, ponieważ koncentrowały się na kadrze akademickiej). Jako główne grupy dyscyplin naukowych, zgodnie z założeniami o europejskiej porównywalności danych, przyjęliśmy:

⁴ Tekst odnosi się w szczególności do polskiej kadry akademickiej zatrudnionej na uniwersytetach (a nie na politechnikach czy „uniwersytetach przyrodniczych”), a opiera się na klasyfikacjach krajowych stosowanych w projektach CAP i EURAC (*survey audits* dla wszystkich krajów sporządzone wedle modelu: Löwenstein i Schomburg 2008, opisy schematu doboru jednostek do próby: RIHE 2008 oraz doboru na poziomie instytucji i na poziomie kadry akademickiej: Teichler i Höhle 2013).

nauki o życiu i medyczne (występujące w ankiecie jako nauki o życiu oraz nauki medyczne, nauki o zdrowiu oraz usługi publiczne), nauki fizyczne i matematyczne (fizyka, matematyka i informatyka), nauki inżynierskie (inżynieria, budownictwo, architektura), nauki humanistyczne i społeczne (nauki humanistyczne i o sztuce oraz nauki społeczne i behawioralne) oraz nauki zawodowe (kształcenie nauczycieli i nauki edukacyjne, biznes i administracja, ekonomia, prawo); ostatnia kategoria to inne obszary nauki. Szczegóły dotyczące próby zostały zawarte w tabeli 2⁵.

1. Umiejdzynarodowienie – perspektywa ogólna

Do analizy poziomu umiejdzynarodowienia poszczególnych systemów europejskich wybraliśmy 13 zmiennych (tab. 3), przy czym trzy z nich, związane z działalnością publikacyjną, zostały wykorzystane w odniesieniu do dwóch oddzielnych progów procentowych. Biorąc pod uwagę rosnące dopiero od kilku lat (oraz nadal niewielkie z europejskiej perspektywy porównawczej) nakłady na akademickie badania naukowe oraz względnie niedawne (trwające tylko dwie i pół dekady) nieograniczone włączenie polskiej nauki do globalnych i europejskich kanałów dystrybucji wyników badań naukowych, polska kadra akademicka jest już dzisiaj względnie dobrze umiejdzynarodowiona⁶. Przyjęte tu wstępne założenie, oparte na wcześniejszych badaniach i na polskiej literaturze przedmiotu (w tym dwóch strategiach: EY/IBNGR 2010 i FRP 2009; Braun i Glänzel 1996; Wnuk-Lipińska 1996; Najduchowska i Wnuk-Lipińska 1990), głosiło, że w obszarze umiejdzynarodowie-

⁵ Charakterystyka polskiej próby wyglądała następująco: według stopnia/tytułu naukowego: magisterium 4,1%, stopień doktora 67,9%, stopień doktora habilitowanego 16,5% i tytuł naukowy profesora 11,5%; według zajmowanego stanowiska: asystent 10,9%, adiunkt 42,1%, docent, starszy wykładowca, lektor 24,4%, profesor nadzwyczajny 14,8% oraz profesor zwyczajny 7,8%; według dyscypliny akademickiej (najbardziej licznie reprezentowane, według polskiej nomenklatury): nauki humanistyczne 22,7%, nauki techniczne 21,3%, nauki ekonomiczne 8,7%, nauki medyczne 7,2%, nauki chemiczne 6,9%, nauki biologiczne 6%, nauki rolnicze 5,7% oraz nauki o Ziemi 3,3%; według formy zatrudnienia: praca na pełen etat 98%, na część etatu 1,3%, na podstawie umowy cywilnoprawnej 0,7%; według rodzaju uczelni (tylko uczelnie publiczne): uniwersytet 48,2%, uniwersytet techniczny 6,2%, uniwersytet przymiotnikowy 10,6%, politechnika 17,6%, akademia 9,6%, wyższa szkoła zawodowa 6,5% oraz inne 1,3%; według płci: mężczyzna 54,8%, kobieta 45,2%; według wieku: do 39 lat 31,4%, 40-49 lat 24%, 50-59% 24,2%, 60 lat i więcej 20,4%; według sytuacji rodzinnej: związek małżeński/partnerski 83,4%, samotny/samotna 16,6%; według obywatelstwa: obywatelstwo polskie w momencie urodzenia 98,9%, w momencie ukończenia studiów 99% i w momencie przeprowadzania badania 99,4%; zajęcia dydaktyczne w roku przeprowadzania badania prowadziło 98,8% badanych (polska baza danych CAP/EUROAC).

⁶ Badania dotyczące polskiej kadry przeprowadzane w latach 1984 i 1993 były niezwykle istotne, ale lokalne w swym charakterze: nie istniała możliwość przeprowadzania jakichkolwiek porównań międzynarodowych. Skupiały się one na „umiejdzynarodowieniu za granicą” i pomijały komplementarne „umiejdzynarodowienie u siebie” (Najduchowska i Wnuk-Lipińska 1990; Wnuk-Lipińska 1996).

Tabela 3. Różne działania międzynarodowe europejskiej kadry akademickiej (pełnoetatowej, zatrudnionej na uniwersytetach) w podziale na kraje (w %)

	PL	DE	AT	FI	IE	IT	NL	NO	PT	CH	UK	Średnia
Europejscy naukowcy	58,0	57,0	74,6	51,4	84,5	61,1	62,7	64,1	81,5	-	61,8	65,7
którzy na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści	2,0	4,4	9,0	8,8	20,5	1,9	33,1	9,4	1,8	20,1	36,7	13,4
których większość doktorantów pochodzi z zagranicy	6,0	5,1	11,6	18,5	-	4,0	46,8	9,2	2,6	16,6	98,0	21,8
którzy stosują w nauczaniu przeważnie język angielski	15,8	9,4	23,3	15,0	19,1	13,7	14,9	22,1	7,4	22,2	12,8	16,0
którzy wykładali za granicą	35,6	24,0	42,2	50,0	6,5	23,9	60,0	61,5	18,0	43,9	3,6	33,6
którzy prowadzili jakiegokolwiek zajęcia w obcym języku	45,8	53,7	65,7	62,5	72,0	75,1	81,7	66,6	57,4	64,8	64,1	64,5
których badania są międzynarodowe, zarówno jeśli chodzi o ich zakres, jak i przedmiot	51,1	50,8	78,7	73,0	79,7	59,6	80,8	61,4	52,2	75,4	69,1	66,5
którzy prowadzą współpracę międzynarodową	37,1	51,7	64,9	69,9	-	64,9	75,2	55,6	63,5	75,5	96,7	65,5
którzy w badaniach wykorzystują przede wszystkim język angielski	60,4	71,6	85,5	76,8	83,6	66,9	0,0	77,3	78,7	77,5	58,7	67,0
którzy publikowali za granicą	58,7	57,2	71,7	64,9	66,6	55,4	-	67,6	68,3	64,4	38,2	61,3
którzy publikowali za granicą (> 25%)	38,9	42,1	59,9	53,8	53,2	46,3	-	57,6	51,9	55,2	20,2	47,9
którzy publikowali za granicą (> 50%)	74,0	86,8	86,4	79,9	11,4	79,3	96,9	93,1	75,7	79,7	7,8	70,1
którzy publikowali w obcym języku	71,8	75,3	72,7	69,9	2,9	67,3	90,2	85,3	65,9	68,6	2,9	61,2
którzy publikowali w obcym języku (> 25%)	50,7	59,9	61,1	59,3	1,4	58,4	82,5	74,5	48,1	57,1	2,0	50,5
którzy publikowali w obcym języku (> 50%)	25,4	44,7	62,1	46,9	58,0	43,6	70,2	47,0	47,7	65,4	48,5	50,9
którzy publikowali z naukowcami pracującymi za granicą	24,1	24,0	35,6	26,3	28,8	21,3	41,7	29,6	25,7	38,6	22,3	28,9
którzy publikowali z naukowcami pracującymi za granicą (> 25%)	12,3	9,1	16,4	12,4	12,4	9,9	21,2	13,0	8,8	19,4	7,7	13,0
których zewnętrzne finansowanie na badania pochodzi od organizacji międzynarodowych	24,1	9,8	19,9	11,6	15,4	12,4	20,8	8,5	21,2	10,2	16,7	15,5
którzy od momentu uzyskania pierwszego dyplomu uczelni spędzili w innych krajach co najmniej 2 lata	20,6	14,9	28,3	20,0	48,2	24,6	29,7	27,7	17,9	39,9	30,2	27,5

Niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”, „-” brak danych; „średnia” jest wartością przeciętną krajowych średnich; „> 25%” i „> 50%” oznacza: „ponad 25% (50%) prac opublikowanych w ostatnich 3 latach”, ponadto dotyczy odsetka tych, którzy w danej formie w ogóle publikowali (publikujących za granicą, w obcym języku i wspólnie z naukowcami z zagranicy).

Źródło: opracowanie własne.

nia mamy prawdopodobnie do czynienia z istotnym strukturalnym zapóźnieniem polskich naukowców względem porównywanych z nimi naukowców z krajów zachodnioeuropejskich. Co zaskakujące, polska kadra zajmuje najniższe miejsca jedynie w czterech spośród 16 przebadanych parametrów umiejdzynarodowienia. Są one związane z badaniami i silnie skorelowane z dostępnością finansowania przeznaczanego na naukę. Obszary, w których różnimy się wyraźnie pod względem analizowanych parametrów, są następujące: ukierunkowanie na badania umiejdzynarodowe (Polska jest jedynym krajem, w którym większość naukowców nie jest ukierunkowana na badania umiejdzynarodowe); intensywność publikowania za granicą (przy założeniu proggu co najmniej połowy prac naukowych wśród publikujących za granicą, ale już nie przy proggu co najmniej 1/4 prac naukowych); intensywność publikowania w obcym języku (wśród publikujących w obcym języku); wykorzystywanie w badaniach naukowych przede wszystkim języka angielskiego⁷.

Pod względem kształcenia Polska znajduje się wśród trzech krajów (razem z Finlandią i Niemcami), w których mniej niż 60% naukowców zwraca uwagę na umiejdzynarodowy aspekt przekazywanych treści. Pod względem nastawienia do badań naukowych Polska jest jedynym krajem, w którym mniej niż połowa naukowców wskazuje, że ich podstawowe badania są umiejdzynarodowe w swoim zakresie i ukierunkowaniu. Jedynie nieco ponad połowa polskich naukowców deklaruje współpracę badawczą z naukowcami zagranicznymi (w porównaniu z europejską średnią na poziomie 2/3).

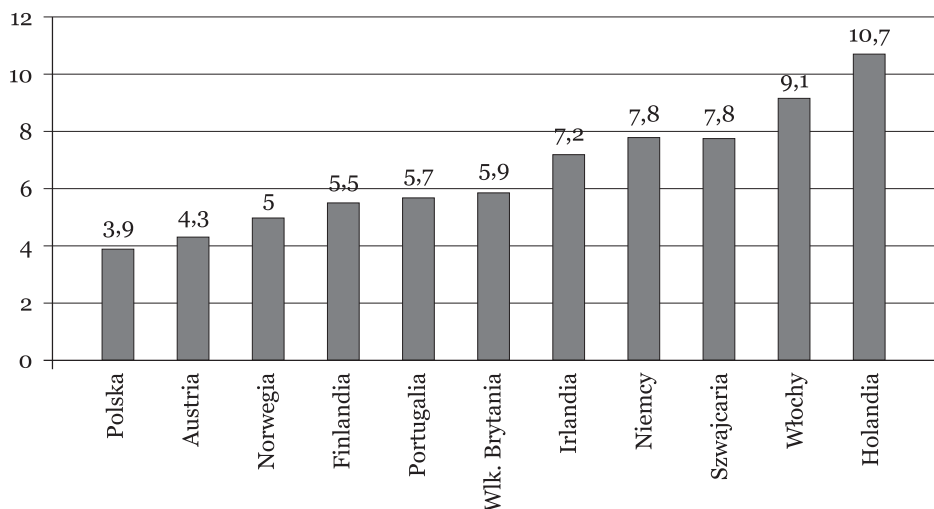
Dla trzech zmiennych związanych z działalnością publikacyjną wykorzystaliśmy do analizy dwa osobne progi procentowe: „co najmniej 25%” oraz „co najmniej 50%” prac naukowych opublikowanych w ostatnich 3 latach. Owe zmienne dotyczą publikowania za granicą, publikowania w obcym języku oraz publikowania prac współautorskich z zagranicznymi naukowcami. Dane procentowe odnoszą się do tych osób, które podejmowały działalność publikacyjną odpowiedniego typu: sześć kategorii dotyczących publikowania odnosi się tylko do osób, które publikują (średnio w całej populacji 40,5% osób nie opublikowało artykułu ani rozdziału w książce naukowej w ciągu 3 lat poprzedzających badanie). Poziom umiejdzynarodowienia polskiej kadry jest wyższy, niż można by się spodziewać (zwłaszcza w porównaniu z diagnozą dwóch równoległych dokumentów strategii rozwoju szkolnictwa wyższego: EY/IBNGR 2010 i FRP 2009) – zdiagnozowany niski stopień ukierunkowania umiejdzynarodowego w badaniach nie prowadzi do małej intensywności publikowalności we współautorstwie umiejdzynarodowym (choć odsetek publikujących we współautorstwie umiejdzynarodowym jest niski: 16,1% kadry; przy czym mamy tu do czynienia z silnym zróżnicowaniem dyscyplinarnym).

⁷ Ani tu, ani dalej Wielka Brytania i Irlandia nie są brane pod uwagę ze względu na dominację anglojęzycznych czasopism i książek w kanałach umiejdzynarodowej dystrybucji wyników badań naukowych.

Polscy naukowcy deklarują najniższy w Europie udział intensywnego (tzn. w naszym ujęciu ponad 50% własnych prac naukowych) publikowania za granicą (wśród publikujących za granicą). Jednak pod względem mniej intensywnego (tzn. w zaproponowanym przez nas ujęciu ponad 25% prac naukowych) publikowania za granicą wypadają średnio lepiej niż naukowcy z Niemiec i Włoch (którzy dysponują potężnymi lokalnymi rynkami naukowymi i rozbudowanym systemem krajowych czasopism naukowych; tego typu duże systemy odczuwają mniejszą presję na umiędzynarodowienie badań naukowych niż systemy mniejsze; Enders i Musselin 2008). Wypadają również względnie dobrze, jeśli chodzi o mniej intensywne publikowanie w językach obcych (co najmniej 25% prac naukowych wśród publikujących w językach obcych), wypadają przy tym średnio lepiej niż Niemiec, Włochy, Portugalcy, a także Finowie i Szwajcarzy naukowcy. Natomiast gorzej wypadają pod względem intensywnego publikowania w językach obcych (co najmniej 50% prac naukowych), podobnie jak naukowcy Portugalcy. Pod względem odsetka naukowców, którzy publikują co najmniej 1/4 oraz co najmniej połowę prac naukowych we współautorstwie z kolegami z innych krajów (wśród podejmujących tę aktywność publikacyjną), Polska może się pochwalić lepszym wynikiem niż Niemcy, Włochy i Portugalia, chociaż wypada nieznacznie poniżej średniej europejskiej. W przypadku intensywnego publikowania w międzynarodowym współ-

Wykres 1. Średnia liczba artykułów opublikowanych w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej w okresie 3 lat (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania).

Pytanie: „Ile projektów naukowych spośród wymienionych poniżej rodzajów ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich 3 lat?”



Źródło: opracowanie własne.

autorstwie Polska wypada względnie dobrze (12,3% naukowców wśród podejmujących tę aktywność publikacyjną) i lepiej niż Wielka Brytania, Niemcy, Włochy i Portugalia, czyli lepiej niż jedyne cztery kraje europejskie z wynikiem poniżej 10%. Polscy naukowcy mają również znaczne doświadczenie zagraniczne: nieco ponad 1/5 (20,6%) wszystkich badanych naukowców spędziła co najmniej 2 lata za granicą od czasu obrony doktoratu i jest to odsetek wyższy niż w przypadku Niemiec (14,9%) i Portugalii (17,9%) oraz równy odsetkowi dla Finlandii (20%).

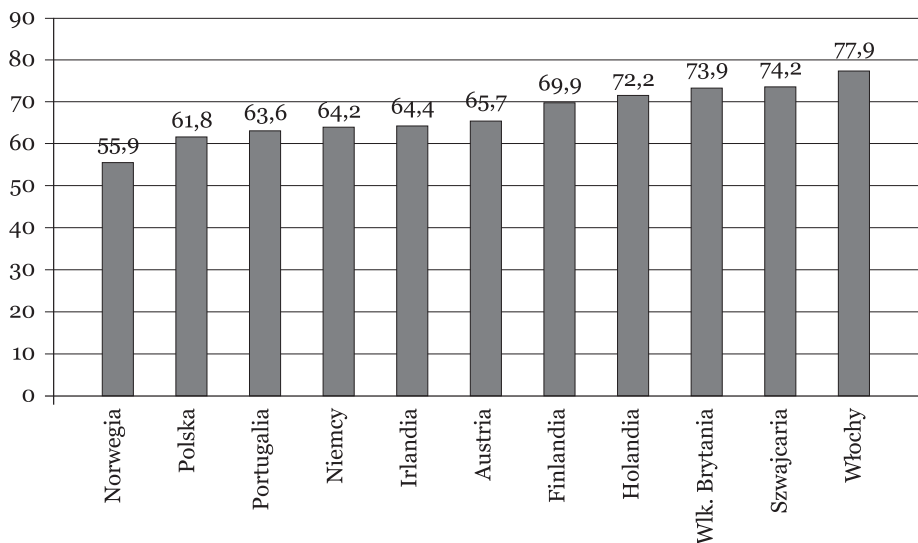
Obraz, jaki wyłania się z tego badania, ma względnie pozytywny charakter, zwłaszcza że cztery najniższe wskaźniki dla Polski w niektórych przypadkach pokazują jedynie część szerszej całości – podczas gdy ukierunkowanie na badania międzynarodowe jest w rzeczywistości niemal o 20% niższe niż średnia europejska, w trzech zmiennych związanych z wzorcami międzynarodowego publikowania Polska jedynie nieznacznie różni się od pozostałych krajów europejskich. Polscy naukowcy prowadzą współpracę badawczą z naukowcami z zagranicy średnio o jedynie 15% rzadziej, a deklarują publikowanie w obcym kraju oraz w obcym języku niewiele rzadziej niż wynosi średnia europejska. Również biorąc pod uwagę międzynarodowe współautorstwo publikacji, Polska znajduje się jedynie niewiele poniżej europejskiej średniej przy uwzględnieniu obu progów intensywności publikacyjnej. Wzorce umiejdzynarodowienia są zatem w Polsce podobne – różni nas za to skala publikowania (duży odsetek publikujących bardzo mało), indywidualna produktywność badawcza (niska w przypadku wszystkich publikujących, w tym najbardziej produktywnych naukowców), a przede wszystkim wysoki odsetek kadry w ogóle niepublikującej (która w przywołanych analizach w ogóle nie została ujęta, wykres 1).

2. Umiejdzynarodowienie – zróżnicowanie demograficzne

Polscy naukowcy współpracują ze sobą w badaniach naukowych mniej intensywnie, a z kolegami z zagranicy dużo mniej intensywnie niż ich europejscy koledzy (wykres 2 i 3; globalnie: Cummings, Bain, Postiglione i Jung 2014: 69). Ich współpraca międzynarodowa jest na podobnym poziomie jak w przypadku naukowców z niemieckich i portugalskich uniwersytetów oraz nieco poniżej poziomu włoskich i norweskich naukowców (51,1%, przy średniej dla 10 analizowanych krajów zachodnich wyższej o niemal połowę: 70,77%).

Rozkład procentowy różnych działań związanych z umiejdzynarodowieniem pod kątem grup wiekowych (czyli kolejnych pokoleń lub kohort akademickich) polskich naukowców pokazuje, że umiejdzynarodowienie kształcenia dominuje w najmłodszej kohorcie naukowców, czyli wśród kadry mającej nie więcej niż 40 lat (uczy ona za granicą, kształci w obcych językach, prowadzi zajęcia w obcych językach oraz zwraca uwagę na międzynarodowe aspekty przekazywanych treści

Wykres 2. Krajowa współpraca badawcza europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania naukowe). Pytanie: „Jak scharakteryzował(a)by Pan(i) własną działalność badawczą w bieżącym lub w poprzednim roku akademickim? Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z innych instytucji w swoim kraju?” (odpowiedzi „tak” w %)

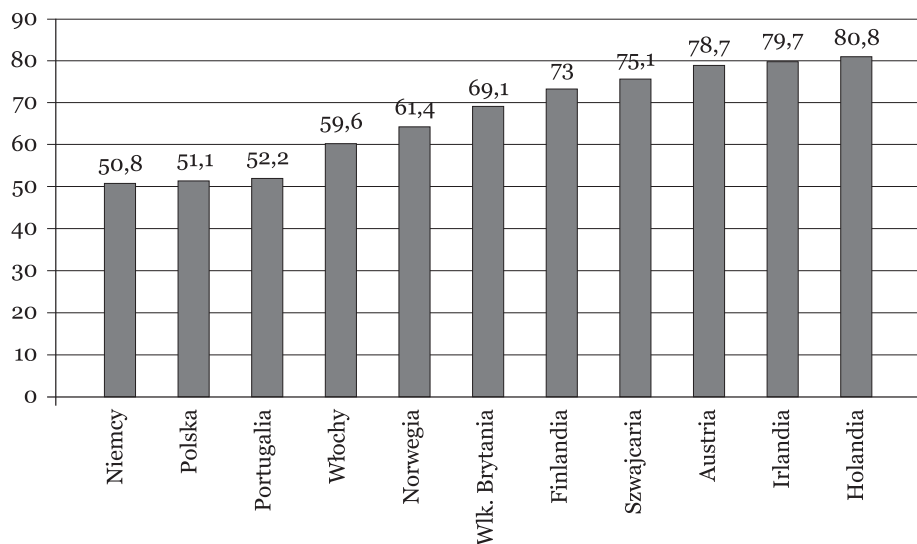


Źródło: opracowanie własne.

w prowadzonych zajęciach częściej niż starsze pokolenia akademickie). Podczas gdy jej ukierunkowanie na badania międzynarodowe jest również częstsze, ich międzynarodowa współpraca badawcza oraz międzynarodowe działania publikacyjne pozostają na nieco niższym poziomie niż naukowców w grupie wiekowej 40-49 lat oraz na znacznie niższym poziomie niż naukowców w grupie wiekowej 50-59 lat. Konsekwentnie w niemal wszystkich badanych aspektach działalności publikacyjnej pokolenie 50-latków (a więc tych, którzy byli 30-latkami w 1989 r.) jest najbardziej umiędzynarodowione wśród wszystkich kohort akademickich.

Polską kadrę akademicką cechuje nie tylko silne zróżnicowanie wiekowe w kontekście umiędzynarodowienia, ale i silne zróżnicowanie związane z typem instytucji, stanowiskiem zajmowanym w ramach instytucji oraz płcią. Jak wynika z międzynarodowej literatury badawczej dotyczącej umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego (Cummings i Finkelstein 2012: 80 nn. – w USA; Smeby i Gornitzka 2008: 48 – w Norwegii; Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 140 nn.; Rostan, Ceravolo i Metcalfe 2014: 129-130 – w 18 krajach świata, w tym 7 krajach europejskich), polskie uniwersytety są znacznie bardziej umiędzynarodowione niż pozostałe typy instytucji sektora szkolnictwa wyższego, w tym politechniki. Z kolei profesorowie tytularni są znacznie bardziej umiędzynarodowieni niż młoda kadra (definiowana

Wykres 3. Międzynarodowa współpraca badawcza europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania naukowe). Pytanie: „Jak scharakteryzował(a)by Pan(i) własną działalność badawczą w bieżącym lub w poprzednim roku akademickim? Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z zagranicy?” (odpowiedzi „tak” w %)

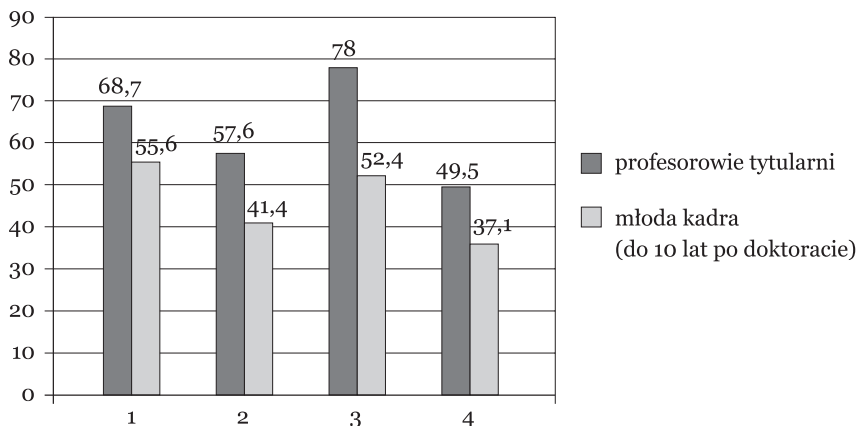


Źródło: opracowanie własne.

na potrzeby prowadzonych tu analiz jako naukowcy ze stopniem doktora, nie dłużej niż od 10 lat). Profesorowie tytularni dwukrotnie częściej wykładają za granicą, są bardziej ukierunkowani międzynarodowo zarówno pod względem kształcenia, jak i badań, poza tym ponad 80% z nich prowadzi współpracę międzynarodową w zakresie badań (w porównaniu z połową młodej kadry). Profesorowie są również bardziej umieździarodowieni w produkcji badawczej i w upowszechnianiu wyników badań (przeanalizowanych według dwóch progów: 25% i 50%).

Szczególnie uderzająca jest różnica w przypadku międzynarodowego współautorstwa publikacji: ponad 26% profesorów tytularnych deklaruje, że ponad połowa ich publikacji jest tworzona we współautorstwie z naukowcami z innych krajów, w porównaniu z ok. 14% młodej kadry (trzeba pamiętać, że nie analizujemy tu wzorców publikacyjnych pod kątem dyscyplin naukowych, co byłoby kolejnym wymiarem porównawczym). Istotne wydaje się również zróżnicowanie pod względem płci – podczas gdy polscy mężczyźni naukowcy są bardziej zaangażowani w działania związane z „umieździarodowieniem za granicą”, polskie kobiety nauki są bardziej zaangażowane w działania związane z „umieździarodowieniem w kraju”. Kobiety są nieco mniej umieździarodowione w zakresie orientacji dydaktycznej i wykładania za granicą i niemal o połowę rzadziej prowadzą

Wykres 4. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według etapów kariery, profesorowie tytularni vs. młoda kadra (w %)



1 – dydaktyka międzynarodowa, 2 – badania międzynarodowe, 3 – współpraca międzynarodowa, 4 – badania: język angielski. Niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”.

Źródło: opracowanie własne.

międzynarodową współpracę badawczą (odpowiednio 58,3% i 42%), co pozostaje w zgodzie z dotychczasowymi międzynarodowymi badaniami na ten temat (Cummins i Finkelstein 2012: 63-78; Padilla-Gonzales, Metcalfe, Galaz-Fontes, Fisher i Snee 2011: 663; Vabø i Padilla-Gonzales 2014: 190-194; Cole i Zuckerman 1984). Również – co jest zgodnie z wynikami wcześniejszych badań – kobiety są mniej umiędzynarodowione pod kątem produkcji badawczej i upowszechniania wyników badań (Vabø i Padilla-Gonzales 2014: 194-196): jeśli wziąć pod uwagę próg 50-procentowy, to publikują o połowę rzadziej za granicą (odpowiednio 45,4% i 31,9%), a przy uwzględnieniu zarówno 25-, jak i 50-procentowego progu również międzynarodowe prace współautorskie publikują znacznie rzadziej (odpowiednio dwa i cztery razy rzadziej niż mężczyźni). Mężczyźni niemal dwukrotnie częściej od kobiet decydują się na dłuższe pobyty zagraniczne (w sumie w okresie kariery naukowej: 2 lata i dłużej).

3. Umiędzynarodowienie a produktywność badawcza – „umiędzynarodowieni” vs. „lokalni”

Relacje między międzynarodową współpracą naukową a produktywnością badawczą są od kilkudziesięciu lat szeroko dyskutowane w literaturze przedmiotu, a ogól-

Tabela 4. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci (w %)

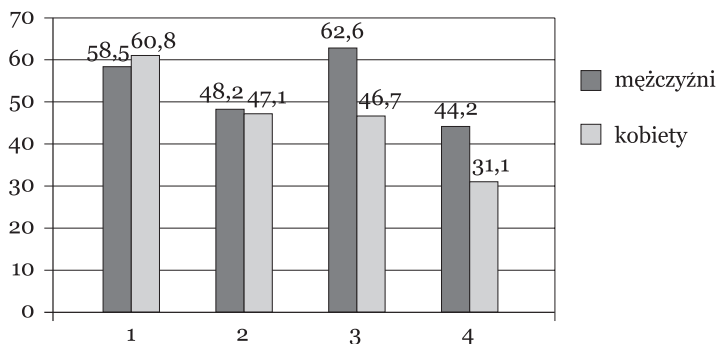
Polscy naukowcy	Mężczyźni	Kobiety
którzy na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści	58,5	60,8
których większość doktorantów pochodzi z zagranicy	1,3	3,1
którzy stosują w nauczaniu przeważnie język angielski	4,4	5,8
którzy wykładali za granicą	19,0	16,1
którzy prowadzili jakiegokolwiek zajęcia w obcym języku	36,0	36,7
których badania są międzynarodowe, zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot	48,2	47,1
którzy prowadzą współpracę międzynarodową	62,6	46,7
którzy w badaniach wykorzystują przede wszystkim język angielski	44,2	31,1
którzy publikowali za granicą	74,3	63,8
którzy publikowali za granicą (> 25%)	68,1	53,5
którzy publikowali za granicą (> 50%)	46,1	34,4
którzy publikowali w obcym języku	77,5	68,2
którzy publikowali w obcym języku (> 25%)	78,9	66,7
którzy publikowali w obcym języku (> 50%)	58,2	44,4
którzy publikowali z naukowcami pracującymi za granicą	52,7	37,3
którzy publikowali z naukowcami pracującymi za granicą (> 25%)	33,4	16,7
którzy publikowali z naukowcami pracującymi za granicą (> 50%)	20,1	7,2
których zewnętrzne finansowanie na badania pochodzi od organizacji międzynarodowych	22,6	24,7
którzy w ciągu ostatnich 5 lat rozważali istotne zmiany swojej pracy oraz którzy podjęli konkretne działania związane z podjęciem zatrudnienia za granicą	4,2	2,5
którzy od momentu uzyskania pierwszego dyplomu uczelni spędzili w innych krajach co najmniej 2 lata	29,5	16,7

„> 25%” i „> 50%” oznacza odpowiednio „ponad 25% (50%) prac opublikowanych w ostatnich 3 latach”; 6 kategorii dotyczących publikowania odnosi się tylko do osób, które publikują (średnio w całej populacji 40,5% osób nie opublikowało artykułu bądź rozdziału w książce naukowej w ciągu 3 lat poprzedzających badanie); ponadto dotyczy odsetka tych, którzy w danej formie w ogóle publikowali (publikujących za granicą, w obcym języku i wspólnie z naukowcami z zagranicy). Niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”

Źródło: opracowanie własne.

nym wnioskiem z tej dyskusji jest przekonanie, że działania obliczone na współpracę w badaniach zwiększają produktywność badawczą (Teodorescu 2000; Godin i Gingras 2000a; Lee i Bozeman 2005; He, Geng i Campbell-Hunt 2009; Shin i Cummings 2010; Abramo, D’Angelo i Solazzi 2011a). Jednocześnie zachodzi relacja przeciwna: najlepszymi partnerami do współpracy zagranicznej są naukowcy najbardziej produktywni. Jednak, jak wskazali Sooho Lee i Barry Bozeman (2005: 673), „mimo wszechobecności współpracy w nauce, płynące z niej korzyści są częściej za-

Wykres 5. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci (w %)



1 – dydaktyka międzynarodowa, 2 – badania międzynarodowe, 3 – współpraca międzynarodowa, 4 – badania: język angielski. Niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”.

Źródło: opracowanie własne.

kładane niż badane. [...] Czy ci, którzy współpracują, wykazują tendencje do autorstwa większej liczby publikacji?” Jak pokazemy dalej, najczęściej tak właśnie jest.

Przeanalizujemy teraz dwa aspekty umiędzynarodowienia badań (podobne analizy przeprowadzono w kontekście globalnym: Rostan i in. 2014: 132-138): po pierwsze, korelację między międzynarodową współpracą naukową w badaniach a produktywnością badawczą (wykorzystując jej definicję przedstawioną przez Teodorescu [2000: 206] jako „deklarowaną liczbę artykułów w czasopismach naukowych oraz rozdziałów w monografiach naukowych, które respondent opublikował w okresie trzech lat poprzedzających przeprowadzone badanie”), po drugie, korelację między międzynarodową współpracą badawczą a współautorstwem publikacji z zagranicznymi naukowcami, zarówno na zagregowanym poziomie europejskim, jak i na poziomie polskim według pięciu szerokich grup dyscyplin akademickich.

Wzorce współpracy w nauce, w tym współpracy międzynarodowej, są związane z poszczególnymi dyscyplinami. W niektórych dominuje wyobrażenie „samotnego uczonego”, podczas gdy w innych współpraca jest kluczem zarówno do naukowego sukcesu, jak i naukowego uznania (Lewis, Ross i Holden 2012; Wanner, Lewis i Gregorio 1981). Intensywność współpracy krajowej i międzynarodowej nie ma jednakowego charakteru we wszystkich dyscyplinach nauki (Abramo, D’Angelo i di Costa 2009). Jak pokazała Jenny M. Lewis (2013: 103) na próbie naukowców, z którymi przeprowadziła wywiady w Australii, Nowej Zelandii i Wielkiej Brytanii, w krajach tych badania prowadziła „w pojedynkę” prawie 1/3 naukowców w obszarze humanistyki i tylko 1 na 14 naukowców w obszarze nauk ścisłych (odpowiednio 65,6% i 7,4%). Natomiast „we współpracy” badania prowadził 1 na 7 humanistów

i 3/4 reprezentantów nauk ścisłych (odpowiednio 13,5% i 75,3%, pozostała opcja to badania prowadzone na sposób „mieszany”: *alone, with others, mixed*).

Zróznicowanie dyscyplinarne wzorców pracy akademickiej według kryterium „w pojedynkę”/ „we współpracy” jest więc ogromne i zarazem zgodne z wiedzą powszechną, do jakiej odwołuje się wspólnota akademicka np. przy okazji dyskusji dotyczących metod oceniania i porównywania osiągnięć publikacyjnych w ramach kolejnych wariantów *Research Assessment Exercise* w Wielkiej Brytanii czy w ramach parametryzacji z odwołaniem do jednostek referencyjnych i „grup wspólnej oceny” przez KEJN w Polsce (Antonowicz i Brzeziński 2013; o napięciach między „etosem” a „polityką jakości”: Białecki 2014).

4. Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych a produktywność badawcza

Pierwsze pytania badawcze, jakie warto zadać, brzmi: Czy międzynarodowa współpraca naukowa jest skorelowana z ponadprzeciętną produktywnością badawczą oraz czy te relacje stosują się do wszystkich dziedzin nauki? Przeanalizowaliśmy w związku z tym odpowiedzi na pytanie: Ile naukowych projektów spośród wymienionych poniżej rodzajów ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich 3 lat?, biorąc pod uwagę jedynie liczbę „artykułów opublikowanych w książkach naukowych i czasopismach” (pełna lista w tab. 5).

Analiza została przeprowadzona w odniesieniu do dwóch grup naukowców, których nazywamy tu (badaczami) „umiędzynarodowionymi” i (badaczami) „lokalnymi” (*internationals* i *locals*, odwołując się do podziału zaproponowanego przez Alvina Gouldnera [1957] na *cosmopolitans* i *locals* w nauce; upraszczając, badacze lokalni za punkt odniesienia w tym ujęciu przyjmują naukowców ze swojego kraju, kosmopolici zaś – międzynarodową wspólnotę akademicką; por. *internationalists* i *insular peers* w USA: Cummings i Finkelstein 2012; *internationalists* i *insulars*: Finkelstein i Sethi 2014). Pierwsza grupa obejmowała naukowców wskazujących na swoje zaangażowanie w międzynarodową współpracę naukową, druga grupa – naukowców wskazujących na brak takiego zaangażowania. Zastosowano test *t* dla dwóch średnich – jest to parametryczny test statystyczny wykorzystywany do sprawdzania hipotezy zerowej o równości dwóch średnich w dwóch niezależnych subpopulacjach (jeśli hipoteza dotyczy więcej niż dwóch subpopulacji, to wykorzystuje się jednoczynnikową analizę wariancji). Przed przeprowadzeniem testu testowano hipotezę o równości wariancji i w zależności od decyzji podjętej na jego podstawie stosowano różne podejścia w obliczeniu statystyki testowej *t*. Kiedy hipoteza zerowa zostaje odrzucona (wartość $p < \alpha$), zakłada się, na poziomie istotności α , że średnie w analizowanych populacjach są różne.

Tabela 5. Średnia produktywność badawcza, wszystkie działania akademickie (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania).

Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich 3 lat?”

Kraje	Przedsięwzięcie					Łączny krajowy indeks produktywności badawczej
	Autorstwo lub współautorstwo książki naukowej (recenzowanej)	Redakcja lub współredakcja książki naukowej (recenzowanej)	Artykuł opublikowany w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej	Raport badawczy/monografia napisana w ramach finans. projektu badawczego	Referat prezentowany podczas konferencji naukowej	
Austria	0,6	0,7	4,3	2,1	9,5	25,3
Finlandia	0,4	0,4	5,5	1,4	4,9	17,6
Niemcy	0,4	0,4	7,8	1,9	6,7	22,6
Irlandia	0,3	0,3	7,2	1,8	8,2	21,4
Włochy	1,0	0,5	9,1	1,6	7,9	30,1
Holandia	0,5	0,6	10,7	1,7	7,6	27,4
Norwegia	0,5	0,2	5,0	0,7	4,5	15,0
Polska	0,2	0,2	3,9	0,2	3,2	8,8
Portugalia	0,7	0,5	5,7	1,8	8,0	25,0
Szwajcaria	0,6	0,4	7,8	1,7	6,1	24,2
Wlk. Brytania	0,3	0,2	5,9	1,1	5,7	15,8
Średnia	0,5	0,4	6,6	1,5	6,6	–

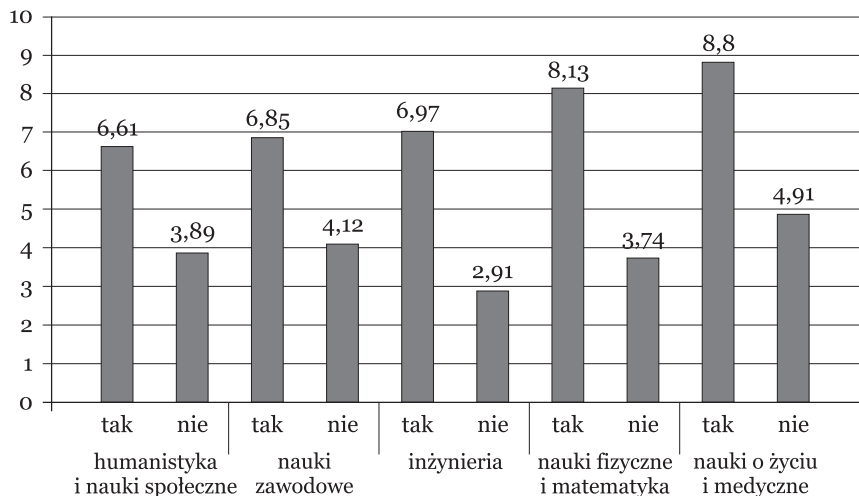
Łączny krajowy indeks produktywności badawczej waży poszczególne elementy dorobku naukowego i sumuje punktację; spośród różnych opcji konstruowania tego indeksu (np. Ramsden 1994: 212-213; Teichler i in. 2013: 146-147; Arimoto 2011: 296) wybrano następujący: 10 pkt za każdą książkę, 5 pkt za redagowaną pracę zbiorową, 1 pkt za każdy rozdział z książki i artykuł w czasopiśmie, 3 pkt za każdy raport badawczy i 0,5 pkt za każdy referat prezentowany na konferencji naukowej.

Źródło: opracowanie własne.

We wszystkich grupach dziedzin akademickich różnice we wskaźnikach produktywności między europejskimi „umiędzynarodowionymi” a europejskimi „lokalnymi” są statystycznie istotne na wysokim poziomie ($p < 0,001$; por. tab. 6). Ci europejscy naukowcy, którzy prowadzą badania naukowe z kolegami z zagranicy, publikują średnio znacznie więcej artykułów w książkach naukowych i czasopiśmie niż ich koledzy w tych samych obszarach nauki, którzy w ostatnim czasie (przez analizowane 3 lata) nie prowadzili współpracy międzynarodowej.

„Umiędzynarodowieni” (wykres 6 lub linie „tak” w tab. 6) we wszystkich obszarach nauki publikują średnio dwa razy więcej artykułów (w analizowanym okresie

Wykres 6. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w okresie 3 lat według współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin naukowych



Źródło: opracowanie własne.

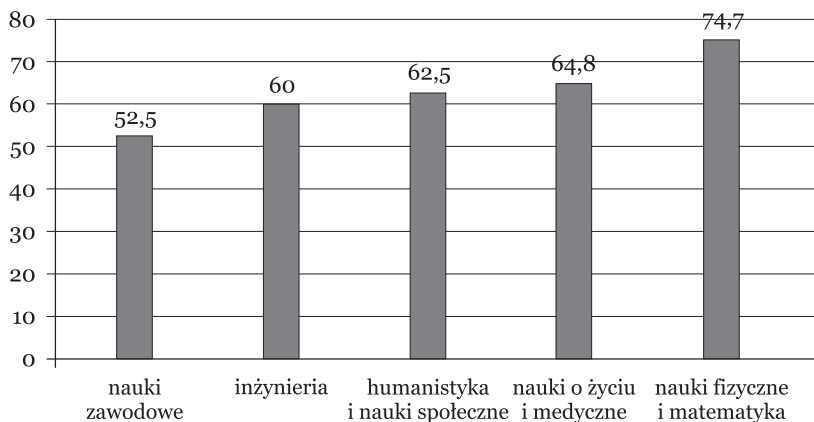
3 lat) niż „lokalni” (linie „nie” w tej samej tabeli), przy czym występuje duże zróżnicowanie między dziedzinami nauki (podobnie uważa się, że duży zakres współpracy międzynarodowej, którego jednak nie jesteśmy w stanie zmierzyć, a który widać najlepiej na podstawie analizy bibliometrycznej, wykazuje „pozytywną korelację z produktywnością”; Abramo i in. 2011a: 642). W niektórych dziedzinach nauki w Europie „umiejzdnarodowieni” publikują średnio o 140% (inżynieria) czy 120% (fizyka i matematyka) więcej artykułów w analizowanym okresie, podczas gdy w innych dziedzinach (humanistyka, nauki społeczne i nauki zawodowe) publikują ok. 70% więcej artykułów. „Umiejzdnarodowieni” w naukach o życiu i naukach medycznych, a więc w dziedzinach o najwyższym wskaźniku produktywności, publikują średnio prawie 9 artykułów (i jest to o 79% więcej niż „lokalni”, którzy w tym czasie publikują średnio prawie 5 artykułów).

95-procentowy przedział ufności dla średniej (np. 8,26 artykułu dla dolnej granicy i 9,34 artykułu dla górnej granicy w przypadku nauk o życiu i medycznych) wskazuje, że przedział między 8,26 a 9,34 artykułów z 95-procentową ufnością pokrywa prawdziwą nieznaną średnią liczbę artykułów; podobnie rzecz się ma z „umiejzdnarodowionymi” w humanistyce i naukach społecznych, dziedzinach o najniższym wskaźniku produktywności, którzy publikują średnio 6,61 artykułu (i jest to o 70% więcej niż w przypadku „lokalnych”, którzy publikują w tym samym czasie średnio 3,89 artykułu). Dziedziną nauki o największym zróżnicowa-

niu wskaźnika produktywności między „umiędzynarodowionymi” a „lokalnymi” w Europie jest inżynieria: ze średnim wskaźnikiem na poziomie 6,97 artykułu – dla pierwszej, 2,91 artykułu dla drugiej grupy naukowców.

Udział „umiędzynarodowionych” w całej populacji naukowców jest istotnie zróżnicowany dziedzinowo. Podobnie jak w dotychczasowych wynikach badań (Abramo i in. 2011a: 642; Smeby i Trondal 2005: 459), naukowcy w zakresie fizyki i matematyki są bez wątpienia najbardziej umiędzynarodowieni, jeśli chodzi o badania (3/4 z nich prowadzi współpracę międzynarodową), a naukowcy w naukach zawodowych są umiędzynarodowieni w stopniu najmniejszym (jedynie połowa z nich prowadzi współpracę międzynarodową). Co zaskakujące, według dotychczasowych badań poziom umiędzynarodowienia widziany przez pryzmat podejmowania międzynarodowej współpracy badawczej jest w Europie podobny w humanistyce i naukach społecznych oraz w inżynierii i naukach o życiu, a także w naukach medycznych (ok. 62,5% i 64,8% naukowców prowadzi współpracę międzynarodową; wykres 7).

Wykres 7. Kadra europejska zaangażowana we współpracę międzynarodową w badaniach naukowych według dziedzin naukowych (w %)



Źródło: opracowanie własne.

Analiza polskiej podpróby (tab. 7, $n = 1441$) pokazuje niemal identyczny międzydiscyplinarny wzorzec produktywności badawczej, silnie skorelowany z międzynarodową współpracą badawczą (Analiza ta, podobnie jak w tab. 6, nie obejmuje kadry niepublikującej – w Polsce to 43% kadry zatrudnionej na pełnym etacie na uniwersytetach, ale odsetek ten nie różni się znacznie w pozostałych typach instytucji szkolnictwa wyższego. Można jednak założyć, że w związku z silnymi bodźcami propublikacyjnymi w nowej reformie – awanse i dostęp do konkurencyjnego finansowania z NCN – odsetek ten w 2015 r. jest niższy niż w analizowanym 2010 r.)

Tabela 6. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w okresie 3 lat według współpracy międzynarodowej i dziedzin naukowych

Dziedzina nauki	Współpraca międzynarodowa	n	%	Średnia liczba artykułów	błąd stand.	95-proc. przedział ufności dla średniej		t	df	wartość p
						DG	GG			
Nauki o życiu i medyczne	tak nie	1542 837	64,8 35,2	8,80 4,91	0,28 0,21	8,26 4,50	9,34 5,32	11,27	2293,69	<0,001
Nauki fizyczne i matematyka	tak nie	887 301	74,7 25,3	8,13 3,74	0,34 0,26	7,46 3,22	8,80 4,25	10,17	1069,66	<0,001
Inżynieria	tak nie	502 335	60,0 40,0	6,97 2,91	0,54 0,27	5,92 2,38	8,03 3,44	6,76	696,67	<0,001
Humanistyka i nauki społeczne	tak nie	1249 749	62,5 37,5	6,61 3,89	0,27 0,20	6,09 3,50	7,13 4,27	8,24	1936,99	<0,001
Nauki zawodowe	tak nie	503 455	52,5 47,5	6,85 4,12	0,35 0,28	6,15 3,35	7,54 4,60	6,04	901,80	<0,001

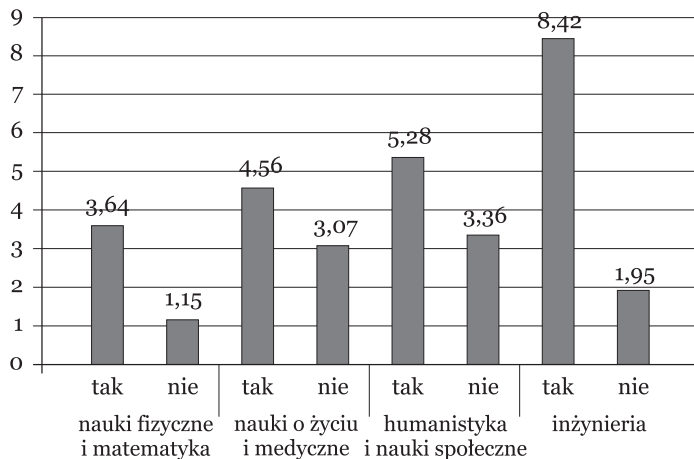
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez polskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w okresie 3 lat według współpracy międzynarodowej i dziedzin naukowych

Dziedzina nauki	Współpraca badawcza	n	%	Średnia liczba artykułów	błąd stand.	95-proc. przedział ufności dla średniej		t	df	wartość p
						DG	GG			
Nauki o życiu i medyczne	tak nie	290 239	54,8 45,2	4,56 3,07	0,37 0,32	3,83 2,45	5,28 3,69	3,06	524,44	0,002
Nauki fizyczne i matematyka	tak nie	123 47	72,4 27,6	3,64 1,15	0,49 0,30	2,67 0,56	4,62 1,75	4,33	168,14	<0,001
Inżynieria	tak nie	11 30	26,8 73,2	8,42 1,95	2,85 0,76	2,05 0,41	14,78 3,50	2,19	11,20	0,050
Humanistyka i nauki społeczne	tak nie	262 290	47,5 52,5	5,28 3,36	0,38 0,27	4,52 2,83	6,03 3,90	4,07	480,06	<0,001
Nauki zawodowe	tak nie	57 92	38,3 61,7	5,70 4,47	0,94 0,55	3,82 3,39	7,59 5,56	1,13	93,37	0,262

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 8. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez polskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w okresie 3 lat według współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin naukowych



Dane dla nauk zawodowych zostały pominięte jako statystycznie nieistotne.

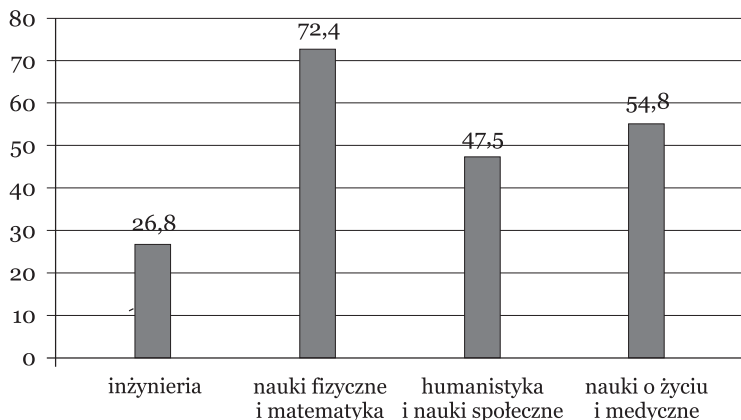
Źródło: opracowanie własne.

W 4 spośród 5 grup dziedzin akademickich różnice we wskaźnikach produktywności między polskimi „umiędzynarodowionymi” a polskimi „lokalnymi” są statystycznie istotne, chociaż w różnym stopniu. Jediną grupą dziedzin akademickich, w której wzorec ten się w istotnym stopniu statystycznie nie pokrywa, są nauki zawodowe, na które według naszej definicji składają się następujące kategorie: „kształcenie nauczycieli i nauki edukacyjne”, „biznes, administracja i ekonomia” oraz „prawo”.

Polscy naukowcy są mniej umiędzynarodowieni niż ich europejscy koledzy we wszystkich grupach dziedzin nauki, jednak międzydiscyplinarne różnice w umiędzynarodowieniu w Polsce są dużo większe niż w porównywanych krajach. Jedyne naukowcy w naukach fizycznych i matematyce współpracują z zagranicznymi naukowcami w niemal tym samym stopniu (deklaruje to średnio prawie 3/4 polskiej próby). W naukach o życiu i naukach medycznych odsetek „umiędzynarodowionych” wynosi 54,8%, a w humanistyce i naukach społecznych ok. 47,5% (wykres 9). Dwie najbardziej umiędzynarodowione grupy dziedzin są takie same dla Europy i dla Polski – są nimi nauki fizyczne i matematyka oraz nauki o życiu i nauki medyczne (podobne wnioski na próbie 18 państw pokazują Rostan i in. 2014: 133-136).

Polscy naukowcy zaangażowani we współpracę międzynarodową we wszystkich dziedzinach nauki publikują średnio więcej artykułów niż ci, którzy nie są w nią

Wykres 9. Polska kadra zaangażowana we współpracę międzynarodową w badaniach naukowych według dziedzin naukowych (w %)



Dane dla nauk zawodowych zostały pominięte jako statystycznie nieistotne.

Źródło: opracowanie własne.

zaangażowani (choć przyczynowość może zachodzić w obie strony: publikujący więcej, co rozumiałe, są do współpracy międzynarodowej częściej zapraszani). Różnica między średnimi wskaźnikami produktywności badawczej dla „umiędzynarodowionych” i „lokalnych” jest dużo większa w przypadku polskich naukowców niż gdziekolwiek indziej w Europie. Można więc wnioskować, że współpraca międzynarodowa ma dużo większy wpływ na średnią produktywność naukową w krajach, które dopiero od niedawna – z racji ograniczeń politycznych i finansowych – zaczynają wkraczać do europejskiej i globalnej wspólnoty badawczej (Antonowicz 2012; Kwiek 2015a; podobnie o różnicach korelatów produktywności w krajach najbardziej zaawansowanych i krajach rozwijających się wnioskował Teodorescu 2000: 219; duża część zmiennych jest zależna od kontekstów narodowych).

5. Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych a współautorstwo publikacji z partnerami zagranicznymi

Istnieje zarazem fundamentalna różnica między umiejdzynarodowieniem jako współpracą badawczą a umiejdzynarodowieniem jako publikowaniem wyników badań w międzynarodowym współautorstwie. Ta druga forma umiejdzynarodowienia jest bardziej nieformalna, ta pierwsza zaś bardziej formalna (Rostan i in. 2014: 136). Jedynie część międzynarodowych działań związanych ze współpracą zagraniczną prowadzi do międzynarodowych współautorskich publikacji (Abramo

i in. 2011a: 632; Smeby i Trondal 2005: 462). Naukowcy mogą współpracować z kolegami z zagranicy, a jednak nie włączać się do międzynarodowego obiegu wiedzy, w szczególności nie muszą publikować wspólnie ze swoimi zagranicznymi partnerami (Katz i Martin 1997: 10-11).

Zanim jednak przeprowadzimy analizę porównawczą europejskich i polskich naukowców, opatrzę to pewnym komentarzem. Międzynarodowe publikacje współautorskie pojawiają się na znacznie bardziej indywidualnym poziomie niż współpraca międzynarodowa, a na indywidualnym poziomie współpracy w literaturze badawczej zidentyfikowano kilka warunków odnoszących się do przypadku polskiego szkolnictwa wyższego, które dopiero od nieco ponad dwóch dekad – jako całość, a nie na poziomie potwierdzających regułę wyjątków – ma większe możliwości funkcjonowania w międzynarodowych wspólnotach badawczych. Jak twierdzą Jens-Christian Smeby i Åse Gornitzka (2008: 43) w pracy dotyczącej zmieniających się warunków umiędzynarodowienia norweskich naukowców w ostatnich dwóch dekadach, integracja naukowców z międzynarodowymi wspólnotami badawczymi zależy od kilku czynników: od motywacji po stronie badacza oraz jego atrakcyjności dla potencjalnych międzynarodowych współpracowników. Oba czynniki są ze sobą ściśle powiązane: „badacz musi mieć motywację, żeby podjąć wysiłek międzynarodowego zaangażowania. Atrakcyjność odnosi się zaś do stopnia, w jakim międzynarodowi współpracownicy postrzegają badacza jako odpowiedniego i interesującego partnera” (Smeby i Gornitzka 2008: 38). Kolejnym istotnym czynnikiem jest dostępność zasobów (nie tylko finansowych, lecz także infrastrukturalnych):

Na poziomie indywidualnym jednym z warunków wchodzenia w kontakt z innymi badaczami jest motywacja do poszukiwania takich kontaktów. Co więcej, naukowcy muszą być atrakcyjni dla innych badaczy. Kolejnym warunkiem, który należy uwzględnić, są zasoby. Zasoby są niezbędne do prowadzenia badań i podróżowania. Warunki materialne, takie jak dostęp do dobrej aparatury badawczej, mogą również stanowić podstawę atrakcyjności badaczy (Smeby i Gornitzka 2008: 38).

Przy omawianiu umiędzynarodowienia polskiej kadry akademickiej w kontekście europejskim, spośród tych trzech czynników (motywacja, atrakcyjność i zasoby) należy wziąć pod uwagę dwa ostatnie. W zmieniającej się rzeczywistości instytucjonalnej, po wejściu w życie reform z lat 2009-2011, motywacji do podejmowania współpracy międzynarodowej w badaniach polskiej kadrze może nie brakować. Według socjologicznych teorii społecznej stratyfikacji w nauce (Cole i Cole 1973; Dey, Milem i Berger 1997; Allison, Long i Krauze 1982) bardziej (międzynarodowo) widzialne badania, czyli publikacje międzynarodowe, oraz większe finansowanie przeznaczone na badania uważane są za podstawowe dla zwiększania (międzynarodowej) widzialności badań i ich większego finansowania. Zwłaszcza w polskim kontekście należy podkreślić wpływ „zakumulowanej straty”

(*accumulated disadvantage*) (Cole i Cole 1973), a nie tylko „zakumulowanej przewagi” (*accumulated advantage*). Upraszczając, nie tylko bogatsi (w nauce) stają się jeszcze bogatsi, lecz także biedniejsi stają się jeszcze biedniejsi w stopniu nieproporcjonalnym (jak napisał Robert K. Merton [1973: 457]: „the rich get richer at a rate that makes the poor become relatively poorer”; Allison i Stewart 1974; Zuckerman 1996). Tak jak badacze zachodni korzystają z mechanizmu akumulowania przewag, tak polscy badacze tracą z racji mechanizmu akumulowania strat. Najsilniej finansowane systemy szkolnictwa wyższego, w których pracują badacze najczęściej publikujący w międzynarodowym obiegu naukowym, oddalają się od polskiego systemu i polskich badaczy szybciej, niż wskazywałyby na to finansowe wskaźniki doganiania Zachodu przez Polskę.

Drugim z analizowanych tu aspektów umiejdzynarodowienia jest różnica w odsetku międzynarodowych publikacji współautorskich między podpróbą „umiejdzynarodowionych” i podpróbą „lokalnych”, zarówno w Europie, jak i w Polsce. W naszej analizie różnica ta pozostaje na statystycznie istotnym wysokim poziomie (wartość $p < 0,001$) we wszystkich analizowanych grupach dziedzin akademickich. Podczas gdy produktywność badawczą analizowałem wcześniej we wszystkich grupach dziedzin w korelacji ze współpracą międzynarodową, w tym miejscu analizuję intensywność międzynarodowych współautorskich publikacji w korelacji ze współpracą międzynarodową.

Na zagregowanym poziomie europejskim duże zróżnicowanie między „umiejdzynarodowionymi” a „lokalnymi” występuje we wszystkich grupach dziedzin naukowych. Można je streścić w jednym zdaniu: „nie ma współpracy międzynarodowej – nie ma międzynarodowego współautorstwa publikacji”. Średni odsetek międzynarodowych współautorskich publikacji dla „umiejdzynarodowionych” jest różny dla poszczególnych dziedzin nauki (tab. 8) Zgodnie z wynikami badań łączących międzynarodową współpracę badawczą z wyższą produktywnością we wszystkich dyscyplinach (Shin i Cummings 2010) najwyższy odsetek odnotowano w naukach fizycznych i matematyce (41%), a najniższy – w humanistyce i naukach społecznych (jedynie 14%) oraz naukach zawodowych (19%). Istnieje silna korelacja między byciem zaangażowanym w międzynarodową współpracę w badaniach a międzynarodowym współautorstwem artykułów publikowanych w książkach lub czasopiśmie. Różnica w udziale publikacji tego ostatniego typu w dorobku w badanym okresie 3 lat między „umiejdzynarodowionymi” a „lokalnymi” jest ogromna – średni wskaźnik międzynarodowego współautorstwa dla „umiejdzynarodowionych” jest od 5 (w naukach o życiu i naukach medycznych) do 7,5 razy wyższy (w naukach zawodowych).

Naukowcy nieprowadzący współpracy międzynarodowej wskazują średnio, że zaledwie 7% ich publikacji to publikacje współautorskie międzynarodowo w trzech „twardych” dziedzinach oraz zaledwie 3% w dwóch „miękkich” dziedzinach. Największa różnica między naukowcami współpracującymi i niewspółpracującymi

międzynarodowo zachodzi w drugiej najmniej umiędzynarodowionej dziedzinie naukowej (naukach zawodowych), a najmniejsza – w drugiej najbardziej umiędzynarodowionej (naukach o życiu i naukach medycznych). W najbardziej umiędzynarodowionej dziedzinie (czyli naukach fizycznych i matematyce) udział międzynarodowych współautorskich publikacji dla „umiędzynarodowionych” wynosi 41%, podczas gdy dla „lokalnych” zaledwie 6,16%. Ten wzorzec publikacyjny jest jednakowy w skali Europy dla naukowców prowadzących współpracę międzynarodową oraz tych nieprowadzących takiej współpracy we wszystkich przebadanych dziedzinach nauki. Ci, którzy nie współpracują w skali międzynarodowej, publikują niewielki odsetek swoich prac we współautorstwie z kolegami z innych krajów. Jednak ich udział w europejskiej kadrze akademickiej jest znaczący: 4 na 10 naukowców w naukach zawodowych oraz inżynierskich, 1/3 wszystkich naukowców w humanistyce i naukach społecznych oraz naukach o życiu i naukach medycznych, wreszcie 1/4 w naukach fizycznych i matematyce nie współpracuje w badaniach naukowych w skali międzynarodowej.

Z przedstawionych danych można wyciągnąć wnioski o istotnych konsekwencjach dla polityki publicznej – duża skala międzynarodowych publikacji współautorskich jest możliwa wyłącznie dzięki współpracy międzynarodowej. Jedynie znikoma część publikacji powstających w narodowo odizolowanej nauce (tzn. nauce pisanej przez „lokalnych”) może mieć status współautorstwa międzynarodowego, a powstawanie tego typu publikacji jest ściśle powiązane ze współpracą międzynarodową. Jeśli w tego rodzaju działania ma się zaangażować nie tylko „wąska atrakcyjna elita” (Smeby i Gornitzka 2008: 39), to niezbędne są zachęty instytucjonalne i indywidualne, połączone z dostępnością zasobów finansowych i infrastrukturalnych, również na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym. Zatem to, co Lee i Bozeman (2005: 693) określili mianem „założenia o współpracy-jako-synergii” (przyjmowanego w polityce naukowej, zgodnie z którym współpraca naukowa ma pozytywny wpływ na produktywność badawczą), oddziałuje nie tylko na „poszczególne osiągnięcia badawcze, lecz także na całe programy strategii dotyczących badań”.

Konsekwencje naszych badań dla polityki publicznej są znaczące: prześledziliśmy na przykładzie 11 systemów europejskich, że droga do umiędzynarodowienia badań naukowych, w tym przypadku do międzynarodowych publikacji współautorskich, wiedzie niemal wyłącznie przez międzynarodową współpracę w badaniach naukowych. Wzorzec ten jest równie silny w Europie Zachodniej i w Polsce. Tylko rozbudowana współpraca międzynarodowa prowadzi, z jednej strony, do większej liczby publikacji w obiegu międzynarodowym (a więc jedynym, który nie prowadzi do „kumulacji strat” w polskiej nauce), a z drugiej, do większej liczby publikacji pisanych wspólnie z partnerami zagranicznymi.

Analiza polskiej podpróby (tab. 9, $n = 935$), podobnie jak w przypadku produktywności badawczej skorelowanej ze współpracą międzynarodową, pokazuje niemal identyczny jak w pozostałych krajach Europy, wspólny, międzynarodowy

Tabela 8. Odsetek artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców wraz ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach według współpracy międzynarodowej i dziedzin nauki (w %)

Dziedzina nauki	Współpraca międzynarodowa	n	%	Średni odsetek artykułów	błąd stand.	95-proc. przedział ufności dla średniej		t	df	wartość p
						DG	GG			
Nauki o życiu i medyczne	tak	1373	66,3	34,67	0,89	32,92	36,42	24,24	2029,05	<0,001
	nie	699	33,7	6,69	0,73	5,25	8,13			
Nauki fizyczne i matematyka	tak	818	75,5	41,00	1,23	38,60	43,40	20,48	833,11	<0,001
	nie	266	24,5	6,16	1,18	3,85	8,47			
Inżynieria	tak	479	62,9	25,02	1,34	22,40	27,64	10,29	743,83	<0,001
	nie	283	37,1	6,57	1,19	4,23	8,91			
Humanistyka i nauki społeczne	tak	1109	65,1	14,20	0,70	12,83	15,57	13,86	1698,49	<0,001
	nie	594	34,9	2,39	0,49	1,43	3,35			
Nauki zawodowe	tak	461	55,2	19,14	1,25	16,70	21,58	12,00	654,00	<0,001
	nie	374	44,8	2,54	0,60	1,36	3,72			

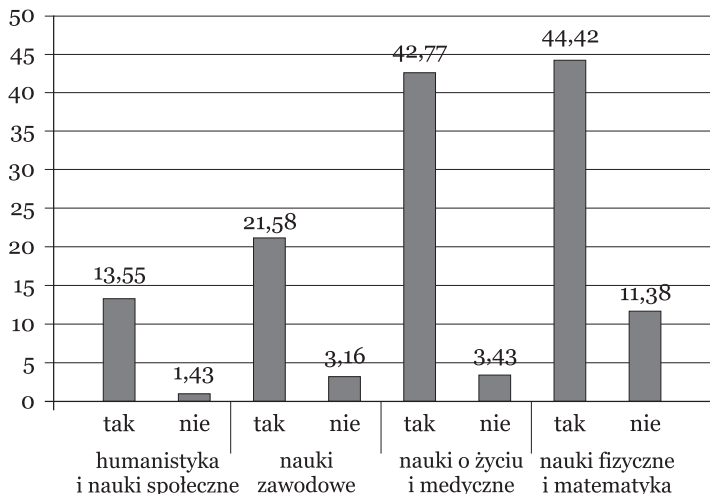
Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Artykuły opublikowane przez polskich naukowców wraz ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach według współpracy międzynarodowej i dziedzin nauki (w %)

Dziedzina nauki	Współpraca międzynarodowa	n	%	Średni odsetek artykułów	błąd stand.	95-proc. przedział ufności dla średniej		t	df	wartość p
						DG	GG			
Nauki o życiu i medyczne	tak	174	52,7	42,77	2,63	37,61	47,93	13,46	247,87	<0,001
	nie	156	47,3	3,43	1,27	0,94	5,92			
Nauki fizyczne i matematyka	tak	72	70,6	44,42	4,48	35,64	53,20	4,54	65,54	<0,001
	nie	30	29,4	11,38	5,74	0,14	22,62			
Inżynieria	tak	7	28,0	66,07	16,92	32,91	99,23	3,62	6,51	0,010
	nie	18	72,0	3,12	4,10	-4,91	11,15			
Humanistyka i nauki społeczne	tak	174	46,6	13,55	2,24	9,16	17,94	5,16	207,08	<0,001
	nie	199	53,4	1,43	0,71	0,04	2,82			
Nauki zawodowe	tak	39	37,1	21,58	5,30	11,18	31,98	3,23	50,91	0,002
	nie	66	62,9	3,16	2,11	-0,98	7,30			

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 10. Odsetek artykułów opublikowanych przez polskich naukowców wraz ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopiśmie według współpracy międzynarodowej („tak” i „nie”) i dziedzin nauki (w %)



Dane dla inżynierii zostały pominięte jako statystycznie nieistotne.

Źródło: opracowanie własne.

wzorzec powstawania międzynarodowych współautorskich publikacji. Są one silnie skorelowane ze współpracą międzynarodową. W 4 (na 5) grupach dziedzin naukowych różnica w odsetkach międzynarodowych współautorskich publikacji zachodząca między „umiędzynarodowionymi” a „lokalnymi” dla Polski jest statystycznie istotna na wysokim poziomie (wartość $p < 0,001$; wykres 10). Co zdumiewające, polscy „umiędzynarodowieni” są bardziej „umiędzynarodowieni” (tzn. mają więcej międzynarodowych współautorskich publikacji) niż ich europejscy koledzy we wszystkich dziedzinach z wyjątkiem humanistyki i nauk społecznych, gdzie lokują się nieco poniżej średniej europejskiej. Nie ma również dużych różnic między polskimi „lokalnymi” a europejską średnią dla „lokalnych”, z wyjątkiem nauk fizycznych i matematyki, gdzie polscy „lokalni” mają średnio dwukrotnie wyższy udział międzynarodowych współautorskich publikacji niż ich europejscy koledzy (odpowiednio 11,38% i 6,16%; tab. 8 i 9).

Europejski wzorzec w praktyce nie tylko zatem obowiązuje w Polsce, lecz także jest tu silniejszy – podczas gdy współczynnik zwielokrotnienia umiędzynarodowienia między „międzynarodowymi” a „lokalnymi” dla europejskich naukowców waha się średnio między 4 a 7,5, ten sam współczynnik dla polskich naukowców sytuuje się między 4 dla nauk fizycznych i matematyki a 12,5 dla nauk o życiu i nauk

medycznych (choć współczynnik ten dla inżynierii wynosi 21, badana podpróba inżynierów była mała, a statystyczna istotność dla tej części kadry była mniejsza).

Na koniec trzeba wspomnieć o dwóch istotnych zastrzeżeniach. Pierwsze dotyczy kierunku przyczynowości w relacji produktywność naukowa – współpraca zagraniczna oraz istnienia wielu czynników pośrednich – współpracę międzynarodową w nauce mogą podejmować naukowcy o wyższej produktywności, ponieważ takich partnerów szukają najbardziej produktywni naukowcy z zagranicy, a ponadto takim naukowcom zawsze jest łatwiej zdobyć niezbędne do współpracy finansowanie (Lee i Bozeman 2005: 677; Smeby i Trondal 2005: 463; Geuna 1998). Współpraca z produktywnymi naukowcami zwiększa indywidualną produktywność, a współpraca z nieproduktywnymi naukowcami ogólnie ją zmniejsza (Katz i Martin 1997: 5, Lee i Bozeman 2005: 676). W niektórych przypadkach koszty współpracy międzynarodowej (podróż i utrzymanie, czas poświęcony na przygotowanie projektu oraz jego administrowanie i raportowanie) mogą przewyższać uzyskiwane korzyści indywidualne i instytucjonalne (Katz i Martin 1997: 16). Współpraca rodzi liczne indywidualne i instytucjonalne „koszty transakcyjne” (Abramo i in. 2009; Abramo, D’Angelo i Solazzi 2011b: 212), które inaczej się nie pojawiają. Ponadto korzyści indywidualne mogą być niewspółmierne do kosztów instytucjonalnych. Drugie zastrzeżenie dotyczy ważnej dla rozwoju nauki różnicy między liczbą publikacji a ich wagą w nauce (i wagą badań naukowych). Liczby nie przesądzają o wartości, ale w badaniach nad stratyfikacją społeczną w nauce zakłada się, że większa liczba publikacji częściej prowadzi do bardziej wartościowych badań niż ich mniejsza liczba, ponieważ jakość i ilość wyników badań naukowych jest dość silnie skorelowana, a autorzy dużej liczby publikacji wykazują tendencję do publikowania badań o większej wadze. Istotą sprawy jest to, że angażowanie się w dużą liczbę badań naukowych jest w pewnym sensie warunkiem „koniecznym” powstawania dzieł o wysokiej jakości (Cole i Cole 1973: 111; por. Abramo i in. 2011a: 630; Rostan i in. 2014: 141).

Wnioski

Prezentowane badania pokazują, że z europejskiej perspektywy porównawczej polska wspólnota akademicka jest dziś dość dobrze umiejdzynarodowiona w obszarze dydaktyki i nieco gorzej w obszarze badań naukowych i publikacji. W tym drugim przypadku chodzi o grupę publikującą, której udział w całej kadrze jest najmniejszy w 11 badanych krajach europejskich. Nie ma również istotnych różnic między Polską a porównywanymi krajami europejskimi w dziedzinie przekonań akademickich i (większości) działań akademickich, które wiążemy tu bezpośrednio z umiejdzynarodowieniem.

Polski system szkolnictwa wyższego jest mniej umiędzynarodowiony jedynie w kilku parametrach powiązanych z badaniami naukowymi i publikacjami, lecz same różnice nie są tak duże, jak można by przypuszczać. Polskie wzorce publikowania zagranicznego odpowiadają wzorcom europejskim: naukowcy z „twardych” obszarów nauki są bardziej umiędzynarodowieni niż ich koledzy z obszarów „miękkich” według wszystkich najważniejszych parametrów związanych z publikowaniem i wzorec ten nie różni się niczym od wzorców istniejących w badanych krajach.

Chociaż pod względem produktywności badawczej zarówno polscy „umiędzynarodowieni”, jak i „lokalni” wypadają dużo gorzej od swoich europejskich kolegów, w zaskakujący sposób (w kontekście relatywnie niskiej orientacji międzynarodowej w badaniach naukowych), z perspektywy udziału międzynarodowych współautorów publikacji w całości dorobku naukowego, polscy naukowcy w „twardych” dziedzinach znajdują się ponad średnią europejską, a w „miękkich” – w okolicach średniej.

Nasze badania pokazują też, że produktywność badawcza polskich naukowców (zgodnie z europejskimi wzorcami) jest silnie skorelowana z międzynarodową współpracą badawczą – średni wskaźnik produktywności badawczej dla polskich naukowców włączonych do współpracy międzynarodowej („umiędzynarodowionych”) jest wyższy niż ten sam wskaźnik dla naukowców nieprowadzących współpracy zagranicznej („lokalnych”) we wszystkich dziedzinach nauki (o 60-140%). Polscy naukowcy są średnio mniej umiędzynarodowieni pod względem badań niż wynosi średnia europejska, jednak wskaźnik produktywności badawczej polskich „umiędzynarodowionych” jest średnio dużo wyższy niż wskaźnik produktywności badawczej polskich „lokalnych”.

Co więcej, korelacja współpracy międzynarodowej ze średnim wskaźnikiem produktywności we wszystkich dziedzinach nauki okazuje się w Polsce dużo wyższa niż w przebadanych krajach europejskich. Międzynarodowe współautorstwo publikacji jest również mocno skorelowane z międzynarodową współpracą badawczą – średni wskaźnik międzynarodowego współautorstwa, w zależności od dziedziny, jest 4-12,5 raza wyższy dla polskich „umiędzynarodowionych” niż dla polskich „lokalnych”. Co zaskakujące (biorąc pod uwagę odsetek międzynarodowych publikacji współautorów), polscy „umiędzynarodowieni” są bardziej umiędzynarodowieni niż wynosi europejska średnia w niemal wszystkich dziedzinach nauki. Europejski wzorec pokazujący wyższy udział międzynarodowych współautorów publikacji w przypadku naukowców prowadzących badawczą współpracę międzynarodową w porównaniu z tymi, którzy takiej współpracy nie prowadzą, jest w Polsce bardzo wyraźny. Podczas gdy współczynnik zwielokrotnienia umiędzynarodowienia między „umiędzynarodowionymi” a „lokalnymi” dla europejskich naukowców wynosi średnio między 4 a 7,5, ten sam współczynnik dla polskich naukowców jest znacznie wyższy (4 dla nauk fizycznych i matematyki,

7 dla nauk zawodowych, 10 dla humanistyki i nauk społecznych oraz 12,5 dla nauk o życiu i nauk medycznych).

W kontekście polskich reform, podkreślających rosnącą rolę publikacji międzynarodowych, wyniki naszego badania mają duże znaczenie dla polityki publicznej w obszarze szkolnictwa wyższego. Zwiększenie poziomu i intensywności współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych jest najlepszą drogą do stopniowego zwiększania międzynarodowej widzialności krajowych wyników badawczych. Tylko intensywna, długoterminowa, konsekwentnie wspierana finansowo przez państwo (na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym) współpraca naukowa może stopniowo zamieniać mechanizmy „kumulacji strat” w mechanizmy „kumulacji przewag” i rodzić szanse na powolne przenoszenie polskiej nauki jako całości z europejskich „peryferii” do europejskich „centrów”. Taką szansę dają wprowadzane w życie reformy strukturalne (zwłaszcza coraz silniej opierające się na umiejędzynarodowieniu, przynajmniej teoretycznie, zmiany wymogów awansowych, wymogów grantowych czy zmiany związane z regułami parametryzacji).

Jednak wiara, że współpraca międzynarodowa w nauce nie wymaga dodatkowych dużych nakładów finansowych ze strony państwa, prowadzi donikąd, podobnie jak wiara, że nauka polska jako całość może opierać współpracę międzynarodową wyłącznie na systemie grantowym. Ten aspekt funkcjonowania nauki, jak pokazują doświadczenia analizowanych krajów, wymaga stałego wsparcia finansowego, ponieważ umiejędzynarodowienie oprócz „motywacji” badaczy, wymaga również ich międzynarodowej „atrakcyjności”, powiązanej ściśle z poziomem dostępnych zasobów. Krótko mówiąc: pierwsza liga europejska gra między sobą (co widać najlepiej po wynikach konkursów dla zaawansowanych naukowców w European Research Council z ostatnich 9 lat: 2007-2015 i nie da się do niej wejść, nadal „kumulując straty”).

W szczególnym przypadku publikowania we współautorstwie z międzynarodowymi naukowcami lekcja płynąca z wyników naszych badań dla polityki publicznej jest jeszcze prostsza – brak międzynarodowej współpracy badawczej oznacza po prostu brak międzynarodowego współautorstwa publikacji. Badacze „lokalni” (zarówno w Europie, jak i w Polsce) nie publikują wspólnie z partnerami zagranicznymi niemal wcale. Zarazem polscy naukowcy zaangażowani w międzynarodową współpracę badawczą różnią się znacznie mniej od swoich europejskich kolegów zaangażowanych w tego rodzaju współpracę pod względem wzorców produktywności badawczej, niż się to powszechnie przyjmuje.

Jednak najpoważniejszym problemem jest wyraźnie niższa produktywność badawcza naukowców niezaangażowanych we współpracę międzynarodową (czyli prawie połowy kadry akademickiej – to najwyższy wskaźnik wśród badanych krajów) oraz szokująco wysoki odsetek naukowców – w ogóle niepublikujących w badanym okresie 3 lat (43%). Ostatnie reformy wyraźnie odwołują się do nowych mechanizmów umiejędzynarodowienia (np. w parametryzacji jednostek naukowych),

ściśle wiążąc je z nowym, instytucjonalnym strumieniem finansowania, korygując i wprowadzając bardziej restrykcyjne warunki dostępu do indywidualnego i coraz bardziej konkurencyjnego finansowania badawczego przez Narodowe Centrum Nauki, a także zmieniając – na razie w teorii – warunki awansów naukowych i instytucjonalnych. We wszystkich trzech obszarach (parametryzacja, granty badawcze, ścieżka kariery akademickiej) analizowane umiędzynarodowienie badań jest ważne jak nigdy dotąd w historii polskiej nauki.

Zmiany zachowań akademickich muszą iść w parze ze zmianami w akademickich przekonaniach, jednak przekonania kształtują się długo i w związku z tym równie długo się zmieniają (Kwiek 2012a; 2012b; 2015c). Na ich zmianę wpływają zarówno transformacje zarządzania i organizacji uczelni, jak i transformacje ich finansowania. Polskie reformy ciągle jeszcze nieśmiało wprowadzają zmiany w obu tych obszarach, a tylko stopniowe (silnie przez nas postulowane) zwiększanie nakładów na badania naukowe i kierowanie ich na różne aspekty umiędzynarodowienia w badaniach może zatrzymać proces oddalania się polskiej nauki od akademickich centrów (w stronę akademickich peryferii) w Europie. Zatrzymanie tego groźnego procesu ciągle jest jeszcze możliwe, ale perspektywa powolnej konsolidacji krajowego i międzynarodowego finansowania nauki europejskiej (w mniej więcej 50 najlepszych ośrodkach akademickich) czyni to zadanie jeszcze trudniejszym niż w poprzednich latach. Zwiększająca się izolacja międzynarodowa polskiej wspólnoty akademickiej w globalnych i europejskich kanałach transmisji wiedzy (publikacje) oraz europejskich kanałach transmisji zasobów finansowych (międzynarodowe granty badawcze), które są zarazem kanałami transmisji prestiżu w nauce, wymaga skoordynowanych działań na poziomie państwa. W tym tekście w warstwie empirycznej pokazano, że najlepszym (i sprawdzonym w Europie) sposobem intensyfikacji obecności naukowej Polski w świecie jest silniejsze umiędzynarodowienie polskich badań naukowych. Diagnoza prowadząca do powstania najnowszego pakietu reform została postawiona słusznie, dobrze również zostały ukazane mechanizmy instytucjonalne (np. powstanie NCN i skorygowane ścieżki awansu naukowego: Kwiek 2015a).

Istnieją dwa, w dużej mierze komplementarne, podejścia do „pomiaru” poziomu umiędzynarodowienia systemów szkolnictwa wyższego: zewnętrzne i wewnętrzne. Podejście zewnętrzne względem systemu opiera się na krajowych statystykach dotyczących szkolnictwa wyższego i badań naukowych z makropoziomu. Natomiast podejście wewnętrzne względem systemu opiera się na danych dotyczących zachowań i postaw akademickich. Tylko badania z mikropoziomu mogą być (pośrednio) pomocne w odpowiedzi na pytania stawiane w polityce publicznej, jakich mechanizmów należałoby użyć, by poprawić międzynarodową pozycję polskiej nauki i międzynarodową widzialność polskich publikacji oraz jak wprowadzać ją szerzej niż obecnie do globalnych i europejskich, prestiżowych kanałów dystrybucji wiedzy naukowej. Badania z mikropoziomu pozwalają na

udzielenie precyzyjnej odpowiedzi, dlaczego umiejdzynarodowienie polskiej kadry akademickiej w obszarze badan naukowych pozostaje na dosc niskim poziomie. Dzieje sie tak, poniewaz siegaja do poziomu indywidualnych akademickich zachowan (jak pracujemy w nauce w Polsce?) i przekonan (co myslimy o swojej pracy naukowej?). Jak sie okazuje, modele myslenia i dzialania w nauce europejskiej sa niezwykle zbiezne i rozniuja sie od modeli polskich (dokladnie tak, jak w przypadku modeli zarzadzania i relacji uniwersytetow z otoczeniem zewnetrznym, czyli w przypadku silnego w Polsce modelu „republiki uczonych”; Kwiek 2012b; 2015e).

Jednym z zadan reform w Polsce jest, jak sie wydaje, stopniowa zmiana przekonan (np. w strone koncentracji na wspolpracy miedzynarodowej w badaniach naukowych w najlepszych ośrodkach) i zachowan akademickich (np. w strone szerszego publikowania w miedzynarodowym obiegu naukowym), a jeszcze bardziej – przekonan rodzacych akademickie zachowania. Systematycznie pokazujemy (Kwiek 2010: 377-390; 2012a; 2015a; a zwlaszcza 2015b), ze podtrzymywanie mitu o historycznej wyjatkowości najbardziej prestizowych polskich uniwersytetow w kontekście aktualnych reform uniwersytetow w Europie, a takze mitu o mozliwosci ich niskokosztowego i zarazem produktywnego funkcjonowania badawczego jest na dluzsza metę dla tych instytucji zabojcze. Koncepcja, ktora mozna by okreslic mianem oszczednosciovych *budget research universities* (analogicznie do *budget airlines*), niesie duze ryzyko na przyszlosc i nie zostala dotad wprowadzona w zycie w zadnym kraju zachodnim o duzym potencjale naukowym i wysokich aspiracjach naukowych. Chooby z tego powodu warto, by nie rozprzestrzeniala sie w Polsce.

Na razie w wyniku ostatniej fali reform skupiamy sie na sposobach dystrybucji srodkow przeznaczonych na badania naukowe – podzial coraz czesciej opiera sie na rywalizacji i konkurencji (Dill 2014), zgodnie z najnowszymi trendami europejskimi. Natomiast niemal niezmienny pozostaje drugi element finansowania badan naukowych – poziom publicznych nakladow (pomijajac unijne fundusze strukturalne). Skuteczne reformy nie moga skupiac sie na pierwszym elemencie, z pominięciem drugiego, chociaz pierwszy stanowi niezbedny warunek drugiego. A wyjatkowo wrażliwym, poniewaz bardzo kosztownym, obszarem jest umiejdzynarodowienie badan naukowych, ktore przy obecnym poziomie finansowania okazuje sie – w duzo wiekszej skali – niezwykle trudne. Kadra najlepszych uczelni Europy Zachodniej jest bardziej umiejdzynarodowiona rowniez dlatego, ze jest bardziej mobilna – spotyka sie na duzych miedzynarodowych konferencjach i na malych miedzynarodowych seminariach, prowadzi wspolne miedzynarodowe badania finansowane z funduszy krajowych, dwustronnych i unijnych. Dzisiejszy poziom finansowania nauki – rowniez w ramach indywidualnych grantow badawczych – nie umozliwia prowadzenia wspolpracy miedzynarodowej o porownywalnej intensywnosci. Na dluzsza metę – a procesy relatywnej izolacji miedzynarodowej trwaja juz ponad dwie dekady, po czterech dekadach wręcz katastrofalnych pod tym wzgledem – niedofinansowanie badan naukowych oddziela polska nauke

coraz grubszym murem od nauki europejskiej. Drobne wyłomy w tym murze, nie-liczne wyjątki potwierdzające regułę, nie zmieniają całościowego obrazu, w którym ani młoda kadra, ani kadra starsza nie ma finansowych możliwości, by stać się coraz bardziej umiędzynarodowiona (analizy postaw akademickich młodej polskiej kadry akademickiej w porównawczym kontekście europejskim: Kwiek 2015a; 2015c). Nie pomogą drobne korekty – niezbędna jest zmiana nastawienia państwa, które od etapu wprowadzania konkurencyjności do systemu powinno – w moim przekonaniu – przejść do etapu wyższych publicznych nakładów, zwłaszcza na badania podstawowe.

*Z angielskiego przełożył Krystian Szadkowski,
przekład przejrzał i poprawił autor*

Podziękowania

Wyrażam podziękowanie za wsparcie Narodowemu Centrum Nauki, które otrzymał w ramach projektu Maestro (DEC-2011/02/A/HS6/00183). Praca nad częścią statystyczną tekstu nie byłaby możliwa bez pomocy dr. Wojciecha Roszki z Katedry Statystyki Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Jestem również wdzięczny za tłumaczenie dokonane przez dr. Krystiana Szadkowskiego. Tekst bazuje na dwóch pracach: „The Internationalization of the Polish Academic Profession. A European Comparative Approach” [*Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 2014: 681-695] oraz „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), 2015: 341-359]. Stanowi zarazem fragment rozdziału poświęconego umiędzynarodowieniu w badaniach naukowych ukazującej się właśnie monografii mego autorstwa: *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (Warszawa 2015).

Literatura

- Abramo, G., D'Angelo, C.A., Costa, F. di (2009). Research Collaboration and Productivity: Is There Correlation? *Higher Education*. 57: 155-171.
- 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., 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: 204-2013.
- Allison, P.D. (1980). Inequality and Scientific Productivity. *Social Studies of Science*. 10: 163-179.
- Allison, P.D., Long, J.S., Krauze, T.K. (1982). Cumulative Advantage and Inequality in Science. *American Sociological Review*. 47: 615-625.
- Allison, P.D., Stewart, J.A. (1974). Productivity Differences among Scientists: Evidence for Accumulative Advantage. *American Sociological Review*. 39: 596-606.

- Antonowicz, D. (2012). External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005. W: M. Kwiek, P. Maassen (red.). *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway* (87-110). Frankfurt am Main – New York: Peter Lang.
- Antonowicz, D., Brzeziński, J.M. (2014). Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017. *Nauka*. 4: 1-35.
- 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* (281-320). Dordrecht: Springer.
- Białecki, I. (2014). Etos i polityka jakości w nauce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1-2(43-44): 19-29.
- Braun, T., Glänzel, W. (1996). International Collaboration: Will it be Keeping Alive East European Research? *Scientometrics*. 36(2): 247-254.
- Cole, J.R., Cole, S. (1973). *Social Stratification in Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cole, J.R., Zuckerman, H. (1984). The Productivity Puzzle: Persistence and Change in Patterns of Publication of Men and Women Scientists. *Advances in Motivation and Achievement*. 2: 217-258.
- Cummings, W.K., Finkelstein, M.J. (2012). *Scholars in the Changing American Academy. New Contexts, New Rules and New Roles*. Dordrecht: Springer.
- Cummings, W.K., Bain, O., Postiglione, G.A., Jung, J. (2014). Internationalization of the Academy: Rhetoric, Recent Trends, and Prospects. W: F. Huang, M. Finkelstein, M. Rostan (red.). *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (55-78). Dordrecht: Springer.
- Dey, E.L., Milem, J.F., Berger, J.B. (1997). Changing Patterns of Publication Productivity: Accumulative Advantage or Institutional Isomorphism? *Sociology of Education*. 70: 308-323.
- Dill, D.D. (2014). Public Policy Design and University Reform: Insights into Academic Change. W: Ch. Musselin, P.N. Teixeira (red.). *Reforming Higher Education. Public Policy Design and Implementation* (21-38). Dordrecht: Springer.
- Enders, J., Musselin Ch. (2008). Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. W: *Higher Education to 2030* (t. 1: *Demography*, 125-150). Paris: OECD.
- EY/IBNGR (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*. Warszawa: MNiSW.
- Finkelstein, M., Sethi, W. (2014). Patterns of Faculty Internationalization: A Predictive Model. W: F. Huang, M. Finkelstein, M. Rostan (red.). *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (237-258). Dordrecht: Springer.
- FRP (2009). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt środowiskowy*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Geuna, A. (1998). The Internationalisation of European Universities: A Return to Medieval Roots. *Minerva*. 36(3): 253-270.
- Godin, B., Gingras, Y. (2000). Impact of Collaborative Research on Academic Science. *Science and Public Policy*. 27(1): 65-73.
- Gouldner, A. (1957). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Rules. *Administrative Science Quarterly*. 2: 281-306.

- He, Z.-L., Geng, X.-S., Campbell-Hunt, C. (2009). Research collaboration and research output: A longitudinal study of 65 biomedical scientists in a New Zealand university. *Research Policy*. 38(2): 306-317.
- Huang, F., Finkelstein, M., Rostan, M. (red.) (2014). *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht: Springer.
- Katz, J.S., Martin, B.R. (1997). What Is Research Collaboration? *Research Policy*. 26: 1-18.
- Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. W: D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams (red.). *The Sage Handbook of International Higher Education* (27-42). London: Sage.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Nukowe UAM.
- Kwiek, M. (2012a). Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities. *Science and Public Policy*. 39: 641-654.
- Kwiek, M. (2012b). Uniwersytet jako wspólnota badaczy? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 40(2): 71-101.
- Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*. 57(3): 553-575.
- Kwiek, M. (2014). The Internationalization of the Polish Academic Profession. A European Comparative Approach. *Zeitschrift für Pädagogik*. 60(5): 681-695.
- Kwiek, M. (2015a). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czym Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka*. 3: 51-88.
- Kwiek, M. (2015b). Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- 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). 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. (2015e). 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. (2015f). Inequality in Academic Knowledge Production. The Role of Research Top Performers Across Europe. W: E. Reale, E. Primeri (red.). *Universities in transition. Shifting institutional and organizational boundaries* (203-230). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kwiek, M. (2015g). The European Research Elite. A Cross-National Study of Highly Productive Academics in 11 Countries. *Higher Education*. OnlineFirst: 14.06.2015. doi:10.1007/s10734-015-9910-x.
- Kwiek, M., Antonowicz, D. (2013). Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction. W: U. Teichler, E.E. Höhle (red.). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (37-54). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, M., Antonowicz, D. (2014). The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones. W: T. Fumasoli, G. Goastellec, B.M. Kehm (red.). *Academic Careers in Europe – Trends, Challenges, Perspectives* (41-68). Dordrecht: Springer.

- Lee, S., Bozeman, B. (2005). The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity. *Social Studies of Science*. 35(5): 673-702.
- Lewis, J.M. (2013). *Academic Governance. Disciplines and Policy*. New York: Routledge.
- Lewis, J.M., Ross, S., Holden, T. (2012). The How and Why of Academic Collaboration: Disciplinary Differences and Policy Implications. *Higher Education*. 64: 693-708.
- Löwenstein, F., Schomburg H. (2008). *CAP Survey Audit*. Kassel.
- Merton, R.K. (1973). The Matthew Effect in Science. W: R.K. Merton. *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (439-459). Chicago: The University of Chicago Press.
- Najduchowska, H., Wnuk-Lipińska, E. (1990). *Nauczyciele akademicy 1984*. Warszawa – Łódź: MEN.
- Padilla-Gonzales, L., Metcalfe, A.S., Galaz-Fontes, J.F., Fisher, D., Snee, I. (2011). Gender Gaps in North American Research Productivity: Examining Faculty Publication Rates in Mexico, Canada, and the US. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 41(5): 649-668.
- Ramsden, P. (1994). Describing and Explaining Research Productivity. *Higher Education*. 28(2): 207-226.
- RIHE (2008). *The Changing Academic Profession over 1992-2007: International, Comparative, and Quantitative Perspective*. Hiroshima: RIHE.
- Rostan, M. (2012). Beyond Physical Mobility: Other Ways to Internationalise the Academic Profession. W: M. Vukasovic, P. Maassen, B. Stensaker, M. Nerland, R. Pinheiro, A. Vabø (red.). *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (241-260). Rotterdam: Sense.
- Rostan, M., Ceravolo, F.A., Metcalfe A.S. (2014). The Internationalization of Research. W: F. Huang, M. Finkelstein, M. Rostan (red.). *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (119-144). Dordrecht: Springer.
- Shin, J.C., Cummings, W.K. (2010). Multilevel Analysis of Academic Publishing Across Disciplines: Research Preference, Collaboration, and Time on Research. *Scientometrics*. 85: 581-594.
- Siwińska, B. (2014). *Uniwersytet ponad granicami. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*. Warszawa: Elipsa.
- Smeby, J.-Ch., Trondal, J. (2005). Globalisation or Europeanisation? International Contact among University Staff. *Higher Education*. 49: 449-466.
- Smeby, J.-Ch., Gornitzka, Å. (2008). All Cosmopolitans Now? The Changing International Contacts of University Researchers. W: Å. Gornitzka, L. Langfeldt (red.). *Borderless Knowledge. Understanding "New" Internationalisation of Research and Higher Education in Norway* (37-50). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Höhle, E.E. (2013). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Arimoto, A., 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: 201-222.
- Vabø, A., Padilla-Gonzales L.E. (2014). Gender and Faculty Internationalization. W: F. Huang, M. Finkelstein, M. Rostan (red.). *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (183-206). Dordrecht: Springer.

- Wanner, R.A., Lewis, L.S., Gregorio, D.I. (1981). Research Productivity in Academia: A Comparative Study of the Sciences, Social Sciences and Humanities. *Sociology of Education*. 54: 238-253.
- Wnuk-Lipińska, E. (1996). *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Warszawa: CBP NiSW.
- Zuckerman, H. (1996). *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. New Brunswick: Transaction Publishers.

The Internationalization of Academic Research: the Polish Academic Profession from a European Perspective

ABSTRACT. The internationalization of the Polish academic profession is studied in a comparative quantitative European context. A micro-level (individual) approach which relies on primary data collected in a consistent, internationally comparable format is used ($N=17,211$ cases). The individual academic is the unit of analysis, rather than a national higher education system or an individual institution. Our study shows that research productivity of Polish academics (following European patterns) is strongly correlated with international collaboration: the average productivity of Polish academics involved in international collaboration (“internationalists”) is consistently higher than the rate of Polish “locals” in all academic fields. Polish academics are less internationalized in research than the European average but the research productivity of Polish “internationalists” is much higher than the productivity of Polish “locals.” The impact of international collaboration on average productivity is much higher in Poland than in the European countries studied. In all countries and all clusters of academic fields studied, international collaboration in research is strongly correlated with substantially higher research productions. Internationalization increasingly plays as stratifying role, though: more international collaboration tends to mean higher publishing rates and those who do not collaborate internationally may be losing more than ever before in terms of resources and prestige in the process of “accumulative disadvantage.” The competition is becoming a permanent feature of European research landscape and local prestige combined with local publications may no longer suffice in the race for resources and academic recognition. Huge cross-disciplinary and cross-national differences apply but, in general terms, this study shows a powerful role of internationalization of research for both individual research productivity and the competitiveness of national research outputs. Cross-disciplinary and cross-country differences are discussed and policy implications are explored.

KEYWORDS: internationalization, international cooperation, European academic profession, Polish academic profession, research productivity, publications, Polish universities

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2015). Umieędzynarodowienie badań naukowych: polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 39-74. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.2.

Dominik Antonowicz

Perspektywa neoinstytucjonalna w badaniach nad przemianami szkolnictwa wyższego w Polsce

STRESZCZENIE. Celem artykułu jest przedstawienie neoinstytucjonalnej perspektywy analiz procesów zachodzących w polskim szkolnictwie wyższym. Pod wpływem działania społeczeństwa światowego (Meyer i in., 1997) narodowe systemy (w tym polski) stopniowo zmierzają w kierunku konwergencji. Jest to szczególnie widoczne w takich krajach, jak Polska, które po dłuższym okresie izolacji zostały wystawione na działanie procesów globalnych, przez dekady kształtujących systemy krajów Europy Zachodniej. W artykule starano się pokazać, że: a) polskie przemiany w szkolnictwie wyższym stwarzają okazję do przetestowania, a nawet rozbudowania neoinstytucjonalnej teorii w warunkach głębokich i dynamicznych przeobrażeń, które miały miejsce w kraju o bogatej tradycji akademickiej i silnej pozycji społeczności naukowej; b) badania nad współczesnymi przemianami w polskim szkolnictwie wyższym nie mogą dokonywać się w oderwaniu od jego historycznego dziedzictwa, a także politycznych warunków jego funkcjonowania przez niemal cały XX wiek. Istotnie zwiększyły one znaczenie nieformalnych, akademickich czy uczelnianych zwyczajów i obyczajów, które w trudnym okresie niedemokratycznych rządów pozwalały uczelniom w miarę normalnie funkcjonować.

SŁOWA KLUCZOWE: neoinstytucjonalizm, szkolnictwo wyższe, transformacja, Polska

Wprowadzenie

Polskie szkolnictwo wyższe jest jednym z tych obszarów życia społecznego, które w ostatnim ćwierćwieczu przeszły gwałtowne i głębokie przemiany. Ich merytoryczny kierunek, rynkowy wymiar oraz dynamika dla wielu badaczy stały się symbolem polskiej transformacji systemowej (np. Misztal 2000; Pawłowski 2004), wprowadziły bowiem jakościową zmianę w stosunku do okresu PRL, kiedy to szkolnictwo wyższe było niewielkim państwowym systemem funkcjonującym w sta-

tycznych warunkach państwa socjalistycznego. Obraz ten zasadniczo odbiegał od przeobrażeń, jakie zachodziły w szkolnictwie wyższym w krajach Europy Zachodniej. Polska – z powodów geopolitycznych – pozostawała w izolacji od procesów oddziałujących na zachodnie systemy szkolnictwa wyższego: umasowienia (Scott 1995), urynkowania (Marginson 1987) czy denacjonalizacji (van der Wende 2010). W topografii zaproponowanej przez Immanuela Wallersteina (1974), gdzie świat jest podzielony na obszary centrum, pół-peryferia, peryferia, ale też obszary leżące całkowicie poza systemem, polskie szkolnictwo wyższe znajdowało się na obrzeżach światowego systemu szkolnictwa wyższego. Wprawdzie polscy naukowcy utrzymywali kontakty z zachodnimi ośrodkami, uczestniczyli w międzynarodowych programach stypendialnych, a polskie uczelnie gościły wielu badaczy z krajów Europy Zachodniej, jednak relacje na poziomie indywidualnym miały niewielkie przełożenie na politykę naukową państwa. W wymiarze systemowym oraz instytucjonalnym polskie szkolnictwo wyższe nie podlegało działaniu wspomnianych procesów transnarodowych ani też – w odróżnieniu od krajów Europy Zachodniej – nie zmierzało w kierunku stopniowej strukturalnej konwergencji (Schofer i Meyer 2005). Przełomowym dla polskiego szkolnictwa wyższego okazał się rok 1989, kiedy w wyniku zmiany systemu politycznego i gospodarczego nastąpiło otwarcie się na świat zachodni, a tym samym na obecne w nim procesy i zjawiska.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie neoinstytucjonalnej perspektywy analiz procesów zachodzących w szkolnictwie wyższym, której podstawę stanowi założenie, że pod wpływem działania międzynarodowej społeczności rozumianej jako „społeczeństwo światowe” (Meyer, Boli, Thomas i Ramirez 1997) narodowe systemy szkolnictwa wyższego stopniowo zmierzają w kierunku konwergencji. Siła oddziaływania społeczeństwa światowego najlepiej widoczna jest w krajach, które przez dekady pozostawały poza sferą oddziaływania społeczeństwa światowego i nagle otworzyły się na jego działanie. Na ich przykładzie można zaobserwować swoistą presję ze strony społeczeństwa światowego, choć mówiąc o presji, nie mam na myśli tylko intencjonalnego wywierania nacisku, ale również, a może przede wszystkim, nieformalnie manifestowane oczekiwanie wobec nowego kraju, aby jego władze postępowały zgodnie z logiką stosowności (*logic of appropriateness*), a nie logiką konsekwencji (*logic of consequence*) (March i Olsen 2004: 2). Przyjęcie optyki neoinstytucjonalnej w naturalny sposób kieruje zainteresowanie badawcze na proces ścierania się tych dwóch strategii i skupia się na towarzyszących im sposobach oddziaływania społeczeństwa światowego na państwa narodowe oraz mechanizmach adaptacji nowych trendów w polityce publicznej oraz implementacji modeli organizacyjnych, zwłaszcza prób interpretacji przychodzących z zewnątrz innowacji (politycznych i instytucjonalnych) przez środowisko akademickie. Dotychczas żaden z tych procesów nie został w pełni zbadany, choć ich skutki niejednokrotnie były przedmiotem szczegółowych analiz (Boguski 2009; Dziedziczak-Foltyn 2011; Jablecka 2007).

Problematyka transformacji systemowej zawsze wzbudzała ogromne zainteresowanie badawcze i – jak zauważa Agnieszka Kolasa-Nowak (2005: 120) – socjologowie już od początku lat 90. dostrzegali w polskiej transformacji specyficzną, a nawet wyjątkową sytuację, która stała się „unikalnym laboratorium, pozwalającym testować istniejące modele teoretyczne, a także okazją (czy koniecznością?) do formułowania nowych modeli” (Stark 1992: 62). W tym sensie transformacja stała się także okazją do rozwinięcia refleksji teoretycznej dotyczącej szkolnictwa wyższego, które stało się miejscem niespotykanych dotąd przemian. Jednak w ramach rozbudowanego dyskursu transformacyjnego aspekt przemian w szkolnictwie wyższym, w tym przemian systemowych, nie został dostatecznie rozwinięty, zwłaszcza w przypadku refleksji teoretycznej.

Badania nad transformacją systemową początkowo prowadzone były głównie na poziomie mikro oraz mezo, ale z czasem coraz bardziej zauważalne stały się głosy (np. Sosnowska 1998) wskazujące na potrzebę rozszerzenia perspektywy i prowadzenia analiz uwzględniających kontekst globalnych zmian, które pojawiały się głównie w pracach Witolda Morawskiego, Jadwigi Staniszkis, Marka Ziółkowskiego czy Edmunda Wnuka-Lipińskiego. Wraz z rozszerzaniem się perspektywy analitycznej coraz bardziej widoczny stawał się krytyczny nurt odwołujący się do teorii systemu światowego, wskazujący na skutki (koszty) polskiej półperyferyjności i korzyści płynące dla krajów i korporacji ulokowanych w centrum systemu światowego, na co wskazywali również ekonomiści (np. Kołodko 1992; Kowalik 2000).

W studiach na polską transformację uwzględniających globalne przemiany brakowało jednak pogłębionych badań nad przemianami w szkolnictwie wyższym, co po części wynikało z tego, że – jak pokazują wcześniejsze analizy (Antonowicz 2007; 2012) – szkolnictwo wyższe i badania naukowe należą do tych nielicznych dziedzin, które nie podlegały mechanizmom gospodarczej transformacji. Można nawet powiedzieć, że mechanizmy polskiej transformacji szkolnictwa wyższego są przeciwieństwem tych obowiązujących przy transformacji polskiej gospodarki. Siłą napędową przemian zachodzących w sektorze szkolnictwa wyższego nie były interesy największych państw ani korporacji rdzenia systemu światowego. Nie były też one ich bezpośrednimi beneficjentami, choć przykłady krajów azjatyckich pokazują, że duży popyt na odpłatne formy kształcenia przekłada się na finansowe korzyści uczelni amerykańskich, brytyjskich i australijskich, które otwierają zagraniczne kampusy (Wilkins i Huisman 2011). W Polsce mimo daleko idącej liberalizacji przepisów w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, umożliwiających wewnętrzną i zewnętrzną prywatyzację szkolnictwa wyższego (Kwiek 2009) oraz mimo ogromnego popytu na kształcenie na poziomie wyższym żadne z wielkich edukacyjnych przedsiębiorstw (ani czołowych uniwersytetów) nie zdecydowało się wejść na polski rynek, choć warunki ku temu były niezwykle sprzyjające.

Jak wspomniano, badania nad przemianami polskiego szkolnictwa wyższego prowadzone były głównie na poziomie mikro oraz mezo i rzadko odwoływały się

do przemian o charakterze ponadnarodowym. Wydaje się, że spojrzenie z poziomu makrostruktur mogłoby znacząco zwiększyć naszą wiedzę o mechanizmach transformacji w szkolnictwie wyższym, jednak przyjęcie – najbardziej popularnej wśród krytycznych badaczy – teorii systemu światowego (Wallerstein 1974; Zarycki 2009) nie może nas w zasadzie przybliżyć do zrozumienia mechanizmów transformacji polskiego szkolnictwa wyższego, które znacząco różnią się od mechanizmów przemian zachodzących w pozostałych gałęziach polskiej gospodarki.

1. Neoinstytucjonalizm

Neoinstytucjonalny nurt w socjologii wyrósł na kanwie badań edukacyjnych (np. Meyer 1977; Meyer i Rowan 1977) stanowiących część teorii organizacji ukierunkowaną na analizę wpływu procesów globalnych na strukturę oraz funkcjonowanie nowoczesnych państw. Ich pionierami byli badacze skupieni w Center of Democracy Development and the Rule of Law Freeman Spogli Institute of International Studies Uniwersytetu Stanforda, tacy jak: John Meyer, John Boli, George M. Thomas czy Francisco Ramirez. Badacze ci mieli nie tylko istotny wkład w rozwój teorii organizacji, socjologii edukacji (np. Meyer 1977; DiMaggio i Powell 1983; Meyer i Rowan 1977), ale przede wszystkim w badania nad wpływem globalnego ładu na kierunek polityki publicznej państw narodowych oraz analizę procesu rozprzestrzeniania się nowoczesnych instytucji (Thomas, Meyer, Ramirez i Boli 1987). Dla Johna Boli i George'a Thomasa (1997: 171) „świat jest czymś więcej niż siecią politycznych oraz ekonomicznych interakcji, świat stał się pojedynczym »międzynarodowym społeczeństwem«, a jego siła przejawia się przez transnarodowe organizacje postrzegane jako agenci społeczeństwa światowego (*agents of world society*) (Ramirez i Meyer 1980; Boli i Thomas 1997), którym zresztą przypisuje się znaczący wpływ na strukturę i funkcjonowanie współczesnych państw (Boli i Thomas 1997). Dotyczy to zwłaszcza Międzynarodowego Funduszu Walutowego (MFW), Banku Światowego (BŚ) czy OECD (Organizacja Współpracy Europejskiej i Rozwoju), które według wielu badaczy (np. Meyer-Bisch, 2001) nie tylko współtworzą ład społeczno-ekonomiczny poszczególnych państw, ale także wpływają na kierunki prowadzonych przez nie polityk za pomocą instrumentów finansowych (pożyczki) lub wywierając na rządy (ekspercką) presję. Neoinstytucjonalisci dowodzą, że działanie procesów transnarodowych wspieranych przez transnarodowe organizacje prowadzi do strukturalnej homogeniczności pomiędzy krajami (Abott i DeViney 1992; Boli 1987; Meyer, Ramirez i Soysal 1992; Ramirez i Weiss 1979; Strang 1990), co dotyczy zwłaszcza dziedziny edukacji (Meyer 1977; Ramirez i Meyer 1980; Chabbott i Ramirez 2000; Goldman 2001; Meyer, Frank, Hironka, Schofer i Tuma 1997), nauki (Drori 1998), ochrony środowiska (Frank, Hironka i Scho-

fer 2000; Goldman 2001; Meyer i in. 1997), polityki społecznej (Room 2000), praw człowieka, w tym praw kobiet (Orloff 1993).

Proces stopniowej konwergencji narodowych systemów odnosi się również do szkolnictwa wyższego. Jego fundamentem jest wspólne podłoże kulturowe, które ułatwia i legitymizuje dyfuzję, zwłaszcza gdy aktorów można zakwalifikować do tej samej kategorii teoretycznej. Polityczne i organizacyjne innowacje najlepiej rozprzestrzeniają się dzięki temu, że aktorzy ci pod wieloma względami są do siebie podobni kulturowo i instytucjonalnie. Ważna jest także asymetria władzy pomiędzy organizacjami rozprzestrzeniającymi innowacje oraz je przyjmującymi. Im państwo jest politycznie słabsze, mniej samodzielne w tworzeniu własnej polityki, tym bardziej staje się podatne na impulsy płynące z zewnątrz, tym łatwiej przyjmuje zewnątrzsterowny model polityki. Niemożność samodzielnego inicjowania oraz implementowania zmian politycznych czy instytucjonalnych skazuje na poszukiwanie nowych modeli, a przede wszystkim ich legitymizację na zewnątrz. Dotyczy to głównie państw niezdolnych do przeprowadzenia reform, które potrzebują zewnętrznego wsparcia, a niekiedy także presji, bowiem centralne rządy nie dysponują wystarczającą ilością społecznych i politycznych zasobów do implementacji reform. Jednocześnie kraje i organizacje mogą być zainteresowane absorbowaniem napływających z zewnątrz innowacji (Strang i Meyer 1993).

Trzecią okolicznością sprzyjającą dyfuzji jest teoretyczność, na którą składają się: abstrakcyjna forma przedmiotu dyfuzji, uteoretycznienie przyjmujących innowacje, uteoretycznienie mechanizmów dyfuzji. Abstrakcyjna forma przedmiotu dyfuzji a) ułatwia rozprzestrzenianie się niezależnie od geograficznej odległości i lokalnego kontekstu ze względu na dostęp do oryginalnego wzoru (modelu). Przez wieki uważano, że jedynie geograficzna bliskość, terytorialne sąsiedztwo odgrywa kluczową rolę w procesie rozprzestrzeniania się innowacji, bowiem zjawisko dyfuzji ma charakter przestrzenny. Niemniej rozwój środków komunikacji, a w szczególności ich digitalizacja, spowodowały, że większą uwagę zwrócono na – znany w naukach społecznych – „proces zarażania” (*contagion process*) – jako główną siłę rozprzestrzeniania się nowych idei oraz instytucji. Gwałtowny postęp technologiczny oraz „kurczenie się” świata powodują, że geograficzna odległość traci na znaczeniu, czego dowodem są zmiany w szkolnictwie wyższym. Teoretyczny model, taki jak „uniwersytet przedsiębiorczy” (Clark 1998), „masowe szkolnictwo wyższe”, „współodpłatność za kształcenie” (Johnstone 1986) czy „społeczeństwo wiedzy” (Stehr 1994), sprzyja dyfuzji, ale również nadaje im pewną legitymizację naukową. David Strang i John Meyer (1993: 500) piszą o tym w następujący sposób: „uteoretyzowanie wyjaśnia dokładnie, dlaczego adaptujący powinien zaadaptować taką formę zachowania, a nie inną [...] dlatego uteoretyzowanie może być traktowane jako forma racjonalnego wyboru”. Teoretyczność b) może oznaczać ujęcie populacji adaptujących innowacje we wspólną abstrakcyjną kategorię. Podobne rozwiązania in-

stytucjonalne podlegają rozpowszechnianiu, gdy odbiorców można zakwalifikować do wspólnej teoretycznej kategorii (np. kraje demokratyczne, rozwinięte, nowoczesne). Jak pisze Maria-José Vieira (2004: 491), „czasami jednak te oczekiwania są bezpośrednio i dosłownie implementowane, jeśli dany kraj chciałby stać się krajem nowoczesnym oraz cywilizowanym, a przynajmniej być politycznie traktowany jako taki”. Trzeci aspekt c) dotyczy uteoretyzowania mechanizmów dyfuzji, a w zasadzie ról społecznych osób legitymizujących własnym profesjonalnym (akademickim lub eksperckim) autorytetem określony kierunek lub mechanizm przemian, ułatwiając jego rozpowszechnianie oraz adaptację. W wielu przypadkach dyfuzja innowacji zachodzi w obrębie mniej lub bardziej sformalizowanych sieci specjalistów w danej dziedzinie, dla których pozycja osoby/institucji legitymizującej dane innowacje jest ważnym argumentem. Eksperci, pracownicy akademicki czy konsultanci podróżują po całym świecie, stając się ambasadorami zmian, a ich profesjonalny status legitymizuje ich wprowadzanie. Dotyczy to ekspertów zajmujących się zarówno transformacją przedsiębiorstw, jak i transformacją krajów, a zwłaszcza prowadzonych przez nie polityk.

2. Optyka neoinstytucjonalna w badaniach nad szkolnictwem wyższym

Optyka neoinstytucjonalna pozwala ujrzeć przemiany w szkolnictwie wyższym w nowej perspektywie i dostrzec w nich efekt procesów politycznych zachodzących na poziomie makrostrukturalnym. Jednocześnie wpływ transnarodowych procesów na kształtowanie się lokalnego porządku jest szczególnie widoczny w obszarze szkolnictwa wyższego ze względu na rosnące w siłę procesy globalizacyjne (van der Wende 2010). Dotyczy to zwłaszcza polityki publicznej oraz kształtowania narodowych (lokalnych) struktur systemów szkolnictwa wyższego, które – według Johna Meyera, Johna Boli czy Francisca Ramireza (Thomas, Meyer, Ramirez i Boli 1987; DiMaggio i Powell 1983; Meyer i Rowan 1977) ewoluują – mimo znaczących różnic historycznych – w podobnym kierunku poprzez „stopniowe nabywanie wspólnych charakterystyk gdyż [ponadnarodowe – D.A.] trendy popychają je w stronę wspólnego modelu” (Bleiklie 2007: 395).

Od drugiej połowy XX wieku szkolnictwo wyższe (zwłaszcza w Europie) przeszło ogromne przeobrażenia, które zmierzają w kierunku strukturalnej konwergencji narodowych systemów mimo ich historycznych odmienności, będących wynikiem przejścia od kosmopolitycznych idei średniowiecznego uniwersytetu do nowoczesnych systemów narodowego szkolnictwa wyższego kształtowanego w XVIII i XIX wieku. Uczelnie (uniwersytety oraz inne szkoły wyższe) zaczęły stosować logikę formujących się nowoczesnych państw narodowych i zostały podporządkowane ich biurokratycznemu aparatowi. Stąd też nieprzypadkowe jest ukształtowanie się

w tym okresie trzech zasadniczo odmiennych modeli nowoczesnego uniwersytetu: francuskiego, niemieckiego, anglosaskiego (brytyjskiego)¹, które odwzorowywały logikę funkcjonowania ówczesnych państw (Antonowicz 2005). Włączenie uczelni w struktury państwowe (poza modelem anglosaskim) spowodowało, że uczelnie na nowo zostały zorganizowane, zgodnie z biurokratyczną logiką funkcjonowania nowoczesnego państwa. Potrzeby formujących się państw zaczęły określać cel funkcjonowania instytucji akademickich, które uległy procesowi nacjonalizacji, stając się swoistymi „laboratoriami nacjonalizmu” (Reisner 1922), wspierającymi proces państwowotwórczy i narodotwórczy. Tym samym uczelnie były z jednej strony wpisane w uniwersalny stan wiedzy oraz paradygmaty jej odkrywania, a z drugiej – ich struktura i wzory działania odzwierciedlały instytucjonalne ramy lokalnego ładu politycznego, od których były silnie zależne finansowo i politycznie. Na tę dwoistą naturę uniwersytetów wskazują analizy prowadzone przez Ramirezę (2003; 2006a; 2006b), uwypuklające paradoksy funkcjonowania instytucji akademickiej w dwóch niejako równoległych porządkach.

Pierwsze oznaki konwergencji systemów szkolnictwa wyższego pojawiły się dopiero w latach 60. XX wieku wraz z nasileniem się procesów globalizacyjnych, na kanwie których popularność zdobyła teoria kapitału intelektualnego (Schultz 1963), a wraz z nią rozprzestrzenił się masowy model szkolnictwa wyższego towarzyszący idei państwa opiekuńczego. Wzrost liczby studentów widoczny był we wszystkich krajach. Jego dynamika jest znacznie większa w krajach silnie zakorzenionych w społeczeństwie światowym (Schofer i Meyer 2005), a słabsza w krajach będących na jego peryferiach czy leżących poza nim. Ekspansja szkolnictwa wyższego jest jedną z najważniejszych zmian, jakie zaszły w okresie minionego stulecia, a umasowienie stopniowo docierało również do krajów rozwijających się czy wręcz biednych, jak np. Bostwana (Meyer, Nagel i Snyder 1993), w których struktura narodowych gospodarek miała charakter wczesnoindustrialny, a niekiedy jeszcze agrarny. Co więcej, żaden z krajów nie zdecydował się zatrzymać ekspansji szkolnictwa wyższego, mimo pojawiających się głosów krytyki związanych z nasilaniem się zjawiska *overeducation* (Burris 1983; Büchel, de Grip i Mertens 2003; Antonowicz 2007) oraz frustracji wynikających z niespełnionych aspiracji absolwentów uczelni. Ekspansja szkolnictwa wyższego stała się nie tylko przykładem dyfuzji masowego modelu szkolnictwa wyższego widocznej we wzroście liczby studentów (Schofer i Meyer 2005), ale również konwergencji struktury ich kształcenia w poszczególnych krajach (Gabler i Frank 2005; Drori i Moon 2006; Brint 2002; Ramirez i Wotipka 2001; Ramirez 2006a). Jest to wynik ponadnarodowych procesów politycznych – takich jak choćby proces boloński – sprzyjających strukturalnej homogenizacji szkolnictwa wyższego, które przestawało być

¹ Można też wskazać amerykański model uniwersytetu, który ukształtował się w zupełnie innych warunkach społecznych, politycznych i ekonomicznych.

wyłącznie domeną rządów państw narodowych, poprzez stopniowe otwieranie się na świat. Uruchomiło to proces denacjonalizacji szkolnictwa wyższego (Teichler 1999), w wyniku którego następowała dyfuzja politycznych modeli, przyspieszająca izomorfizm systemów szkolnictwa wyższego, które przez dekady funkcjonowały jako oddzielne, niekompatybilne systemy. Konwergencja następowała stopniowo zarówno w sferze ideowej (politycznych narracji stojących za polityką publiczną), ustrojowej, a także organizacyjnej, u podstaw której leży racjonalne zachowanie funkcjonujących w międzynarodowej przestrzeni aktorów, zwłaszcza państw narodowych oraz uczelni. Poprzez aktywność transnarodowych organizacji definiowanych jako agenci społeczeństwa światowego (*agents of world society*) (Meyer i in. 1997; Ramirez i Meyer 1980; Boli i Thomas 1997) nowy porządek ideowy oraz instytucjonalny zyskał cechy normatywne, a w jego konsekwencji logika stosowności zaczęła wyznaczać kierunki polityki publicznej poszczególnych krajów. Po okresie dominacji egalitarnych idei, których uosobieniem był masowy model szkolnictwa wyższego, nastąpiło przechylenie w stronę procesu urynkowania zakorzenionego w zyskującej ogromne wpływy ekonomicznej teorii racjonalnego wyboru (Downs 1957). W jej wyniku polityce publicznej wobec szkolnictwa wyższego nadano ewaluacyjny kształt (Neave 1988), zaś jej odbiciem na poziomie instytucjonalnym stał się uniwersytet przedsiębiorczy (Clark 1998; Williams 2003).

Proces konwergencji centralnych obszarów funkcjonowania szkolnictwa wyższego nabrał dynamiki w wyniku postępującego umiędzynarodowienia (van der Wende 2010), a polityki publiczne i uczelnie stanęły w obliczu konieczności dostosowania własnych struktur, celów oraz sposobów ich realizacji do wymogów międzynarodowych rankingów, akredytacji, ewaluacji czy potrzeb uzyskania globalnych certyfikatów jakości, takich jak choćby AACB w naukach ekonomicznych. Ład światowy zyskał charakter porządku normatywnego, do którego państwa, ich polityki publiczne, a przede wszystkim uczelnie się dostosowują (kierując się logiką stosowności). Naturalnie „normatywność” tego porządku kształtowana jest przez najsilniejszych aktorów, którzy również przy pomocy organizacji transnarodowych szukają jego legitymizacji. Sprzyja temu rosnąca rola organizacji transnarodowych, zwłaszcza OECD i Banku Światowego, których ogromna siła polityczna wynika nie tylko z posiadanych zasobów finansowych, ale przede wszystkim z autorytetu w sprawach profesjonalnych (Krücken i Meier 2006).

Generalnie wpływ transnarodowych organizacji jest obserwowalny w niemal wszystkich aspektach życia społecznego. Na rosnące znaczenie transnarodowych organizacji, zwłaszcza tych o charakterze pozarządowym (*international non-governmental organizations* – INGO), wskazują Boli i Thomas (1997: 172). Organizacje te są szczególnym fenomenem społecznym, bowiem posiadając ograniczone zasoby finansowe i korzystając z eksperckiego autorytetu oraz politycznej niezależności (lub takiego wizerunku), mają istotny wpływ na tworzenie się ponadnarodowych zasad, promowanie ładu społecznego i propagowanie wartości reprezentują-

cych szeroko rozumiany humanizm. Jednak fenomen transnarodowych organizacji nie ogranicza się do ogólnoludzkich wartości promowanych przez takie organizacje, jak Green Peace czy Amnesty International. Transnarodowych organizacji jest znacznie więcej, a ich działanie nie ogranicza się wyłącznie do promowania ogólnoludzkich wartości, przeciwnie – odgrywają one coraz ważniejszą rolę w kształtowaniu polityki publicznej, a w niektórych jej obszarach ta rola jest dominująca. Jak ujął to Wayne Parsons (1996: 234):

Światowa gospodarka zmienia się pod wpływem transformacji w sposobach produkcji i wymiany, a wraz z nią rosną w siłę międzynarodowe korporacje oraz instytucje, osłabiając możliwość samodzielnego formułowania polityki publicznej przez państwa narodowe. Współcześnie polityka polityczna tworzona jest zarówno na poziomie systemu światowego, jak i na poziomie państw narodowych.

Wskazywane są tu transnarodowe organizacje, takie jak Międzynarodowy Fundusz Walutowy (MFW), Bank Światowy (BŚ), OECD (Organizacja Współpracy Europejskiej i Rozwoju) czy Unia Europejska (UE). One nie tylko współtworzą ład społeczno-ekonomiczny poszczególnych państw, ale także wpływają na prowadzone przez nie polityki, promując określone kierunki oraz wywierając (ekspercką) presję na państwach przy ich implementacji. Ze względu na asymetrię władzy siła oddziaływania transnarodowych organizacji najbardziej widoczna jest w krajach rozwijających się, także w obszarze szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Marek Kwiek (2010: 22) wskazuje, że nigdy wcześniej we współczesnej historii poszczególne aspekty szkolnictwa wyższego nie były tak szczegółowo porównywane przez ośrodki analityczne międzynarodowych organizacji rządowych i pozarządowych. Rocznie każda z wiodących organizacji, takich jak OECD, BŚ czy KE, wydaje kilkadziesiąt publikacji, analiz i raportów poświęconych wybranym aspektom funkcjonowania szkolnictwa wyższego czy nawet pojedynczych uczelni.

Szkolnictwo wyższe coraz silniej podlega procesowi internacjonalizacji, czego naturalną konsekwencją jest rosnący wpływ międzynarodowego ładu na kształtowanie się polityki publicznej, ale również jego bezpośrednie oddziaływanie na strategię funkcjonowania poszczególnych uczelni. Takie założenie winno skłaniać do krytycznej refleksji na temat wyboru perspektywy badawczej nad przemianami zachodzącymi w polskim szkolnictwie wyższym i doboru teoretycznych ram interpretacyjnych, tak aby umożliwiły zrozumienie mechanizmów jego transformacji.

3. Historyczne uwarunkowania współczesnych przemian w polskim szkolnictwie wyższym

W ramach prezentowanej perspektywy neoinstytucjonalnej zwraca się uwagę głównie na proces konwergencji systemów szkolnictwa wyższego, dostrzegając w nich

emanację globalnego porządku. Jednak rzadko zdarza się prosta implementacja nowych struktur, są one raczej „filtrowane” i dopasowywane do lokalnej specyfiki (Meyer i in. 2011; Meyer i Rowan 2012). Ilustruje to nawet pobieżna analiza europejskiego szkolnictwa wyższego, pokazująca wiele różnic w funkcjonowaniu uczelni w poszczególnych krajach, które neoinstytucjonałiści przypisują wpływowi historycznych oraz współczesnych uwarunkowań na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego. Jest to określane mianem zależności od ścieżki (*path dependency*) (Mahoney 2001) i tłumaczy ogromną różnorodność form adaptacji istniejących w przestrzeni transnarodowej idei oraz paradygmatów do lokalnych uwarunkowań społecznych i instytucjonalnych. Anja Jakobi (2007) przedstawia ciekawą analizę odmiennych sposobów definiowania oraz adaptacji koncepcji społeczeństwa wiedzy w różnych uwarunkowaniach społecznych i instytucjonalnych.

Szkolnictwo wyższe nie jest fenomenem osadzonym w ustrojowej oraz instytucjonalnej próżni, co ma poważne metodologiczne konsekwencje dla badań prowadzonych w tym obszarze. Stąd jego przemian nie sposób analizować bez uwzględnienia historycznego podłoża, z którego wyrosło współczesne środowisko instytucjonalne, ale również sposób myślenia o uczelniach. Im silniej jest zinstytucjonalizowane podłoże, na którym wprowadzane są innowacje, tym większy jest wpływ „ścieżki”, a więc swego rodzaju „dziedzictwa przeszłości”. Ilustracją tego zjawiska jest funkcjonowanie przedsiębiorczego modelu uczelni w polskim szkolnictwie wyższym, który z powodzeniem zaistniał w instytucjonalnej próżni sektora niepublicznego, zaś w przypadku uczelni publicznych został zaadaptowany w bardzo specyficzny sposób, bo polscy uczeni stali się przedsiębiorczy, ale urząd uniwersytetu pozostał oparty na (oligarchicznej) demokracji reprezentacyjnej. Paradoks polega na tym, że oba sektory łączy specyficzna „unia personalna” (Ratajczak 2004) – osoby pracujące w sektorze niepublicznym posiadały główne zatrudnienie (pierwszy etat) w uczelniach publicznych. Tak więc to, co było możliwe, a nawet łatwe do zaakceptowania w kontekście uczelni niepublicznych, zostało niemal całkowicie (konceptyjnie) odrzucone w uniwersytetach publicznych jako sprzeczne z ideą akademickości. Dla środowiska naukowego wspieranie modelu „uniwersytetu jako wspólnoty badaczy” (Kwiek 2014) jest koniecznym warunkiem utrzymania uniwersyteckiej autonomii (Antonowicz i Jongbloed 2015). Silne przywiązanie do „demokratycznego ustroju” uniwersyteckiego można tłumaczyć historią długiego konfliktu pomiędzy władzami wpięrow sanacyjnymi, a następnie komunistycznymi oraz środowiskiem naukowym, u podstaw którego leżała właśnie samorządność instytucji akademickich.

Ogólny wniosek, jaki można z tego wyprowadzić, brzmiałby następująco: pomimo czerpania ze wspólnych idei i implementacji tych samych modeli instytucjonalnych szkolnictwo wyższe w poszczególnych krajach europejskich różni się od siebie formami organizacyjnymi. Idee czy modele instytucjonalne trafiają na silnie zinstytucjonalizowane podłoże, które przez dekady, a nawet wieki, zdołało wykształcić

unikalne wzory funkcjonowania, zbudować akademickie mity oraz – wskutek kolektywnego doświadczenia – ramy interpretacyjne, które nadają znaczenie kierunkowi współczesnych przemian.

Ilustracją tego zjawiska jest sprawa autonomiczności uczelni rozumianej jako samorządność społeczności uczelnianej do powoływania i odwoływania władz rektorskich. W okresie PRL-u kwestia niezależności władz rektorskich była przedmiotem ostrych sporów między środowiskiem akademickim a władzami partyjno-państwowymi. Demokratyczny wybór władz uczelni – choć jest tylko jednym z wymiarów autonomii instytucjonalnej – urósł w ten sposób do rangi symbolu niezależności środowiska naukowego, a jej obrona przybrała martyrologiczne szaty. Władze komunistyczne, chcąc symbolicznie „ukarać” i na swój sposób zdyscyplinować środowisko naukowe, odbierały uczelniom uprawnienia do samorządności, stąd przepisy o niezależności rektora od władz państwowych zyskały charakter symbolu (Antonowicz 2015a).

Demokratyczny przełom 1989 r. i będąca jego pokłosiem ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z 1990 r. gwarantowały uczelniom pełną autonomię w wyborze swoich władz. Przepisy legislacyjne w tym kształcie przetrwały aż do czasu uchwalenia nowej ustawy (w 2005 r.) i zapewne nic by się w tej kwestii nie zmieniło, gdyby nie przypadek kryminalnej aktywności Antoniego Jarosza, rektora Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Jarosławiu, w wyniku której został on skazany za spowodowanie wypadków samochodowych, nakłanianie do fałszywych zeznań oraz wykorzystanie seksualne i finansowanie z pieniędzy uczelni własnej kampanii do Senatu. Mimo symbolicznego wymiaru ustawowo gwarantowanej niezależności władz uczelni środowisko rektorów zgodziło się przyjąć (w drodze wyjątku) zapis w art. 38 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym – okreśłany popularnie casusem Jarosza – który brzmi następująco:

5. W przypadku rażącego naruszenia prawa przez rektora minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego może odwołać rektora po zasięgnięciu opinii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego oraz odpowiednio Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich albo Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich i wyznaczyć termin do przeprowadzenia wyborów uzupełniających.

Wprawdzie dokonano pewnego wyłomu, ale jednocześnie zobligowano ministra do zasięgnięcia opinii organów przedstawicielskich środowiska naukowego. W 2009 r. ówczesna minister nauki i szkolnictwa wyższego Barbara Kudrycka wprowadziła do ustawy zapis umożliwiający zawieszenie władz rektorskich w przypadku, gdyby finansowa sytuacja uczelni była tragicznie zła i nie rokowała poprawy, tj. w sytuacji gdy „suma strat netto w okresie nie dłuższym niż pięć ostatnich lat przekracza 25% kwoty dotacji z budżetu państwa otrzymanej w roku poprzedzającym bieżący rok budżetowy na zadania, o których mowa w art. 94 ust. 1 pkt 1” (100a) oraz wprowadzony program naprawczy nie stwarzał realnych szans na po-

prawę sytuacji finansowej, w takiej sytuacji nowelizacja przewidywała możliwość powołania przez ministra „na okres nie dłuższy niż trzy lata, osobę pełniącą obowiązki rektora, powierzając jej zadania dotyczące opracowania i wdrożenia programu naprawczego”, której powołanie powoduje następujące konsekwencje:

- dotychczasowy rektor uczelni publicznej zostaje zawieszony w pełnieniu obowiązków; w okresie zawieszenia rektorowi nie przysługuje dodatek funkcyjny do wynagrodzenia;
- zawieszona zostaje działalność organów kolegialnych uczelni publicznej w zakresie decydowania o gospodarce finansowej, w szczególności w zakresie kompetencji określonych w art. 90 ust. 4; pozostałe kompetencje organów kolegialnych są realizowane na zasadach dotychczasowych;
- „osoba pełniąca obowiązki rektora staje się przewodniczącym senatu uczelni publicznej” (PSW 100a, pkt 6).

Pomysł ten został całkowicie odrzucony przez środowisko naukowe, które oskarżało minister Barbarę Kudrycką o autorytarne skłonności, porównując ten zapis z niechlubną praktyką odwoływania rektorów w okresie stalinowskim. Wprawdzie Kudrycka zdołała ten przepis przeforsować w parlamencie, ale za cenę skrajnej niepopularności czy wręcz ostentacyjnej niechęci środowiska akademickiego. Pokazuje to, że nie tylko siła globalnych procesów, wsparta autorytetem i zasobami finansowymi transnarodowych organizacji, ale i „duch przeszłości” ma istotne znaczenie w kształtowaniu współczesnych systemów szkolnictwa wyższego. Nie dotyczy to przy tym tylko Polski, krajów Europy Środkowo-Wschodniej czy krajów z autorytarną przeszłością. Siła oddziaływania lokalnych porządków instytucjonalnych została ukazana w pracach Petera Maassena i Åse Gornitzkiej (2012), którzy przeanalizowali różnice pomiędzy systemami szkolnictwa wyższego krajów nordyckich wynikające z ich historii. Instytucje – w szerokim znaczeniu tego słowa – są najtrudniejszymi do zmiany elementami systemu szkolnictwa wyższego, są w nim bowiem najgłębiej zakorzenione.

Historia staje się kluczem do zrozumienia wielu współczesnych zjawisk zachodzących w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza środowiskowej interpretacji transnarodowych trendów czy organizacyjnych innowacji, które przychodząc z zewnątrz, muszą się wpisać w silnie zinstytucjonalizowane środowisko, ale przede wszystkim zawsze będą odczytywane przez pryzmat wspólnych doświadczeń środowiskowych, które wywarły głęboki wpływ nie tylko na porządek instytucjonalny, ale przede wszystkim na relacje łączące rządzących z samym środowiskiem naukowym. Stąd znajomość historii nie tyle ułatwia przewidywanie kierunku zmian polityki publicznej – ten jest bowiem określany na poziomie transnarodowym, ile pozwala zrozumieć sposób ich adaptacji do lokalnych, w tym przypadku polskich, warunków. Historia jest ważnym filtrem interpretacyjnym i punktem odniesienia przy ocenie oraz środowiskowej interpretacji politycznych inicjatyw przeprowadzanych w tym obszarze.

4. Przemiany polskiego szkolnictwa wyższego (1989-2014) w optyce globalnej

Neoinstytucjonalna perspektywa analiz przemian w szkolnictwie wyższym różni się od dotychczasowych ram teoretycznych tym, że w badaniach zwraca szczególną uwagę na sposób adaptacji globalnych trendów i innowacji do lokalnych warunków, zakładając, że to on w istocie ma decydujący wpływ na kierunek i dynamikę przebiegu transformacji szkolnictwa wyższego. Oznacza to, że w centrum zainteresowania badawczego znajduje się sposób interpretacji transnarodowych procesów przez głównych aktorów, który trudno uchwycić na poziomie analiz mikro czy mezo, choć te drugie na pewno ułatwiają zaobserwowanie wielu niedostrzegalnych zazwyczaj zdarzeń, faktów, aspektów specyficznych dla lokalnego porządku, co znacząco wzbogaca wiedzę. Należy jednak zauważyć, że nadmierna koncentracja na detalach powoduje zamazanie czy wręcz utracenie „wielkiego obrazu”, który ułatwia dostrzeżenie mechanizmów i prawidłowości kierujących procesem transformacji szkolnictwa wyższego. Tym samym optyka makrostrukturalna odchodzi od badania przemian w latach 1989-2014 jako odosobnionego (unikalnego) procesu, proponując traktowanie polskiego szkolnictwa wyższego jako części zmian zachodzących w globalnym porządku (*world polity*), a zmierzających w stronę izomorfizmu. Z tego powodu to w społeczeństwie światowym i wspierających go transnarodowych organizacjach upatruje się źródła zmian, a globalne modele instytucjonalne niejako formują lokalne struktury szkolnictwa wyższego (względnie wpisują się w lokalny porządek instytucjonalny), oferując im gotową polityczną czy instytucjonalną matrycę. Pozwala to dostrzec w lokalnym porządku przede wszystkim emanację/odwzorowanie reguł i znaczeń zaczerpniętych z globalnych abstrakcyjnych modeli, które w dużej mierze pozostają niezależne od lokalnych uwarunkowań (Thomas i in. 1987; Meyer i in. 1997; Jepperson 2002; Hasse i Krücken 2005).

Polskie szkolnictwo wyższe stało się areną ścierania się dwóch porządków (globalnego i lokalnego) oraz przystosowywania się do transnarodowych procesów. Wśród zjawisk kształtujących XX-wieczne szkolnictwo wyższe znajdują się przede wszystkim: a) zachodzące już od lat 50. umasowienie (Trow 1970), b) rozpoczęte w latach 80. urynkowanie (Clark 1998; Jabłocka 2002) oraz c) widoczna od lat 90. denacjonalizacja szkolnictwa wyższego (Teichler 1999; van der Wende 2010). Ich działania odcisnęły swoje piętno na funkcjonowaniu współczesnego szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jego relacjach z państwem, powodując całkowite i zapewne bezpowrotne zmiany. Jednocześnie wszystkie te procesy – po otwarciu się Polski na świat – zaczęły aktywnie kształtować polską politykę publiczną, wpływać na nowo tworzony porządek instytucjonalny, a także bezpośrednio (poprzez legislację, politykę personalną i finansową) oraz pośrednio (poprzez gęstą sieć relacji między uczelniami, uczonymi i studentami z różnych krajów) na sposób funkcjonowania

uczelni i środowiska naukowego. W tym sensie takie zjawiska, jak: adaptacja procesu bolońskiego, przywiązanie do demokratycznego wyboru władz uczelni publicznych czy upór w utrzymywaniu w strukturze stopni stopnia doktora habilitowanego, nabierają zupełnie innego, ponadlokalnego wymiaru. Nawiązując do przesłania płynącego ze Zjazdu Polskiego Towarzystwa Socjologicznego w 1994 r., można powiedzieć, że transformacja polskiego szkolnictwa wyższego stała się doskonałą okazją do testowania (np. neoinstytucjonalnej) teorii, ale i konieczności tworzenia nowych, które będą miały większą moc wyjaśniającą. Wpływ społeczeństwa światowego na formowanie się lokalnego porządku instytucjonalnego jest szczególnie widoczny w przypadku szkolnictwa wyższego, które z jednej strony wskutek procesów denacjonalizacji stało się podatne na transnarodowe trendy, a z drugiej (w kontekście europejskim) nadal pozostaje mocno zakorzenione w instytucjonalnej tradycji państw narodowych. Jednocześnie dla neoinstytucjonalistów Polska stanowi wyjątkowo ciekawe pole badań nad rozprzestrzenianiem się strukturalnych innowacji w środowiskach silnie zinstytucjonalizowanych, czyli nad adaptowaniem globalnych procesów/zjawisk w obszarze szkolnictwa wyższego (w tym uniwersytetów), które przez dekady wykształciło własne (lokalne) wzory funkcjonowania.

Geopolityczne zmiany, jakie nastąpiły w wyniku demokratycznych przemian w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, doprowadziły do upadku pojałtańskiego porządku, w wyniku którego Polska znalazła się po wschodniej stronie „żelaznej kurtyny”, a więc w izolacji od globalnych trendów kształtujących szkolnictwo wyższe w krajach Europy Zachodniej. Jak wspomniano wcześniej, polscy naukowcy utrzymywali kontakty z zagranicznymi ośrodkami i mimo utrudnień, jakie stwarzały ówczesne władze dla podróżujących po świecie, zagraniczni naukowcy nie tylko bywali w Polsce, ale również (wprawdzie sporadycznie) tłumaczenia ich tekstów ukazywały się w polskich periodykach (np. „Życie Szkoły Wyższej”). Wszystko to jednak odbywało się na poziomie indywidualnym i nie miało wpływu (albo był on bardzo ograniczony) na prowadzoną politykę w sferze nauki i szkolnictwa wyższego. Dopiero przełom demokratyczny pozwolił na zaczerpnięcie z krajów Europy Zachodniej politycznych czy instytucjonalnych rozwiązań, a co ważniejsze – stworzył możliwość ich implementacji. Klasycznym przykładem nowego otwarcia było utworzenie w 1991 r. Komitetu Badań Naukowych, którego struktura i funkcjonowanie odzwierciedlały istniejące w tamtym okresie agencje badawcze we Francji czy Wielkiej Brytanii. Dla neoinstytucjonalistów Europa Środkowo-Wschodnia – przez to, że tak długo znajdowała się w politycznej izolacji i nagle otworzyła się na świat – stała się polem do testowania i rozbudowywania własnych teorii. Otwarcie się na świat wsparte jednoznacznie prozachodnim kursem w polityce lat 90. (rozumianym w tych warunkach jako kierowanie się logiką stosowności) spowodowało, że szkolnictwo wyższe zostało wystawione na bezpośrednie działanie społeczeństwa światowego, a wraz z nim na szereg procesów, jakie zachodziły w systemach szkolnictwa wyższego krajów Europy Zachodniej od czasu zakończenia II wojny

światowej. Dynamika tego otwarcia uczyniła z polskiego szkolnictwa wyższego laboratorium, w którym niemal jak w akceleratorze cząsteczek w podgenewskim CERN można dokładnie obserwować zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym. Jednoznacznie prozachodni kierunek powodował, że procesy adaptacyjne transnarodowych trendów zachodziły znacznie szybciej, bowiem – tak jak to miało miejsce w przypadku procesu bolońskiego (Antonowicz 2015b) – szkolnictwo wyższe było narzędziem integracji Polski ze strukturami europejskimi.

Można wprawdzie powiedzieć, że otwarcie się na świat następowało już w latach 80. i miało charakter stopniowy, jednak w sferze politycznej (polityki publicznej wobec szkolnictwa wyższego) otwarcie nastąpiło wraz ze zmianą reżimu politycznego. Polska została wystawiona na działanie procesów globalnych, a jednocześnie zaczęła prowadzić usilne starania, aby stać się częścią świata zachodniego, to znaczy dołączyć do zachodnioeuropejskich struktur politycznych, gospodarczych i militarnych. Zmiany w tych obszarach następowały tu szybciej, gwałtowniej i bardziej spektakularnie. W odróżnieniu do wielu innych krajów otwierających się na działanie społeczeństwa światowego (takich jak Singapur, Malezja czy Korea, gdzie lokalna tradycja akademicka była słaba) i adaptujących gotowe modele instytucjonalne, przemiany w polskim szkolnictwie wyższym nie zachodziły w instytucjonalnej próżni, a idee oraz modele instytucjonalne przychodzące z zewnątrz były filtrowane i interpretowane przez pryzmat istniejących idei akademickich, kolektywnego doświadczenia środowiska naukowego, a przede wszystkim głęboko zakorzonego porządku instytucjonalnego.

Konkluzje

Przemiany w polskim szkolnictwie wyższym to jeden z najciekawszych, choć nadal nie w pełni zbadanych fenomenów, a studia nad nimi wymagają nie tylko spojrzenia z poziomu mikro i mezo, ale również makrosocjologicznych analiz, które będą ukierunkowane na analizę relacji wpływu globalnego porządku na szkolnictwo wyższe. Ścieranie się tych dwóch porządków stało się integralnym elementem procesu transformacji i przejawia się w niemal wszystkich jego aspektach. Z uwagi na to przyjęcie neoinstytucjonalnej perspektywy stwarza nadzieję na lepsze niż dotychczas poznanie mechanizmów adaptacji globalnych trendów politycznych oraz innowacji organizacyjnych do lokalnych uwarunkowań instytucjonalnych, to bowiem według neoinstytucjonalistów jest motorem przemian w szkolnictwie wyższym.

Polskie transformacje szkolnictwa wyższego stanowią okazję do spojrzenia na przemiany z poziomu makro, ale również sposobność do przetestowania neoinstytucjonalnej teorii w warunkach głębokich, żywiołowych i dynamicznych przeobrażeń, które miały miejsce w kraju o bogatej tradycji akademickiej i silnej pozycji społeczności naukowej. Dlatego też badania wpływu społeczeństwa światowego nie

można dokonywać w oderwaniu od historycznego dziedzictwa polskiego szkolnictwa wyższego, a także politycznych warunków ich funkcjonowania przez niemal cały XX wiek. Wzmocniły one istotnie znaczenie nieformalnych, akademickich czy uczelnianych zwyczajów i obyczajów, które pozwoliły uczelniom w trudnym okresie niedemokratycznych rządów w miarę normalnie funkcjonować. Mity akademickie, historia czy wreszcie środowiskowe doświadczenie tworzą ramy interpretacyjne, poprzez które są postrzegane, a co ważniejsze – również interpretowane współczesne przemiany szkolnictwa wyższego. W środowisku naukowym doświadczenie historyczne tworzy ramy interpretacyjne dla zdarzeń współczesnych, bez znajomości których łatwo o pomyłkę.

Literatura

- Abbott, A., DeViney, S. (1992). The welfare state as transnational event: Evidence from sequences of policy adoption. *Social Science History*. 16(2): 245-274.
- Antonowicz, D. (2005). *Uniwersytet przyszłości: wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Antonowicz, D. (2007). Digital players in the analogue world. Overeducation in the Polish society. W: K. Leja (red.). *Management issues in knowledge-based university* (21-29). Gdańsk: Wyd. Politechniki Gdańskiej.
- Antonowicz, D. (2012). External Influences and Local Responses. Changes in Polish Higher Education 1990-2005. W: P. Maassen, M. Kwiek (red.). *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway* (87-111). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Antonowicz, D. (2015a). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją*. Toruń: Wyd. UMK.
- Antonowicz, D. (2015b). Lost opportunity? The Bologna Process in Poland. *Journal of European Higher Education Area*. 3: 95-110.
- Antonowicz, D., Jongbloed, B. (2015). *Jaki ustrój uniwersytetu? Reforma szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii: wnioski dla Polski*, Warszawa: EY Polska.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education. *European Journal of Education*. 33: 299-316.
- Bleiklie, I. (2007). Systemic Integration and Macro Steering. *Higher Education Policy*. 20: 391-412.
- Boguski, J. (2009). Od uniwersytetu przedsiębiorczego do uniwersytetu przyszłości. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(33): 25-33.
- Boli, J. (1987). World Policy Sources of Expanding State Authority and Organization, 1870-1970. W: G. Thomas, J. Meyer, F. Ramirez, J. Boli. *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual* (71-91). Newbury Park: Sage.
- Boli, J., Thomas, G. (1997). World culture in the world polity: A century of international non-governmental organization. *American Sociological Review*. 62: 171-190.
- Brint, S. (2002). The rise of the "practical arts". W: S. Brint (red.). *The future of the city of intellect: the changing American university* (231-259). Stanford: Stanford University Press.

- Büchel, F., Grip, A. de, Mertens, A. (2003). *Overeducation in Europe: Current Issues in Theory and Policy*, London: Edward Elgar Publishing.
- Burris, V. (1983). The Social and Political Consequences of Overeducation. *American Sociological Review*. 48(4): 454-467.
- Chabbot, C., Ramirez, F. (2000). Development and Education. W: M. Hallinan (red.). *Handbook of the Sociology of Education* (163-187). New York: Kluwer Press.
- Clark, B. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkley: University of California Press.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. Berkley: University of California Press.
- DiMaggio, P., Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*. 48: 147-160.
- Drori, G. (1998). A Critical Appraisal of Science Education for Economic Development. W: W. Cobern (red.). *Socio-Cultural Perspectives on Science Education: An International Dialogue* (49-74). Amsterdam: Kluwer Academic Publishing.
- Downs, A. (1957). *An economic theory of democracy*. Boston: Addison Wesley.
- Drori, G., Meyer, J., Ramirez, F., Schofer, E. (2003). *Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization*. Berkley: Stanford University Press.
- Drori, G., Moon, H. (2006). The changing nature of tertiary education: Cross-national trends in disciplinary enrollment, 1965-1995. W: D. Baker, A. Wiseman (red.). *The impact of comparative education research on institutional theory*. Greenwich: JAI.
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2011). Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej. W: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.). *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z 18 marca 2011 roku* (t. 1, 95-117). Kraków: Impuls.
- Frank, D., Hironka, A., Schofer, E. (2000). The Nation State and the Natural Environment over the Twentieth Century. *American Sociological Review*. 65: 96-116.
- Gabler, J., Frank, D. (2005). The natural sciences in the university: Change and variation over the 20th century. *Sociology of Education*. 78: 183-206.
- Goldman, M. (2001). Constructing an environmental state: eco-governmentality and other trans-national practices of a “green” World Bank. *Social Problems*. 48(4): 499-523.
- Hasse, R., Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: University of Bielefeld.
- Jablecka J. (2002). Menedżeryzm i państwo ewaluacyjne – zmiany w zarządzaniu uniwersytetami na przykładzie Wielkiej Brytanii. W: M. Wójcicka (red.). *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym* (63-81). Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jablecka, J. (2007). Ćwierć wieku reform: o przyczynach i kontekście przemian w zarządzaniu uniwersytetami europejskimi. W: A. Lewicka-Strzałecka (red.). *Współczesne wyzwania nauk praktycznych* (85-116). Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego.
- Jakobi, A. (2007). The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics. *European Educational Research Journal*. 6(1): 39-51.
- Jepperson, R. (2002). Political modernities: disentangling two underlying dimensions of institutional differentiation. *Sociological Theory*. 20: 61-85.

- Johnstone, B. (1986). *Sharing the Costs of Higher Education: Student Financial Assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden, and the United States*. New York: College Entrance Examination Board.
- Kolasa-Nowak, A. (2005). Polskie studia nad transformacją: kierunki konceptualizacji. *Nauka*. 4: 117-132.
- Kołodko, G. (1992). *Transformacja polskiej gospodarki: sukces czy porażka?*, Warszawa: BGW.
- Kowalik, T. (2000). *Współczesne systemy ekonomiczne: powstawanie, ewolucja, kryzys*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego.
- Krücken, G., Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. W: G. Drori, H. Hwang, J. Meyer (red.). *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change* (241-257). Oxford: Oxford University Press.
- Kwiek, M. (2009). *The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity, and Access*. W: J. Knight (red.). *Financing Access and Equity in Higher Education*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense Publisher.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2014). Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(40): 71-100.
- Mahoney, J. (2001). Path-Dependent Explanations of Regime Change: Central America in Comparative Perspective. *Studies in Comparative International Development*. 36: 111-141.
- March, J., Olsen, J. (2004). The logic of appropriateness. *ARENA Working Paper*. 9: 1-28.
- Marginson, S. (1997). Steering from a distance: Power relations in Australian higher education. *Higher Education*. 34: 63-80.
- Meyer, H., Rowan, B. (2012). *The New Institutionalism in Education*. Albany: Suny Press.
- Meyer, J. (1977). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*. 83: 55-77.
- Mayer, P. (2011). Higher Education Reform in South Korea and the Transformation of University Governance. W: W. Pascha, C. Storz, M. Taube (red.). *Institutional Variety in East Asia* (97-115). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G., Ramirez, F. (1997). World Society and the Nation State. *American Journal of Sociology*. 103(1): 144-181.
- Meyer J., Frank, D., Hironka, A., Schofer, E., Tuma, N. (1997). The Structuring of a World Environmental Regime, 1870-1990. *International Organization*. 51: 623-651.
- Meyer, J., Nagel, J., Snyder, C. (1993). The expansion of mass education in Botswana: Local and world society perspectives. *Comparative Education Review*. 37(4): 454-475.
- Meyer, J., Ramirez, F., Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education 1870-1980. *Sociology of Education*. 65(2): 128-149.
- Meyer, J., Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*. 83: 340-363.
- Meyer-Bisch, P. (2001). Social Actors and Sovereignty in IGOs. *International Social Science Journal*. 53: 611-619.
- Misztal, B. (2000). *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce: wyzwania w świetle transformacji systemowej*. Kraków: Universitas.

- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*. 33: 265-284.
- Orloff, A. (1993). Gender and the Social Rights of Citizenship: The Comparative Analysis of State Policies and Gender Relations. *American Sociological Review*. 58: 303-328.
- Parsons, W. (1996). *Public policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Pawłowski, K. (2004). *Spoleczeństwo wiedzy. Szansa dla Polski*. Kraków: Znak.
- Ramirez, F. (2003). Women in Science/Women and Science: Liberal and Radical Perspectives. W: T. Wobbe (red.). *Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne: Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft* (279-305). Bielefeld: Transcript.
- Ramirez, F. (2006a). The Rationalization of Universities. W: M.-L. Djelic, K. Sahlin-Andersson (red.). *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation* (225-245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramirez, F. (2006b). Growing Commonalities and Persistent Differences in Higher Education: Universities Between Globalization and National Tradition. W: H. Meyer, B. Rowan (red.). *The New Institutionalism in Education: Advancing Research and Policy* (123-141). Albany: Suny Press.
- Ramirez, F., Meyer, J. (1980). Comparative education. The social construction of the modern world system. *Annual Review of Sociology*. 6: 369-399.
- Ramirez, F., Weiss, J. (1979). The political incorporation of women. W: J. Meyer, M. Hanan (red.). *National Development and the World System* (238-249). Chicago: University Chicago Press.
- Ramirez, F., Wotipka, C. (2001). Slowly But Surely? The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Field of Study, 1972-1992. *Sociology of Education*. 74: 231-251.
- Ratajczak, M. (2004). Unia personalna. *Forum Akademickie*. 2: 26-29.
- Reisner, E. (1922). *Nationalism and Education since 1789: A social and political history of modern education*. New York: Macmillan.
- Room, G. (2000). Globalisation, social policy and international standard-setting: The case of Higher Education credentials. *International Journal of Social Welfare*. 9(2): 103-119.
- Schofer, E., Meyer, J. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*. 70(6): 898-920.
- Schultz, T. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Scott, P. (red.). (1998). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Sosnowska, A. (1998). Teorie zmiany i rozwoju społecznego a zmiany w Europie Wschodniej. O potrzebie perspektywy globalnej. *Kultura i Społeczeństwo*. 1: 61-72.
- Stark, D. (1992). Od systemowej tożsamości do organizacyjnej różnorodności. Przyczynek do analizy zmiany społecznej w Europie Wschodniej. *Studia Socjologiczne*. 3-4: 53-63.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Strang, D. (1990). From dependency to sovereignty: an event history analysis of decolonization. *American Sociological Review*. 55: 846-860.
- Strang, D., Meyer, J. (1993). Institutional conditions for diffusion. *Theory and Society*. 22(4): 487-511.

- Teichler, U. (1999). Internationalisation as a challenge for higher education in Europe. *Tertiary Education and Management*. 5(1): 5-22.
- Thomas, G., Meyer, J., Ramirez, F., Boli, J. (1987). *Institutional Structure: Constituting the State, Society, and the Individual*. Newbury Park: Sage.
- Trow, M., (1970). Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. *Daedalus*. 99(1): 1-42.
- Vieira, M.-J. (2004). Globalization and Higher Education Organizational Change: A framework for analysis. *Higher Education*. 48: 483-510.
- Wallerstein, I. (1974). *The modern world-system, Studies in social discontinuity*. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (2011). *Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century: with a new prologue*, Berkley: University of California Press.
- Wende, M. van der (2010). Internationalization of higher education. Internationalization of higher education. W: P.L. Peterson, E.L. Baker, B. McGaw (red.). *International Encyclopedia of Education* (540-545). Oxford: Elsevier.
- Williams, G. (red.) (2003). *The enterprising university: reform, excellence and equity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Wilkins, S., Huisman, J. (2011). The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher Education*. 64(5): 627-645.
- Zarycki, T., (2009). *Peryferie: nowe ujęcia zależności centro-peryferyjnych*. Warszawa: Scholar.

The new institutional perspective in Polish higher education research

ABSTRACT. The aim of the paper is to explore the use of the new institutional perspective in the research of transformation of the Polish higher education. The paper viewpoint is that world society exercises massive influence on national systems of higher education and they tend to evolve into system convergence. This process is particularly well observed in countries like Poland that after decades of isolation became widely exposed to transnational trends which in the past had shaped higher education systems in western countries. The paper tries to demonstrate that a) the Polish higher education system creates a unique opportunity for neo-institutional theory to be critically tested in situation of rapid, spontaneous and dynamic changes that is taking place in the country of long and well-established academic tradition as well as a strong position of the academic community; b) the paper also makes a methodological claim by stating that any analysis that aspire to understand current discussions, conflicts and developments in the Polish higher education cannot ignore its past legacy. To contrary, they need to take seriously into account well institutionalized academic institutions, customs and habits that helped academics to keep universities going under undemocratic conditions.

KEYWORDS: neoinstitutionalism, higher education, transformation, Poland

CYTOWANIE: Antonowicz, D. (2015). Między globalnymi siłami i lokalnym porządkiem. Ewolucja mechanizmów sterowania polskim szkolnictwem wyższym w latach 1989-2014. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 75-94. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.3

Radosław Rybkowski

Autonomia a rozliczalność – polskie wyzwania

STRESZCZENIE. W XXI wieku uczelnie, zwłaszcza publiczne, muszą konkurować o ograniczone zasoby finansowe. Z tego względu swoboda ich działania musiała zostać poddana społecznej i administracyjnej kontroli, tak by władze publiczne i społeczeństwo miały pewność co do właściwego wydatkowania finansów publicznych. Jednocześnie odrzucana jest koncepcja nadmiernej bezpośredniej ingerencji, która podważyłaby zasadę autonomii uczelni. Artykuł stanowi przegląd różnych prób pogodzenia autonomii i wymogów rozliczalności. Rozwiązania i koncepcje opracowane w europejskich systemach szkolnictwa wyższego stanowią także punkt wyjścia analizy relacji pomiędzy autonomią a rozliczalnością w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: autonomia uczelni, wolność akademicka, rozliczalność, system szkolnictwa wyższego, prawo, władze publiczne

Wprowadzenie

W październiku 1993 r. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego zorganizowało konferencję poświęconą analizie przemian szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej. Jej pokłosiem była wydana w następnym roku książka *Changes in Higher Education in Central European Countries* (Białecki i Dąbrowa-Szafler 1994), a jednym z najważniejszych wątków stała się autonomia uczelni. W tej niedużej, bo liczącej ledwie 195 stron, książce słowo *autonomy* powtarza się aż sześćdziesiąt pięć razy. Takie skupienie się na problematyce autonomii było podyktowane wcześniejszym doświadczeniem politycznej zależności instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce i w całym regionie (Jabłocka 1994: 12-15; Leja 2013: 46-53; Antonowicz 2012: 99-101). Transformacja ustrojowa lat 1989-1990 w Polsce, której towarzyszyło przywrócenie zasad demokracji i rządów prawa, niemal

natychmiast wpłynęła także na system szkolnictwa wyższego. Jedną z pierwszych zmian wprowadzonych ustawą z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym było przywrócenie zasad „wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wolności nauczania” (ustawa jeszcze nie posługuje się terminem „autonomia”). To, wraz z przyjęciem podstaw prawnych do tworzenia i działania prywatnych uczelni, całkowicie zmieniło system polskiego szkolnictwa wyższego (Dobbins 2011: 155-156; Kwiek 2011: 135-136; 2012: 128-130).

W sposób niebudzący wątpliwości i wykraczający poza wolność badania i nauczania autonomia uczelni została wprowadzona przez obowiązującą do dziś Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. Jej art. 70 ust. 5 stanowi: „Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie”. W ten sposób autonomia uczelni stała się normą konstytucyjną, natomiast przedmiot i zakres autonomii miał być określony szczegółowymi przepisami ustawy. I rzeczywiście w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym art. 4 w całości dotyczy autonomii. Jego trzy najważniejsze zapisy brzmią następująco:

1. Uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie.
2. Uczelnie kierują się zasadami wolności nauczania, badań naukowych i twórczości artystycznej.
5. Organy administracji rządowej i organy jednostek samorządu terytorialnego mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach.

Wprowadzenie nowej ustawy obudziło na nowo teoretyczne i praktyczne zainteresowanie sprawami szkolnictwa wyższego. Jak pisał Dominik Antonowicz:

Problem autonomii uniwersyteckiej zajmuje centralne miejsce we współczesnych dyskusjach o stanie uczelni i polityce rządowej wobec nich stosowanej, zarazem – przez powiązania z ideą wolności nauki – należy do podstawowych wartości świata akademickiego. Autonomia uniwersytetów europejskich ma długą tradycję i uważana jest za nieodłączną cechę instytucji akademickich (Antonowicz 2005: 39).

Lecz mimo ogromnej wagi przypisywanej sprawom autonomii polskich uczelni nadal brakowało precyzyjnego wyjaśnienia, czym ta autonomia jest oraz jaki powinien być jej przedmiot i zakres. Można było odnieść wrażenie, że jest to kwestia tak oczywista, iż nie wymaga dodatkowego wyjaśnienia (Kiebała 2009: 117).

Ale przeciwko takiej oczywistości świadczą publikacje powstające w innych krajach. Jamil Salmi wykazał, że w ostatnich latach rosnącej autonomii uczelni publicznych towarzyszy coraz wyraźniej stawiane wymaganie ich rozliczalności. „Większa autonomia nie oznacza braku zewnętrznej kontroli, wprost przeciwnie. W rzeczywistości rządy, parlamenty i społeczeństwo jako takie domagają się większej rozliczalności” (Salmi 2007: 224). Zaś John Fielden stwierdza, że „jednym z najważniejszych pytań, przed którymi stają rządy, jest, jak zrównoważyć niezbędną autonomię publicznych uniwersytetów z rozliczalnością wymaganą przez

państwo. W jaki sposób mogą być mierzone rezultaty, wydajność i wyniki, a rozliczalność wspierana?” (Fielden 2008: 18). Do podobnych wniosków dochodzą Terhi Nokkala i Agneta Bladh, które w kontekście nordyckich systemów szkolnictwa wyższego stwierdzają, że „większej autonomii instytucjonalnej pod postacią ram prawnych towarzyszy wprowadzenie bardziej restrykcyjnych zasad rozliczalności, takich jak finansowanie oparte na dokonaniach czy system zapewniania jakości” (Nokkala i Bladh 2014: 27).

Badania naukowe prowadzone w innych krajach i przyjęte rozwiązania w zakresie polityki publicznej wskazują na to, że autonomia musi wiązać się z rozliczalnością uczelni. Wolność działania instytucji szkolnictwa wyższego nie jest wolnością absolutną i podlega ocenie, czy uczelnia rzeczywiście służy państwu i społeczeństwu, czy tylko marnotrawi publiczne fundusze. Doświadczenia innych krajów pokazują, że i w Polsce należy poświęcić autonomii więcej uwagi, zwłaszcza w kontekście rozliczalności publicznych uczelni. W związku z tym punktem wyjścia niniejszego artykułu jest przegląd literatury z zakresu współczesnego rozumienia i funkcjonowania autonomii w różnych systemach szkolnictwa wyższego. Dzięki temu możliwe będzie opracowanie katalogu różnych aspektów i wymiarów tej autonomii. Rezultaty dokonanego przeglądu literatury zostaną skonfrontowane z prawno-dogmatycznym rozumieniem autonomii polskich uczelni, widocznym przede wszystkim w orzecznictwie, dodatkowo uzupełnionym polską doktryną autonomii instytucjonalnej, prezentowaną w komentarzach i publikacjach prawniczych. Takie podejście badawcze jest szczególnie uzasadnione, gdy należy uwzględniać wzajemną zależność prawa i polityki (Laidler 2011: 16-18). W konkluzjach wskazane są niedostatki polskich rozwiązań, które traktują autonomię i rozliczalność rozłącznie, utrudniając nowoczesne podejście do społecznej odpowiedzialności publicznych szkół wyższych.

Z uwagi na specyfikę uczelni prywatnych, które muszą realizować cele wyznaczone przez założycieli, tematem niniejszego artykułu jest autonomia uczelni publicznych. Zgodnie z terminologią stosowaną w badaniach zachodnich uniwersytet, zwłaszcza w przywoływanych publikacjach badaczy zagranicznych, oznacza nie tylko uniwersytet w polskim ustawowym znaczeniu, ale także szkołę akademicką. Dlatego w niniejszym tekście termin ten nie oznacza jedynie „uczelni, której jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w dziesięciu dyscyplinach...”, jak definiuje to ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym (art. 5 ust. 1).

1. Autonomia europejskich uczelni jako problem badawczy

W 2007 r. European University Association rozpoczęła ogólnoeuropejskie badanie pt. *Autonomy Survey*, którego podstawowym celem było „zdobycie niezbędnej

wiedzy dla dalszych porównań autonomii uniwersyteckiej oraz problematyki zarządzania w przyszłości” (EUA). Prowadząc te pionierskie badania porównawcze, Thomas Estermann i Terhi Nokkala napotkali wiele problemów. Po pierwsze, zarówno samo postrzeganie autonomii, jak i związana z nią terminologia jest w Europie bardzo zróżnicowana, co utrudniło porównywanie różnych systemów. Po drugie, zróżnicowanie szkolnictwa wyższego w Europie wymagało stworzenia rozbudowanych kategorii analitycznych, by można było uchwycić najważniejsze trendy w przemianach uniwersyteckiej autonomii (Estermann i Nokkala 2009: 6-8).

Punktem wyjścia w badaniach Estermanna i Nokkali były klasyczne definicje Roberta Berdahla, który stwierdzał, że „wolność akademicka to wolność indywidualnego badacza do dochodzenia do prawdy w swych badaniach i nauczaniu, niezależnie od tego, dokąd one prowadzi” (Berdahl 1990). To prawo ma wymiar indywidualny i różni się od autonomii, która ma wymiar instytucjonalny. Berdahl wyróżnił dwie jej podstawowe kategorie: „autonomia materialna [*substantive autonomy*] oznacza zdolność uniwersytetu czy college’u jako zbiorowości do decydowania o swych celach i programach”, zaś „autonomia proceduralna [*procedural autonomy*] jest zdolnością uniwersytetu czy college’u jako zbiorowości do decydowania o sposobach, w jakie te cele i programy będą osiągane” (Berdahl 1990). Autonomia instytucjonalna oznacza więc możliwość i prawo do samodzielnego decydowania o sposobach działania tej instytucji, wolność akademicka oznacza zaś warunki, w jakich działają poszczególni badacze i nauczyciele akademicy (Nokkala i Bładh 2014: 27).

Berdahl wskazał także kluczowe elementy autonomii instytucjonalnej, za które uznał: a) prawo do przyjmowania pracowników i rekrutowania studentów oraz ustalania warunków, po spełnieniu których nadal mogą pozostać w uczelni; b) prawo do decydowania o programie nauczania oraz o wymaganiach niezbędnych do zdobycia dyplomu; c) prawo do dysponowania funduszami (w obrębie dostępnego finansowania) i przeznaczania ich na różne cele (Berdahl 1990). Na podstawie badań nad amerykańskim i brytyjskim systemem szkolnictwa wyższego doszedł on do wniosku, że nadmierna ingerencja władz w autonomię proceduralną prowadzi do rozbudowy aparatu kontroli i jest nieproduktywna. Natomiast pewne ograniczenie autonomii materialnej za pomocą sprawnie działającego systemu grantowego, w którym władze lub agencje rządowe ustalają cele badań naukowych czy edukacyjnych, są możliwe do zaakceptowania przez środowisko akademickie.

Przyjmując rozróżnienie na autonomię materialną i proceduralną w projekcie realizowanym przez European University Association, badacze skupili się na poszczególnych kategoriach autonomii i podzielili je na cztery grupy:

- organizacyjna – obejmująca struktury i instytucje zarządzania uczelniami,
- finansowa – zdolność do gromadzenia i wydawania środków,
- zatrudniania – zdolność do zatrudniania pracowników i decydowania o wysokości ich zarobków,

Tabela 1. Karta Wyników Autonomii

Autonomia organizacyjna	Autonomia finansowa	Autonomia zatrudniania	Autonomia edukacyjna
<p>Procedura powoływania głównego zarządcy (<i>executive head</i>)</p> <p>Kryteria wyboru głównego zarządcy</p> <p>Odwoływanie głównego zarządcy</p> <p>Długość urzędowania głównego zarządcy</p> <p>Włączenie i wybór zewnętrznych członków w ciałach zarządczych</p> <p>Prawo do decydowania o strukturze organizacyjnej</p> <p>Prawo do tworzenia jednostek organizacyjnych</p>	<p>Długość oraz typ publicznego finansowania</p> <p>Zdolność do zatrzymywania nadwyżek finansowych</p> <p>Zdolność do pożyczania pieniędzy</p> <p>Prawo do posiadania budynków</p> <p>Prawo do ustalania czesnego dla studentów krajowych i krajów UE (poszczególne stopnie)</p> <p>Prawo do ustalania czesnego dla studentów spoza UE (poszczególne stopnie)</p>	<p>Zdolność do decydowania o procedurach zatrudniania (pracownicy akademicy i administracyjni wyższego stopnia)</p> <p>Prawo do decydowania o wysokości wynagrodzenia (pracownicy akademicy i administracyjni wyższego stopnia)</p> <p>Prawo do decydowania o zwolnieniu (pracownicy akademicy i administracyjni wyższego stopnia)</p> <p>Prawo do decydowania o awansach (pracownicy akademicy i administracyjni wyższego stopnia)</p>	<p>Prawo do decydowania o ogólnej liczbie studentów</p> <p>Prawo do decydowania o naborze (studia I i II stopnia)</p> <p>Prawo do wprowadzenia kierunków studiów (studia wszystkich stopni)</p> <p>Prawo do zamykania programów nauczania</p> <p>Prawo do decydowania o języku wykładowym (studia I i II stopnia)</p> <p>Prawo do wyboru mechanizmów i instytucji zapewniania jakości kształcenia</p> <p>Prawo do kształtowania programu nauczania (zwartość)</p>

Źródło: Estermann, Nokkala i Steinel, 2011.

– edukacyjna (*academic autonomy*) – oznaczająca prawo do definiowania akademickiego profilu uczelni oraz tworzenia i zamykania programów studiów (Estermann i Nokkala 2009: 7).

Doprecyzowując poszczególne kategorie, badacze stworzyli rozbudowany katalog właściwości (tab. 1), który umożliwił opracowanie Karty Wyników Autonomii (*Autonomy Scorecard*) (Estermann, Nokkala i Steinel 2011: 20).

Podstawowym ograniczeniem prowadzonych badań było oparcie się na informacjach uzyskanych od przedstawicieli krajowych konferencji rektorów, uzupełnionych o późniejsze wywiady. Jak badacze sami przyznali, ograniczone środki finansowe uniemożliwiły zastosowanie bardziej rozbudowanej metody badawczej (Estermann i Nokkala 2009: 7; Nokkala i Bladh 2014: 27). Jednocześnie opracowana karta stanowi nie tylko dobre przygotowanie do przyszłych badań nad autonomią europejskich (i nie tylko) uczelni, ale także unaocznia, jak złożonym problemem politycznym, organizacyjnym i regulacyjnym jest autonomia uniwersytecka.

Inne podejście zaprezentowali badacze z Uniwersytetu w Konstancji, którzy próbowali porównać różne systemy szkolnictwa wyższego, skupiając się przede wszystkim na ładzie akademickim (*governance*), i wskazali trzy jego modele: prorynkowy (*market-oriented*), narodowy (*state-centered*) i samorządności akademickiej (*academic self-rule*). Powstanie tych modeli było wynikiem przyjęcia w różnych krajach odmiennych „mechanizmów kontroli, współpracy oraz posiadanej autonomii pomiędzy trzema poziomami – państwem, kadrami naukowo-dydaktyczną oraz administracją uniwersytecką” (Dobbins, Knill i Vögtle 2011: 669). Poszukując idealnego modelu funkcjonowania uczelni, badacze skupili się na analizie: a) struktury organizacyjnej uniwersytetów, łącznie z kwestiami zatrudniania i finansowania; b) podejścia państwa do regulacji prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego; c) relacji pomiędzy uczelniami, zewnętrznymi interesariuszami i społeczeństwem. W rezultacie doszli do wniosku, że stopień przyznanej autonomii jest kluczowy dla opisu sfery akademickiej, a posiłkując się rozróżnieniem zaproponowanym przez Berdahla, skupili się na autonomii proceduralnej, szczególnie autonomii finansowej i zatrudniania (Dobbins, Knill i Vögtle 2011: 669-670).

Jednym z efektów tych badań było dostrzeżenie wpływu prorynkowego modelu szkolnictwa wyższego na kształtowanie autonomii finansowej. Niechęć kadry akademickiej do modelu uniwersytetu przedsiębiorczego doprowadziła do tego, że autonomia w tym zakresie została scedowana na kadrami zarządzającą. W połączeniu z wprowadzeniem narzędzi kontroli wydatkowania pieniędzy publicznych przyspieszyło to zachodzące zmiany. Poszukiwanie dodatkowych źródeł finansowania, niezbędnych do funkcjonowania współczesnego uniwersytetu, wzmacnia pozycję kadry zarządzającej (obieralnej i kontraktowej) w realizowaniu zasad finansowej (choć nie absolutnej) autonomii uczelni (Dobbins, Knill i Vögtle 2011: 676).

W książce *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe* Michael Dobbins zwraca także uwagę na obserwowaną w badanych przez niego regionie

autonomię materialną. Oznacza ona według niego prawo do decydowania o tym, co może być nauczane i badane, jakie powinny być podstawowe specjalizacje oraz kryteria przyjęcia do danej instytucji. W XXI wieku autonomia materialna wyznacza zakres, w jakim oczekiwania władz publicznych, instytucji szkolnictwa wyższego oraz oczekiwania studentów decydują o kształcie programów nauczania (Dobbins 2011: 48).

Pavel Zgaga postrzega współczesne przemiany rozumienia autonomii w kontekście odejścia od tradycyjnego interwencyjnego modelu państwa i przejście do modelu państwa wspierającego. Zmiana ta rozpoczęła się na Zachodzie w latach 80. XX wieku, następnie została zaadaptowana na Wschodzie po transformacji politycznej początku lat 90. i wpłynęła na budowanie relacji pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego a państwem (Zgaga 2012: 12). Rezultatem zmiany modelu relacji państwo/władze – szkolnictwo wyższe był rosnący zakres autonomii, któremu towarzyszyło coraz większe wymaganie rozliczalności. Oznaczało to m.in. konieczność efektywniejszego zarządzania posiadanymi zasobami finansowymi, poszukiwania alternatywnych źródeł finansowania oraz konieczność ściślejszej współpracy z gospodarką i społeczeństwem (Zgaga 2007: 32). W ten sposób uczelnie zyskały większą autonomię, ale za cenę jasnego określania tego, jak wydatkowane są publiczne pieniądze i co w istocie zyskuje społeczeństwo na działalności instytucji szkolnictwa wyższego. Przykładem tego jest wymaganie uczestnictwa w systemach zapewniania jakości kształcenia, choć dokładne procedury miały zależeć od samych uczelni (Zgaga 2007: 41).

Pavel Zgaga podkreśla również, że autonomia instytucjonalna jest czymś zupełnie innym niż wolność akademicka i jako taka nie jest oczywistą wolnością czy prawem podstawowym. Głównym celem autonomii jest bowiem ochrona wolności akademickiej wobec państwa, tak więc autonomia instytucjonalna ma przede wszystkim charakter funkcjonalny. Oznacza to również, że autonomia nie może być utożsamiana z suwerennością uczelni (czyli naturalnym prawem do samostanowienia).

Autonomia uniwersytecka pozostaje czystą *ideą* aż do chwili, kiedy nie zostanie ona uznana przez (publiczne) władze. [...] Wolność akademicka, autonomia instytucjonalna oraz odpowiedzialność przed społeczeństwem tworzy trójkąt; jego wierzchołki są odrębne, ale udzielają powierzchni swego dynamizmu. Władze publiczne są odpowiedzialne za stworzenie podstawowych zasad i praw społeczeństwa; jednak pewne klauzule mogą stanąć w konflikcie z zasadami i potrzebami pewnych konkretnych sektorów – choć nie musi to koniecznie oznaczać konfliktu z prawem (Zgaga 2012: 17-18).

Dostrzegając możliwość konfliktu, Zgaga dochodzi do wniosku, że jednym z głównych wyzwań stojących dziś przed szkolnictwem wyższym jest konieczność zredefiniowania autonomii oraz jej ochrona. A dla obrony autonomii kluczowe jest określanie uczelni jako instytucji „społecznie użytecznych” (Zgaga 2012: 21).

Badacze z Uniwersytetu w Oslo w pracy pt. *University Autonomy and Organizational Change Dynamics* zaprezentowali kompleksowe podejście do autonomii. Wynikało to m.in. z tego, że w pełni wykorzystali badania przeprowadzone pod auspicjami European University Association i potrafili zaproponować nowe ujęcie (Fumasoli, Gronitzka i Maassen, 2014). Obserwowana przez nich dynamika zmian zachodzących we flagowych uniwersytetach w ośmiu krajach (Norwegia, Szwecja, Dania, Finlandia, Belgia, Holandia, Szwajcaria i Austria) miała swoje źródła w procesie modernizacji, którego od lat 90. XX wieku doświadczały uczelnie w prawie wszystkich krajach członkowskich Unii Europejskiej. Jednym z najważniejszych celów tego procesu było „zmniejszenie zakresu bezpośredniej ingerencji władz w szkolnictwo wyższe i odpowiednie zwiększenie autonomii instytucjonalnej” (Maassen 2006: 11). W ten sposób europejskie uniwersytety przeszły proces „odpaństwowienia” (*de-nationalization*), „to znaczy – zostały przemienione z agencji państwowych w korporacje publiczne”. Wyjątkiem okazała się tylko Francja, gdzie „system szkolnictwa wyższego w praktyce nadal pozostaje silnie sterowany przez państwo” (Maassen 2006: 12).

Wycofywanie się państwa z bezpośredniej ingerencji nie oznacza uzyskania pełnej suwerenności uczelni, bo jednocześnie wymusza poszukiwanie nowych form sprawowania kontroli i nadzoru. Istotną kwestią polityki publicznej stała się ocena, czy uczelnie są w stanie samodzielnie korzystać z autonomii w „profesjonalny sposób” (Maassen 2006 s. 15). Zmniejszenie zakresu państwowego nadzoru ułatwiało też bezpośrednie interakcje pomiędzy szkołami wyższymi a społeczeństwem (w tym środowiskiem gospodarczym), czyli z pominięciem stosowanego wcześniej pośrednictwa władz publicznych. Malejąca ingerencja państwa nie jest fenomenem charakterystycznym jedynie dla szkolnictwa wyższego, ale odpowiada ogólnemu trendowi ograniczania zakresu systemu regulacyjnego, który ma swoje korzenie w nowym zarządzaniu publicznym (*New Public Management*) (Fumasoli i in. 2014: 3).

Swój specjalny status instytucje szkolnictwa wyższego zawdzięczają rozliczalności. „Co więcej, powiązanie z rozliczalnością nie tylko obejmuje oparte na zarządzaniu lub kontraktach środki kontroli efektów, ale również »pakt« (albo kontrakt społeczny), który określa wzajemne oczekiwania i relacje pomiędzy uniwersytetami, rządem i społeczeństwem” (Fumasoli i in. 2014: 6). Uczelnie poszukują takiego nowego paktu, by uzasadnić swoje miejsce i swoje racje w porządku politycznym i społecznym (Gornitzka, Maassen, Olsen i Stensaker 2007: 184). Umąsowienie szkolnictwa wyższego oraz rosnąca rola uczelni we wspieraniu rozwoju gospodarczego i społecznego sprawiły, że niemal naturalną konsekwencją stało się oczekiwanie, że szkoły wyższe będą rozliczane przez różne grupy interesariuszy. W ten sposób autonomia i rozliczalność znalazły się w nierozzerwalnym związku (Fumasoli i in. 2014: 6).

Naukowcy z Uniwersytetu w Oslo wprowadzili na potrzeby prowadzonych badań robocze rozróżnienie między autonomią formalną a „prawdziwą”. „Prawdziwość” autonomii odnosi się do swobody, jaką mają w swoich działaniach uczelnie, z uwzględnieniem ograniczeń formalnych nałożonych przez kontrolę państwową i wymaganie rozliczalności. Tak rozumiana autonomia staje się cechą funkcjonalną, która pozwala pominąć jej wymiar formalnoprawny i skupić się na rzeczywistych działaniach podejmowanych już przez same uczelnie (Fumasoli i in.: 2-3). Analizując zmiany, jakich doświadczają europejskie uczelnie, wyodrębniono pięć podstawowych wymiarów, z których każdy ma znaczenie dla autonomii i rozliczalności: centralizacja, formalizacja, standaryzacja, legitymizacja i elastyczność (Fumasoli i in. 2014: 8).

Centralizacja odpowiada na pytanie, kto w istocie podejmuje decyzje na uczelni. Nie chodzi tu o centralizację jako przeciwieństwo państwowej deregulacji, ale o decyzyjność na poziomie poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. Obserwowane jest dążenie do wzmacniania pozycji liderów uczelni (rektorów, prezydentów, kanclerzy). Jednocześnie zewnętrzne ewaluacje i procedury rozliczalności ograniczają swobodę podejmowania decyzji przez te jednoosobowe organy uczelni. Formalizacja wskazuje na zakres, w jakim procedury oraz sposoby komunikacji zostały sformalizowane za pomocą spisanych reguł.

Rosnąca autonomia (i rozliczalność) powinna wzmocnić sformalizowanie, w tym znaczeniu, że silniejsze podejście menadżerskie, wynikające ze zwiększonej autonomii, domaga się formalizacji wewnętrznej komunikacji i procedur (Fumasoli i in. 2014: 8).

Standaryzacja jest powiązana z formalizacją, ale odnosi się do zakresu, w jakim procedury podejmowania decyzji, obieg informacji oraz wdrażanie w życie zarządzeń stają się powtarzalne. Zwiększona standaryzacja w odniesieniu do procesów decyzyjnych oznacza, że istnieją reguły, które mają zastosowanie do wszystkich wypadków bez wyjątku, zaś w przypadku osób – że wymagania stawiane przy obejmowaniu danego urzędu czy funkcji są niezależne od osób, które akurat sprawują dany urząd czy funkcję.

Legitymizacja wywodzi się z teorii instytucji, która wskazuje, że efekty autonomii nie są prostą sumą rezultatów działań pojedynczych osób, ale wpływają na nie pewne wspólne reguły, normy i przekonania, które podziela dana instytucja. Zmiany we współczesnym szkolnictwie wyższym są nie tylko wynikiem narzuconych bądź przyjętych reform, ale także podzielanych przez środowisko akademickie norm i przekonań, co można określić mianem kultury organizacyjnej uczelni (Fumasoli i in. 2014: 9-10). Elastyczność to łatwość, z jaką struktury organizacyjne oraz władze adaptują się do zmieniających się okoliczności, obejmujących nowe oczekiwania, wymagania i potrzeby.

Analiza wymiarów autonomiczności (w powiązaniu z rozliczalnością) uczelni doprowadziła do wniosku, że w ciągu ostatnich dekad nastąpiła zmiana modelu za-

rządzenia europejskimi uniwersytetami. W tradycyjnym modelu państwo pełniło niekwestionowaną rolę aktywnego nadzorcy systemu szkolnictwa wyższego. Przywództwo rektora/prezydenta/kanclerza w uczelni było oparte na zasadzie *primus inter pares*, a administracja pełniła funkcję służebną wobec pracowników naukowych wyższego stopnia. Ewentualnie istniejące rady zarządzające miały podwójną rolę, reprezentując jednocześnie interesy władz i szkolnictwa wyższego. W tym tradycyjnym modelu nie istniało zarządzanie uczelnią rozumiane w sposób biznesowy (Fumasoli i in. 2014: 13). W inspirowanym nowym zarządzaniem publicznym nowym modelu europejskiego uniwersytetu państwo pełni funkcje bardziej pasywne. Wyraźnie wzrosło znaczenie liderów uniwersyteckich wspieranych przez personel administracyjny, którego podstawowym zadaniem nie jest już wspieranie pracowników naukowo-dydaktycznych. Coraz częściej wyodrębnia się rada zarządzająca, która pełni funkcje podobne do rad nadzorczych w biznesie, rzeczywiście angażując się w sprawowanie zarządu nad uczelnią. W nowym modelu mamy także do czynienia z „rewolucją zarządzania”, która wprowadziła na uczelnie modele i metody sprawdzone w biznesie. W modelu tym zwiększona formalna autonomia, przez zmiany dokonane we wszystkich wskazanych pięciu wymiarach, doprowadziła do powstania nowej struktury zarządzania. Tradycyjny podział na autonomię materialną i proceduralną „został zastąpiony przez rozbudowany system zarządzania, w którym poszczególne ciała i osoby tworzące strukturę kierowniczą ponoszą współcześnie formalną odpowiedzialność za podstawowe sprawy administracyjne oraz akademickie (Fumasoli i in. 2014: 14). W ten sposób powstaje coś, co badacze określili mianem „żywej autonomii” (*living autonomy*).

Jak zauważał Peter Maassen, konieczne reformy szkolnictwa wyższego obejmują następujące elementy: mniej rządu, więcej autonomii instytucjonalnej i rozliczalności, zwiększone prywatne finansowanie szkolnictwa wyższego (m.in. za pomocą czesnego), zwiększona mobilność studentów i kadry naukowej oraz współpraca z biznesem. W Europie panuje przekonanie, że oczekiwane zmiany zostaną osiągnięte przy zaakceptowaniu instytucjonalnej autonomii, której powinna towarzyszyć koordynacja na poziomie narodowym. A oczywistą konsekwencją takiego rozwiązania jest akceptacja różnorodności wśród instytucji szkolnictwa wyższego (Maassen 2012: 44-46).

2. Autonomia polskich uczelni jako problem badawczy

Jak wskazano we wstępie, przywrócenie wolności badań naukowych było jednym z ważnych osiągnięć polskiej transformacji ustrojowej (Antonowicz 2012: 99-100). Wprowadzenie do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym autonomii instytucjonalnej stworzyło warunki do funkcjonowania polskich uczelni. Badania prowadzone za granicą wyraźnie świadczą o tym, że autonomia nie jest wcale pojęciem

jednoznacznym. W Polsce dominowało natomiast poczucie pozornej oczywistości pojęcia autonomii, co znajduje swoje odbicie w publikowanych komentarzach do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.

Nie zaskakuje powściągliwość w publikacji przygotowanej pod auspicjami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, bo autonomia musi oznaczać ograniczenie uprawnień organów administracji rządowej (w tym samego ministerstwa do ingerowania w działania uczelni). Praca pod redakcją Waleriana Sanetry i Marka Wierzbowskiego podstawowe kwestie dotyczące autonomii zamyka następującym stwierdzeniem:

Przepis art. 4 ust. 1 i 2 stanowi, że uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie oraz że kieruje się zasadami wolności nauczania, badań naukowych i twórczości artystycznej. Decyzje dotyczące uczelni mogą być podejmowane przez organy administracji rządowej i organy jednostek samorządu terytorialnego tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach (art. 4 ust. 5) (Sanetra i Wierzbowski 2013: 30).

W komentarzu Huberta Izdebskiego i Jana Michała Zielińskiego problematyka autonomii potraktowana jest jeszcze bardziej zdawkowo:

Te niezwykle ważne przepisy, w szczególności ust. 1 i 5, są rozwinięciem przepisu art. 70 ust. 5 Konstytucji RP („Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie”) – i gwarantują pełną autonomię szkół wyższych (Izdebski i Zieliński 2013: 33).

Jednak o tym, że pojęcie autonomii uczelni wcale nie jest jednoznaczne, świadczą wyroki Sądu Administracyjnego i Trybunału Konstytucyjnego. Już w ważnym wyroku z 8 listopada 2000 r., SK 18/99 (OTK 2000/7/258), dotyczącym prawa do pobierania opłat za studia zaoczne prowadzone przez uczelnię publiczną, Trybunał Konstytucyjny stwierdził, że „przez autonomię szkół wyższych rozumieć należy konstytucyjnie chronioną sferę wolności prowadzenia badań naukowych i kształcenia, w ramach obowiązującego porządku prawnego”. Należy przy tym zauważyć, że wyrok Trybunału zapadł w momencie obowiązywania ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, a więc wówczas, gdy autonomia została w polskim prawie opisana jako wolność nauczania i prowadzenia badań naukowych.

W innym wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 28 kwietnia 2009 r. SK 27/09 (OTK 54/4/A/2009) w sprawie dotyczącej prawa związków zawodowych do opiniowania zmian w statucie uczelni, stwierdzono, że art. 4 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym „pozostawia uczelniom niezbędny margines swobody w sprawach związanych z nauką i nauczaniem”. Jednocześnie Trybunał wskazywał, że:

[...] prawo szkoły wyższej do autonomii nie ma charakteru absolutnego. Ustawodawca zwykły może określać sposoby korzystania przez uczelnie z tej autonomii. Trybunał w swoim orzecznictwie pojmuje prawo uczelni wyższych do autonomii jako „konstytucyjnie chronioną sferę wolności prowadzenia badań naukowych oraz kształcenia w ramach obowiązującego

porządku prawnego” (wyrok z 8 listopada 2000 r., sygn. SK 18/99, OTK ZU nr 7/2000, poz. 258, pkt 1). Oznacza to, że ustawodawca, nie naruszając istoty autonomii szkół wyższych, ma swobodę ustalania jej granic. Granice te – gdy jest to konieczne w demokratycznym państwie prawnym – może wyznaczać ustawodawca w ramach określonych w art. 31 ust. 3 Konstytucji przesłanek ingerencji w konstytucyjne prawa i wolności. Ponadto prawo szkoły wyższej do autonomii jest zdaniem Trybunału sprzężone z prawem do nauki, wyrażonym w art. 70 ust. 1 Konstytucji. Autonomiczne szkoły wyższe są w stanie zapewnić lepsze warunki nie tylko badań, ale i kształcenia na wszystkich poziomach. Trybunał zaznacza przy tym, że prawo szkół wyższych do autonomii jest ściśle powiązane również z innymi prawami i wolnościami gwarantowanymi konstytucyjnie, a mianowicie z wolnością słowa, prawem do ochrony własności intelektualnej, prawem do prywatności, prawem do wolności badań, prawem do kultury (art. 6 ust. 1, art. 15 ust. 1, art. 36 i art. 73 Konstytucji) (Dz.U. nr 68, poz. 584).

Ten dłuższy fragment uzasadnienia wyroku Trybunału wskazuje na kilka ważnych kwestii dotyczących istoty autonomii. Po pierwsze, Trybunał Konstytucyjny nawet lepiej niż komentujący Prawo o szkolnictwie wyższym dostrzega i akceptuje możliwość stawiania granic autonomii instytucjonalnej. Po drugie, ochrona autonomiczności nie wynika tylko i wyłącznie z art. 70. ust. 3. Konstytucji oraz ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. W grę wchodzi bowiem i inne prawa konstytucyjne, takie jak: wolność słowa, prawo do ochrony własności intelektualnej czy prawo do prywatności. Po trzecie, Trybunał w 2009 r., a więc w momencie obowiązywania nowej ustawy, nadal za kluczową dla autonomii uznaje „sferę wolności prowadzenia badań naukowych oraz kształcenia w ramach obowiązującego porządku prawnego”.

Możliwość stawiania granic autonomii instytucji szkolnictwa wyższego musi być połączona z narzędziami kontrolowania tych granic. Przekazywanie zadań publicznych, takich jak kształcenie oraz ich finansowanie z publicznych pieniędzy, staje się dodatkowym argumentem za wprowadzeniem systemu kontroli i nadzoru, bowiem „kontrola jest nieodłącznym i koniecznym elementem każdego zorganizowanego działania niezależnie od tego, jaki podmiot to działanie podejmuje i prowadzi” (Boć 2005: 26). Prawo władzy publicznej, reprezentowanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, stało się też przedmiotem orzecznictwa Naczelnego Sądu Administracyjnego. W orzeczeniu z dnia 26 września 2014 r. wskazano, że minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego jest kompetentny „do stwierdzenia nieważności każdej uchwały organu kolegialnego uczelni lub decyzji rektora (innej niż decyzja administracyjna), w przypadku stwierdzenia jej niezgodności z przepisami prawa lub statutem uczelni” (I OSK 2159/14). Sąd potwierdził, że organy administracji rządowej, zgodnie z postanowieniami Konstytucji RP oraz ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach. Ale minister powinien wykonywać nadzór nad uczelniami z poszanowaniem autonomii, co oznacza, że

przedmiotem nadzoru „nie jest każda działalność organów uczelni, a jedynie ta działalność, która została wyraźnie określona w ustawie”. Jak Sąd wyjaśniał dalej:

Stosownie do art. 70 ust. 5 Konstytucji zapewnia się autonomię szkół wyższych, ale na zasadach określonych w ustawie. Podobnie art. 4 ust. 1 p.s.w. zaznacza, że uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania, ale – znów – na zasadach określonych w ustawie. Granicą zatem autonomii szkoły wyższej jest legalność postępowania jej organów. Zaznaczyć zarazem należy, że podstawą do stwierdzenia przez ministra nieważności uchwały organu kolegialnego uczelni czy decyzji rektora innej niż decyzja administracyjna – na podstawie art. 36 ust. 1 p.s.w. – jest stwierdzenie jej niezgodności z przepisami prawa lub statutem uczelni. Oznacza to, że nadzór ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego ma charakter wyłącznie legalnościowy i jego celem jest przywrócenie praworządności działania (organów) szkoły wyższej, a zatem urzeczywistnienie dyspozycji art. 2, art. 7 i art. 70 ust. 5 in fine Konstytucji RP. Nie ma zaś on na celu merytorycznego ingerowania w zasadność decyzji szkoły wyższej (I OSK 2159/14).

W uzasadnieniu Naczelnego Sądu Administracyjnego szczególnie istotne są dwa elementy: po pierwsze, minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego ma prawo (i obowiązek) unieważnić każdą decyzję władz uczelni podjętą z naruszeniem prawa (w tym aktów prawa wewnętrznego, takich jak statut uczelni czy regulamin studiów); po drugie, minister nie ma prawa do badania decyzji i uchwał pod innym względem niż tylko jej legalność. To właśnie autonomia instytucjonalna chroni uczelnię przed merytoryczną ingerencją ministerstwa w wewnętrzne działania uczelni.

Kwestię sprawowania przez ministerstwo nadzoru nad szkołami wyższymi wielokrotnie oceniał konstytucyjny organ kontroli państwowej – Najwyższa Izba Kontroli. Zgodnie z art. 203 ust. 3 NIK może i powinien przeprowadzać kontrole „z punktu widzenia legalności i gospodarności działalność innych jednostek organizacyjnych i podmiotów gospodarczych w zakresie, w jakim wykorzystują one majątek lub środki państwowe lub komunalne oraz wywiązują się ze zobowiązań finansowych na rzecz państwa”. Dzięki temu zapisowi Konstytucji RP NIK dysponuje poniekąd większym prawem niż Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, bo ma wprost zapisane uprawnienie do kontroli merytorycznej, np. pod względem gospodarności. Z tego prawa Najwyższa Izba Kontroli korzystała wielokrotnie, a rezultatem jej są liczne raporty pokontrolne, np.: *Informacja o wynikach kontroli odpłatności za studia w państwowych szkołach wyższych* (NIK 2006), *Informacja o wynikach kontroli pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych* (NIK 2007), *Informacja o wynikach kontroli organizacji i finansowania studiów podyplomowych w publicznych szkołach wyższych* (NIK 2008), *Informacja o wynikach kontroli systemu kształcenia oraz przygotowania do zawodów pielęgniarstwa, położnej i ratownika medycznego* (NIK 2010), *Informacja*

o wynikach kontroli wykorzystania środków publicznych przez szkoły wyższe (NIK 2011).

W raportach pokontrolnych pojawia się niepokojąca prawidłowość w ocenie działania ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego.

Ustalono, w wyniku kontroli przeprowadzonych przez NIK w latach 2004-2005 w zakresie funkcjonowania szkolnictwa wyższego, że b. Minister Edukacji Narodowej i Sportu nie sprawował właściwego nadzoru nad państwowymi szkołami wyższymi (NIK 2006: 2).

Minister nie zapewnił skutecznego nadzoru nad prawidłowym funkcjonowaniem systemu pomocy materialnej dla studentów w nadzorowanych uczelniach (NIK 2007: 6).

Ponadto Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie sprawował właściwego nadzoru nad uczelniami w zakresie prowadzenia przez uczelnie studiów podyplomowych, w szczególności Ministerstwo nie posiadało pełnego rozeznania, czy nadzorowane szkoły wyższe prowadzą studia podyplomowe w zakresie związanym z prowadzonymi przez nie kierunkami studiów, ograniczając się jedynie – w przypadku wystąpień uczelni – do wyrażania lub niewyrażania zgody na prowadzenie studiów podyplomowych niezwiązanych z prowadzonymi kierunkami. Stwierdzono, że problematyka dotycząca prowadzenia i finansowania studiów podyplomowych przez szkoły wyższe nie była w latach 2005-2008 badana przez Ministerstwo, nie była także przedmiotem audytu (NIK 2008: 3).

Nadzór nad uczelniami sprawowany przez Ministrów Zdrowia oraz Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zdaniem NIK, nie był wystarczający. Ustalono m.in., że w 6 z 7 skontrolowanych uczelni nadzorowanych przez ww. ministrów dokonywano naboru na kierunkach „pielęgniarstwo”, „położnictwo” i „ratownictwo medyczne” z przekroczeniem limitów przyjęć (w tym w 5 o ponad 25%) określonych w rozporządzeniach przez Ministra Zdrowia w porozumieniu z Ministrem Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Takie działanie naruszało prawo oraz zasady sprzyjające wysokiej jakości kształcenia, m.in. przez nadmierne obciążenie nauczycieli akademickich zajęciami dydaktycznymi, co utrudniało ich rozwój zawodowy (naukowy) (NIK 2010: 7-8).

Stwierdzone nieprawidłowości w skontrolowanej działalności Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego polegają na: [...] 4) niezapewnieniu właściwego nadzoru, o którym mowa m.in. w art. 33 ust. 1 Psw [Prawo o szkolnictwie wyższym – R.R.], w zakresie zgodnego z przeznaczeniem wykorzystania przez publiczne szkoły wyższe dotacji podmiotowych przekazanych na zadania związane z kształceniem studentów studiów stacjonarnych, uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich i kadr naukowych oraz utrzymaniem uczelni (NIK 2011: 5-6).

Teksty raportów NIK nie pozostawiają wątpliwości – realizowanie przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego ustawowego obowiązku nadzoru jest mało skuteczne. W ten sposób Najwyższa Izba Kontroli potwierdza, że rozliczalność polskich uczelni jest ideą, która nie została wcielona w życie. Warto dodać, że przeprowadzając kontrolę wykorzystania środków publicznych przez szkoły wyższe, 18 marca 2010 r. zorganizowano panel ekspertów. Jeden z jego uczestników, Andrzej Kiebała, przedstawiciel Wyższej Szkoły Informatyki i Zarzą-

dzania w Rzeszowie, stwierdził, że omijanie przepisów prawa jest niezgodne z autonomią akademicką. Podkreślił też, „że tradycja akademicka, którą charakteryzuje przywiązanie do samodzielności, niezawisłości uczelni i ich pracowników, jest bardzo duża, ale powinna być dostosowana do obowiązujących przepisów prawa, a nie odwrotnie” (NIK 2011: 92).

3. Autonomia i rozliczalność – wnioski

Raporty pokontrolne Najwyższej Izby Kontroli potwierdzają niedostatki polskiego systemu rozliczania uczelni, nad którymi nie jest sprawowany skuteczny ustawowy nadzór. Wyroki polskich sądów i trybunałów z kolei wskazują na to, że brakuje pogłębionej analizy istoty autonomii: jej zakresu, obszarów i form. To prowadzi nierzadko do utożsamiania autonomii instytucjonalnej jedynie z wolnością nauczania i prowadzenia badań naukowych. Sytuacji nie ułatwia też to, że w komentarzach do Prawa o szkolnictwie wyższym autonomia jest traktowana jako pojęcie oczywiste, bo chronione normą konstytucyjną. W tym względzie polscy prawnicy wydają się podzielać amerykańską doktrynę nieingerencji (*academic abstention*). Doktryna ta opisana po raz pierwszy przez Harry’ego T. Edwardsa i Virginie Davis Nordin, wywodzi się ze średniowiecznej tradycji niezależności uniwersytetów, nakazuje powstrzymywanie się od regulacyjnej i sądowej ingerencji w wewnętrzne sprawy uczelni (Edwards i Nordin 1979: 595-603).

Polskie publikacje naukowe także nie zawierają pogłębionej analizy istoty i form autonomii oraz jej powiązania z rozliczalnością. Dobrym tego przykładem są ustalenia terminologiczne zawarte w książce *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości*:

Przedmiotem niniejszej monografii jest szczególnie rozumiana autonomia odnoszona do szkół wyższych. W takim ujęciu, zgodnie z definicją przytoczoną przez Dominika Antonowicza, sprowadza się ona do stanowienia rozległych uprawnień statutowych o charakterze samorządowym. Janusz Tymowski zwraca uwagę, iż zakres autonomii i samorządu może być różny. Autonomia wyraża się bowiem w kręgu spraw leżących w kompetencji uczelni, natomiast samorząd w działalności członków uczelni uprawnionych do zabierania głosu i współdziałania w podejmowaniu decyzji. Terence Karran określa autonomię jako stopień samorządności niezbędny do skutecznego podejmowania przez instytucje szkolnictwa wyższego decyzji w zakresie działalności edukacyjnej i naukowej, a także zarządzania, przy jednoczesnym poszanowaniu wolności akademickiej i praw człowieka.

Wolność akademicka rozumiana jest z kolei jako wolność nauki i nauczania. Wolność nauki według Michela Paques’a sprowadza się do wolnego wyboru przez badacza tematu badań i metod ich prowadzenia oraz do możliwości ogłaszania wyników tych badań w wybranej formie i dowolnym wydawnictwie. Natomiast wolność nauczania określa się jako wolność nauczyciela akademickiego do swobodnego doboru treści nauczania, metod dydaktycznych oraz formy weryfikacji wyników kształcenia.

Stosunkowo niewielu natomiast autorów te dwa pojęcia „autonomia uniwersytetów” oraz „wolność nauki i nauczania” traktuje niezależnie” (Stachowiak-Kudła 2012: 14).

Zważywszy na to, że autonomia szkół wyższych jest w tej publikacji pojęciem podstawowym, na jej precyzyjne zdefiniowanie pozostawiono niewiele miejsca.

Rozłączne traktowanie autonomii i rozliczalności stoi w oczywistej sprzeczności ze strategicznymi dokumentami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku ujęto to w taki sposób:

Następuje wzrost znaczenia mechanizmów rynkowych w zarządzaniu szkolnictwem wyższym. Obok tradycyjnych dotacji, wykorzystywane są modele alokacji funduszy oparte na wynikach i na konkurencji. Wzrost znaczenia finansowania badań naukowych opartego na takim właśnie modelu jest odzwierciedleniem globalnego dążenia do większej rozliczalności, skuteczności i efektywności uczelni. Zwiększona autonomia uczelni idzie w parze z mocniejszymi systemami zapewniania jakości, opartymi na krajowych agencjach zapewniania jakości i systemach akredytacyjnych (Ernst & Young 2010: 16).

Dokument pt. Modele zarządzania uczelniami w Polsce wskazują natomiast na rolę organów zarządczych (*governing board*), które umożliwiają pogodzenie zasad autonomii i rozliczalności uczelni wobec zewnętrznych interesariuszy (du Vall 2011: 44-45).

Strategiczne dokumenty wskazują także na to, że Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie chce przejąć całkowitej odpowiedzialności za rozliczalność polskich uczelni. Postulowane jest rozwiązanie zgodne z wnioskami norweskich badaczy – to nie bezpośredni nadzór i kontrola państwowa decyduje o możliwości wykazania przed społeczeństwem wartości prowadzonych w szkołach wyższych badań i jakości oferowanej edukacji. Wykorzystanie organów zarządczych (w tym przewidzianego w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym konwentu) byłoby zgodne ze światowym trendem (Fumasoli i in. 2014: 14). Doświadczenie prywatnych i publicznych uczelni w Stanach Zjednoczonych Ameryki, niejednokrotnie podawanych jako przykład do naśladowania także w Polsce, wyraźnie wskazuje, że ciała zarządzające (*governing bodies*) są skuteczną metodą godzenia autonomii oraz społecznej odpowiedzialności i rozliczalności uczelni, nie wprowadzając jednocześnie sztywnych metod rozliczania (Rybkowski 2009; 2011a; 2011b: 118-124).

Przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Wiesław Banyś, podkreśla, że autonomia uczelni musi wiązać się z niedookreśleniem. Tylko taki system, w którym jest miejsce na pewną nierównowagę, zapewnia możliwość rozwoju (Banyś 2013: 16). Już Berdahl zwracał uwagę, że „łatwiej było obdarzyć uniwersytety znaczną autonomią, kiedy tylko niewielka część młodego pokolenia pobierała naukę” (Berdahl 1990). Jürgen Enders, Harry de Boer i Elke Weyerer (2013: 6-7) w artykule „Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited” podkreślają natomiast, że autonomia jest pojęciem

kontekstualnym i uwarunkowanym politycznie i jako takie zmienia się w czasie. Między innymi dlatego autonomia i jako pojęcie, i jako zjawisko wymaga ciągłego badania i redefiniowania. W końcu Thomas Estermann i Terhi Nokkala (2009: 7) we wstępie do swego raportu też nie pozostawiają złudzeń – nie można zaproponować jednego idealnego modelu autonomii i rozliczalności. Ich praca miała na celu wskazanie kluczowych elementów autonomii, by ułatwić współczesnym uniwersytetom realizowanie ich złożonej misji.

Dlatego nie tylko niedostatki dotychczasowych polskich publikacji i opracowań, ale sama natura autonomii i jej powiązanie z rozliczalnością sprawia, że zagadnienie to domaga się rozbudowania i kontynuowania już rozpoczętych badań. Tym bardziej że Polska w nieunikniony sposób podlega procesowi europeizacji, który wpływa także na rozumienie zadań i obowiązków szkolnictwa wyższego i jego instytucji (Wach 2013). I tak, jak było to opisywane w zagranicznych publikacjach, dostrzega się i w Polsce znaczenie autonomii przy kształtowaniu programów nauczania (Stachowiak-Kudła 2012) czy w procesie rekrutowania pracowników (Bugaj 2015). Ale jak zauważają Marek Kwiek i Peter Maassen we wstępie do *National Higher Education Reforms in a European Context*:

[...] w ostatnich dwóch dekadach polskie debaty nigdy nie były systematycznie zestawiane z debatami europejskimi, z ich zmieniającą się argumentacją i podstawowymi koncepcjami, takimi jak zasoby i efekty, rozliczalność, znaczenie, produktywność i efektywność, publiczne i prywatne korzyści z edukacji, europeizacja, globalizacja i umiędzynarodowienie w szkolnictwie wyższym (Kwiek i Maassen 2012: 24).

Analizując dorobek doświadczeń i badań prowadzonych w innych krajach europejskich, można zauważyć, że związki między autonomią a rozliczalnością wymagają w Polsce badań w trzech zasadniczych wymiarach: instytucjonalnym, politycznym i organizacyjnym. Wymiar instytucjonalny odnosi się do polskiego systemu szkolnictwa wyższego jako całości, obejmuje przede wszystkim prawne uwarunkowania niezależności działań uczelni oraz taki sposób kontroli wydatkowania przez nie publicznych środków, by nie naruszało to podstaw autonomii instytucjonalnej. Nawet krótki przegląd rozstrzygnięć sądów i trybunału wskazuje, że rozumienie powiązania niezależności i kontrolowania uczelni nie jest jednoznaczne. A zasady autonomii i rozliczalności dotyczą np. dostępu do informacji tak, by nie tylko organy administracji mogły oceniać jakość działań uczelni (IV SAB/Wr 4/09).

Wymiar polityczny dotyczy postaw polskiej polityki wobec szkolnictwa wyższego. W działaniach i dokumentach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ale także innych organów, takich jak chociażby Najwyższa Izba Kontroli, można dostrzec nie zawsze spójną narrację dotyczącą rozumienia autonomii szkół wyższych oraz narzędzi sprawowania nad nimi kontroli. Skorzystanie z metody analizy dyskursu pozwoli na odnalezienie postulowanych sposobów korzystania przez

uczelnie z autonomii oraz zasad rozliczania uczelni z podejmowanych działań. Materiał do tego rodzaju analizy obejmuje takie dokumenty, jak listy ministra odpowiedzialnego za sprawę szkolnictwa wyższego (np. Kolarska-Bobinska 2015) czy stenogramy posiedzeń sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży.

Wymiar organizacyjny dotyczy uczelni jako organizacji, które same muszą odpowiedzieć na wyzwania wynikające ze stosowania zasad rozliczalności, przy jednoczesnej ochronie własnej autonomii. W polskim dorobku badawczym wciąż brakuje pogłębionej analizy tego, jak rektorzy postrzegają zasady autonomii, jak autonomia uczelni przekłada się na codzienną praktykę zarządzania uczelniami i gdzie w tym wszystkim jest miejsce na rozliczalność uczelni. A przecież dla funkcjonowania szkół wyższych jako organizacji nie mniej istotne są działania innych przedstawicieli administracji uczelnianej czy pozostałych członków społeczności akademickiej.

Dostrzegając ogrom wyzwań stojących przed badaczami polskiego szkolnictwa wyższego, warto też zauważyć, że wbrew wyrażonym przez KRASP przekonaniom o rozbudowanym systemie kontroli, odbierającym uczelniom autonomię (Woźnicki 2015), porównawcze badanie European University Association wskazuje, że Polska ma dość wysoką pozycję na tle pozostałych 27 krajów. W zakresie autonomii organizacyjnej zajmuje bowiem 13. miejsce, uzyskując 67% możliwych punktów. W autonomii finansowej zajmuje 18. miejsce (54%), zatrudniania – 12. miejsce (80%) oraz akademickiej – 15. miejsce (63%) (Estermann i in. 2011).

Literatura

- Antonowicz, D. (2005). *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Fundacja Instytutu Spraw Publicznych.
- Antonowicz, D. (2012). External Influences and Local Responses. Changes in Polish Higher Education 1990-2005. W: M. Kwiek, P. Maassen (red.). *National Higher Education Reforms in a European context. Comparative Reflections on Poland and Norway* (87-110). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Banyś, W. (2013). Autonomia szkół wyższych. *Forum Akademickie*. 10: 16-17.
- Berdahl, R. (1990). Academic Freedom, Autonomy and Accountability in British Universities. *Studies in Higher Education*. 15(2): 169-180.
- Białecki, I., Dąbrowa-Szeffler, M. (red.) (1994). *Changes in Higher Education in Central European Countries*. Warszawa: IFiS Publishers.
- Boć, J. (2005). Pojęcie administracji. W: J. Boć (red.). *Prawo administracyjne* (8-44). Wrocław: Kolonia Limited.
- Bugaj, J. (2015). Dobór nauczycieli akademickich – rekomendacje dla procesu. W: K. Krukowski, M. Siemiński (red.). *Zarządzanie publiczne. Teoria i praktyka polskich organizacji* (213-239). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Dobbins, M. (2011). *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe. Convergence towards a Common Model?* New York: Palgrave-Macmillan.

- Dobbins, M., Knill, C., Vögtle, E.M. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*. 62(5): 665-683.
- Edwards, H.T., Nordin, V.D. (1979). *Higher Education and the Law*. Cambridge, MA: Institute for Educational Management, Harvard University.
- Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2010). Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant. Warszawa. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf [17.07.2015].
- Enders, J., Boer, H. de, Weyer, E. (2013). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education*. 65: 5-23.
- Estermann, T., Nokkala, T. (2009). *University Autonomy in Europe I. Exploratory Study*. Brussels: European University Association.
- Estermann, T., Nokkala, T., Steinel, M. (2011). *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. Brussels: European University Association.
- European University Association. *University Autonomy in Europe*. <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/projects/university-autonomy-in-europe/> [17.07.2015].
- Fielden, J. (2008). *Global Trends in University Governance*. Washington: The World Bank.
- Fumasoli, T., Gornitzka, Å., Maassen, P. (2014). *University Autonomy and Organizational Change Dynamics*. ARENA Working Paper nr 8. Oslo: University of Oslo. <http://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/workingpapers2014/wp8-14.pdf> [17.07.2015].
- Fundacja Rektorów Polskich (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gornitzka, Å., Maassen, P., Olsen, J.P., Stensaker, B. (2007). "Europe of Knowledge": Search for a New Pact. W: P. Maassen, J.P. Olsen (red.). *University Dynamics and European Integration* (181-214). Dordrecht: Springer.
- Izdebski, H., Zieliński, J.M. (2013). *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Jablecka, J. (1994). Reflections on the Polish Higher Education. W: I. Białecki, M. Dąbrowa-Szefer (red.). *Changes in Higher Education in Central European Countries* (11-24). Warszawa: IFiS.
- Kiebała, A. (2009). Autonomia szkół wyższych. W: S. Waltoś, A. Rozmus (red.). *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja* (175-207). Rzeszów: Wyd. Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania.
- Kolarska-Bobińska, L. (2015). *List do rektorów*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_10/1d5fe0e489e99100ab82af7221a7b4e1.pdf [5.11.2015].
- Kwiek, M. (2011). Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet. W: R. Brown (red.). *Higher Education and the Market* (135-145). New York: Routledge.
- Kwiek, M. (2012). The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Sector Growth and Its Implications. W: M. Kwiek, P. Maassen (red.). *National Higher Education Reforms in a European context. Comparative Reflections on Poland and Norway* (127-154). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Kwiek, M., Maassen, P. (2012). Changes in Higher Education in European Peripheries and Their Contexts: Poland, Norway, and Europe. W: M. Kwiek, P. Maassen (red.). *National Higher Education Reforms in a European context. Comparative Reflections on Poland and Norway* (11-39). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Laidler, P. (2011). *Sąd Najwyższy Stanów Zjednoczonych Ameryki: od prawa do polityki*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelniami. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Maassen, P. (2006). *The Modernisation of European Higher Education – A multi-level analysis*, Paper presented at the Directors General Meeting for Higher Education Helsinki. http://opecusministerio.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2006/10/eu_19_2010a/Maassen_background_paper_DGHE_Helsinki_Oct2006_241006.pdf [17.07.2015].
- Maassen, P. (2012). Higher Education Diversity in Europe. W: M. Kwiek, P. Maassen (red.). *National Higher Education Reforms in a European context. Comparative Reflections on Poland and Norway* (41-64). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Najwyższa Izba Kontroli [NIK] (2006). Informacja o wynikach kontroli odpłatności za studia w państwowych szkołach wyższych. Warszawa: NIK.
- NIK (2007). Informacja o wynikach kontroli pomocy materialnej dla studentów ze środków publicznych. Warszawa: NIK.
- NIK (2008). Informacja o wynikach kontroli organizacji i finansowania studiów podyplomowych w publicznych szkołach wyższych. Warszawa: NIK.
- NIK (2010). Informacja o wynikach kontroli systemu kształcenia oraz przygotowania do zawodów pielęgniarstwa, położnictwa i ratownictwa medycznego. Warszawa: NIK.
- NIK (2011). Informacja o wynikach kontroli wykorzystania środków publicznych przez szkoły wyższe. Warszawa: NIK.
- Nokkala, T., Bladh, A. (2014). Institutional Autonomy and Academic Freedom in the Nordic Context – Similarities and Differences. *Higher Education Policy*. 27: 1-21.
- Rybkowski, R. (2009). The Autonomy of American Colleges. *Ad Americam. Journal of American Studies*. 10: 75-88.
- Rybkowski, R. (2011a). Problematyczna wolność uczelni. Prezydentura Ronalda Reagana a początki nowego myślenia o uczelni. W: P. Musiewicz (red.). *Ronald Reagan. Nowa odsłona w 100-lecie urodzin* (75-87). Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.
- Rybkowski, R. (2011b). *Upadek stopni/Stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*. Kraków: WAM.
- Salmi, J. (2007). Autonomy from the State vs Responsiveness to Markets. *Higher Education Policy*. 20: 223-242.
- Sanetra, W., Wierzbowski, M. (2013). *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/464b33c688f069e828bf4370c2e0acaf.pdf [17.07.2015].
- Stachowiak-Kudła, M. (2012). *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych krajach europejskich*. Warszawa: Difin.
- Vall, M. du i in. (2011). *Raport końcowy „Modele zarządzania uczelniami w Polsce”*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym.
- Wach, K. (2013). Europeizacja – próba systematyki i konceptualizacja podejść badawczych. *Horizonty Polityki*. 4(8): 15-50.

- Woźnicki, J. (red.) (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Zgaga, P. (2007). *Higher Education in Transition. Reconsideration on Higher Education in Europe at the Turn of Millennium*. Umeå: Umeå University.
- Zgaga, P. (2012). Reconsidering University Autonomy and Governance: From Academic Freedom to Institutional Autonomy. W: H.G. Schuetze, W. Bruneau, G. Grosjean (red.). *University Governance and Reform. Policy, Fads, and Experience in International Perspective*, New York: Palgrave Macmillan.

Autonomy and accountability – Polish challenges

ABSTRACT. In the 21st century universities (especially public ones) must compete for the limited financial resources. Therefore activity of the universities had to face some kind of civic and administrative control to ensure the right use of public money. At the same time there is no acceptance for direct and expanded control which might challenge the institutional autonomy. This paper presents an overview of some attempts to reconcile the needs of autonomy and accountability. The solutions and conceptualizations tested in European higher education systems are the starting point for the analysis of the relation between autonomy and accountability in Poland and the challenges yet to be faced.

KEYWORDS: institutional autonomy, academic freedom, accountability, higher education systems, higher education law, public authorities

CYTOWANIE: Rybkowski, R. (2015). Autonomia a rozliczalność. Polskie wyzwania. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 95-115. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.4.

Marta Shaw

Leczenie gorsze od choroby? Diagnoza kondycji polskiego szkolnictwa wyższego na podstawie badań elit polskich uczelni publicznych

STRESZCZENIE. Finansowany z publicznych pieniędzy system szkolnictwa wyższego w Polsce jest szeroko postrzegany jako „chory” – niesprzyjający celom, jakie stawiają mu różne grupy społeczne. Istnieje zgoda co do istnienia tego problemu, nie ma natomiast zgody co do diagnozy i metod leczenia. Diagnoza przedstawiona w artykule oparta jest na dwuletnich badaniach elit szkolnictwa wyższego – władz uczelni i przedstawicieli rządu. Według autorki jedną z możliwych przyczyn „choroby” jest polipragmazja – jak w medycynie określa się sytuację, gdy chory konsultuje się jednocześnie z kilkoma lekarzami, którzy stawiają różne diagnozy i przepisują różne leki, mogące wchodzić ze sobą w niepożądane interakcje. Uniwersytet „choruje”, ponieważ ministerstwo i władze akademickie aplikują mu odmienne „lekarstwa”. Podczas gdy władze akademickie podkreślają rolę uniwersytetu w dochodzeniu do prawdy, twórcy polityki naukowej widzą go przede wszystkim jako koło zamachowe gospodarki. Presja ze strony rządu wywołuje zachowania kompensacyjne środowisk akademickich polegające na obchodzeniu przepisów i tworzeniu pozorów. W efekcie cele realizowane przez władze uczelni odbiegają od tych zakładanych w najnowszym polskim prawodawstwie, a bodźce płynące z instytucji politycznych zachęcają do zachowań sprzecznych z etosem akademickim. Z badań wynika jednak, że istnieją trzy obszary potencjalnej synergii, które mogą stać się punktami zwrotnymi w transformacji polskiego szkolnictwa wyższego: kształcenie elitarne, merytoryczne finansowanie badań naukowych oraz kompetencje „miękkie”.

SŁOWA KLUCZOWE: uniwersytet, szkolnictwo wyższe, polityka naukowa, modele uczelni, badania jakościowe

Wprowadzenie

Zdaniem publicystów kształtujących obraz polskiego szkolnictwa wyższego współczesna uczelnia publiczna jest w gorszej kondycji niż za czasów realnego socjali-

zmu. Studia w wielu polskich szkołach wyższych nie sprzyjają ani bezinteresownemu poszukiwaniu wiedzy, ani zdobywaniu praktycznych kompetencji potrzebnych na rynku pracy (Bendyk 2008; Ozminkowski 2009; Papuzińska 2009; Hartman 2013)¹. Podobne opinie utrwalają niektórzy przedstawiciele władz uczelni (Dybczyński 2011; Pacholski 2011) oraz cenione autorytety (Sztompka 2014; Kwiek 2012; Balcerowicz 2014). Choć diagnozy znacznie się różnią, przykład Kongresu Kultury Akademickiej w Krakowie pokazuje, że wśród uczonych i decydentów powszechne jest poczucie kryzysu. Uczestnicy konferencji zorganizowanej przez najstarszy polski uniwersytet w roku jego jubileuszu 650-lecia uznali zgodnie, że polskie szkolnictwo wyższe jest „chore”. Zdaniem wybitnego historyka Karola Modzelewskiego „choroba” uczelni osiągnęła wręcz skalę „zarazy” (Modzelewski, 2014). Jej symptomy to obniżenie jakości kształcenia, zanik relacji uczeń – mistrz, spadek zaufania społecznego do nauki i naukowców, niepokojące przypadki nierzetelności akademickiej, jeden z najniższych współczynników produktywności badawczej kadry naukowo-dydaktycznej w Europie oraz odpływ najzdolniejszych studentów poza naukę lub do ośrodków naukowych poza Polską².

Podczas gdy naukowcy najlepiej widzą niepokojące symptomy wewnątrz uczelni, dostrzegana przez nich „choroba” odbija się również szerokim echem społecznym. Ponieważ studiuje już ponad 60% młodzieży (OECD 2011), „choroby” uczelni dotyczą większości polskich rodzin. Dyplom uczelni uznaje się nadal za oznakę prestiżu i gwarancję udanej kariery, ale młodzi ludzie coraz częściej mówią o uczelniach jako „fabrykach bezrobotnych,” które służą przede wszystkim interesom swoich pracowników, a u studentów nie kształtują kompetencji potrzebnych we współczesnym życiu (OBOP 2013). Dla uczestników badań przeprowadzonych w 2013 r. przez Ośrodek Badania Opinii Społecznej metodą grupy fokusowej studia nadal są podstawą starań o godziwe życie, ale nie dają umiejętności, jakie są do takiego życia potrzebne. Masowe studia poszerzają horyzonty, ale i rozbudzają aspiracje, które często okazują się płonne. Dla wielu absolwentów jedynym sposobem na spełnienie tych aspiracji pozostaje emigracja – nie rozważa jej obecnie tylko 17 na 100 Polaków (Newsweek 2014).

Jest zatem zgoda co do istnienia problemu – finansowany z publicznych środków system kształcenia jest szeroko postrzegany jako niesprzyjający celom, jakie stawiają mu różnorodne grupy społeczne. Nie ma natomiast zgody co do diagnozy i zalecanych metod leczenia. Pomimo wielu prób reform nie jest też dotąd jasne, jakimi koncepcjami uczelni kierują się przywódcy i reformatorzy uczelni – przed-

¹ W ostatnich latach rzadko zdarzał się miesiąc, w którym nie ukazywałyby się krytyczne teksty dotyczące funkcjonowania polskich uczelni. Wspomniane teksty stanowią jedynie przykłady najszerzej dyskutowanych artykułów.

² Tezy wynotowane podczas obrad Kongresu Kultury Akademickiej, który odbył się w dniach 20-22.03.2014 r. na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Teksty prezentacji konferencyjnych dostępne są na stronie <http://kongresakademicki.pl/dzial/teksty-nadeslane/>.

stawiciele wewnętrznych i zewnętrznych ośrodków decyzyjnych w polskim szkolnictwie wyższym, jakimi są władze uczelni, oraz wpływowi eksperci związani z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Diagnoza przedstawiona w niniejszym artykule oparta jest na dwuletnich badaniach elit szkolnictwa wyższego – władz uczelni i przedstawicieli rządu. Jednym z celów badania było porównanie koncepcji uczelni publicznych preferowanych przez grupy posiadające na nie największy wpływ. Można postawić tezę, że jedną z możliwych przyczyn „choroby” jest polipragmazja – jak w medycynie określa się sytuację, gdy chory konsultuje się jednocześnie z kilkoma lekarzami, którzy stawiają różne diagnozy i przepisują różne leki, mogące wchodzić ze sobą w niepożądane interakcje. Uniwersytet „choruje”, ponieważ ministerstwo i władze akademickie aplikują mu odmienne „lekarstwa”. W efekcie cele realizowane przez władze uczelni odbiegają od tych zakładanych w polskim prawodawstwie, a bodźce płynące z instytucji politycznych zachęcają do zachowań sprzecznych z etosem akademickim.

1. Metodologia

Zbadanie wizji uczelni preferowanych przez elity polskiego szkolnictwa wyższego wymagało opracowania metodologii uwzględniającej zarówno istotę pytania badawczego, jak i charakter wybranej próby. Głównym filarem przyjętej metodologii badawczej był wywiad elitarny, uzupełniony o elementy etnografii.

1.1. Perspektywa metodologiczna

W projekcie przyjęto interpretatywne założenie, że ludzie przypisują otaczającemu ich światu różne znaczenia, a proces ich tworzenia jest kluczowym elementem rzeczywistości społecznej (Menzel 1978). Bez względu na ontologiczną czy epistemologiczną zasadność znaczeń i interpretacji przyjmowanych przez współtwórców rzeczywistości społecznej mają one realny wpływ na otaczający ich świat. Jak stwierdzili już w 1927 r. William Thomas i Florian Znaniecki, jeżeli ludzie postrzegają coś jako realne, staje się to realne w swoich konsekwencjach (Thomas i Znaniecki 1927). Rolą badacza jest obserwacja i interpretacja rzeczywistości na zasadach wyznaczonych przez samych uczestników badań (Geertz 1993). Celem niniejszego badania było poznanie nie tylko zachowań i postaw wobec idealnej koncepcji szkoły wyższej, ale także kontekstu, znaczeń i wartości, jakie je kształtują. Ponieważ problem badawczy dotyczy subiektywnych znaczeń i konceptualizacji, wybrano metodologię jakościową, która pozwala na interakcję z uczestnikami badań w ich środowisku społecznym i umożliwia zrozumienie kontekstu, w którym funkcjonują (Guba i Lincoln 2005).

1.2. Próba badawcza

Badanie przeprowadzono w dwóch lokalizacjach: w czterech uczelniach publicznych reprezentujących różne typy instytucjonalne oraz w siedzibie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie. Na szczeblu państwowym przeprowadzono dwanaście wywiadów z najwyższymi rangą pracownikami ministerstwa – architektami reform, oraz doradcami eksperckimi.

Główna część badania odbyła się w województwie małopolskim, co było podyktowane czterema względami: 1) stolica województwa jest znanym w całej Polsce ośrodkiem akademickim, w którym znajdują się uczelnie reprezentujące wszystkie typy instytucjonalne nadzorowane przez MNiSW: uczelnia flagowa, techniczna, specjalistyczna i zawodowa; 2) wybór jednego województwa zmniejsza prawdopodobieństwo, że zaobserwowane różnice są regionalne, a nie instytucjonalne; 3) lokalizacja poza Warszawą jest reprezentatywna dla większości uczelni w kraju, podczas gdy uczelnie znajdujące się w pobliżu centralnych instytucji politycznych różnią się od innych zakresem wiedzy o wdrażanych reformach oraz wpływu na ich kształt (Fullan 2001); 4) ponieważ jedynym niezawodnym sposobem przeprowadzenia wywiadów z władzami uczelni jest osobista rekomendacja, a jakość zebranych danych w dużym stopniu zależy od zaufania do badacza, kluczowa w wyborze lokalizacji była pozycja badacza w oczach uczestników badań. Autorka niniejszego artykułu przez wiele lat mieszkała i pracowała w Krakowie, w związku z czym jest znana w miejscowym środowisku naukowym. Znaczenie tego faktu ilustruje proces rekrutacji uczestników badań wśród władz uczelni. Kilka miesięcy przed rozpoczęciem badań władze wybranych uczelni otrzymały z uczelni firmującej badanie (University of Minnesota) oficjalne pismo zapraszające do udziału w badaniu. Nie odpowiedziała na nie ani jedna z tych uczelni. Po dwumiesięcznym pobycie badaczki w Krakowie i jej aktywnym uczestnictwie w życiu akademickim wybranych uczelni ich władze zgodziły się na przeprowadzenie wywiadów. Przeprowadzono w sumie dwadzieścia wywiadów z przedstawicielami władz uczelni, w tym przynajmniej po jednym wywiadzie w każdej uczelni z przedstawicielem kolegium rektorskiego, najwyższego szczebla administracji, oraz senatu akademickiego. Aby chronić tożsamość respondentów, ukryto nazwy trzech uczelni, zaś w przypadku uczelni będącej w regionie jedynym reprezentantem danego typu podjęto dodatkowe środki ostrożności, aby żaden z uczestników badań cytowanych w artykule nie został rozpoznany.

1.3. Wywiad elitarny z elementami etnografii

Respondenci o statusie elit niechętnie wypełniają ankiety; rzadko dopuszczają też w swoje otoczenie etnografów, a wywiadów udzielają jedynie wybiórczo. Z tych

przyczyn główną metodą przyjętą w projekcie był wywiad elitarny. Metoda wywiadu elitarnego wywodzi się z nauk politycznych, gdzie rozwinięto ją najpełniej w badaniach elit rządowych i parlamentarnych. Politolodzy dostrzegli, że respondenci o statusie elit wymykają się łatwo z zamkniętych pytań i kwestionują założenia badacza; doceniają natomiast możliwość przedstawienia swojego punktu widzenia i wyjaśnienia, skąd on pochodzi (Aberbach i Rockman 2002). Wysoki status społeczny takich respondentów wymaga szczególnych technik wydobywających ekspercką wiedzę, pozwalających uczestnikom badania na poprawienie założeń pytającego i współdecydowanie o kierunku rozmowy (Dexter 1970).

Wywiad elitarny ma trzy główne cechy. Po pierwsze, badacz przyjmuje w wywiadzie definicję problemu zaprezentowaną przez samego respondenta. Po drugie, zachęca respondenta, aby to on ustrukturyzował swój opis badanego problemu. Po trzecie, to respondent, a nie badacz określa, co jest ważne i adekwatne w kontekście diskutowanego problemu (Aberbach i Rockman 2002).

Niewątpliwą słabością przyjętej metody jest zawężona perspektywa pojedynczego wywiadu. Wywiad to wąskie okno, przez które widać zaledwie fragment istniejących znaczeń i interpretacji. Tymczasem ze strony respondentów o statusie elit udzielenie godzinowego wywiadu jest sporym poświęceniem, stąd rzadko można liczyć na dłuższy czas osobistego kontaktu. Aby rozszerzyć perspektywę badawczą i sprawdzić słuszność wstępnych interpretacji, wywiady zostały przeprowadzone w czasie półtorarocznego uczestnictwa badaczki w życiu akademickim wybranych uczelni. Badaczka przyjęła afiliację jednej z uczelni na okres tego stażu. Uczestniczyła wówczas w kongresach, konferencjach i innych wydarzeniach poświęconych problematyce uniwersyteckiej; była też gościem na spotkaniach akademickich ciał kolegialnych wybranych uczelni. Podjęła wszelkie wysiłki, by zanurzyć się w społecznym świecie uczestników badań, co zaowocowało m.in. zaproszeniami na zamknięte spotkania organizowane zarówno przez uczelnie, jak i przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Obserwacje etnograficzne z tych wydarzeń znacznie wzbogaciły zasoby empiryczne zgromadzone w czasie wywiadów elitarnych.

2. Wybrane wyniki badań

Przedstawione wyniki są niewielkim wycinkiem większego projektu, prezentującym główne zagadnienie, jakim jest wizja przyszłości polskiego uniwersytetu, ukazana w ogólnym zarysie wraz z przykładami ilustrującymi główną tezę.

Wyniki badań wskazują, że respondenci w różny sposób diagnozują polskie uczelnie, co bierze się z odmiennych koncepcji ich misji. Zdaniem większości przedstawicieli władz akademickich ujętych w tym badaniu posłannictwem uczelni jest poszukiwanie prawdy i formacja intelektualna w relacji mistrz – uczeń. Tym-

czasem respondenci w próbie rządowej uważają niemal zgodnie, że szkolnictwo wyższe istnieje głównie po to, by pomnażać publiczne i prywatne korzyści. Choć te dwie wizje wzajemnie się nie wykluczają, ich dotychczasowe interakcje prowadziły niejednokrotnie do rozwiązań niesprzyjających realizacji żadnego z tych celów.

2.1. Prawda

To jest misja uniwersytetu, że prawdę trzeba głosić i przeciwstawiać się błędowi.
To jest najlepsze określenie misji uniwersytetu (A 206:28).

Koncepcje władz uczelni pokrywały się z wizją uniwersytetu stworzoną przez wielkiego reformatora Wilhelma von Humboldta. Kształcenie jest w tym modelu rozumiane jako całościowa formacja nierozzerwalnie związana z prowadzeniem badań naukowych. Główną wartością jest prawda, do której dochodzi się wspólnie i bezinteresownie:

[...] na bezinteresowności polega istota uniwersytetu (A 217:43) .

Respondenci akademicy zdawali sobie przy tym sprawę, że aby poszukiwać prawdy i całościowo kształcić, uczelnie muszą stosować się do reguł rynku, który zapewnia potrzebne na ten cel środki. Na wszystkich uczelniach poza uczelnią techniczną rynek był postrzegany jako nieuchronna rzeczywistość, która nie powinna jednak wpływać na ideowe postrzeganie misji. Stąd kierunki studiów tworzone są przede wszystkim nie na podstawie badań rynku, lecz kryteriów ustanawianych w ramach dyscyplin naukowych, a badania stosowane, choć cieszą się dziś większym szacunkiem niż kiedyś z uwagi na związane z nimi korzyści, bywają traktowane jako „gorszy rodzaj nauki” (207:31).

Władze akademickie dostrzegają potrzebę kształcenia praktycznego i zawodowego. Jednak w przyjętej próbie żaden z badanych, w tym przedstawiciele uczelni specjalistycznej i zawodowej, nie postrzega tego zadania jako priorytetu swojej uczelni. Negatywne postrzeganie powiązań z rynkiem i masowości kształcenia było często wyrażane na wszystkich uczelniach oprócz uczelni technicznej. Oficjalne misje uczelni specjalistycznej i zawodowej odnoszą się do kształtowania praktycznych kompetencji, lecz ich reprezentanci twierdzili, że chętnie wyeliminowaliby przymiotniki ze swoich nazw i zostaliby „normalnymi” uniwersytetami. Tradycyjny uniwersytet badawczy jest normatywnym ideałem, co ilustruje nawet wypowiedź ekspertki rządowej zaniepokojonej tym, co w literaturze przedmiotu nazywa się „akademickim dryfem” uczelni:

To jest pewnego rodzaju schizofrenia, bo rzeczywiście w pamięci, co często znajduje odzwierciedlenie w misjach, szkoły wyższe odwołują się do idei uniwersytetu humboldtowskiego. Uniwersytet badawczy się nie przeżył i nie skończył, ale w Polsce możemy powiedzieć

– nie zaryzykuję liczb, ale niewiele uczelni może pretendować do miana uniwersytetu humboldtowskiego. Czasami jest tak, że w tej samej uczelni mamy jednostki, centra, które są silnie badawcze, i w tym się specjalizują, w badaniu i kształceniu przyszłych kadr naukowych i innowacyjnych. A więc fragment jest taki, który odpowiada tej kategorii. Natomiast reszta niestety, albo nie wiem, czy niestety, bardziej jest oddana trzeciej misji, czyli bardziej jest oddana pełnieniu bezpośredniej służby społecznej. I to widać gołym okiem. Jeżeli mała, lokalna szkoła, w pełni zintegrowana z lokalnym środowiskiem pracy, współpracująca z pracodawcami i z administracją lokalną, chciałaby być uniwersytetem humboldtowskim, to to jest zupełne nieporozumienie (109:8).

W powyższej wypowiedzi uderza to, że respondentka sama poprawia swoje stwierdzenie, że większość uczelni jest „niestety, albo nie wiem, czy niestety” przeznaczona do spełniania misji wspomaganie lokalnego środowiska pracy. W jej krytyce lokalnych uczelni za pretendowanie do humboldtowskiego ideału wybrzmiewa silnie dominacja tego ideału. „Normalna” uczelnia to tradycyjny uniwersytet; reszta „niestety” musi zajmować się zadaniem służenia gospodarce. Taki wzorzec wynosi ze swojej uczelni większość kadry naukowo-dydaktycznej:

[...] jak Pani spojrzy na kadrę tych uczelni właśnie nazwijmy to typu szkoły zawodowe, nie mówiąc o uczelniach niepublicznych, to jest kadra, która przeszła z dużych uniwersytetów publicznych [...] no więc kadra pochodzi i jest wychowana na takich wzorcach (213:46).

2.2. Korzyść

Twórcy polskiej polityki naukowej wychodzili z innych założeń niż władze uczelni, a ich przekonania zbliżone były do anglosaskiej koncepcji uniwersytetu rynkowego. Szkolnictwo wyższe istnieje ich zdaniem po to, by pomnażać publiczne i prywatne korzyści. Korzyści te mogą być tak różnorodne jak samo społeczeństwo. Uczelnie mogą być dobre w wielu różnych obszarach: od prowadzenia badań podstawowych po zapewnianie studentom dobrych kontaktów towarzyskich. Natomiast z punktu widzenia państwa najważniejszym zadaniem uczelni jest przygotowanie absolwentów do wejścia na rynek pracy i wspomaganie gospodarki przez rozwój innowacji:

[...] kształcenie powinno zapewnić absolwentowi miejsce pracy, a gospodarce rozwój (105:59).

Celem uczelni jest służyć społeczeństwu poprzez współpracę z pracodawcami i reagowanie na potrzeby lokalnego rynku pracy. Dobrze funkcjonujące uczelnie przyczyniają się do tego, by absolwenci byli w stanie znaleźć zatrudnienie, a pracodawcy mieli dostęp do wysoko wykwalifikowanej kadry. Eksperti rządowi afiliowani w instytucjach akademickich podkreślali przy tym, podobnie jak przedstawi-

cele władz akademickich, że uczelnie nie powinny przygotowywać studentów do wykonywania konkretnego zawodu, ponieważ ich zawód prawdopodobnie kilka razy się zmieni – ale powinny kształtować kompetencje, które będą im służyły bez względu na wykonywany zawód:

Błędem jest myślenie że uniwersytet ma dawać zawód. Uniwersytet ma dawać wykształcenie (110:17).

Zdaniem respondentów z próby rządowej uczelnie nie mogą być rozliczane bezpośrednio z tego, czy ich absolwenci znajdują pracę, ale powinny stale zwracać uwagę na kompetencje potrzebne na dynamicznym i globalnym rynku pracy, takich jak: krytyczne myślenie, przedsiębiorczość i kompetencje międzykulturowe. Frazą, która często pojawiała się w wywiadach, było „reagowanie” i „odpowiadanie” na potrzeby społeczeństwa i rynku. Architekci reform z lat 2009-2011 twierdzili, że ich głównym celem było dostosowanie systemu szkolnictwa do potrzeb rynku pracy oraz wsparcie badań o większym potencjale komercyjnego zastosowania. Jedna z osób, które odegrały kluczową rolę w kształtowaniu kierunku reform, powiedziała:

[...] są oczywiście pewne zmiany dla studenta, żeby student miał lepsze umiejętności, żeby właśnie jego kształcenie było bardziej dostosowane do potrzeb rynku pracy, żeby zmieniła się struktura kierunków studiów, uczelni na te bardziej ściśle, te, które są poszukiwane. Oczywiście nie zapominając o podstawach nauki. Dla naukowców żeby mogli również lepiej prowadzić badania, żeby bardziej włączyli się do międzynarodowych badań i żeby była większa integracja z gospodarką przy tych badaniach (105:68).

2.3. Interakcje

Kiedy przedstawiciele rządu wspominali o „dostosowaniu” kształcenia do potrzeb społeczeństwa i rynku, zwykle wiązało się to z krytyką środowiska akademickiego, które postrzegali jako zamknięte i zorientowane na interesy kadry naukowo-dydaktycznej. Szczególnie hamujące zdaniem respondentów są senaty uczelni, które działają zachowawczo i powstrzymują działania uważane za niestandardowe z punktu widzenia tradycyjnej nauki. Sposobem rządu na zmuszenie uczelni do zmiany są instrumenty prawne, które niektórzy politycy oceniali jako represyjne:

Powiedziałbym takie represyjne trochę podejście, że na przykład za dużo tych wieloletowości, to zabronimy wieloletowości. Jest za dużo nepotyzmu, to zabronimy nepotyzmu. W tym stylu (108:6).

Presja ze strony rządu, aby dostosować sposób kształcenia do zmieniającej się rzeczywistości, była przez respondentów akademickich postrzegana zdecydowanie negatywnie. Reakcją środowiska akademickiego na próby prawnego narzucenia

nowych form studiów i współpracy z rynkiem są zachowania kompensacyjne polegające na obchodzeniu przepisów i tworzeniu pozorów. Dotyczą one w równym stopniu praw postrzeganych jako sprzeczne z etosem akademickim, jak i takich, których zasadność jest na uczelniach dostrzegana, ale razi biurokratyczny sposób ich wdrażania przez urzędników:

Czego nie można powiedzieć o środowisku akademickim, to są inteligentni ludzie. Urzędnik nie wygra z naukowcem. Urzędnik wyjdzie z parametrami, naukowiec się dostosuje i bezsensowne przepisy obejdzie. Jeżeli urzędnik wyda naukowcowi taką grę, to naukowiec ją wygra. Mnożenie zasad i biurokratycznych wymagań powoduje, że mnożą się dziury w systemie i sposoby ich obchodzenia (222:14).

Kultura organizacji, w których powszechne staje się obchodzenie przepisów i tworzenie pozorów, jest sprzeczna z etosem, którego środowisko akademickie próbuje w ten sposób bronić. Tworzy się tym samym błędne koło – społeczeństwo i rząd postrzegają środowisko akademickie jako jeszcze bardziej niezdrowe, co prowadzi do opracowywania kolejnych regulacji, które znów są obchodzone.

Tymczasem, jak zauważają sami uczeni, wysoki prestiż społeczny kadry profesorskiej sprawia, że część środowiska akademickiego ma możliwość wywierania istotnego wpływu na kształt polityki ministerstwa. Wywierają go nie tylko poprzez różnego rodzaju ciała eksperckie i doradcze, lecz również przez odwołanie do osobistego autorytetu, który w przypadku profesora uniwersytetu jest dużo wyższy niż w przypadku polityka. Jednym z przykładów skutecznego wpływu autorytetów z wiodących uczelni na politykę publiczną był związany z debatą na temat zniesienia habilitacji – głównego elementu strukturalnego humboldtowskiego uniwersytetu. Osoba uczestnicząca w procesie decyzyjnym stwierdziła, że ówczesna minister była bliska decyzji o zniesieniu habilitacji, lecz szanowany profesor jednego z najlepszych uniwersytetów zebrał grupę naukowych autorytetów i przyjechał na osobistą rozmowę w ministerstwie:

No i przyszli tu do pani minister i niestety minister pod wpływem już takiego grona profesorów najlepszych uczelni zrezygnowała z prowadzenia takiej całościowej rezygnacji z habilitacji, chociaż zrobiliśmy uproszczoną i przyspieszoną (105:55).

Wśród respondentów tego badania procedura habilitacyjna wypracowana w następstwie wspomnianych wydarzeń budzi zdecydowany sprzeciw – zarówno zwolenników modelu humboldtowskiego, jak i modelu rynkowego, i jest uważana za nieudane rozwiązanie kompromisowe.

Obecność logiki humboldtowskiej w polityce naukową nie ogranicza się do osobistych interwencji profesorów. Reformy systemu szkolnictwa wyższego były od wczesnych lat 90. XX wieku projektowane głównie przez ekspertów wywodzących się z tradycyjnych uniwersytetów, którzy wpisali elementy humboldtowskiej logiki w prawa, nowelizacje i rozporządzenia. Ich przykładem są zapisy o minimum ka-

drowym. Zakłada się – co ma uzasadnienie w przypadku uczelni badawczej – że zatrudnienie dużej liczby pracowników naukowych posiadających stopnie naukowe doktora i doktora habilitowanego wpływa pozytywnie na jakość prowadzonego kształcenia. Założenie to nie sprawdza się jednak w przypadku uczelni zawodowych, w których prawny wymóg zatrudnienia na danym kierunku przynajmniej dwóch doktorów habilitowanych i czterech doktorów znacznie ogranicza możliwości prowadzenia studiów odpowiadających potrzebom rynku pracy.

Przykładem jest sytuacja opisana przez respondentów w uczelni zawodowej, która próbowała bez skutku otworzyć studia na kierunku informatyka. Do otwarcia kierunku nie doszło, ponieważ nie udało się zebrać minimum kadrowego. Pozyskanie doktorów informatyki okazało się niemożliwe, ponieważ ich średnie zarobki są cztery razy wyższe niż byłyby im w stanie zaproponować uczelnia, a osoby ukierunkowane naukowo nie widziały dla siebie na uczelni zawodowej możliwości awansu (220, 223). Zdaniem władz uczelni planowane studia byłyby nie tylko dużo bardziej możliwe w realizacji, ale też lepsze, gdyby zajęcia mogli prowadzić praktycy ze stopniem magistra, lecz władze uczelni były zmuszone poszukiwać osób z doktoratami, choćby z innych dyscyplin, w których posługuje się technologią informacyjną, jak fizyka kwantowa. Mimo że udało się znaleźć kilka takich osób, uczelnia nie dostała pozwolenia na prowadzenie studiów, ponieważ nie spełniała wymogów minimum kadrowego. Z podobnych względów nie udało się uruchomić dwóch innych kierunków, na które jest zapotrzebowanie w regionie. W efekcie uczelnia prowadzi studia nie na takich kierunkach, na które jest popyt, lecz na takich, do których są osoby do minimum kadrowego. Są to głównie kierunki akademickie, takie jako politologia i filologia. Jedna z przedstawicielek władz uczelni stwierdziła otwarcie:

[...] to są akademickie dyscypliny i generalnie nic wspólnego nie miało z zawodowością [...] Mamy świadomość tego, że produkujemy bezrobotnych (221:15, 32) .

Nawet w reformie z 2011 r., której założeniem było bliższe powiązanie uczelni ze środowiskiem społeczno-gospodarczym, autonomię tworzenia nowych kierunków bez konieczności uzyskania pozwolenia z ministerstwa przyznano ośrodkom posiadającym uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego, a formuła finansowania sprzyja uczelniom o profilu akademickim:

Siła jest, jeśli chodzi o nadawanie stopni i tytułów naukowych [...] Z tego jest większa autonomia, a ponadto dotacje są inne na dydaktykę. Prestiż jest inny z tego powodu, że możemy kadrę kształcić dla siebie i dla innych. W rankingu i w algorytmie finansowania na działalność dydaktyczną to się liczy (218:56).

Podsumowując, władze akademickie i twórcy polityki naukowej uczestniczący w tym badaniu dążą do poprawy kondycji polskiego szkolnictwa za pomocą mechanizmów rządzących się różną logiką. Mechanizmy te wchodzą ze sobą w nie-

pożądane interakcje, które sprawiają, że w przeciwieństwie do sytuacji chwalonej w polskim przysłowiu, wilk chodzi głodny, a owca jest na wół zjedzona. Tymczasem cele stawiane szkolnictwu przez przedstawicieli władz państwowych i akademickich się nie wykluczają, a ich realizacja jest niezbędna do prawidłowego funkcjonowania sektora szkolnictwa wyższego.

3. Obszary potencjalnej synergii

Istnieją trzy obszary, które mogą stać się punktami zwrotnymi w funkcjonowaniu systemu szkolnictwa, w którym prawda i korzyść tworzą synergię zamiast konkurować o prawo do wyłączności. Samo istnienie tych obszarów nie gwarantuje udanej przemiany, a przemiana jest w oderwaniu od takich zbieżności mało prawdopodobna. Sferami, od których może rozpocząć się pozytywna transformacja polskiego szkolnictwa, są: kształcenie elitarne, merytoryczne finansowanie badań oraz kompetencje „miękkie”.

3.1. Kształcenie elitarne

Pierwszy obszar, gdzie widzimy wyraźnie, że pojęciowe ramy, którymi posługują się decydenci, wydają się ze sobą zbieżne, to obszar kształcenia elitarnego. Decydenci polityczni i władze uczelni wydają się zgodni co do tego, że Polsce brakuje kształcenia przygotowującego do pełnienia wiodących ról w różnych obszarach społecznych, a także co do tego, że kształcenie elit powinno być raczej ogólne niż specjalistyczne i że wymaga silnej relacji uczeń – mistrz. W związku z tym prawdopodobne jest, że reformy zmierzające do większej dywersyfikacji szkolnictwa wyższego, z naciskiem na wzmocnienie kształcenia elitarnego, zyskają większą aprobatę tych ważnych interesariuszy.

Trudności związane z kształtowaniem elitarnych programów oraz instytucji są dwojakie. Po pierwsze, elitarne programy są przeznaczone dla niewielkiej liczby studentów i muszą być prowadzone przez wykładowców o najwyższych kwalifikacjach, co sprawia, że są drogie w utrzymaniu. Po drugie, hojniejsze finansowanie jednych programów niż innych może być postrzegane jako sprzeczne z ważną w polskiej kulturze wartością, jaką jest egalitaryzm. Inwestowanie większych środków w programy na najwyższym poziomie nie ma wielkich szans na polityczną akceptację, jeżeli będzie odbywać się kosztem innych programów lub instytucji. Chociaż kluczowi interesariusze zdają sobie sprawę, że niektóre programy i instytucje szkolnictwa wyższego mogłyby i powinny zostać wyeliminowane, nikt nie zgłasza za zlikwidowaniem własnego miejsca pracy. Jak ujął to jeden z respondentów: „Wszyscy się zgadzają, że jakieś pociski atomowe powinny być, ale nie na moim terenie: (207:93). Zamknięcie programów i instytucji niegenerujących

wartości innych niż zatrudnienie osób, które w nich pracują – a respondenci w badaniu przyznali, że takowe istnieją – wymagałoby wielkiej odwagi politycznej.

Bardziej problematyczny w koncepcjach misji szkolnictwa wyższego, w którym nie ma oczywistych punktów stykowych, jest postulat, by instytucje szkolnictwa wyższego przygotowywały absolwentów do działalności zarobkowej. Podczas gdy osoby odpowiedzialne za politykę państwa obstają przy tym, że zatrudnialność jest nieodzownym rezultatem, a większość studentów dąży do uzyskania wyższego wykształcenia w tym właśnie celu, idea ta stoi w sprzeczności z misją przyjmowaną przez władze uczelni i głęboko zakorzenioną w strukturach akademickich. Możliwe, że system szkolnictwa wyższego musiałby zostać uzupełniony o nowe struktury, aby misja promowania zatrudnialności znalazła w innym miejscu prestiżowe instytucjonalne oparcie.

3.2. Merytoryczne finansowanie badań naukowych

Prowadzenie przełomowych badań poszerzających aktualny stan wiedzy leży u podstaw tego, co przedstawiciele świata akademickiego uważają za tożsamość instytucji szkolnictwa wyższego; jest ono także cenione z uwagi na potencjalną maksymalizację publicznych korzyści ze szkolnictwa wyższego. Z ideowego punktu widzenia zarówno środowiska akademickie, jak i te decydujące o polityce państwa zdają się wyznawać pogląd, że finansowanie badań naukowych powinno być rozdzielane według kryterium merytorycznego, a nie na podstawie indywidualnych cech czy przynależności naukowców do danej instytucji.

Jeśli chodzi o budowanie synergii między poszukiwaniem naukowej prawdy a pomnażaniem społecznych korzyści z nauki, głównymi instytucjami powołanymi w tym celu są agencje finansowania nauk podstawowych i stosowanych: Narodowe Centrum Nauki (NCN) oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR). Jako nowe agencje, niezależne od Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, korzystające w swoich procedurach recenzji naukowej z ekspertyzy samych naukowców, mają szansę zyskać większą legitymizację społeczną niż ministerstwo lub jakakolwiek inna agenda rządowa. Powodzenie tych instytucji zależy od tego, jak postrzegana będzie rzetelność i przejrzystość metod stosowanych do oceny merytorycznej wniosków o granty, a także zobowiązania rządu do dystrybucji większości przyszłych środków na badania naukowe poprzez niezależne instytucje, a nie kanały polityczne. Niezależne agencje dysponują obecnie mniej niż połową krajowego budżetu na badania. Zakładając stałe zaangażowanie w zachowanie rzetelności przyjętych procedur, skala działalności tych agencji może i powinna być rozszerzana.

3.3. Kompetencje „miękkie“

Trzecia potencjalna ścieżka transformacji łączącej wartości humboldtowskie z rynkowymi skupia się na pojęciu „miękkich” kompetencji – umiejętności mających ogólne zastosowanie, takich jak: krytyczne myślenie, praca zespołowa, komunikacja międzykulturowa, zdolność wyszukiwania wiarygodnych informacji lub szybkiego dostosowywania się do nowych sytuacji. Istnieje powszechna zgoda co do tego, że takie kompetencje są nie tylko podstawą ogólnego kształcenia opartego na humanistycznych wartościach, ale także praktycznego szkolenia pracowników na szybko zmieniający się rynek pracy, gdzie zatrudnienie w jednym miejscu przez większą część kariery zawodowej nie jest już zasadą, a raczej wyjątkiem. Potrzebę uwzględnienia umiejętności, które można wykorzystywać na wszystkich etapach i szczeblach życia zawodowego, dostrzega się w Polsce nawet w instytucjach tradycyjnie skupiających się na kształtowaniu umiejętności technicznych oraz zawodowych – zmianę tę ilustruje wprowadzenie obowiązkowych przedmiotów humanistycznych na jednej z wiodących politechnik (Tadeusiewicz 2014).

Trudność w kształtowaniu „miękkich” kompetencji w polskim szkolnictwie wyższym wiąże się ze sposobem ich nabywania – odbywa się to poprzez doświadczenie i praktykę. Wyklucza to możliwość wprowadzenia ich poprzez uzupełnienie programu nauczania o nowe treści. Przekazywanie umiejętności pracy zespołowej lub komunikacji międzykulturowej wymaga innego rodzaju pedagogiki niż tradycyjny wykład uniwersytecki, a jeśli wykładowcy mają promować takie kompetencje wśród swoich studentów, muszą najpierw sami je posiadać. W Polsce kontrowersje wzbudziło wprowadzenie przez rząd prawa nakazującego włączenie „kompetencji społecznych” w cele poszczególnych przedmiotów, pozostawiające instytucjom szkolnictwa wyższego niewiele czasu i środków na jego wdrożenie oraz niezapewniające wystarczającego zaplecza szkoleniowego, by w sensowny i spójny sposób ująć takie kompetencje w planowaniu struktury nauczanych przedmiotów. Kształtowanie „miękkich” kompetencji wydaje się jeszcze bardziej odporne na odgórne regulacje niż inne aspekty praktyki nauczania; wręcz przeciwnie – niezamierzonym skutkiem ubocznym tego typu działań jest zniechęcenie kadry naukowej do pomysłów, z którymi w innych okolicznościach być może w pełni by się zgodzili.

4. Ślepe uliczki

Kwestia, czy postulowane obszary staną się podstawą synergicznych przemian, zależy w dużym stopniu od przyjętej strategii działania. Na podstawie ustaleń wynikających z prezentowanego badania warto rozważyć trzy „ślepe uliczki”, które dotąd się nie sprawdziły i mają nikłe szanse powodzenia w przyszłości.

4.1. Radykalne operacje

Do tej pory w kręgach polskiej polityki nauki można było zaobserwować silną pokusę sięgania po rozwiązania odgórne, wdrażane za pomocą przepisów i regulacji, co jest równoznaczne z optowaniem za wysłaniem chorego „pacjenta” na „operację”. Nadmierne wykorzystywanie zakrojonych na szeroką skalę regulacji nie przyniosło dotąd spodziewanych efektów. Widać to szczególnie po liczbie zmian legislacyjnych w polskim szkolnictwie wyższym ostatnich lat, które doprowadziły do poczucia zmęczenia reformami. W latach 2009-2011 środowisko akademickie miało trudności z nadążaniem za kolejnymi przepisami i dyrektywami, a każdy wysiłek reformatorski pogłębiał wrażenie, że poprzedni był niepełny. Powstawało również poczucie, że nowe rozwiązania nie miały czasu dojrzeć i wydać owoców, a już zostały zastąpione jeszcze nowszymi mechanizmami. Niezależnie od tego, czy wrażenie to jest trafne, czy nie, samo jego występowanie zwiększa prawdopodobieństwo, że kolejne reformy istniejącego systemu w najbliższej przyszłości spotkają się z pretensjami, unikami, a nawet próbami obalenia przez kadre akademicką.

Zmęczenie reformami stawia kolejnych ministrów nauki i szkolnictwa wyższego w trudnej sytuacji. Po dwóch kadencjach energicznych wysiłków reformatorskich najbardziej asertywnego z dotychczasowych ministrów utrzymuje się przeświadczenie, że system jest „chory” – przy czym niektórzy uczeni odnoszą wrażenie, że „choroba” ta rozwinęła się do postaci „zarazy” (Modzelewski 2014). Poczucie kryzysu rośnie także w społeczeństwie. Od 2004 do 2009 r. odsetek Polaków przekonanych, że warto dążyć do uzyskania wyższego wykształcenia, spadł o 13% (OBOP 2009). Z kolei 37% polskiego społeczeństwa jest aktualnie zdania, że uczeni „kłamią na temat swoich badań dla osobistych zysków”, a 28% uważa ich za „niebezpiecznych” – są to najwyższe odsetki w grupie obejmującej kraje Unii Europejskiej oraz Stany Zjednoczone (BBVA 2011). Z uwagi na spadający poziom zaufania społecznego do systemu szkolnictwa wyższego, rząd wybrany w wyborach w 2015 r. stanie przed pokusą, by zdecydować się na radykalne operacje. Zdecydowane działania są z pewnością niezbędne w niektórych obszarach – jest to szczególnie potrzebne w kwestii niezetelności akademickiej. Chociaż solidne dane empiryczne na ten temat są znikome, zarówno w społeczeństwie, jak i wśród naukowców zdaje się dominować pogląd, że problem znacznie się zwiększył wraz z umasowieniem szkolnictwa. Fakt, że 37% społeczeństwa jest zdania, iż uczeni kłamią w celu osiągnięcia osobistych korzyści, jest niepokojący; aby instytucje szkolnictwa wyższego mogły funkcjonować jako instytucje zaufania publicznego, należy szybko i bez znieczulenia przeprowadzać „operacje” rugujące z uczelni zachowania nieetyczne i niezgodne z akademickim obyczajem.

Równocześnie trzeba pamiętać, że „operowanie” systemu szkolnictwa wyższego odbywa się na żywym i w pełni przytomnym organizmie. W maju 2014 r. „pa-

cient” wydawał się bardzo osłabiony w wyniku stosowania wielu różnych, czasem kolidujących ze sobą kuracji. Nie ma żadnej wątpliwości, że niebezpieczne guzy muszą zostać wycięte – potrzebny jest jednak do tego skalpel, a nie topór. Jak sugerowano wcześniej, można i należy unikać operowania w obszarach, gdzie te same cele mogą być osiągnięte za pomocą diety, która wzmocni to, co korzystne, i „zagłodzi” to, co szkodliwe.

4.2. Jednolite struktury dla różnych celów

Drugą kwestią, którą warto wziąć pod uwagę, jest to, że systemy społeczne zazwyczaj generują wyniki zgodne z tym, do czego zostały stworzone. Według teoretyka systemów Richarda Buckminstera Fullera: „Zmian nigdy nie wprowadza się poprzez walkę z zastaną rzeczywistością. Żeby coś zmienić, należy zbudować nowy model, który zdezaktualizuje poprzedni” (Fuller Buckminster, n/d). Kształtowanie umiejętności potrzebnych na rynku pracy nie jest celem wpisanym w tradycyjny model polskich uczelni – jest jednak zasadniczy, jeśli chodzi o tożsamość wielu innych instytucji, które pojawiły się w Polsce od lat 90. XX wieku. Prywatne instytucje szkolnictwa wyższego, organizacje pozarządowe i fundacje mające na celu wypełnienie tej niszy powstały przy niewielkim lub żadnym wsparciu ze strony rządu. Niektóre z nich opracowały wysoce innowacyjne programy zasługujące na rządowe wsparcie. Jedną z takich instytucji jest Akademia Leona Koźmińskiego – prywatna placówka w Warszawie, która znalazła się na liście 20 uczelni oferujących najlepsze studia magisterskie w dziedzinie globalnych finansów, przygotowanej przez „Financial Times”, a także została uznana za najlepszą szkołę biznesową w Europie Środkowej i Wschodniej (Financial Times, 2013). Bardziej kontrowersyjnym przykładem jest ASBIRO – alternatywna instytucja skupiająca się na lokalnym biznesie i przedsiębiorczości, która przyciąga rzesze studentów, ogłaszając, że wszyscy jej wykładowcy są przedsiębiorcami, a nie naukowcami (ASBIRO, 2014). Jednostki takie są przykładem nowych struktur organizacyjnych zbudowanych w ciągu ostatnich dwudziestu lat w celu odpowiedzenia na te same potrzeby, do spełniania których rząd próbował zmusić tradycyjne uniwersytety. Z uwagi na wątpliwe efekty dotychczasowych starań architektki polityki państwa powinni rozważyć dywersyfikację inwestycji publicznych środków w różne typy struktur edukacyjnych służące różnym celom. Nie ulega wątpliwości, że tradycyjne uniwersytety nadal odgrywają istotną rolę w poszerzaniu horyzontów wiedzy i przygotowywaniu wszechstronnie wykształconych elit. Być może jednak nadszedł czas, by przestać oczekiwać od nich kształcenia zawodowego, szczególnie że istnieją już innego typu instytucje szkolnictwa wyższego o udokumentowanych osiągnięciach, które mogłyby okazać się warte zainwestowania publicznych środków. Podejściem, które nie zostało jeszcze wypróbowane, jest oferowanie funduszy załączkowych dla dobrze rokujących programów realizujących deficytowe cele w szkolnictwie wyższym, które mogłyby

zostać rozwinięte w nowe modele organizacyjne. Ta sama zasada dotyczy nowych struktur organizacyjnych w ramach istniejących instytucji – zachęcanie ludzi do stosowania rozwiązań, z którymi mieli wcześniej wyłącznie negatywne doświadczenia (jak w przypadku propozycji wprowadzenia rad powierniczych), przynosi efekty odwrotne do zamierzonych.

Uznanie potrzeby powołania różnych struktur do różnych celów pociąga za sobą zróżnicowane podejścia pod względem przepisów i systemów nagradzania. Zawodowe uczelnie podlegają obecnie podobnym prawom co tradycyjne uniwersytety i chociaż czyni się dla nich pewne wyjątki, w praktyce instytucje te są traktowane jak gorsze wersje idealnego wzoru, którym jest wszechstronny uniwersytet. Na przykład, jak wskazywali badani, akademickie osiągnięcia wymagane do uzyskania doktoratu czy habilitacji mają znikome przełożenie na jakość programów skupiających się na praktyce, gdzie orientacja taka może być wręcz ciężarem. Dopóki programy akademickie będą w prawie traktowane jako wzorzec, „dryf akademicki” instytucji niebędących uniwersytetami będzie się utrzymywał, a kolejne specjalistyczne uczelnie będą dążyły do uzyskania statusu uniwersytetu. W Polsce potrzebne są środki do zwiększania prestiżu praktycznie zorientowanego szkolnictwa poprzez inwestowanie w wybrane, wyjątkowo obiecujące programy, a także ograniczenie przepisów na tyle, aby instytucje niebędące uniwersytetami miały dość przestrzeni, by efektywnie prosperować. Złagodzenie przepisów byłoby dobrą wiadomością dla wszystkich innych typów instytucji szkolnictwa wyższego, bo umożliwiłoby większą dywersyfikację oraz skupienie się każdej instytucji na tym, w czym jest rzeczywiście najlepsza.

4.3. Kosztowne skróty

Ostatnią kwestią, jaką warto wziąć pod uwagę zarówno przy planowaniu polityki państwa, jak i zarządzaniu uczelniami, jest to, że w krajach posttransformacyjnych, takich jak Polska, do wzmocnienia instytucji publicznych nie można dojść na skróty. Bezkrytyczne zapożyczanie form organizacyjnych, które sprawdziły się w innych obszarach globu, i przenoszenie ich na rodzimy grunt często nie tyle nie przybliży, ile wręcz oddala perspektywę realizacji zamierzonych celów. Narzucanie rozwiązań organizacyjnych postrzeganych przez osoby z wewnątrz jako wymuszone lub obce zazwyczaj wywołuje silną odpowiedź autoimmunologiczną, która działa później jak szczepionka przeciwko jakimkolwiek podobnym rozwiązaniom – nawet w przypadkach, gdy mogłyby się one okazać pomocne i stosowne.

Dynamikę tę dobrze ilustruje przypadek niedawnego kongresu organizacji pozarządowych w Krakowie, zorganizowanego przez władze miasta. Zainspirowana wizytami roboczymi w miastach Europy Zachodniej, pełnomocnik ds. organizacji pozarządowych uznała, że miasto potrzebuje rady doradczej organizacji pozarządowych. Zaprosiła przedstawicieli wszystkich takich organizacji zarejestrowanych

w Krakowie, by przedstawić ideę rady. Kiedy uczestnicy kongresu dowiedzieli się wystarczająco wiele, by zacząć omawiać zalety i wady takiego rozwiązania, zostali podzieleni na grupy, w których profesjonalni moderatorzy zadawali im szczegółowe, techniczne pytania o to, jak rada powinna funkcjonować. Spotkanie zakończyło się głosowaniem za lub przeciw jej powstaniu. Plan odniósł skutek przeciwny do zamierzonego. Uczestnicy opuścili kongres z poczuciem, że zostali oszukani i zmanipulowani. Wiele osób odmówiło wzięcia udziału w głosowaniu – nie tylko z powodu obaw, że rada stanie się narzędziem manipulacji politycznej, ale że sam sposób, w jaki pomysł został zaprezentowany, był manipulacją (Dziewitek, 2014). Pomimo najlepszych chęci z obu stron, próba przyspieszenia implementacji sprawdzonej europejskiej praktyki okazała się krokiem wstecz we wzajemnej współpracy. Za wyjątkiem rewolucji, próby przyspieszenia transformacji mogą łatwo sprawić, że wysiłki zmierzające do reform spalą na panewce.

Uwagi końcowe

Jednym z cieni najnowszej historii Polski utrzymujących się nad współczesnymi instytucjami jest tendencja do uogólniania danej tożsamości czy pozycji i stawiania jej za uniwersalny wzór. Poprzednia epoka utrwaliła w polskim społeczeństwie narrację jednorodności, która przetrwała dzięki założeniu, że sytuacją pożądaną jest takie samo myślenie, taki sam światopogląd i takie samo postępowanie. Jednak podobnie jak ma to miejsce w świecie biologicznym, natura porządku społecznego i gospodarczego jest taka, że monokultury wróżą ekologiczną katastrofę. Różnorodność form instytucjonalnych w polskim szkolnictwie wyższym świadczy o jego potencjale, nie jest jednak jeszcze cechą charakterystyczną dominującej w systemie autonarracji.

Przez ostatnich dwadzieścia lat monopol na dominującą narrację miały tradycyjne uniwersytety, jednak monopol ten słabnie. Według Mirosławy Marody wiek, w którym tradycyjny humboldtowski uniwersytet odgrywał dominującą rolę w kulturze, dobiegł końca (Marody 2014). Uniwersytet jako depozytariusz czystej wiedzy musi przetrwać, a stanie się tak tylko wtedy, gdy zaakceptuje na scenie szkolnictwa wyższego rolę jednego spośród wielu aktorów. Jeśli natomiast będzie bronił swojej uprzywilejowanej pozycji jako jedyne wzorca, zostanie zepchnięty na taką samą marginalną pozycję, co fundamentalistyczne formy religii – zapomniane relikty przeszłości pozbawione łączności z głównymi nurtami życia.

Literatura

Aberbach, J.D., Rockman, B.A. (2002). Conducting and coding elite interviews. *Political Science & Politics*. 35(4): 673-676.

- ASBIRO (2014). *Jedyna szkoła, w której uczą wyłącznie przedsiębiorcy* [The only school where all teachers are entrepreneurs]. <http://www.asbiro.pl/> [4.04.2014].
- Balcerowicz, L. (2014). *Jakość i efektywność w szkołach wyższych a systemy ich finansowania*. Kongres Kultury Akademickiej. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- BBVA (2011). *International Study on Scientific Culture: General Attitudes to Science*. BBVA Foundation Department of Social Studies and Public Opinion. <http://www.fbbva.es/TLFU/dat/culturacentificanotadeprensalarga.EN.pdf> [30.12.2015].
- Bendyk, E. (2008). Placz nad trumną. *Polityka*. <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/251169,1,placz-nad-trumna.read> [30.12.2015].
- Dexter, L.A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Colchester, UK: European Consortium for Political Research.
- Dybczyński, A. (2011). Jestem baronem. Nie chcę dłużej żyć w średniowieczu. *Gazeta Wyborcza* http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35751,9022221,Jestem_baronem__Nie_chce_dluzej_zyc_w_sredniowieczu.html [30.12.2015].
- Dziewitek, P. (2014). *Kolejny krok w tył we współpracy UMK i NGO*. Stowarzyszenie Pracownia Obywatelska. <http://pracowniaobywatelska.pl/kolejny-krok-w-tyl-we-wspolpracy-umk-i-ngo/> [30.12.2015].
- Financial Times. (2013). *Business school rankings from the Financial Times – Kozminski University*. <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/kozminski-university-warsaw/> [data].
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller Buckminster (n/d). Buckminster Fuller Institute. <http://www.bfi.org/about-bfi/updates/2014/03/countdown-begins> [30.12.2015].
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. W: E.G. Guba, Y.S. Lincoln (red.). *Handbook of Qualitative Research* (191-215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hartman, J. (2013). Umarła klasa. *Gazeta Wyborcza*. http://wyborcza.pl/magazyn/1,132517,13885836,Umarla_klasa.html [30.12.2015].
- Kwiek, M. (2012). Changing Higher Education Policies: From Deinstitutionalization to Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities. *Science and Public Policy*. 39(5): 641-654.
- Marody, M. (2014). *Etos, wartości i standardy w nauce akademickiej i „post-akademickiej”*. Kongres Kultury Akademickiej, Kraków: Uniwersytet Jagielloński. <http://kongresakademicki.pl/> [30.12.2015].
- Menzel, H. (1978). Meaning: Who needs it? W: M. Brenner, P. Marsh, M. Brenner (red.). *The social contexts of method* (140-171). New York: St. Martin's Press.
- Modzelewski, K. (2014). *Humanistyka akademicka – misja czy komercja i biurokracja?* Kongres Kultury Akademickiej, Kraków: Uniwersytet Jagielloński. <http://kongresakademicki.pl/> [30.12.2015].
- Newsweek (2014). Polacy na walizkach. Emigracyjny efekt domina. *Newsweek*. 23 marca. <http://polska.newsweek.pl/emigracja-z-polski-gdzie-wyjezdzaja-polacy-newsweek-pl,artykuly,282624,1.html> [30.12.2015].
- OECD (2011). *Stat Extracts: Graduates by field of education*. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RGRADSTY> [30.12.2015].

- OBOP (2013). *2 miliardy. Sposób na bezrobocie*. Warszawa: Energy for Europe, s. 16. <http://fede.org.pl/raport-2miliardy-sposob-na-bezrobocie/> [30.12.2015].
- OBOS (2009). *Rola wykształcenia i zmiany w jej społecznym postrzeganiu w latach 1993-2009* (BS/163/2009). Warszawa.
- Ozminkowski, V. (2009). Uczelnie niższe. *Newsweek*. 5 grudnia. <http://www.newsweek.pl/uczelnie-nizsze,49872,1,1.html> [30.12.2015].
- Pacholski, L. (2011). Byłem admirałem stojącej flotyli. *Gazeta Wyborcza*. http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35751,9058004,Leszek_Pacholski__Bylem_admirałem_stojacej_flotyli.html [30.12.2015].
- Papuzińska, M. (2009). Kryzys polskich uczelni: Szkoły z kasą. *Polityka*, <http://www.polityka.pl/kraj/analizy/303296,1,kryzys-polskich-uczelni.read> [30.12.2015].
- Schwandt, T.A. (2000). Three epistemological stances in qualitative inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, Social Constructivism. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Handbook of qualitative research* (189-213). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sztompka, P. (2014). *Uniwersytet współczesny: Zderzenie dwóch kultur*. Kongres Kultury Akademickiej. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. <http://kongresakademicki.pl/universytet-wspolczesny-zderzenie-dwoch-kultur/> [30.12.2015].
- Tadeusiewicz, R. (2014). Humanistyka: hamulec i kierownica. *Panorama Polskiej Akademii Nauk*. t. 6, nr 18. <http://panorama.pan.pl/s,humanistyka-hamulec-i-kierownica,122.html> [30.12.2015].
- Thomas, W.I., Znaniecki, F. (1927). *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Alfred A. Knopf.

Treatment worse than disease? Diagnosis through the study of public higher education elites

ABSTRACT. The public system of higher education in Poland is widely seen as “ill” – incompatible with the aims assumed by its stakeholders. There is agreement as to the existence of the problem, but no agreement on the diagnosis or courses of treatment. The diagnosis presented in this article is based on a two-year study of higher education elites – academic leaders and government policymakers. The author proposes that a possible cause of the “illness” can be understood through the medical term of polypragmasia – a situation when a sick patient consults different doctors who provide different diagnoses and prescribe different medications that produce undesirable interactions. The university is “sick” because the Ministry of Science and Higher Education and academic leaders give it different “diagnoses” and prescribe different “medications.” While academic leaders emphasize the role of the university in pursuing truth, policymakers see it primarily as an engine of economic growth. In effect, the aims pursued by academic leaders differ from those assumed in recent Polish legislation, and stimuli stemming from political channels encourage behaviors incompatible with the academic ethos. Research findings suggest three areas of potential synergy that could become turning points towards a self-transformation of Polish higher education: elite education, merit-based funding of academic research, and “soft skills.”

KEYWORDS: higher education, university, science policy, governance, qualitative research

CYTOWANIE: Shaw, M. (2015). Leczenie gorsze od choroby? Diagnoza kondycji polskiego szkolnictwa wyższego w oparciu o badania elit polskich uczelni publicznych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 117-135. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.5.

Agnieszka Dziedziczak-Foltyn

Dialog z interesariuszami środowiskowymi w projektowaniu wizji i reformy szkolnictwa wyższego w Polsce (2013-2015)

STRESZCZENIE. W relacji pomiędzy państwem a interesariuszami interesujące jest zwłaszcza to, z jakim przyjęciem spotyka się projektowana i wdrażana reforma, jakie grupy ją popierają, a jakie się jej sprzeciwiają, zaś w przypadku sprzeciwu – co jest osią ową niezgody. Przedmiotem prezentowanych w artykule rozważań w odniesieniu do reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce jest niezgodność wartości przyjmowanych przez interesariuszy wewnętrznych – część kadry akademickiej z wartościami preferowanymi przez interesariuszy zewnętrznych, czyli państwo. Artykuł dotyczy przede wszystkim stanowisk i działań grup interesariuszy środowiskowych sprzeciwiających się forsowanemu przez Ministrestwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego nurtowi reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce i/lub proponujących własną wizję zmian w szkolnictwie wyższym i nauce w latach 2013-2015, tj. Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Obywateli Nauki oraz Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej. Odniesienie się w tekście do reakcji ministerstwa na te działania pozwala również wyciągnąć wnioski na temat natury społecznego dialogu interesariuszy środowiskowych z ministerstwem i stopnia partycypacji środowiska w procesie reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: reforma szkolnictwa wyższego, polityka szkolnictwa wyższego, uniwersytet, interesariusze, dialog społeczny

Wprowadzenie

Czołowy badacz szkolnictwa wyższego okresu PRL Jan Szczepański (1999: 20-21), pisząc o mechanizmach reformowania i czynnikach decydujących o powodzeniu reform, podkreślał znaczenie działalności wszelkich grup zaangażowanych w proces m.in. przygotowania czy modyfikowania reformy oraz znaczenie specjalistycznej wiedzy nie tylko o działaniu reformatora, ale także o tym, do kogo reforma jest

adresowana, z jakim spotyka się przyjęciem, jakie grupy (i jak silne) ją popierają, a jakie się jej sprzeciwiają (Dziedziczak-Foltyn 2009). Dlatego tak istotnym dla analiz procesów reformowania szkolnictwa wyższego jest przyjrzenie się kwestii funkcjonowania owych grup poparcia lub sprzeciwu, jak również ich zaistnienia w debacie publicznej w Polsce.

W odniesieniu do tego rodzaju ugrupowań przyjęte zostało określenie „interesariusze” (*stakeholders*), które zgodnie z opisywanym przez Guya Neave’a (2002: 18) podejściem anglosaskim dotyczy zarówno interesariuszy wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Osobno wskazywaną kategorią jest państwo reprezentowane przez ministerstwo odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe (Neave 2002: 25), zaliczane do interesariuszy zewnętrznych (Björkquist 2011). Wspomniane grupy poparcia lub sprzeciwu to interesariusze środowiskowi, gdyż właśnie te grupy wpisują się w definicję interesariuszy wewnętrznych obejmujących nauczycieli akademickich, naukowców, pracowników administracyjnych i studentów, dla odróżnienia od interesariuszy zewnętrznych, do których można zaliczyć wszystkich uczestników życia publicznego i grupy interesu, którzy są zainteresowani szkolnictwem wyższym, czyli najczęściej pracodawców i usługodawców oraz rodziców studentów (Musiał 2013: 190). I choć Catharina Björkquist (2011) zalicza akademików do reżimu ekspertów (*expert regime*)¹, jako interesariuszy wewnętrznych mających wpływ na uczelnie poprzez możliwość głosowania w procesach podejmowania decyzji, to w niniejszym artykule kategoria interesariuszy wewnętrznych nie odnosi się jedynie do dzierżących lokalnie (w ramach danej uczelni) władzę profesorów, a do szeroko pojętej kadry akademickiej, traktowanej jako zróżnicowana zbiorowość w systemie szkolnictwa wyższego.

W Polsce kadra akademicka (licząca ok. 100 tys. osób) oraz państwo nie zgadzają się w kwestii oczekiwań wobec szkolnictwa wyższego, co tworzy swoiste pole konfliktowe pomiędzy tymi interesariuszami szkolnictwa wyższego (Kwiek 2010: 86-87). Kadra, na której opiera się cały system kształcenia i badań, musi się bowiem najbardziej dostosowywać do przemian uniwersytetu, w tym godzenia fundamentalnych wartości akademickich opartych na tradycyjnej misji uniwersytetu z wymogami transformacji sektora w celu budowania gospodarki opartej na wiedzy, zorientowanej bardziej pragmatycznie. Konflikt zachodzi zatem między opartą na modelu instytucjonalnym wizją uniwersytetu podzielaną przez „wspólnotę badaczy” a wizją reformatorów i decydentów politycznych, której podstawę stanowi instrumentalny model uniwersytetu kształtowanego przez zewnętrzne otoczenie i zewnętrznych interesariuszy (Kwiek 2012: 92). Problem w tym, że kadra akademicka jest „całkowicie nieświadoma szerszych procesów transformujących ich systemy edukacyjne i ich instytucje” i może mieć kłopot z akceptacją zmian

¹ Dla odróżnienia od reżimu dobrobytu (*welfare regime*), negocyjacyjnego (*bargaining regime*) i przedsiębiorczego (*entrepreneurial regime*).

dokonywanych w duchu instrumentalnym (Kwiek 2010: 127). Można w Polsce dostrzec rozbieżność pomiędzy konkurencyjnymi dyskursami dotyczącymi przyszłości uniwersytetów i zróżnicowania ich misji, która przybiera postać „zmagania” między reformatorami a wspólnotą akademicką (Kwiek 2013). Tymczasem na Zachodzie wskazywana jest potrzeba takiego procesu dyskusji i negocjacji idei między decydentami a akademikami, który przełoży się na tworzenie polityki szkolnictwa wyższego (Newman, Couturier i Scurry 2004: 46).

Uproszczeniem byłoby sprowadzenie tego, co dzieje się obecnie w debacie publicznej w kwestii roli uniwersytetów, do prostej opozycji: postępowe ministerstwo vs. konserwatywne ugrupowania interesariuszy środowiskowych broniących swego *status quo*. Przedmiotem rozważań będzie jednak niezgodność wartości przyjmowanych przez interesariuszy wewnętrznych – część owej kadry a tymi podzielanymi przez interesariuszy zewnętrznych – państwo/ministerstwo. Można bowiem przyjąć, że obie strony w tym sporze reprezentują dwa odrębne rodzaje dyskursów dotyczących uniwersytetów, które można nazwać idealistyczno-humanistycznym oraz pragmatyczno-rynkowym (Dziedziczak-Foltyn 2014). Artykuł dotyczy zatem stanowisk i działań grup sprzeciwiających się forsowanemu przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego nurtowi reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce i/lub proponujących własną wizję zmian w szkolnictwie wyższym i nauce. Zaproponowana w tekście analiza koncentruje się na latach 2013-2015, czyli okresie ostatnich zmian w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 2014 r., jak również okresie, w którym powstały dwa ugrupowania przedstawicieli środowiska akademickiego wypowiadające się w sprawie reformy: Obywatele Nauki (jesień 2012) oraz Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej (zima 2013/2014). W przypadku Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich analiza sięga kilku lat wcześniej ze względu na wieloletnie zaangażowanie tej organizacji w ocenę planowanych przez MNiSW zmian prawnych w systemie szkolnictwa wyższego i nauki oraz przygotowanie dwóch projektów dokumentów strategicznych dotyczących szkolnictwa wyższego. Intencją autorki jest nie tylko dokonanie bilansu trzyletniego okresu debaty publicznej dotyczącej reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce, obejmującego analizę treści wiodących postulatów owych reprezentantów środowiska akademickiego (interesariuszy środowiskowych), zawartych w ogólnodostępnych dokumentach i materiałach informacyjnych, ale również analiza treści sprawozdań z debat, w tym medialnych interpretacji działań podejmowanych przez debatujące strony, pozwalająca określić relacje poszczególnych organizacji z ministerstwem. Analiza stanowisk w tej dyskusji, jak i charakteru wydarzeń, które im towarzyszą (debaty, konferencje, spotkania, „wykłady okupacyjne” czy marsze), jest doskonałą okazją do tego, aby pokazać jakość debaty i zastanowić się, na ile możliwy jest dialog pomiędzy MNiSW a trzema podmiotami, które próbują – z różnym skutkiem – włączyć się w projektowanie reformy szkolnictwa wyższego.

W związku z tym nasuwa się kilka pytań, na które warto spróbować odpowiedzieć: Czy w Polsce mamy do czynienia z taką debatą publiczną o uniwersytetach, która ma realny wpływ na tworzenie polityki szkolnictwa wyższego? Czy w debacie tej jest miejsce na rzeczywisty dialog pomiędzy debatującymi stronami? Czy debata daje szansę na konstruktywne pogodzenie odmiennych wartości przewodzących różnym kategoriom interesariuszy? Odpowiedzi na te pytania pozwolą stwierdzić, czy jest to debata służąca demokratycznie projektowanym i wprowadzanym zmianom, czy raczej przykład debaty dla debaty, rozumianej w kategoriach działania neopozornego², a więc świadectwa powierzchownej otwartości władz publicznych na głosy interesariuszy wewnętrznych, taktyki obliczonej głównie na tworzenie pozornie prodeliberacyjnego wizerunku ministerstwa.

1. KRASP – legitymizowany partner środowiskowy ministerstwa

Powołana w 1997 r. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, która w 2005 r. zyskała umocowanie ustawowe określające jej prawa i obowiązki, ma na celu reprezentowanie wspólnych interesów uczelni akademickich, w tym stanie na straży tradycyjnych wartości akademickich. Owo umocowanie legislacyjne dotyczące funkcji doradczych i opiniodawczych KRASP pozwala temu podmiotowi prawnemu na występowanie do organów władzy publicznej w istotnych sprawach szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, jak również na wyrażanie z własnej inicjatywy opinii i przedstawianie wniosków w sprawach dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury. Z zapisów ustawowych wynikają również obowiązki organów władzy publicznej w zakresie zasięgania opinii KRASP w sprawach m.in.: zasad działania i kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego oraz systemu badań naukowych, projektu budżetu państwa w części dotyczącej szkolnictwa wyższego oraz projektów aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego, nauki i kultury, a także promocji nauki polskiej za granicą (Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 55).

Wiosną 2007 r. w deklaracji w sprawie zasad reformowania polskiej nauki i szkolnictwa wyższego Prezydium KRASP i Prezydium PAN ogłosiły „gotowość do konstruktywnej współpracy z władzami państwowymi w reformowaniu szkolnictwa wyższego i nauki” i zaapelowały o konsultowanie z KRASP i PAN wszelkich projektowanych zmian w obszarze ich działania (KRASP. Deklaracja... 2007). O gotowości do współpracy ze strony KRASP, ale również podejściu do tej współ-

² O działaniach neopozornych w sferze nauki i szkolnictwa wyższego pisze Marek Czyżewski (2009), definiując je, w odróżnieniu od działań pozornych (klasycznego pojęcia socjologicznego), jako nieprzydatne lub wręcz szkodliwe, ale uznawane za jako tako przydatne lub nawet w pełni przydatne ze względu na dominujący dyskurs modernizacyjny i demokratyzacyjny, który nie dopuszcza alternatywnych i sceptycznych punktów widzenia.

pracy ze strony MNiSW świadczą przede wszystkim losy dwóch dokumentów strategicznych poświęconych przyszłości szkolnictwa wyższego, które KRASP przygotowała w latach 2009 i 2015.

Historia prac nad pierwszym z tych dokumentów sięga 2008 r. W uchwale Prezydium KRASP (Dokument nr 1/V) zaapelowano o podjęcie działań zmierzających do opracowania strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce i zaproponowano, aby przygotowanie takiego dokumentu powierzyć zespołowi działającemu w ramach Fundacji Rektorów Polskich. W 2009 r. Konferencja Rektorów (Dokument nr 22/V) oficjalnie wysunęła postulat opracowania strategicznego planu przyszłych reform w szkolnictwie wyższym stanowiących element procesu modernizacji kraju, i zapowiedziała przedłożenie rządowi RP oraz społeczeństwu projektu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. W 2010 r. przyjęto „Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020 – projekt środowiskowy”, uznając go za podstawę przygotowania projektu narodowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce oraz zwracając się do rządu RP o niezwłoczne podjęcie prac nad taką strategią (Dokument nr 36/V). Z racji odwleknięcia przyjęcia strategii rozwoju szkolnictwa wyższego przez ministerstwo³ Konferencja dwukrotnie w swoich uchwałach (Dokument nr 56/V, Dokument nr 1/VI) zwracała się do ministra nauki i szkolnictwa wyższego o przedstawienie strategii rozwoju jako części ponadsektorowej Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego. Na początku 2013 r. KRASP wraz z Radą Główną Szkolnictwa Wyższego, Konferencją Rektorów Zawodowych Szkół Polskich oraz Fundacją Rektorów Polskich wystosowały Apel do Parlamentu i Rządu Rzeczypospolitej Polskiej, w którym organizacje te złożyły deklarację aktywnego włączenia się w procesy wprowadzania zmian na rzecz przyspieszania rozwoju kraju i wzrostu jego pozycji międzynarodowej. W towarzyszącej apelowi uchwale Prezydium KRASP (Dokument nr 9/VI) zwróciło uwagę, iż nie nastąpiły działania związane z wypracowaniem i przyjęciem zapowiedzianego przez minister Barbarę Kudrycką Programu rozwoju szkolnictwa wyższego, który miał się odwoływać do rządowych horyzontalnych dokumentów strategicznych oraz projektu środowiskowego KRASP. Co więcej, Konferencja Rektorów uznała działania MNiSW, w tym przedłożenie ówczesnego ministerialnego projektu zmian legislacyjnych, za naruszające deklarowane zasady współdziałania między organami rządowymi i reprezentatywnymi gremiami o charakterze społecznym. Wyraziła przy tym przekonanie, że tylko wspólne prace nad wizją rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, a nie komentowanie zmian legislacyjnych w ramach konsultacji społecz-

³ W latach 2009-2010 zostały opracowane dwa projekty strategii: środowiskowy – przygotowany na zlecenie KRASP przez Fundację Rektorów Polskich oraz ministerialny – przygotowany na zlecenie MNiSW przez Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Pomimo prac MNiSW nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku, który miał stanowić kompromis pomiędzy oboma projektami strategii, zapowiadany program nie został przyjęty w ciągu kolejnych pięciu lat (do 30.09.2015 r.).

nych, przyspieszą proces modernizacji kraju. W załączniku do uchwały wskazano przykłady działań KRASP na rzecz rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i nauki po 2005 r., w tym nie tylko dokumenty dotyczące strategii i kierunków rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i nauki, ale również oceny planowanych zmian legislacyjnych w systemie (Dziedziczak-Foltyn 2011) oraz konieczności zapewnienia właściwych warunków rozwoju szkolnictwa wyższego, nauki i kultury. Określono też przyszłe działania w kadencji 2012-2016, traktowane jako działania priorytetowe, w tym: „działania wspomagające przyjęcie i wdrożenie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i wynikających z niej projektów legislacyjnych, zmierzających do stworzenia w kraju nowoczesnego, dobrze osadzonego w kontekście międzynarodowym systemu szkolnictwa wyższego” (Dokument nr 9/VI).

W zasygnalizowane powyżej działania wpisuje się historia drugiego dokumentu KRASP, który został przedstawiony ministerstwu w maju 2015 r. Jak wynika ze Sprawozdania z działalności Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich za rok 2014, ze względu na szybko postępujące zmiany w otoczeniu systemu szkolnictwa wyższego postanowiono uaktualnić propozycje przedstawione w środowiskowym projekcie strategii i zaprezentować nowe. Z tego powodu w kwietniu 2013 r. KRASP przyjęła ogólną wizję Programu rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku, zlecając Fundacji Rektorów Polskich zadania doprecyzowujące ten program, natomiast zasadnicze prace nad programem miały miejsce w 2014 r. W grudniu 2014 r. gotowe były opracowania składające się na ten dokument, który Prezydium i Zgromadzenie Plenarne KRASP przyjęły w pierwszej połowie 2015 r. (Dokument nr 34/VI, Dokument nr 40/VI). Zgodnie z deklaracją Jerzego Woźnickiego (2015a: 5), redaktora opracowania i autora dwóch części, dokument ten ma stanowić przykład przyjętej w KRASP dobrej praktyki przygotowywania w ramach każdej kadencji „dzieła programowego o charakterze strategicznym”, które potwierdza proreformatorskie i twórcze nastawienie Konferencji Rektorów. Wyrasta on również z chęci zainspirowania społeczności akademickiej do aktywności i angażowania się w sprawę szkolnictwa wyższego i nauki poprzez pogłębiony i skonkretyzowany dialog społeczny w szkolnictwie wyższym i nauce (Woźnicki 2015a: 6).

Zaproponowany przez KRASP Program złożony jest z pięciu opracowań:

- Opis prac nad Programem i jego najważniejsze elementy (red. J. Woźnicki),
- Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku (red. A. Szostek),
- Diagnoza szkolnictwa wyższego (red. J. Górniak),
- Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych (red. J. Wilkin),
- Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego (red. J. Woźnicki).

Z racji bardzo obszernej formy tego dokumentu (ponad 700 stron) nie sposób w kilku zdaniach go streścić czy choćby wypunktować głównych założeń. Dlatego proponowana tu analiza dotyczy dwóch kwestii natury ogólnej wynikających z dokumentu, a powiązanych z głównymi wątkami poruszonymi w artykule. Pierwszą

z nich jest misja społeczna uniwersytetu, która realizując się w trzech płaszczyznach aktywności akademickiej: prowadzeniu badań naukowych, kształceniu oraz upowszechnianiu wiedzy i kultury, opisywana jest jako doświadczająca napięć związanych ze zmianami w otoczeniu społeczno-gospodarczym w Polsce i na świecie. Wyzwania te przysparzają uczelni wielu dylematów: wartości akademickie vs. służebność społeczna, autonomia vs. podległość zewnętrznej kontroli, kultura akademicka vs. kultura korporacyjna, rynek pracy vs. formacja obywatelska, elitarność vs. masowość kształcenia. Lista ta nie wyczerpuje problemów, przed którymi stoją uniwersytety, ale syntetyzuje najważniejsze napięcia wynikające ze zmieniającej się roli uniwersytetu we współczesnym świecie. Wskazane alternatywy nie oznaczają przy tym konieczności wyboru jednej z opcji, pokazują raczej potrzebę namysłu nad każdą z nich i drogę do wypracowania konsensusu. Autorzy Programu za najważniejsze kierunki rozwiązań dylematów uniwersytetu uznali takie, które próbują łączyć zalety każdego z podejść w ramach wspomnianych pięciu dylematów (ramka 1).

Ramka 1

Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku – 10 najważniejszych kierunków rozwiązań dylematów uniwersytetu

1. Respektowanie zapotrzebowania społecznego zgłaszanego pod adresem uniwersytetów, tak by wpisały się one w niezbywalną dla uniwersytetów i społecznie doniosłą perspektywę badawczą motywowaną dążeniem do bezinteresownego poznania prawdy.
2. Zachowanie i umacnianie właściwej uniwersytetowi autonomii – z gotowością poddania społecznej kontroli przejrzystych reguł dotyczących programów badań naukowych, dydaktyki, awansu naukowego i zarządzania uniwersytetem.
3. Kulturowanie etosu akademickiego sprzyjającego rozwojowi nauki i edukacji uniwersyteckiej, stosującego jednak we własnym systemie zarządzania reguły i mechanizmy działania właściwe dla wszystkich instytucji publicznych.
4. Takie kształcenie studentów, które pozwoli im elastycznie i kreatywnie wejść na rynek pracy.
5. Dbłość o jakość kształcenia, przejrzystą i harmonizującą z misją uniwersytetu, uwzględniająca trzy jego wymiary: przekaz wiedzy, wyposażanie w umiejętności i kształtowanie postaw.
6. Integralne, humanistyczne formowanie studentów, tak by mogli aktywnie i odpowiedzialnie uczestniczyć w życiu publicznym.
7. Jasne i wiarygodne zdefiniowanie misji poszczególnych uniwersytetów, uwzględniające ich różnorodność.
8. Troska o rozwój elitarnych uniwersytetów i kierunków studiów, podejmujących najważniejsze naukowe wyzwania i kształcące ludzi uczestniczących w rozwoju nauki w wymiarze światowym.
9. Organizowanie i rozwijanie edukacji szerokich warstw społecznych, z wykorzystaniem osiągnięć naukowo-technicznych, zwłaszcza Internetu (tzw. *life-long learning*).
10. Obecność uniwersytetów w życiu publicznym, wspierająca ducha racjonalnego dialogu społecznego.

Źródło: Woźnicki 2015b: 25.

Warto traktować powyższe sugestie jako swoisty opis typu idealnego współczesnego uniwersytetu (w sensie typu idealnego Webera) – modelu, który nie ma i raczej nie będzie mieć odpowiednika w rzeczywistości. Wszystkie opisane w misji elementy nie mogą bowiem jednakowo funkcjonować we wszystkich rodzajach uczelni.

Drugą kwestią, która stanowi swego rodzaju wizytówkę Programu, jest deregulacja systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, której poświęcono część V dokumentu. Autorzy dokumentu, pisząc o narastającej w ostatnich latach presji o charakterze „deregulacyjnym”, postawili „tezę o potrzebie odwrócenia tych tendencji w wyniku przyjęcia nowych założeń kulturowych, merytorycznych i metodologicznych w procesie dalszego stanowienia prawa w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, tak aby zostały osiągnięte efekty zauważalnej deregulacji systemu, zgodnie z zasadami pomocniczości i proporcjonalności” (Woźnicki 2015c: 37). Za postulatem deregulacji stoi konieczność wyboru tego, co powinno być przedmiotem regulacji ustawowych, w szczególności tych o charakterze fundamentalnym, określających model instytucjonalny uczelni i jej relacje z interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi, oraz jakie powinno być brzmienie tych regulacji (Woźnicki 2015b: 11). Generalnie autorzy raportu postulują regulowanie wymogów przejrzystości uczelni i obszarów gwarancji praw, reguł weryfikacji uzyskiwania efektów oraz zasad nadzoru, natomiast deregulowanie sposobów i ścieżek uzyskiwania efektów i procedur (Woźnicki 2015b: 27). Opracowanie zawiera 40 rekomendacji zestawionych w następujące grupy: (1) rekomendacje dotyczące konstytucyjnych podstaw regulacji szkolnictwa wyższego, (2) rekomendacje o charakterze regulacyjnym, (3) rekomendacje deregulacyjne o charakterze systemowym, (4) rekomendacje dotyczące procesu kategoryzacji jednostek naukowych, (5) przykładowe rekomendacje szczegółowe. Intencją autorów Programu kryjącą się za tymi rekomendacjami jest doprowadzenie do opracowania i przyjęcia do 2020 r. nowej ustawy – zde-regulowanego Prawa o szkolnictwie wyższym (Woźnicki 2015a: 50).

Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, postulując w Programie deregulację na poziomie systemowym, podkreśliła znaczenie i potrzebę deregulacji przepisów stanowionych przez organy uczelni, gdyż uczelniane regulacje zazwyczaj są wymuszane przez wymogi prawne wyższego poziomu. Deregulacja na dwóch poziomach pozwoliłaby uczelniom na poszukiwanie w granicach prawa własnych dróg rozwiązywania swoich problemów (Woźnicki 2015a: 50), co umożliwiłoby urzeczywistnienie zidentyfikowanej wcześniej misji społecznej uniwersytetu XXI wieku. KRASP jako interesariusz środowiskowy nie pozostaje osamotniony w sygnalizowaniu „napięć pomiędzy autonomią uniwersytetu a koniecznością poddania się sprawowanej przez państwo zewnętrznej kontroli, które niezwykle trudno pogodzić” (Woźnicki 2015b: 15). Nie jest też jedynym, który postuluje konieczność konstruktywnego dialogu społecznego na rzecz szkolnictwa wyższego i nauki.

2. Obywatele Nauki i Pakt dla Nauki

Inicjatywę na rzecz szerokiej publicznej dyskusji o przyszłości nauki w Polsce podjęli Obywatele Nauki (ON), przekonani, iż „nauka jest zbyt ważna, żeby zostawić ją wyłącznie politykom”⁴. Jak sami o sobie mówią, ON jest nieformalnym i apolitycznym ruchem społecznym tworzącym forum dialogu wewnątrz środowiska naukowego w Polsce⁵. Swoją obecność zainicjowali manifestem, pod którym podpisało się ponad 1900 osób. W manifestcie członkowie ON postulowali wyzwolenie potencjału nauki, aby normą w Polsce stała się m.in. edukacja akademicka umożliwiająca uzyskanie potrzebnych umiejętności zawodowych i społecznych poprzez rozwój intelektualny i stymulowanie krytycznego myślenia oraz osiągnięcia badawcze rozpoznawalne w świecie, powszechna i przystępna popularyzacja nauki. Za swój cel ruch przyjął opracowanie i podpisanie Paktu dla Nauki, który będzie określał kierunki polityki naukowej państwa na kolejne lata. W uzasadnieniu takiej formy dialogu z władzami publicznymi wskazała na umowę społeczną, której stronami powinny być środowiska naukowe, obywatele i władze.

W kwietniu 2015 r. Obywatele Nauki opublikowali tekst Paktu dla Nauki – obywatelskiego projektu zmian w nauce i szkolnictwie wyższym, który „jest wynikiem oddolnej, samorządnej i obywatelskiej troski o dobro publiczne, jakimi są nauka i szkolnictwo wyższe. Dokument diagnozuje aktualne bolączki systemu (zarówno chroniczne, jak i będące następstwem kolejnych, nieskoordynowanych zmian prawnych i organizacyjnych), szukając sposobów ich rozwiązania” (Muszewska, Niesiołowski-Spanò i Pieniądz 2015: 6). Jak wynika z relacji przedstawicieli ON, w konsultacjach Paktu i debacie zorganizowanej przez ON wzięło udział 5 tys. osób, Pakt powstał własnymi siłami środowiska i bez żadnego wsparcia publicznego. Co istotne jednak dla całej debaty, to stwierdzenie autorów dotyczące życzliwego przyjęcia Paktu przez MNiSW oraz otwarcia się ministerstwa na dialog z nimi (Niesiołowski-Spanò i Pieniądz 2015). Przedstawiciel ON Łukasz Niesiołowski-Spanò (2015) w komentarzu do odzewu, z jakim spotkał się Pakt dla Nauki, nie pominął krytycznych uwag dotyczących dokumentu, które podkreślały jego zachowawczy czy też wstrzemięźliwy charakter i nieuwzględnienie wielu innych ważnych dla nauki i szkolnictwa kwestii.

⁴ <http://obywatelenauki.pl/2012/09/tezy-on-w-skrocie/> [7.07.2015].

⁵ Na pytanie o formalny status ON Aneta Pieniądz odpisała, iż „ze świadomością zrezygnowaliśmy z instytucjonalizacji ruchu, czyli tworzenia sformalizowanych struktur organizacyjnych: nie jesteśmy ani stowarzyszeniem, ani fundacją, formalnie nie mamy osobowości prawnej. Jeśli chodzi o początki ruchu, to ON nie mają swojej daty powołania. Pierwsze spotkania miały miejsce wiosną 2012 r., jednak o pomysł na ruch społeczny dyskutowano już w 2011 r.”

Autorzy Paktu skoncentrowali się na 12 kwestiach, które zostały przedstawione według schematu obejmującego cele, bariery i rozwiązania. Poruszone kwestie to: finansowanie nauki, współpraca nauki i biznesu, szkolnictwo wyższe, akredytacja, Polska Akademia Nauk, administracja, modele kariery naukowej, doktoranci, popularyzacja, edukacja, otwarty dostęp w nauce oraz etyka i dobre praktyki w instytucjach naukowych. Swoje stanowisko w debacie ujęli w formie 10 postulatów.

Ramka 2

Pakt dla Nauki – 10 najważniejszych postulatów Obywateli Nauki

1. Podniesienie jakości badań naukowych.
2. Wzmocnienie roli uczelni, w tym uczelni lokalnych, jako ośrodków budowania kapitału społecznego, ekonomicznego i cywilizacyjnego.
3. Zatrzymanie i odwrócenie procesu pauperyzacji środowiska naukowego.
4. Uelastycznienie i zróżnicowanie modelu kariery naukowej oraz uzależnienie dróg awansu wyłącznie od kryteriów merytorycznych.
5. Wzmocnienie związku między wszystkimi etapami kształcenia, od przedszkola do szkoły wyższej – realizacja w praktyce idei ciągłości edukacji. Poprawa jakości kształcenia nauczycieli i zaangażowanie środowisk naukowych w proces doskonalenia edukacji niższych szczebli.
6. Stworzenie warunków do upowszechniania wiedzy i popularyzacji wyników badań, zwłaszcza tych finansowanych ze środków publicznych.
7. Zapewnienie przestrzegania standardów etycznych w środowiskach naukowych. Przestrzeganie Europejskiej Karty Naukowca oraz Kodeksu postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych.
8. Podniesienie nakładów budżetowych na naukę do co najmniej 1% PKB (bez wliczania środków unijnych) do 2020 r. i do co najmniej 2,5% PKB do 2030 r.; zapewnienie finansowania publicznych uczelni wyższych w wysokości odpowiadającej kosztom funkcjonowania.
9. Stworzenie skutecznych mechanizmów i procedur służących wzmacnianiu współpracy między naukowcami i gospodarką, uproszczenie drogi od wynalazku do wdrożenia.
10. Nowa spójna organizacja uczelni publicznych, oparta na jasnych i zobiektywizowanych kryteriach jakości prowadzonych badań naukowych i jakości kształcenia.

Źródło: Muszewska, Niesiołowski-Spanò i Pieniądz 2015: 7.

Postulaty te głównie tym różnią się od przesłania płynącego ze społecznej misji uniwersytetu autorstwa KRASP, że kładą nieco większy nacisk na znaczenie uczelni lokalnych, a nie elitarnych oraz na wszechstronne powiązanie wszystkich etapów kształcenia, a nie tylko wzmacnianie uczenia się dorosłych. Pisząc osobno w Pakcie o szkolnictwie wyższym, Obywatele Nauki wskazali na potrzebę zrównoważonego rozwoju szkolnictwa wyższego, które zakłada całościowe rozpatrywanie systemu jako sumy powiązanych elementów różniących się co do przypisanych im zadań, a tym samym dróg rozwoju. Niczym nowym nie jest stwierdzenie ON, że uczelnie akademickie powinny łączyć działalność dydaktyczną z działalnością badawczą. Niemniej ON postulują, podobnie jak KRASP, inny model zarządzania i finansowania dla uczelni o odmiennych zadaniach. Proponują modelowe róż-

nicowanie typów uczelni i ich działalności na uczelni o największym, mniejszym i słabym potencjale naukowym (Muszewska, Niesiołowski-Spanò i Pieniądz 2015: 21-24).

Wskazywana przez KRASP i ON konieczność funkcjonowania uczelni o odmiennych misjach i specyfice działania w ramach ujednoczonego i mało elastycznego systemu prawnego i finansowego wydaje się główną przyczyną antagonizmów między państwem a uniwersytetami. Trudno nie zgodzić się z tym, że poszczególne uczelnie mają nieco odmiennie misje edukacyjne i badawcze oraz odmiennie uwarunkowania lokalne, które wpływają na ich zapotrzebowania (finansowe, kadrowe, lokalowe itd.) czy kształt oferty edukacyjnej i naukowej. Choć ta odmienność nie tkwi wyłącznie w podziale na uniwersytety i inne uczelnie, jednak zarzewiem sporu w debacie publicznej staje się typowa dla uniwersytetów – raczej mało rynkowa – działalność naukowa i badawcza w zakresie humanistyki.

3. Okrągły Stół Humanistyki i ministerialny „Pakiet dla humanistyki”

Niezależnie od formalnych działań KRASP czy nieformalnych działań ON, reprezentanci tego środowiska indywidualnie i spontanicznie podejmowali inicjatywę włączenia się w debatę o losach uniwersytetu i całego szkolnictwa wyższego w Polsce. Próbą zwrócenia uwagi decydentów na ich postulaty były listy otwarte sygnowane przez środowisko polskich humanistów, które pojawiły się w kolejnych trzech miesiącach na przełomie 2013 i 2014 r. List w obronie filozofii z 30 grudnia 2013 r. oraz list starożytników z 23 stycznia 2014 r. dopełnił kolejny list – kulturoznawców i badaczy kultury z 17 lutego 2014 r. Stający w obronie kształcenia i badań w zakresie humanistyki autorzy listów słusznie podkreślali znaczenie humanistyki dla rozwoju polskiego społeczeństwa, nie zgadzając się na negatywne dla niej skutki w polityce wobec uniwersytetów⁶. Wspomniane listy otwarte jako narzędzia perswazyjne służące zwróceniu opinii publicznej uwagi na daną sprawę oraz sprowokowaniu adresata do zajęcia w opisywanej sprawie określonego stanowiska w pewnym sensie spełniły jednak swoją rolę, gdyż wywołały określone posunięcia MNiSW.

Z inicjatywy minister nauki i szkolnictwa wyższego prof. Leny Kolarskiej-Bobińskiej w dniu 26 lutego 2014 r. zostało zorganizowane spotkanie pod nazwą Okrągły Stół Humanistyki. Trudno doszukać się oficjalnej relacji ministerstwa z tej debaty, są natomiast dostępne sprawozdania komentatorów zewnętrznych, w tym interesariuszy środowiskowych. Informację o tym wydarzeniu zamieszczoną w numerze 3 *Forum Akademickiego* z 2014 r. rozpoczęły słowa: „Okrągły stół

⁶ Z uwagi na ograniczenia związane z długością artykułu nie przytaczam treści tych listów.

humanistyki... okazał się trochę kanciasty”. Kładła ona nacisk na odmienne podczas spotkania oceny kondycji polskiej humanistyki i różne propozycje dotyczące jej przyszłości. Wniosek płynący z tej informacji był taki, że dyskutantów dzieliły w zasadzie wszystkie poruszane zagadnienia poza jednym – koniecznością pracy nad kryteriami oceny jednostek z obszaru nauk humanistycznych, w tym kryteriami oceny monografii.

Sprawozdanie ze spotkania przygotowali również członkowie ruchu Obywatele Nauki. Z relacji tej wynika, że po części, na której zgromadzeni wypowiadali się o kondycji polskiej humanistyki, nastąpiła część ministerialna, podczas której zaprezentowano „Pakiet dla humanistyki”. Pani minister zadeklarowała, oprócz modyfikacji ustawowego zapisu o odpłatności za drugi kierunek studiów, wprowadzenie zapisu dotyczącego konieczności oferowania wszystkim studentom w toku studiów puli zajęć ogólnouczeniowych, plany włączenia kierunków studiów oferujących umiejętności „miękkie” do programu kierunków zamawianych, a także zapowiedziała kontynuację konkursu na wyróżniające się programy studiów. W ramach prezentowanego „Pakietu dla humanistyki” pojawiła się również zapowiedź podjęcia rozmów na temat uwzględnienia specyfiki nauk humanistycznych w modyfikacji kryteriów ocen jednostek naukowych oraz kontynuacji Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki (NPRH). Interesującą ocenę Okrągłego Stołu Humanistyki w dzień po nim przedstawił na łamach swojego blogu naukowego „Warsztat badacza” Emanuel Kulczycki (2014). Pomimo uwagi, że przed spotkaniem „Nikt do końca nie wiedział, o co chodzi w tym »Stole...«, stwierdził, że spotkanie było przede wszystkim potrzebne jako »gest symboliczny« ale też, że nie udało się niczego wypracować poza deklaracją, że potrzebne są jak najszybciej robocze «podstoliki». O tym, jaką rolę w debacie o humanistyce spełniło to spotkanie, mogą świadczyć przywołane przez tego autora słowa jednego z uczestników, iż „wiele głosów podnoszonych w dyskusji dotyczyło przede wszystkim całej nauki, zasad jej finansowania i oceny – a nie ściśle humanistyki”. Jednak Okrągły Stół Humanistyki wywołał dyskusję o humanistyce, a dokładnie o konieczności jej umiędzynarodowienia (Antonowicz, Bilewicz i Kulczycki 2014a; 2014b). Również w opinii Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej zabrakło dyskusji o humanistyce. KKHP zarzuciło ministerstwu, że wydaje się sugerować, iż polscy naukowcy są leniwi i mało zaradni, co stanowić ma domniemaną przyczynę słabej kondycji polskiej nauki. W swojej relacji ze spotkania z Leną Kolarską-Bobińską KKPH nie szczędziło krytyki pod adresem pani minister, której odpowiedź została zinterpretowana jako „wymijająca i ogólnikowa”. KKHP uznał, że „konkrety, które usłyszeliśmy, idą w dobrym kierunku, ale są dalece niewystarczające i przypominają bardziej operacje wizerunkowo-piarowe niż faktyczne rozwiązania”. Odnosząc się do ministerialnych deklaracji dalszych prac i spotkań, zarzucono MNiSW brak „zarysowanej perspektywy decyzyjnej czy ustawodawczej, która dawałaby nadzieję, że z owych prac i spotkań coś konkretnego i pozytywnego wyniknie”. W sprawozda-

niu znalazły się informacje o poruszanych w dyskusji kwestiach, takich jak nakłady na naukę, skuteczność w zdobywaniu grantów, radzenie sobie humanistów na rynku pracy oraz studia na drugim kierunku.

Analiza dostępnych relacji z Okrągłego Stołu Humanistyki nie pozwala na rzetelną i obiektywną rekonstrukcję tej dyskusji, gdyż wszystkie trzy analizowane materiały były dość krótkie i bardzo wybiórcze⁷. Najbardziej neutralnym przekazem dotyczącym tego spotkania było sprawozdanie Obywateli Nauki, najbardziej nacechowanym emocjonalnie, ale też uwypuklającym charakter relacji z ministerstwem – informacja KKHP. W efekcie Okrągłego Stołu Humanistyki w dniu 27 marca 2014 r. minister Lena Kolarska-Bobińska napisała do polskich humanistów list, w którym podkreśliła potrzebę kompleksowego wsparcia humanistyki, dbałości o jej odpowiednie znaczenie w całym procesie kształcenia na poziomie wyższym, a także promowania i upowszechniania, zwłaszcza na arenie międzynarodowej⁸. Jednak list informuje głównie o pracach podjętych w celu realizacji „Pakietu dla humanistyki”. Pani minister, odwołując się do obrad Okrągłego Stołu Humanistyki, poinformowała o utworzeniu trzech zespołów: zespołu ds. zwiększania aktywności i udziału polskich naukowców w programie Horyzont 2020 i innych międzynarodowych programach grantowych, zespołu ds. wypracowania mechanizmów wzmacniających interdyscyplinarność badań naukowych i studiów oraz zespołu ds. zajęć ogólnouniwersyteckich.

Niezadowolone ON oraz KKHP z przebiegu obrad Okrągłego Stołu Humanistyki świadczy o braku dialogu między MNiSW a interesariuszami środowiskowymi. Spotkanie zorganizowane przez ministerstwo obliczone zostało na spełnienie swego rodzaju nakazu chwili do jakiegokolwiek zareagowania na publiczne głosy krytyki. Nie poszły za tym starania MNiSW w kierunku wypracowania kompromisu, nastąpiło jedynie zaprezentowanie własnej linii działania i przedsięwziętych wcześniej zamysłów.

4. Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, czyli „nic o nas bez nas”

Najbardziej radykalnym w swoich działaniach przeciwko decyzjom MNiSW interesariuszem środowiskowym jest Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, który wyłonił się jako grupa w toku debat i wspólnych działań w grudniu 2013, natomiast w kwietniu 2014 r. ukonstytuował się jako stowarzyszenie. Za oficjal-

⁷ W sprawozdaniu ON dotyczącym Okrągłego Stołu Humanistyki jest zapis, iż MNiSW zapowiedziało opublikowanie stenogramu lub zapisu wideo całej debaty. W czasie powstawania tego artykułu nie było bezpośredniej relacji ministerstwa z tego spotkania.

⁸ https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_03/7982d0cccf7ad9165f1b4488coc313dd.pdf [20.07.2015].

ny swój cel KKPH przyjął działanie na rzecz przewycięzania kryzysu zinstytucjonalizowanej nauki, zwłaszcza humanistyki, oraz integrację środowisk, którym los nauki nie jest obojętny. Jednym z pierwszych działań KKPH było przygotowanie pod koniec grudnia 2013 r. listu otwartego w obronie filozofii do minister Kolarskiej-Bobińskiej, który ugrupowanie to nazwało największym listem otwartym po 1989 r. KKPH określa się jako animator kolejnych, przywołanych już wyżej, listów otwartych – starożytników i kulturoznawców.

W opublikowanym na swojej stronie WWW⁹ pierwszym numerze biuletynu *In-formacja* (z 2015 r.) autorzy piszą, iż Komitet powstał z inicjatywy przedstawicieli nauk humanistycznych, głównie młodych pracowników naukowych i doktorantów, których zaniepokoiły projekty likwidowania, uznanych za nieopłacalne, na niektórych uczelniach humanistycznych kierunków studiów. KKPH rozszerzyło jednak swoją akcję także na inne „deficytowe” dla państwa kierunki studiów niż humanistyczne czy humanistyczno-społeczne: przyrodnicze i ścisłe oraz artystyczne.

W lutym 2015 r. KKPH zorganizował w Fundacji Batorego, we współpracy ze wszystkimi działającymi na uniwersytetach związkami zawodowymi, kongres „Kryzys uczelni – kryzys nauki – kryzys pracy. Diagnozy, postulaty, rozwiązania”. W trakcie kongresu wysunięto trzy postulaty, które były potem dopracowywane. Generalnie dotyczyły one takiego „systemu finansowania, który wymusi na jednostkach naukowych podwyższenie poziomu prowadzonych w nich badań, w taki sposób, aby została zachowana ich ciągłość instytucjonalna w czasie niżu demograficznego, nie zaś systemu, który ostatecznie uniemożliwi prowadzenie badań w jednostkach mniejszych i nie-wielkomiejskich lub prowadzących mniej popularne kierunki studiów”. Pod postulatami podpisało się 70 instytutów i wydziałów ze wszystkich uniwersytetów, zarówno reprezentujących nauki humanistyczne (filologie, filozofia, teologia, historia, archeologia, etnologia i antropologia, kulturoznawstwo, historia sztuki czy z obszaru sztuki: muzykologia) i społeczne (pedagogika, socjologia, politologia, studia regionalne), jak i ścisłe (fizyka). W ogłoszonych w czasie kongresu antykryzysowych postulatach KKPH, wzywając rząd do odstąpienia od antyrozwojowej polityki, oświadczył, iż „zignorowanie kolejnego wystąpienia świata naukowego nie pozostawi już Uniwersytetowi innej drogi niż protesty” (Postulaty antykryzysowe z 3.02.2015).

Efektom prac zespołów roboczych KKPH podczas kongresu i po nim było przedstawienie wiceministrowi Markowi Ratajczakowi na spotkaniu w dniu 17 marca 2015 r. postulatów pogrupowanych w pięć obszarów problemowych:

- zmiany systemu finansowania szkolnictwa wyższego,
- reforma systemu finansowania nauki,
- zmiana zasad oceniania jakości badań naukowych,

⁹ <http://komitethumanistyki.pl/wp-content/uploads/2015/05/informacja.pdf> [21.07.2015].

- zmiany modelu kariery naukowej i poprawa warunków studiowania w szkołach wyższych,
- zmiana modelu współpracy uczelni z otoczeniem społecznym.

W informacji o spotkaniu na swojej stronie internetowej MNiSW zapowiedziało, że odpowie pisemnie na postulaty KKHP, oraz wyraziło gotowość do dalszych rozmów z przedstawicielami Komitetu na temat toczących się prac zmieniających sytuację polskiej humanistyki. Niemniej w oświadczeniu KKHP z 18 marca 2015 r. przedstawiciele ugrupowania stwierdzili, iż ministerstwo odrzuciło możliwość wspólnej pracy nad palącymi problemami, a spotkanie nie stało się okazją do podjęcia dialogu społecznego na temat kryzysu polskiej nauki. Spotkanie uznano za pełniące dla ministerstwa funkcję czysto wizerunkową, co „stawia pod znakiem zapytania możliwość dialogu społecznego i uniemożliwia wdrożenie niezbędnych i niecierpiących zwłoki reform”, a w rezultacie zmusza środowisko naukowe do dalszej mobilizacji (Oświadczenie KKHP z 18.03.2015). W odpowiedzi z dnia 19 marca 2015 r. wiceminister Marek Ratajczak wspomniał o pracach ministerstwa nad zmianami w szkolnictwie wyższym, w tym o zmianach finansowania szkolnictwa wyższego po przyjęciu strategii. Wyraził przy tym gotowość do przyjęcia opinii KKHP, argumentując ją koniecznością szerokiej dyskusji z różnymi grupami¹⁰. W dniu 7 kwietnia 2015 r. MNiSW przedstawiło pisemną odpowiedź na postulaty KKHP, w której ustosunkowało się do wszystkich pięciu obszarów problemowych. To jednak nie usatysfakcjonowało członków Komitetu, którzy pod wpływem opinii z lutego 2015 r. autorstwa doradcy prezydenckiego, prof. Macieja Żylicza, na temat postulatów KKHP w kwietniu 2015 r. wystosowali list otwarty do prezydenta i kandydata na prezydenta Bronisława Komorowskiego. W liście zwrócono uwagę na dezawuuujący dużą część środowiska naukowego i arogancki charakter owej opinii, która zarzuca ignorancję popierającym postulaty KKHP 70 instytutom i wydziałom uniwersyteckim. Prof. Żylicz stwierdził bowiem, że protesty KKHP nie zasługują na jakąkolwiek reakcję głowy państwa, gdyż nie są reprezentatywne dla całego środowiska humanistycznego i nauk społecznych, nie są merytoryczne i zawierają nieprawdziwe informacje. W polemice w sprawie opinii doradcy prezydenta Komitet podsumował tę publiczną dyskusję słowami, że opinia prof. Żylicza jest smutnym świadectwem „zadziwiającej pogardy dla »protestujących humanistów« oraz wyrazem typowego dla urzędników raczej niż dla ludzi nauki myślenia formalno-technokratycznego”.

Wyrazem niezadowolenia KKHP z reakcji władz publicznych stał się zorganizowany w dniu 19 maja 2015 r. pod Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego wykład okupacyjny, w którym udział wzięło czworo reprezentantów środowiska humanistów. Po wykładzie doszło do burzliwej dyskusji, do której włączyła się

¹⁰ <http://komitethumanistyki.pl/2015/03/25/wymiana-listow-z-ministerstwem/#more-179> [21.07.2015].

też pani minister. W sprawozdaniu jednej osoby spośród czwórki wykładowców „okupacyjnych”, prof. Ewy Graczyk (KKHP. Sprawozdanie z protestu... 2015), mowa jest o wspólnym głosie wymierzonym w generujące zagrożenie Ministerstwo. Autorka ta w wykładzie pt. *Po nas choćby potop* działania „zafundowane” uniwersytetowi nazwała planem Balcerowicza bis, który jest podporządkowany wąsko rozumianej logice ekonomicznej efektywności niosącej ogromne koszty dla społeczeństwa polskiego. Podkreślając coraz większą arogancję władzy, autorka zwróciła się do wszystkich wydziałów humanistycznych z prośbą o wywieszenie flag żałobnych na znak protestu przez trzy dni w czerwcu 2015 r.

W dniu 10 czerwca br. na budynkach poszczególnych wydziałów 15 polskich uniwersytetów wywieszono na trzy dni czarne flagi. Tego samego dnia rozczar-

Tabela 1. Postulaty KKHP i odpowiedź MNiSW

Postulat KKHP	Uzasadnienie KKHP	Odpowiedź MNiSW
Uniezależnienie finansowania uniwersytetów od liczby studentów	Niż demograficzny jako szansa na poprawę jakości kształcenia. Mniejsze pensum kadry jako szansa na zwiększenie czasu na badania i rozwój.	Finansowanie uczelni tylko w 12% zależy bezpośrednio od liczby studentów. Nie może być sytuacji, w której uczelnia bez żadnego studenta byłaby finansowana przez państwo.
Wiedza to nie towar	Zmiana sposobu oceny badań i wprowadzenie innych mierników oceny projektów badawczych dla nauk ścisłych i humanistycznych. Odbiurokratyzowanie uniwersytetu i zmniejszenie ilości pracy administracyjnej narzuconej kadrze akademickiej.	Planowane jest rozporządzenie, które zmieni system ocen i w większym stopniu uwzględni specyfikę humanistyki.
Nie tylko granty	Zmniejszenie udziału grantów na rzecz stabilnego finansowania wydziałów uniwersyteckich.	Polityka naukowa w Europie oparta jest na systemie grantowym. W Polsce w 2014 r. finansowanie humanistyki było oparte na grantach tylko w 15,5%, reszta to finansowanie statutowe (jak postuluje KKHP).
Samorządy i organizacje pozarządowe partnerem uniwersytetów	Ustawowo jedynym partnerem uniwersytetów są firmy. Konieczna jest współpraca z samorządami, NGO-sami i związkami zawodowymi.	Ustawa pozwala uczelniom współpracować z otoczeniem społecznym. Związki zawodowe, samorządy oraz NGO-sy mogą wchodzić w skład komitetów uczelni.
Realny wzrost finansowania nauki	Urealnienie wzrostu finansowania do 2020 r. 1,2% PKB (zamiast do 2%). Celem jest utrzymywanie infrastruktury, a nie jej budowa (fenomen pustych laboratoriów).	W 2015 r. wzrost nakładów o 10% na naukę i o 6% na szkolnictwo wyższe. Zabiegi na rzecz kolejnego wzrostu w 2016 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji MNiSW z 10 czerwca 2015 r.

wana coraz bardziej wdrażanymi reformami społeczność KKHP zorganizowała „Czarną Procesję Nauki”. Manifestanci w liczbie ok. 200 osób udali się pod Kancelarię Prezesa Rady Ministrów, by w milczącym marszu wręczyć rządzącym swoje postulaty. W oświadczeniu na własnej stronie internetowej KKHP poinformowała, że studenci i pracownicy nauki (niczym Stan Trzeci czasów Oświecenia) nie godzą się na marazm i degradację publicznych instytucji. Pod hasłami niezgody „na feudalizację uczelni i podporządkowanie ich logice rynkowej i urzędniczej biurokracji” zażądano „prawdziwych reform” (KKHP. Czarna procesja nauki 2015). W dniu procesji MNiSW po raz drugi opublikowało na swojej stronie internetowej odpowiedź na postulaty KKHP.

Pomimo pewnej wybiórczości przedstawionych wyżej postulatów KKHP i odpowiedzi ministerstwa na te kwestie, zestawienie to pokazuje całkowite rozmijanie się obu stron w przytaczanych argumentach i jeszcze większą potrzebę merytorycznego dialogu. KKHP są przeciwni zacieraniu różnic między uniwersytetami a szkołami wyższymi, które nazywane są uniwersytetami na wyrost. W swych założeniach programowych postulują zachowanie na uniwersytetach równowagi między wszystkimi dziedzinami wiedzy. Tym samym postulaty KKHP wpisują się ideę dywersyfikacji instytucji szkolnictwa wyższego, a co za tym idzie – innego ich finansowania i zarządzania, czego nie zapewnią centralne i jednolite regulacje prawne.

Jak wynika z opisaney tu historii wzajemnych relacji KKHP z MNiSW, trudno mówić o woli porozumienia między nimi. Nie świadczy też o tym nawet obecność przedstawiciela KKHP na konferencji zorganizowanej przez MNiSW w dniu 24 czerwca 2015 r., podczas której miały być zaprezentowane stanowiska i propozycje innych uczestników debaty, tj. KRASP i ON. Komitet nie został zatem potraktowany przez ministerstwo jako równoprawny partner w dyskusji.

5. Realny czy pozorowany dialog...

Konferencja z udziałem 400 osób, zorganizowana przez MNiSW w dniu 24 czerwca 2015 r. pt. „Jakie mają być nasze uczelnie i polska nauka?”, miała być w zamyśle MNiSW świadectwem otwartej debaty na temat przyszłości polskiego szkolnictwa wyższego i nauki. We wprowadzeniu do obrad minister Lena Kolarska-Bobińska uwypukliła wyjątkowość tego wydarzenia, w tym możliwość spotkania się w jednym miejscu „przedstawicieli różnych koncepcji, różnych poglądów, różnych pomysłów, jak ma wyglądać przyszłość naszego szkolnictwa” oraz przewidując w przyszłości kontynuację dyskusji (MNiSW. Stenogram 1 2015: 2). Natomiast na zakończenie konferencji minister podsumowała, że dyskusja służyła nie tylko zaprezentowaniu ministerialnego dokumentu, ale zawierała też dużo konkretnych

pomysłów, pokazała właściwe proporcje między tym, co zależy od ministerstwa, a co od nas samych, i wykazała, że środowisko chce dokonywać zmian i o tych zmianach rozmawia (MNiSW. Stenogram 3 2015: 37)

Lektura stenogramów z trzech paneli¹¹ prowadzi do wniosku, że rzeczywiście spotkanie miało na celu – jak skomentowali to Obywatele Nauki – głównie „poznanie i szlifowanie własnych stanowisk niż konstruktywny dialog i prace nad rozwiązaniami” (Obywatele Nauki. Marcin Zaród o debacie... 2015). Zabrakło po tej dyskusji zapewnień, że konkretne propozycje środowiska zostaną wzięte pod uwagę w reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce. Ministerstwo zapowiedziało jedynie, że opinie i wnioski z debaty będą analizowane, a na przełomie września i października przedstawiony zostanie całościowy program dotyczący przyszłości szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce (Mikołajczyk i Pawlacyk 2015: 6). Rzeczywiście, 30 września 2015 r. MNiSW ogłosiło „Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015-2030”, jest to jednak „kontynuacja i rozwinięcie działań i strategii już realizowanych w Ministerstwie”¹². Trudno oprzeć się wrażeniu, że debata oparta na rozmowach ze środowiskiem, po której nie zapadły żadne decyzje ze strony ministerstwa, stanowiła raczej „specyficzny element roku wyborczego” (Obywatele Nauki. Marcin Zaród o debacie... 2015) niż przykład konstruktywnego narzędzia polityki szkolnictwa wyższego i nauki.

Przedstawione formy uczestnictwa interesariuszy środowiskowych w debacie dotyczącej szkolnictwa wyższego niewątpliwie dowodzą niezadowolenia części środowiska akademickiego z działań reformatorskich MNiSW. Osią tej dyskusji o uniwersytetach jest starcie dwóch stanowisk: idealistyczno-humanistycznego, czyli stronników tradycyjnej wizji uniwersytetu opartego na wartościach kulturowych, oraz pragmatyczno-rynkowego, czyli stronników wizji współczesnego uniwersytetu wychodzącego naprzeciw wartościom bardziej użytecznym i merkantylnym, wpisującym się w ideologię gospodarki wiedzy. Stronę obrońców wizji tradycyjnej przyjmują przy tym przedstawiciele wspólnoty akademickiej, zaś stronę ofensywy promującej nieodwołalną już zmianę – reformatorzy, czyli organy władzy publicznej. Nie ma tu miejsca na roztrząsanie racji każdej ze stron (Dziedziczak-Foltyn 2014), jednak na podstawie przytoczonych stanowisk można odtworzyć apel środowiska akademickiego, aby różnicować politykę i prawo w zależności od rodzaju uczelni, co pozwoli zachować owe wartości idealistyczno-humanistyczne typowe dla formuły uniwersytetu. Jak dotąd apel ten jest przez ministerstwo ignorowany. Natomiast zestawienie postulatów i działań podejmowanych przez „ofensywę” (MNiSW) i „obronę” (interesariusze wewnętrzni) w tej

¹¹ Na konferencję złożyły się trzy panele: (1) Przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce: cele, struktury, mechanizmy finansowania, (2) Nauka w zmieniającym się świecie, (3) Ścieżki kariery akademickiej i naukowej. Na stronie MNiSW są też dostępne nagrania ze wszystkich paneli.

¹² <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-rozwoju-szkolnictwa-wyzszego-i-nauki-na-lata-2015-2030.html> [30.09.2015].

rozgrywce o losy uniwersytetu prowadzi do wniosku, że nie było warunków dla prawdziwie demokratycznie ukonstytuowanego dialogu pomiędzy tymi interesariuszami: organami państwa i środowiskiem akademickim. Ów brak porozumienia między państwem a środowiskiem akademickim wynika zapewne z niestabilności reform i permanentnych renegotjacji tych relacji (Kwiek 2013: 267). Jest skutkiem nieumiejętności budowania konsensusu co do kształtu przyszłych reform z najważniejszymi interesariuszami, która jest warunkiem *sine qua non* ekonomii politycznej reform (Kwiek 2010: 389). Odwołując się do perspektywy zarządzania publicznego, można mówić o hierarchizującej roli państwa w relacjach z interesariuszami polityk publicznych w Polsce. Państwo bowiem stosuje model zarządzania poprzez legislację, w którym rządzący mają skłonność do podejmowania jednostronnych działań, zaniedbując proces deliberacji w tworzeniu polityki (Zybała 2013: 33-35). Co więcej, zdolność państwa do reformowania to także integrowanie interesariuszy i tworzenie wraz z nimi koła uczenia się (Zybała 2013: 162). W przypadku polskiego profilu deliberacji podstawowym podmiotem pozostaje jednak państwo (rząd), które organizuje i kontroluje przebieg deliberacji, wybierając partnerów i określając metody wymiany poglądów i wiedzy (Zybała 2013: 216). Dlatego być może największym poważaniem ze strony MNiSW cieszyły się opisane w artykule działania Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, całkiem sporą uwagę – także działania Obywateli Nauki, natomiast protesty Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej traktowane były przez decydentów z dużym dystansem. Być może wpływ na to miała jakość proponowanych opracowań, gdyż w przypadku KRASP mowa jest o bardzo obszernym i szczegółowym dokumencie, nad którym pracował cały sztab ekspertów i który był wielokrotnie konsultowany w środowisku. Pakt dla Nauki ON także powstał w toku szeroko zakrojonych konsultacji. Pod hasłami KKHP podpisały się z kolei, przystępując do protestu z flagami, wydziały humanistyczne i nauk społecznych, miało to jednak wymiar bardziej symboliczny niż merytoryczny i sprawczy.

Za swego rodzaju zwiastun zmiany w relacjach między państwem a środowiskiem akademickim można przyjąć zorganizowanie przez decydentów Okrągłego Stołu Humanistyki. Jednak coraz bardziej radykalne w swej wymowie protesty KKPH pokazują, że działanie to jest pozorne i niezadowalające, przynajmniej dla pewnej części tego środowiska, które nadal jest podzielone, będąc nawet po tej samej stronie „barykady”. Trudno też uznać debatę z 24 czerwca zorganizowaną przez MNiSW za przełom w debacie o reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce. Nawiązując do przytoczonej we wprowadzeniu koncepcji działań neopozornych, można uznać opisane w tekście działania władz publicznych raczej za rodzaj ceremonii publicznego komunikowania w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego (Czyżewski 2009: 28) niż za inicjatywy służące realnemu wypracowaniu kierunków polityki w drodze konstruktywnego dialogu społecznego z interesariuszami środowiskowymi.

Literatura

- Antonowicz, D., Bilewicz, M., Kulczycki, E. (2014a). Wielki świat lub zaścianek. *Forum Akademickie*. 3. <https://forumakademickie.pl/fa/2014/03/kronika-wydarzen/wielki-swiat-lub-za-scianek/> [15.07.2015].
- Antonowicz, D., Bilewicz, M., Kulczycki, E. (2014b). Uciec z peryferii nauki. *Gazeta Wyborcza*. 13.06.2014. http://wyborcza.pl/magazyn/1,139105,16153460,Uciec_z_peryferii_nauki.html [15.07.2015].
- Björkquist, C. (2011). *Stakeholders Regimes in Old Ideas Higher Education in New Bottles?* Münster: Waxmann.
- Czyżewski, M. (2009). Działania „neopozorne”. Uwagi na temat przeobrażeń komunikowania publicznego i życia naukowego. *Przegląd Socjologiczny*. LVIII/1: 9-31.
- Dunin, K., Gdula, M. (2013). *Bez filozofii uniwersytet to zawodówka dla stażystów (list otwarty)*. <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/nauka/20131230/bez-filozofii-uniwersytet-zawodowka-dla-stazystow-list-otwarty> [15.07.2015].
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2009). O reformowaniu szkolnictwa wyższego w Polsce w latach 1989-2009 i towarzyszącej temu debacie publicznej. *Przegląd Socjologiczny*. 3: 51-75.
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2011). Plusy i minusy reformy szkolnictwa wyższego w Polsce – próba analizy debaty publicznej. W: J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.). *Szkola wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z 18 marca 2011 roku (95-117)*. Kraków: Impuls.
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2014). Recepja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1-2(43-44): 30-45.
- Forum Akademickie (2014). *Okrągły stół humanistyki...* 3. <https://forumakademickie.pl/fa/2014/03/kronika-wydarzen/okragly-stol-humanistyki/> [15.07.2015].
- In-Formacja (2015). Biuletyn Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej. 1. <http://komitethumanistyki.pl/wp-content/uploads/2015/06/biuletyn-nr-1.pdf> [20.07.2015].
- KKHP. Czarna procesja nauki. Oświadczenie. 4.06.2015. <http://komitethumanistyki.pl/2015/06/04/czarna-procesja-nauki/> [20.07.2015].
- KKHP. Okrągły stół – spotkanie z Leną Kolarską-Bobińską (26 lutego 2015), <http://komitethumanistyki.pl/wydarzenia/okragly-stol-spotkanie-z-lena-kolarska-bobinska-26-lutego-2015/> [20.07.2015].
- KKHP. Oświadczenie Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej z 18.03.2015, <http://komitethumanistyki.pl/2015/03/18/oswiadczenie-komitetu-kryzysowego-humanistyki-polskiej/> [20.07.2015].
- KKHP. Postulaty antykryzysowe. 3.02.2015. <http://komitethumanistyki.pl/program/postulaty-antykryzysowe/> [20.07.2015].
- KKHP. Sprawozdanie z protestu, który miał miejsce przez MNiSW w dniu 19 maja 2015 r. <http://komitethumanistyki.pl/wydarzenia/wyklady-okupacyjne-kkhp-przed-ministerstwem-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-19-maja-2015/sprawozdanie-prof-ewy-graczyk-2/> [20.07.2015].
- KKHP. Wymiana listów z ministerstwem. 25.03.2015. <http://komitethumanistyki.pl/2015/03/25/wymiana-listow-z-ministerstwem/#more-179> [20.07.2015].

- KRASP. Deklaracja Prezydium KRASP i Prezydium PAN z dnia 26 kwietnia 2007 r. w sprawie zasad reformowania polskiej nauki i szkolnictwa wyższego. http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2005_2008/u_2005_2008 [10.07.2015].
- KRASP. Dokument 1/V: Uchwała w sprawie konieczności przyspieszenia prac nad Strategią rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Prezydium KRASP. 12-13.09.2008. http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [10.07.2015].
- KRASP. Dokument 1/VI: Uchwała w sprawie realizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki. Prezydium KRASP. 8-9.12.2011. http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [10.07.2015].
- KRASP. Dokument 22/V: Uchwała w sprawie zmian w szkolnictwie wyższym stanowiących element procesu modernizacji kraju. Zgromadzenie Plenarne KRASP. 5-6.06.2009. http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [10.07.2015].
- KRASP. Dokument 34/VI: Uchwała w sprawie przyjęcia opracowania Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Prezydium KRASP. 27.02.2015. http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [10.07.2015].
- KRASP. Dokument 36/V: Uchwała w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020 – projekt środowiskowy. Załączniki do uchwały. Zgromadzenie Plenarne KRASP. 6-7.05.2010. http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [10.07.2015].
- KRASP. Dokument 40/VI: Uchwała w sprawie opracowania Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Zgromadzenie Plenarne KRASP. 22.05.2015. http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [10.07.2015].
- KRASP. Dokument 56/V: Uchwała w sprawie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Prezydium KRASP. 8-9.12.2011. http://www.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2008_2012/u_2008_2012 [10.07.2015].
- KRASP. Dokument 9/VI: Uchwała Prezydium KRASP z dnia 11 stycznia 2013 r. w sprawie współdziałania MNIŚW-KRASP na rzecz modernizacji kraju. Apel do Parlamentu i Rządu Rzeczypospolitej Polskiej. Prezydium KRASP. 10-11.01.2013. http://www.krasp.org.pl/pl/uchwaly/uchwaly_krasp [10.07.2015].
- KRASP. Sprawozdanie z działalności Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich za rok 2014. http://www.krasp.org.pl/pl/inne_dokumenty/inne_dokumenty [10.07.2015].
- Kulczycki, E. (2014). Niema kryzysu w humanistyce. Nie ma niczego, Warsztat Badacza, http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/nie-ma-kryzysu-w-humanistyce-nie-ma-niczego/ [15.07.2015].
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2012). Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauki i Szkolnictwo Wyższe* 2(40): 71-101.
- Kwiek, M. (2013). Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania. *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*. LVII-LVIII: 247-268.
- List otwarty naukowców do minister nauki i szkolnictwa wyższego w sprawie humanistyki. 17.02.2014. http://wyborcza.pl/1,76842,15472249,List_otwarty_naukowcow_do_minister_nauki_i_szkolnictwa.html [15.07.2015].
- List otwarty polskich starożytników. 23.01.2014. <http://www.rp.pl/artykul/1081453.html> [15.07.2015].

- Mikołajczyk, K., Pawlaczyk, K. (2015). Jakże mają być nasze uczelnie i polska nauka? – relacja z debaty o przyszłości szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce. *E-mentor*. 3(60): 4-6.
- MNiSW. List Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Leny Kolarskiej-Bobińskiej. https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_03/7982d0cccf7ad9165f1b4488c0c313dd.pdf [22.07.2015].
- MNiSW. Odpowiedź na postulaty Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej. 10.06.2015. <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/odpowiedz-na-postulaty-komitetu-kryzysowego-humanistyki-polskiej.html> [22.07.2015].
- MNiSW. Stenogram 1: Przyszłość szkolnictwa wyższego w Polsce: cele, struktury, mechanizmy finansowania. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_07/4123c8e1cdae613e1af02d2356085978.pdf [22.07.2015].
- MNiSW. Stenogram 3: Ścieżki kariery akademickiej i naukowej. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_07/be65ca1a912fb3bdc16480594fc6de04.pdf [22.07.2015].
- Musiał, K. (2013). Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Muszewska, A., Niesiołowski-Spanò, Ł., Pieniądz, A. (red.) (2015). *Pakt dla nauki, czyli jak nauka może służyć społeczeństwu. Obywatelski projekt zmian w nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce*. Warszawa: Obywatele Nauki.
- Neave, G. (2002). The Stakeholder Perspective Historically Explored. W: J. Enders, O. Fulton (red.). *Higher education in a globalising world*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Newman, F., Couturier, L., Scurry, J. (2004). *The Future of Higher Education. Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Niesiołowski-Spanò, Ł., Pieniądz, A. (2015). Sanacja uniwersytetu. *Rzeczpospolita*. 30.06.2015. Obywatele Nauki. Marcin Zaród o debacie zorganizowanej przez MNiSW „Jakże mają być nasze uczelnie i polska nauka”. <http://obywatelenauki.pl/2015/06/marcin-zarod-o-debacie-zorganizowanej-przez-mnsw-jakie-maja-byc-nasze-uczelnie-i-polska-nauka/> [22.07.2015].
- Obywatele Nauki. Subiektywne refleksje po publikacji Paktu dla Nauki i pierwszej o nim debacie. Ł. Niesiołowski- Spanò. <http://obywatelenauki.pl/2015/06/subiektywne-refleksje-po-publikacji-paktu-dla-nauki-i-pierwszej-o-nim-debacie/> [22.07.2015].
- Obywatele Nauki 2015. Okrągły Stół Humanistyki – sprawozdanie. <http://obywatelenauki.pl/2014/02/okragly-stol-humanistyki-sprawozdanie/> [22.07.2015].
- Szczepański, J. (1999). *Reformy, rewolucje, transformacje*. Warszawa: IFiS PAN.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, t.j. <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> [22.07.2015].
- Woźnicki, J. (red.) (2015a). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r., część I: Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy*. Warszawa: KRASP, Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, J. (red.) (2015b). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r., część II: Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*. Warszawa: KRASP, Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, J. (red.) (2015c). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r., część V: Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego*. Warszawa: KRASP, Fundacja Rektorów Polskich.
- Zybała, A. (2013). *Państwo i społeczeństwo w działaniu. Polityki publiczne wobec potrzeb modernizacji państwa i społeczeństwa*. Warszawa: Difin.

Dialogue with academic stakeholders in designing the vision and reforms of higher education in Poland (2013-2015)

ABSTRACT. What is particularly interesting in the relations between the state and stakeholders is the reception of the currently designed and implemented reform, which groups support it, and which groups are against, and – in the event of objections – where the bone of contention lies. Referring to the Polish reforms of higher education, this paper focuses on the discrepancies between the values upheld by the internal stakeholders (i.e. part of the Academia staff members) and those preferred by external stakeholders (i.e. the state). The paper concentrates mainly on the standpoints and activities of academic stakeholders who oppose the line of the Polish higher education reforms forced by the Ministry and/or who proposed their own vision of changes in higher education and science in the years 2013-2015, i.e. the Conference of Rectors of Academic Schools in Poland, the Citizens of Academia and the Polish Humanities Crisis Committee. The reference to the reactions of the Ministry to such actions leads to conclusions concerning the character of the social dialogue between the academic stakeholders and the Ministry, and the level of participation of the Academia in the process of reforming higher education in Poland.

KEYWORDS: higher education reform, higher education policy, university, stakeholders, social dialogue

CYTOWANIE: Dziedziczak-Foltyn, A. (2015). Dialog z interesariuszami środowiskowymi w projektowaniu wizji i reformy szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 137-159. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.6.

Krzysztof Czarnecki

Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce

STRESZCZENIE. W artykule przedstawiono wyniki badań nad statusem społeczno-ekonomicznym studentów kilku polskich uczelni różniących się pod względem prestiżu. Starano się w nim odpowiedzieć na pytanie: Co sprawia, że dana osoba wybiera studia na tej, a nie innej uczelni wyższej? Pytanie to ma szczególną wagę w kontekście polskiego systemu szkolnictwa wyższego, co do którego uzasadnione wydają się założenia o zróżnicowaniu jakościowym uczelni oraz wynikającym m.in. z umasowienia kształcenia na tym szczeblu zróżnicowaniu społecznym osób podejmujących studia na poszczególnych uczelniach. Dorobek badań nad nierównościami szans edukacyjnych wyraźnie sugeruje, że studenci uczelni o różnym poziomie prestiżu istotnie różnią się pod względem statusu społeczno-ekonomicznego. Potwierdzenie tej hipotezy w zgromadzonych danych pozwoliło na weryfikację kolejnej: można mówić o istnieniu horyzontalnych nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce, czyli sytuacji, w której część osób podejmuje studia na uczelniach o niższym prestiżu z powodów innych niż przygotowanie szkolne (spełnianie kryteriów kwalifikacji). Interesujące przy tym jest nie tyle samo odnotowanie tego zjawiska, ile rozpoznanie jego zakresu oraz wywołujących go czynników, a także ich relatywnej siły. Mające temu służyć badanie ankietowe przeprowadzono w drugim kwartale 2015 r. na populacji polskich studentów I i II roku studiów I stopnia w dziedzinie nauk ekonomicznych na uczelniach publicznych i niepublicznych w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: nierówności szans edukacyjnych, szkolnictwo wyższe, status społeczno-ekonomiczny

Wprowadzenie

W dyskursie naukowym edukacja wyższa coraz częściej uznawana jest za ważny element państwa opiekuńczego (Busemeyer i Nikolai 2010; Czarnecki 2013; Kwiek 2014). Poprzez regulacje prawne, szczególnie dotyczące zasad przyznawania dota-

cji publicznych, polityka w obszarze szkolnictwa wyższego może wpływać na zróżnicowanie uczelni pod względem prestiżu. Ponieważ prestiż ukończonej uczelni wyższej jest sygnałem odbieranym przez pracodawców na rynku pracy (Chattopadhyay 2012; Rivera 2015), zróżnicowanie to może, *ceteris paribus*, ograniczać relatywne szanse rozwoju osobistego i karier zawodowych studentów, którzy z różnych powodów nie mogli podjąć studiów na „lepszyc” uczelniach (Teichler 2007). Wyraźne zróżnicowanie podaży (uczelni, ale i kierunków kształcenia) pod względem prestiżu może więc prowadzić do zwiększenia nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego, czyli sytuacji, w której część osób podejmuje studia na „gorszych” uczelniach z powodów innych niż przygotowanie szkolne (spełnianie kryteriów kwalifikacji)¹, a w konsekwencji do ograniczenia pionowej mobilności społecznej (por. teoria dóbr pozycjonalnych w kontekście edukacji na poziomie wyższym: Stankiewicz 2014).

Funkcja szkolnictwa wyższego polegająca na dokonywaniu selekcji społecznych, jak również powiązane z nią problemy badawcze zyskują w ostatnich latach na znaczeniu z dwóch powodów. Po pierwsze, umasowienie studiów i zahamowanie wzrostu liczby miejsc pracy wymagających wysokich kwalifikacji doprowadziły w wielu krajach do powstania nadwyżki osób wykształconych na rynku pracy (Shavit, Arum i Gamoran 2007). Neoliberalna interpretacja tych zjawisk sprawiła, że równość szans na kształcenie na poziomie wyższym straciła na znaczeniu w hierarchii celów politycznych (Marginson 1997). Wraz z umasowieniem studiów zaczęło pogłębiać się zróżnicowanie uczelni w zakresie jakości kształcenia i wartości dyplomów (Marginson 2004; Triventi 2013). Jednocześnie zwiększa się wpływ prestiżu ukończonej uczelni na trajektorię karier zawodowych, warunki i jakość życia oraz dochody (Teichler 2007). A zatem w kontekście współczesnych problemów absolwentów na rynku pracy oraz spadającej i różnicującej się stopy zwrotu z inwestycji w uzyskanie dyplomu uczelni wyższej (Checchi 2006) nierówności horyzontalne w szkolnictwie wyższym mogą mieć wpływ na stratyfikację społeczną i międzygeneracyjną mobilność społeczną (Reimer i Pollak 2010).

Niniejszy artykuł koncentruje się na determinantach nierówności horyzontalnych po stronie popytu, czyli czynnikach statusu społeczno-ekonomicznego (SSE) wpływających na decyzje jednostek o podjęciu studiów na danej uczelni. Celem analizy jest poszerzenie wiedzy na temat czynników wpływających na rozkład efektywnego popytu na studia pomiędzy uczelniami o zróżnicowanym prestiżu. Popyt efektywny rozumiany jest jako zbiorowość osób studiujących (Szambelańczyk 1982). Jego rozkład jest konsekwencją indywidualnych decyzji dotyczących tego a) na jaką lub jakie uczelnie aplikować, a następnie, po procesie rekrutacyjnym, b) na której uczelni podjąć studia. Decyzje te podejmowane są w kontek-

¹ Jak ujął to Zbigniew Sawiński, w ujęciu horyzontalnym „przedmiot rywalizacji różnych grup społecznych stanowi jakość wykształcenia, nie zaś jego ilość, czyli jego poziom” (Sawiński 2013: 115).

ście stałej podaży, czyli możliwych do wyboru uczelni o zróżnicowanym prestiżu. Można uznać, że na prestiż składają się: elitarność studiów na danej uczelni (zob. selekcyjność podczas procesu rekrutacji), jakość kształcenia i prowadzonych na niej badań, a także usytuowanie ośrodka akademickiego, mające wpływ na przyszłe zarobki absolwentów, a przez to na oczekiwaną stopę zwrotu z indywidualnej inwestycji w edukację na danej uczelni². Do czynników warunkujących decyzje zaliczone zostały: status społeczno-ekonomiczny (SSE), dyspozycje oraz praktyki jednostek świadczące o poziomie posiadanego przez nie kapitału kulturowego i społecznego, a także osiągnięcia edukacyjne.

1. Przegląd dotychczasowych badań

Podstawową obserwacją płynącą z badań nad nierównościami szans edukacyjnych (*inequalities of educational opportunity* – IEO) jest wyraźny w ostatnich dziesięcioleciach spadek nierówności wertykalnych w dostępie do edukacji wyższej w krajach rozwiniętych – wzrasta odsetek osób o nieuprzywilejowanym położeniu społecznym, które podejmują studia (Jackson 2013). Ostatnie badania porównawcze prowadzone w Europie Zachodniej dowodzą jednak, że równoległe do tego zjawiska wśród studiujących wzrasta odsetek dzieci z rodzin lepiej sytuowanych, w związku z czym relatywny udział osób o niższym SSE w popycie efektywnym nie zmienia się istotnie na ich korzyść (Shavit i in. 2007). Jak dotąd niewiele przeprowadzono szeroko zakrojonych badań nad nierównościami horyzontalnymi, mimo że ich narastanie jest w literaturze wyraźnie sugerowane (teoria skutecznego utrzymywania nierówności: Lucas 2001). Najczęściej badania te dotyczą dostępu do elitarnych szkół wyższych (trafiają na podatny grunt szczególnie w Stanach Zjednoczonych; Martin i Spenner 2009; Hoxby i Avery 2013) oraz do prestiżowych kierunków studiów (temat eksplorowany także w Europie; Reimer i Pollak 2010; Hällsten 2010; Kraaykamp, Tolsma i Wolbers 2013). Wskazują one jednoznacznie na istnienie znacznych nierówności horyzontalnych – SSE wciąż wpływa więc istotnie na ścieżki karier edukacyjnych. Wśród teorii opisujących i wyjaśniających te zjawiska do najbardziej wpływowych należy zaliczyć teorię racjonalnego działania (RAT) (Breen i Goldthorpe 1997) oraz teorię reprodukcji społecznej (Bourdieu i Passeron 2006).

² Prestiż jest z definicji czynnikiem relatywnym, będącym wypadkową sposobów postrzegania uczelni przez różnych interesariuszy. Z tego względu obiektywne określenie hierarchii prestiżu uczelni następuje istotnych trudności, co nie podważa jednak trafności zdroworozsądkowej obserwacji, że taka hierarchia istnieje. W badaniu uczelni, w których przeprowadzono ankiety, zostały przez autora przyporządkowane do czterech kategorii w sposób arbitralny, na podstawie wymienionych kryteriów oraz dostępnych rankingów. W samej analizie zaś kategorie te zostały ujęte jako wartości nominalnej zmiennej zależnej.

Badania nurtu RAT zazwyczaj konceptualizują SSE pod pojęciem klasy społecznej. Dowodzą one, że dzieci rodziców dobrze wykształconych i/lub wykonujących bardziej prestiżowe zawody nie tylko osiągają lepsze wyniki w szkole (tzw. pierwotny efekt stratyfikacyjny), lecz także podejmują bardziej ambitne decyzje o wyborze ścieżek edukacyjnych i zawodowych (tzw. wtórny efekt stratyfikacyjny – *primary* oraz *secondary effects*; Borowicz 1988: 73; Boudon 1974; Jackson 2013). Znaczący to np., że wśród młodzieży spełniającej kryteria przyjęć na dane studia decyzje o ich rozpoczęciu częściej podejmują osoby o uprzywilejowanym pochodzeniu społecznym. Nierówności szans edukacyjnych byłyby więc istotnie zmniejszone, jeśli efekty wtórne zostałyby zredukowane (Jackson 2013: 12). W przeciwieństwie do efektów pierwotnych efekty wtórne wydają się możliwe do złagodzenia dzięki polityce społecznej polegającej na manipulacji kosztami studiowania za pomocą systemu pomocy materialnej dla studentów (Paulsen 1990). Badania omawianego nurtu dostarczają empirycznych dowodów kwestionujących dominujące w ekonomii edukacji przekonanie, że nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego są skumulowanym efektem zaniedbań na wczesnym etapie kształcenia (Checchi 2006), choć faktycznie wpływ pochodzenia społecznego na obraną ścieżkę edukacyjną zmniejsza się wraz z przechodzeniem na kolejne szczeble edukacji. Mimo to pochodzenie społeczne istotnie różnicuje nawet decyzje edukacyjne podejmowane po ukończeniu szkoły średniej (Lucas 2001; Perna 2010).

Pierre Bourdieu wyróżnia w swojej teorii trzy rodzaje kapitałów: społeczny, kulturowy i ekonomiczny, w które jednostki są wyposażone (*endowed*) lub do których mają dostęp w stopniu różnym, zmiennym i zależnym w dużej mierze od społecznej klasy pochodzenia. Ilość i kompozycja kapitałów wpływają na aspiracje i wybory edukacyjne (Bourdieu 1986). O tym, jak kapitały „pracują” w polu edukacji, będzie mowa dalej, gdy będą operacjonalizowane na potrzeby badania. System edukacyjny (a zwłaszcza nadawane przez niego dyplomy) postrzegany jest natomiast jako narzędzie reprodukcji społecznej (por. Collins 1979). Hierarchizacja szkół wyższych umożliwia więc klasom dominującym utrzymanie uprzywilejowanej pozycji w strukturze społecznej (Bourdieu i Passeron 2006).

W Polsce badania nad popytem na edukację wyższą były prowadzone głównie w latach 70. i 80. XX wieku (np. Borowicz 1976; Szambelańczyk 1982; Sawiński i Stasińska 1986). Wobec znaczącego wzrostu poziomu skolaryzacji w ostatnich dwóch dekadach zainteresowanie tym tematem wyraźnie osłabło, choć w niektórych ośrodkach akademickich wciąż kontynuowane są wieloletnie tradycje badań nad nierównościami edukacyjnymi (Mikiewicz 2014; Wasielewski 2013). Większość badań dotyczyła jednak zmian poziomu nierówności wertykalnych w dostępie do edukacji (Domański 2004). Problematyka nierówności horyzontalnych jest na ogół pomijana w polskim dyskursie naukowym i publicznym, w którym dominuje raczej przekonanie o zbyt łatwym dostępie do edukacji wyższej. W konsekwencji brakuje danych, które pozwoliłyby kompleksowo zanalizować uwarunkowania

tych problemów. Najnowsze prace wskazują jednak na nierówności wyłaniające się podczas procesów selekcji studentów na studia stacjonarne lub niestacjonarne, płatne lub bezpłatne (Herbst i Rok 2014) oraz na kierunki studiów (Zawistowska 2012). Praca Alicji Zawistowskiej obejmuje także przegląd teorii socjologicznych wyjaśniających utrzymywanie się nierówności edukacyjnych.

Kontekst instytucjonalny także sugeruje istnienie znacznych nierówności horyzontalnych. Na tle innych wysoko rozwiniętych krajów europejskich Polska charakteryzuje się najniższym poziomem publicznych świadczeń pieniężnych przeznaczanych dla studentów i ich rodzin, wysokim stopniem umasowienia studiów przy zasadniczo ujednoliconych kryteriach wejścia (wyniki matury), znacznym zróżnicowaniem uczelni i studiów pod względem prestiżu oraz wysokim odsetkiem studentów płacących za studia (niestacjonarne i na uczelniach niepublicznych), które z reguły cieszą się mniejszą renomą (Czarnecki 2014). A zatem uzasadnione wydaje się postawienie następujących pytań badawczych:

1. W jaki sposób międzyosobowe różnice pod względem SSE wpływają na rozkład efektywnego popytu na studia?
2. W jakim stopniu wpływ wywierany przez SSE niezależny jest od osiągnięć edukacyjnych?

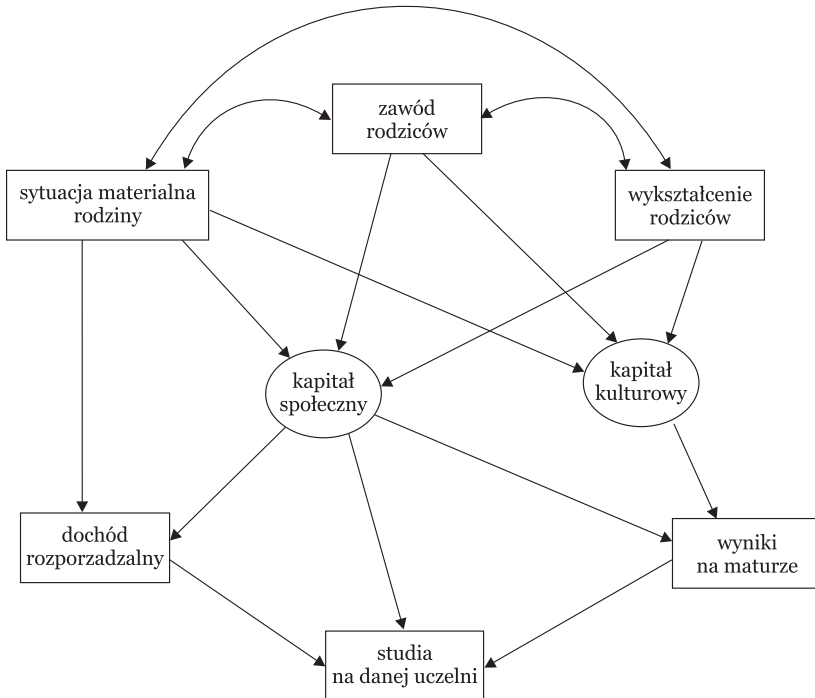
Do odpowiedzi na te pytania posłuży model teoretyczny, którego wyjściowa postać, oparta na analizie literatury przedmiotu, została przedstawiona poniżej.

2. Model – konceptualizacja i operacjonalizacja

Wyjściowy model teoretyczny (rys. 1) obejmuje sześć zmiennych obserwowalnych i dwie zmienne ukryte (kapitał społeczny i kapitał kulturowy). Zostały one zestawione w sposób dążący do odzwierciedlenia schematu wyjaśniania zjawisk społecznych, w którym czynniki strukturalne (tu: wykształcenie i zawód rodziców, kapitał ekonomiczny pod postacią sytuacji materialnej rodziny) warunkują wiele jednostkowych dyspozycji i praktyk społecznych (kapitał społeczny i kulturowy, osiągnięcia edukacyjne, kapitał ekonomiczny pod postacią dochodu rozporządzalnego) wpływających następnie na prawdopodobieństwo zaistnienia badanego zjawiska, czyli podjęcia studiów na danej uczelni (Nash i Lauder 2010). Strzałki na rysunku wyrażają hipotetyzowaną zależność, której istotność, kierunek i siła będą przedmiotem analizy.

Zmienna wyjaśniana. Podażowy wymiar uwarunkowań nierówności horyzontalnych odzwierciedlony jest w sposobie kategoryzacji zmiennej wyjaśnianej (studia na danej uczelni). Zmienna ta ma charakter nominalny – uczelnie zostały przyporządkowane do czterech kategorii mających odzwierciedlać jakościowe spektrum możliwości studiowania kierunków z dziedziny nauk ekonomicznych w Polsce (ekonomia, finanse, nauki o zarządzaniu, towaroznawstwo): prywatne

masowe, publiczne masowe, publiczne prestiżowe, elitarne uczelnie stołeczne. Masowe uczelnie to uczelnie usytuowane w mniejszych ośrodkach akademickich, przyjmujące zdecydowaną większość kandydatów. Uczelnie prestiżowe, mimo presji związanej z niżem demograficznym, wciąż dokonują pewnej selekcji kandydatów na studia. Elitarne uczelnie stołeczne zajmują pierwsze miejsca w rankingach, a także przyciągają perspektywami zawodowymi związanymi z życiem w Warszawie.



Rysunek 1. Wyjściowy model uwarunkowań wyboru uczelni

Źródło: opracowanie własne.

Zmienne wyjaśniające (SSE). Status społeczno-ekonomiczny, jako strukturalne uwarunkowanie decyzji edukacyjnych, skonceptualizowany został pod postacią trzech zmiennych: wykształcenie rodziców, zawód rodziców i sytuacja materialna rodziny, będących klasycznymi zmiennymi stanowiącymi o przynależności klasowej i powszechnie identyfikowanymi w badaniach nad nierównościami szans edukacyjnych (IEO) jako czynniki determinujące przebieg ścieżki edukacyjnej dzieci (Breen i Jonsson 2005). Zmiennej „wykształcenie rodziców” przypisano trzy kategorie: wyższe, posiadanie matury oraz nieposiadanie matury. W analizie uwzględniono najwyższą wartość poziomu wykształcenia rodziców, co oznacza, że

wartość zmiennej dla studentów posiadających tylko jednego rodzica z wyższym wykształceniem jest taka sama jak dla studentów, których oboje rodzice ukończyli studia. Analogiczne rozwiązanie przyjęto w odniesieniu do zmiennej „zawód rodziców”, obejmującej cztery kategorie stworzone na podstawie schematu podziału klasowego autorstwa Johna Goldthorpe’a i Roberta Eriksona (1992) i odnoszące się do prestiżu zawodu oraz stopnia podporządkowania stanowiska pracy: klasa robotnicza, klasa średnia niższa, klasa średnia wyższa, klasa wyższa. Zmienna „sytuacja materialna rodziny” to ocena relatywnej sytuacji materialnej rodziny, dokonana przez respondentów na 7-stopniowej skali, której wartość neutralną określono jako „podobna do przeciętnej polskiej rodziny (800 zł miesięcznie na członka rodziny)”, przy czym respondentów poproszono o uwzględnienie nie tylko dochodu, lecz także posiadanego przez rodzinę (a więc nie tylko rodziców) majątku. Uznano, że może to dać pełniejszy obraz zróżnicowania społecznego w tym zakresie niż typowe pytanie o dochody z pracy, ograniczając przy tym braki danych. Kapitał ekonomiczny rodziny może istotnie sprzyjać osiągnięciom edukacyjnym dzieci (np. wysłanie dziecka do elitarnego, prywatnego liceum, opłacanie kursów językowych), a także umożliwiać im podejmowanie bardziej ryzykownych i kosztownych decyzji edukacyjnych – w przypadku niepowodzenia koszty utraconych korzyści (np. zarobki utracone z powodu odroczonego wejścia na rynek pracy) są mniej dotkliwe dla osób posiadających zabezpieczenie materialne (Knowles 2000; Checchi 2006). W modelu wyjściowym założono, że zmienne SSE są ze sobą skorelowane.

Zmienne wyjaśniające (dyspozycje i praktyki społeczne). Kapitał ekonomiczny to nie tylko środki finansowe i majątek posiadany przez rodzinę, lecz także „dochód rozporządzalny” studenta w czasie studiów, który zależy oczywiście od sytuacji materialnej rodziny, lecz niekoniecznie musi być jej prostym odzwierciedleniem ze względu na zachodzący w czasie studiów proces uniezależniania się młodych dorosłych od rodziców. Ponadto założono, że osoba, będąc świadomą dostępności potencjalnych źródeł utrzymania na studiach (rodzina, praca, stypendia, oszczędności, dostęp do mieszkania), uzależnionej często od relacji społecznych, w jakie jest uwikłana (stąd też zakładany wpływ kapitału społecznego na dochód rozporządzalny), uwzględnia je w procesie decyzyjnym dotyczącym wyboru uczelni.

Uznano, że ujęcie „klasy społecznej” jako wykształcenia rodziców, pozycji w strukturze zawodowej oraz sytuacji materialnej rodziców nie oddaje wystarczająco heterogeniczności absolwentów szkół średnich. Ogranicza także możliwości eksplanacyjne, gdyż „klasa” jest czynnikiem warunkującym konkretne dyspozycje i praktyki jednostek, które stanowią o różnicach istotnych w kontekście edukacyjnym oraz wpływają na aspiracje i wybory edukacyjne (Bourdieu 1998: 10-13; Jæger i Holm 2007). Dyspozycje i praktyki zostały więc skonceptualizowane jako „wyposażenie” jednostek w trzy rodzaje kapitałów: ekonomiczny (dochód rozporządzalny), społeczny i kulturowy. Ich odrębność znajduje teoretyczne i empiryczne

ne uzasadnienie (Bourdieu 1986; Martin i Spenner 2009). Jednostki wyposażone są w różne ilości i kombinacje tych kapitałów. Poprzez „wyposażenie” w kapitał rozumiana jest zdolność i możliwość jego aktywacji wówczas, gdy jest to potrzebne – w tym przypadku w kontekście procesów przejścia między dwoma poziomami edukacji, które wymagają od jednostki podejmowania decyzji i działań (np. odpowiednie przygotowanie do egzaminów, rozpoznanie możliwości studiowania) we własnym interesie.

Kapitał społeczny (KS) to sieć mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych powiązań oraz relacji międzyludzkich, umożliwiająca korzystanie z zasobów innych osób. KS jest tu rozumiany jako zasób relacyjny, a więc w sposób bliski ujęciu Pierre’a Bourdieu (1986) i Nana Lina (1999). W związku z tym akcent położony jest na „zaktywizowane” zasoby KS, czyli stopień, w jakim na aspiracje i wybory studentów oddziaływała presja rówieśnicza i rodzinna, a także stopień, w jakim korzystali oni z porad otoczenia (rodzina, znajomi, nauczyciele) podczas podejmowania decyzji o podjęciu studiów. Znajomość ludzi, którzy posiadają wiedzę na temat systemu szkolnictwa wyższego i perspektyw związanych z obraniem danej ścieżki kształcenia, a także poziom aspiracji edukacyjnych w środowisku rówieśniczym są czynnikami, których wpływ na osiągnięcia i decyzje edukacyjne jest szeroko udokumentowany (Mikiewicz 2014). W modelu wyjściowym KS został ujęty jako zmienna ukryta, czyli swoisty wskaźnik skonstruowany na podstawie zmiennych obserwowalnych wymienionych w tabeli 10.

Kapitał kulturowy (KK) to znajomość kodu kulturowego dominującego w danym polu, w tym przypadku posiadanie dyspozycji do postaw i zachowań aprobowanych w określonych grupach społecznych (np. oczekiwania nauczycieli akademickich na prestiżowej uczelni wobec języka, jakim posługują się studenci, styl życia studentów danej uczelni) (Bourdieu 1986). Bourdieu identyfikuje trzy rodzaje kapitału kulturowego: ucieleśniony, czyli dyspozycje do określonych postaw i zachowań (np. związanych z praktykami czytelnictwymi, uczeniem się, zdobywaniem i przetwarzaniem informacji), uprzedmiotowiony, czyli dostęp do zasobów kulturowych, takich jak książki, dzieła sztuki, oraz zinstytucjonalizowany, czyli korzystanie z instytucji przekazujących uprawomocnioną wiedzę (np. korepetycje). KK umożliwia właściwe poruszanie się w gąszczu informacji o edukacji wyższej, wpływa na aspiracje dotyczące wykształcenia i środowiska społecznego, jakim jednostka chce się otaczać, oraz pomaga w opanowaniu „zasad gry”, czyli właściwym przygotowaniu się do egzaminów i podjęcia studiów (DiMaggio i Mohr 1985; De Graaf i in. 2000; Hart 2012). W modelu KK także został ujęty jako zmienna ukryta, mierzona liczbą książek, do których osoba miała dostęp w domu rodzinnym w okresie szkoły średniej, jej ówczesnymi zwyczajami i preferencjami czytelnictwymi oraz częstotliwością uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych i korepetycjach. Zmienne te powinny być też skorelowane z wynikami osiąganymi na maturze.

Dotychczasowe osiągnięcia edukacyjne sprzyjają dalszym osiągnięciom edukacyjnym, szczególnie gdy są jedynym kryterium selekcji do dalszych etapów kształcenia, jak to ma miejsce w przypadku polskiej matury. Osoby o niższym poziomie osiągnięć mogą antycypować porażkę w procesie rekrutacyjnym lub trudności z zaliczaniem egzaminów na danej uczelni i w konsekwencji podejmować mniej ambitne decyzje edukacyjne (Pascarella i Terenzini 2005). W badaniu wskaźnikiem osiągnięć edukacyjnych jest suma wyników z matury z matematyki i języka obcego na poziomie podstawowym, gdyż są to egzaminy obowiązkowe dla wszystkich badanych studentów, a także istotne z punktu widzenia szans na przyjęcie na kierunki z dziedziny nauk ekonomicznych. W modelu „wyniki na maturze” zostały ujęte jako zależne od SSE oraz wyposażenia w kapitał kulturowy i społeczny, w sposób odzwierciedlający ścieżkę tzw. pierwotnego efektu stratyfikacyjnego identyfikowanego w nurcie badań IEO, sięgających w tym zakresie do teorii Raymonda Boudona (Jackson 2013). Jednocześnie, wybór uczelni uzależniony jest bezpośrednio od SSE i wyposażenia w kapitały (tzw. wtórny efekt stratyfikacyjny).

3. Metodyka badań

Badanie zostało przeprowadzone wiosną 2015 r. na sześciu uczelniach prowadzących studia I stopnia w dziedzinie nauk ekonomicznych³. Objęcie analizą studentów tylko jednej dziedziny ogranicza możliwości generalizacji wniosków. Pozwala jednak na przeprowadzenie testu złożonego modelu, w którym narzędzie pomiaru i dobór zmiennych dostosowane są do kontekstu instytucjonalnego, co jest szczególnie istotne przy badaniu systemów szkolnictwa wyższego cechujących się dużym zróżnicowaniem (Perna 2010). Kryterium doboru i przyporządkowania uczelni do jednej z czterech wymienionych wcześniej kategorii był prestiż uczelni. Pod uwagę brane były tylko te uczelnie, które prowadzą studia w dziedzinie nauk ekonomicznych i znajdują się w jednym środowisku konkurencyjnym (można założyć, że konkurują w dużej mierze o tę samą pulę absolwentów szkół średnich). Zostało one określone na podstawie badania pilotażowego (Czarnecki i Zając 2015), celem zredukowania wpływu dystansu i różnic geograficznych na badane zjawiska.

Pomiaru dokonano przy użyciu kwestionariusza dystrybuowanego w wersji elektronicznej za pośrednictwem administracji badanych uczelni oraz w wersji pa-

³ Badaniem nie objęto więc zbiorowości osób niestudiujących. Znajduje to następujące uzasadnienie: a) przedmiotem badania są tylko różnice między osobami studiującymi na uczelniach różniących się pod względem prestiżu; b) konieczne byłyby wówczas badania panelowe, trudne do zrealizowania w obliczu ograniczonych środków przeznaczonych na badanie oraz ograniczeń czasowych; c) odsetek młodzieży polskiej, która nie decyduje się w pewnym momencie na podjęcie studiów, jest wciąż niewielki – współczynnik „wejścia” (*entry rate*, miara skolaryzacji stosowana przez OECD) do szkolnictwa wyższego wyniósł w 2012 r. 79% (OECD 2014).

Tabela 1. Rozkład obserwacji pomiędzy kategoriami uczelni

Kategoria uczelni	<i>n</i>	%	Liczebność populacji (ca)	Wielkość próby (%)
Prywatne masowe	328	32,0	8000	4,1
Publiczne masowe	205	20,0	1460	14
Publiczne prestiżowe	354	34,5	1750	20,2
Elitarne stołeczne	139	13,5	2500	5,6
Ogółem	1026	100,0	13210	7,77

Źródło: opracowanie własne.

pierowej, gdy współpraca z administracją okazywała się niemożliwa lub nie przynosiła pożądanego efektów. Przeprowadzenie ankiety w drugim semestrze pozwoliło na pominięcie osób, które zrezygnowały ze studiów na samym ich początku. Badanie tylko dwóch roczników (I i II rok studiów licencjackich) umożliwiło dużą homogenizację badanej populacji, uzasadnioną koniecznością kontroli różnic pomiędzy studentami różnych kierunków (o istotności tych różnic: Zawistowska 2012). Próba liczyła łącznie 1601 obserwacji. Po usunięciu obserwacji zawierających zbyt wiele braków danych liczebność próby zmniejszyła się do 1026. Rozkład próby pomiędzy kategoriami uczelni przedstawia tabela 1.

Po zebraniu danych i przygotowaniu ich do analizy przeprowadzono wstępną analizę opisową dla zmiennych z modelu. Następnie, za pomocą modelowania równań strukturalnych (SEM), przeprowadzono test omówionego wyżej wyjściowego modelu teoretycznego. SEM identyfikuje takie same zależności co modele regresji, lecz pozwala oszacować błąd pomiaru (ϵ) dla każdej zmiennej obserwowalnej oraz efekt zakłóceń (*disturbance effect*) dla zmiennej zależnej. Procedura modelowania równań strukturalnych składa się z dwóch etapów:

- pomiaru (*measurement stage*) – confirmacyjna analiza czynnikowa, czyli w tym przypadku weryfikacja, na ile uzasadniona jest konceptualna odmienność zmiennych ukrytych: KS i KK, oraz które zmienne obserwowalne (wskaźniki) najlepiej służą ich pomiarowi.

- strukturalnego (model ścieżkowy) – wpływ wyróżnionych zmiennych na podjęcie studiów na uczelni danej kategorii zostanie zbadany za pomocą wielomianowej regresji logistycznej w ramach zgeneralizowanego SEM (gSEM), z wykorzystaniem pakietu statystycznego Stata13. Zastosowanie gSEM jako metody dopasowywania modelu do danych nakłada na badacza wiele ograniczeń, jest jednak konieczne w związku z nominalnym charakterem zmiennej zależnej.

W przypadku braku akceptowalnego dopasowania modelu wyjściowego do danych na każdym etapie SEM możliwa jest modyfikacja modelu poprzez zastosowanie innego układu relacji między zmiennymi lub ich usunięcie. Postępowanie badawcze polega więc na przechodzeniu od teorii do obserwacji i z powrotem, aż do osiągnięcia pożądanego dobroci dopasowania modelu do danych (Kline 2011).

5. Wyniki – statystyki opisowe

Ze względu na brak dostępu do odpowiednich danych na temat badanej populacji nie było możliwe przeprowadzenie doboru losowego. Tym samym nie można mówić o reprezentatywności danych, jednak w pewnym stopniu rekompensują to liczebności obserwacji zebranych na poszczególnych uczelniach, a także dość dobre odzwierciedlenie w próbie istotnych cech populacji, takich jak proporcja kobiet i mężczyzn (odpowiednio 68% i 30,4%), studentów stacjonarnych i niestacjonarnych (70,7% i 29,3%) oraz osób pobierających stypendia socjalne (15,2%) i rektorskie (12,1% studentów II roku). Ponadto dane zawarte w tabeli 2 potwierdzają, że na studia na „lepszych” uczelniach trafiają przede wszystkim absolwenci liceów ogólnokształcących (ponad 90%). Na uczelniach prywatnych i masowych absolwenci techników stanowią natomiast blisko 40%. Wszystkie dokonane poniżej zestawienia zostały powtórzone na przeważonych obserwacjach, lecz uzyskane w ten sposób wyniki nie różniły się znacząco od tych uzyskanych na próbie. Ze względu na to, że w SEM przy bardzo dużej liczbie obserwacji parametry bywają przeszacowywane, dalsza prezentacja będzie odnosiła się do zebranej próby, a nie populacji, z której została pozyskana.

Tabela 2. Typ ukończonej szkoły średniej (w %)

Typ szkoły	Prywatne masowe	Publiczne masowe	Publiczne prestiżowe	Elitarne stołeczne	Ogółem
LO	47,9	57,6	92,1	94,2	71,3
Liceum profilowane	11,0	5,9	1,1	3,6	5,6
Technikum	39,9	36,1	6,8	2,2	22,6
Zasadnicza szkoła zawodowa/ technikum uzupełniające/ liceum uzupełniające	1,2	0,5	0,0	0,0	0,5

Źródło: opracowanie własne.

Status społeczno-ekonomiczny – wykształcenie i zawód rodziców. Tabela 3 ukazuje wyraźne zróżnicowanie studentów poszczególnych kategorii uczelni pod względem wykształcenia rodziców i wykonywanego przez nich zawodu. Czynnikiem najwyraźniej różnicującym zdaje się być posiadanie wyższego wykształcenia przez co najmniej jedno z rodziców, a najmniej – przynależność do klasy średniej niższej. Warto jednak zauważyć, że oprócz posiadania wyższego wykształcenia tylko ona różnicuje studentów uczelni masowych i prestiżowych. Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem i z co najmniej klasy średniej wyższej stanowią 11% studentów masowych uczelni prywatnych, 28,3% – masowych uczelni

Tabela 3. Wykształcenie i zawód rodziców

Status społeczno-ekonomiczny		Kategoria szkoły wyższej							
		prywatne masowe		publiczne masowe		publiczne prestiżowe		elitarnie stołeczne	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Wykształcenie rodziców	brak matury	146 _a	44,5	65 _b	31,7	80 _b	22,6	9 _c	6,5
	matura	126 _a	38,4	61 _{a,b}	29,8	91 _b	25,7	17 _c	12,2
	wyższe	56 _a	17,1	79 _b	38,5	183 _c	51,7	113 _d	81,3
Zawód rodziców	klasa robotnicza	152 _a	46,3	57 _b	27,8	92 _b	26,0	14 _c	10,1
	klasa średnia niższa	118 _a	36,0	75 _a	36,6	86 _b	24,3	26 _b	18,7
	klasa średnia wyższa	44 _a	13,4	59 _b	28,8	140 _{b,c}	39,5	68 _c	48,9
	klasa wyższa	14 _a	4,3	14 _{a,b}	6,8	36 _b	10,2	31 _c	22,3

Wartości w tym samym wierszu i podtabeli nie mające tego samego indeksu dolnego (przypisu) znacząco różnią się w wartości $p < 0,05$ w dwustronnym teście równości dla proporcji kolumnowych.

Źródło: opracowanie własne.

publicznych, 41,5% – prestiżowych publicznych oraz aż 68,3% – stołecznych prestiżowych. Przy zastrzeniu kryterium przynależności do elit poprzez uwzględnienie odsetka studentów, których oboje rodzice ukończyli studia oraz należą do co najmniej klasy średniej wyższej, różnica pomiędzy studentami masowych a studentami prestiżowych uczelni zaciera się, ale pomiędzy stołecznymi oraz prywatnymi a resztą pozostaje zdecydowana – proporcje wynoszą odpowiednio: 1,2%, 5,4%, 7% i 23,7%. Zestawienia wskazują na spore zróżnicowanie studentów badanych typów uczelni pod względem SSE. Szczególnie „odstają” studenci uczelni stołecznych, którzy nie różnią się istotnie od studentów prestiżowych uczelni publicznych jedynie pod względem odsetka osób, których rodzice należą do klasy średniej (niższej i średniej).

Korelacja zawodu z wykształceniem także znajduje potwierdzenie: siła związku między badanymi cechami (współczynnik kontyngencji V -Cramera) wynosi $V = 0,635$. Jest to umiarkowanie silny związek, uzasadniający osobne uwzględnienie wykształcenia i wykonywanego zawodu w dalszych analizach.

Sytuacja materialna rodziny. Tabela 4 przedstawia statystykę opisową dla zmiennej ilościowej mierzonej na skali 7-stopniowej. Test t dla prób niezależnych wykazał, że tylko różnica między studentami publicznych uczelni masowych a studentami uczelni prestiżowych nie jest istotna statystycznie. Warto jednak zwrócić uwagę, że różnice te nie są znaczne. Korelacja sytuacji materialnej rodziny z zawodem i wykształceniem rodziców jest zaś umiarkowana: wynosi odpowiednio

Tabela 4. Relatywna sytuacja materialna rodzin studentów

Kategoria uczelni	Średnia (<i>M</i>)	Odchylenie standardowe (<i>SD</i>)
Prywatne masowe	4,45	1,43
Publiczne masowe	4,94	1,33
Publiczne prestiżowe	5,08	1,27
Elitarne stołeczne	5,47	1,25

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Statystyki opisowe zmiennych ilościowych

Zmienna ilościowa	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sytuacja materialna rodziny	4,90	1,38
Dochód rozporządzalny (zł)	1755	1113
Wyniki maturalne	152,2	31,1

Źródło: opracowanie własne.

0,466 i 0,323 (współczynnik *Eta* dla zmiennych przedziałowych i nominalnych). Podstawowe statystyki ilościowych zmiennych z modelu ukazuje tabela 5.

Dochód rozporządzalny studentów. Studentów proszono o określenie średniej wysokości środków pieniężnych, jakie mają do dyspozycji miesięcznie w trakcie roku akademickiego (tab. 6).

Tabela 6. Dochód rozporządzalny studentów

Kategoria uczelni	<i>M</i>	<i>SD</i>
Prywatne masowe	1981	1347
Publiczne masowe	1580	835
Publiczne prestiżowe	1512	892
Elitarne stołeczne	2097	1180
Ogółem	1755	1113

Źródło: opracowanie własne.

Różnica między dochodem rozporządzalnym studiujących na masowych uczelniach prywatnych a stołecznych prestiżowych oraz różnica pomiędzy studentami publicznych uczelni masowych i bardziej prestiżowych, po przeprowadzeniu testu *t* dla prób niezależnych, okazała się nieistotna statystycznie. Nie można więc stwierdzić, że istnieje w tych przypadkach zróżnicowanie pod względem dochodu rozporządzalnego⁴. Pozostałe różnice należy uznać za znaczne (ok. 25%), w związ-

⁴ Przynajmniej w sensie ilościowym – zasadne wydaje się przypuszczenie, że wyższy dochód studentów uczelni prywatnych wynika z powszechnego w ich przypadku godzenia studiów z pracą.

ku z czym zdecydowano o uwzględnieniu tej zmiennej w modelu. Korelacja Pearsona pomiędzy sytuacją materialną rodziny a dochodem rozporządzalnymi wynosi 0,208 i jest istotna dwustronnie na poziomie $p < 0,01$. Uzasadnia to uwzględnienie obu zmiennych w modelu, a także ich powiązanie. Kierunek tego powiązania powinien być jasny: im lepsza sytuacja materialna rodziny, tym więcej środków może ona przekazywać studentowi na pokrycie kosztów utrzymania na studiach oraz dodatkowe wydatki. Chęć przekazywania (i otrzymywania) środków od rodziny będzie z kolei zależeć od charakteru więzi rodzinnych (kapitał społeczny). Relacja dochodu z wykształceniem i zawodem rodziców nie jest w wyjściowym modelu zakładana.

Wyniki na maturze. Zgodnie z przewidywaniami raportowane przez respondentów wyniki z egzaminu maturalnego istotnie różnicują studentów poszczególnych rodzajów uczelni (tab. 7). Można także zaobserwować, że wraz ze wzrostem prestiżu uczelni zmniejsza się zmienność wyników maturalnych. Wyniki na maturze wyraźnie powiązane są także z sytuacją materialną rodziny, zawodem i wykształceniem rodziców (tab. 8 i 9). Korelacja Pearsona pomiędzy sytuacją materialną a wynikami na maturze wyniosła $r = 0,194$ i okazała się istotna statystycznie na poziomie $p < 0,01$ (jednostronnie). Siłę związku należy więc uznać za raczej słabą.

Tabela 7. Średnie wyniki matury (podstawowy język obcy + podstawowa matematyka) studentów poszczególnych rodzajów uczelni

Kategoria uczelni	<i>M</i>	<i>SD</i>
Prywatne masowe	132,2	29,8
Publiczne masowe	142,0	26,2
Publiczne prestiżowe	164,5	22,5
Elitarne stołeczne	182,8	18,9
Ogółem	152,2	31,1

Wszystkie różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8. Średnie wyniki na maturze w poszczególnych klasach społecznych

Zawód rodziców	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Klasa robotnicza	315	139,5	31,4
Klasa średnia-niższa	305	148,3	29,1
Klasa średnia-wyższa	311	163,6	27,6
Klasa wyższa	95	169,2	27,1

Tylko różnica między klasą średnią wyższą a wyższą nie jest istotna statystycznie.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Średnie wyniki na maturze a wykształcenie rodziców.

Wykształcenie rodziców	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Brak matury	300	137,7	31,4
Matura	295	148,0	28,1
Wyższe	431	165,0	27,6

Wszystkie różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,000$.

Źródło: opracowanie własne.

Warto także zwrócić uwagę, że średnia wyników na maturze studentów o niższym SSE (rodzice bez wyższego wykształcenia i pracujący fizycznie) w przypadku każdej kategorii uczelni (nie licząc uczelni stołecznych, na których odnotowano tylko 12 takich osób) jest od 10 do 12 punktów niższa od średniej dla studentów pochodzących z elit społecznych (rodzice z co najmniej średniej wyższej klasy i z wyższym wykształceniem). Sugeruje to, że osoby o niższym SSE dostają się na bardziej prestiżowe uczelnie z niższych pozycji rankingowych. Podsumowując, analiza statystyk opisowych wyraźnie wskazuje, że osiągnięty na maturze wynik ma istotne znaczenie dla wyboru uczelni. Na pytanie, na ile zapośrednicza on wpływ SSE (efekt pierwotny), a na ile wpływ pochodzenia klasowego oddziałuje na ten wybór w sposób niezależny od osiągnięć edukacyjnych, pozwoli odpowiedzieć strukturalna część modelu. Przedtem jednak zaprezentowane zostaną efekty pomiarowego etapu SEM, który miał na celu włączenie do analiz zmiennych w postaci kapitału kulturowego i kapitału społecznego (oddziałujących także na wyniki na maturze).

6. Wyniki – modelowanie równań strukturalnych (SEM)

Część pomiarowa. Zmienne wymienione w tabelach 10 i 11 miały w założeniu służyć pomiarowi zmiennych ukrytych w postaci kapitału kulturowego (KK) i kapitału społecznego (KS). Konfirmacyjna analiza czynnikowa (CFA) pozwala ocenić własności pomiaru na danej skali, w tym przypadku skali KK i KS. Pomimo osiągnięcia satysfakcjonujących statystyk dopasowania modelu do danych przy uwzględnieniu czterech istotnych statystycznie zmiennych z tabeli 10 i trzech z tabeli 11 nie udało się zapewnić odpowiedniego poziomu trafności pomiaru. Należy więc przypuszczać, że uwzględnione zmienne nie mierzą tego samego – mamy raczej do czynienia z różnymi wymiarami KK i KS, które należałoby w tym kontekście rozumieć jako konstrukty teoretyczne odnoszące się do szeregu odrębnych, realnych zjawisk⁵. Ponadto pomiar charakteryzował się niesatysfakcjonującym

⁵ Warto tu przywołać krytykę pozytywistycznej koncepcji „zmiennych ukrytych” z perspektywy naukowego realizmu – zdaniem Roya Nasha nie odzwierciedlają one realnych zjawisk i jako koncepcy

Tabela 10. Wskaźniki kapitału społecznego

Zmienna	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ambicje edukacyjne koleżanek i kolegów z klasy (skala 1-5)*	3,22	1,05
Liczba znajomych, którzy studiują na tej samej uczelni	5,58	7,20
Oczekiwania rodziców wobec wykształcenia (1-7)	4,31	0,87
Wpływ rodziców na decyzję (1-5)	3,41	1,84
Korzystanie z porad i informacji rodziny (1-5)	2,87	1,36
Korzystanie z porad i informacji znajomych i przyjaciół (1-5)	2,77	1,28

* Traktowanie zmiennych mierzonych na skali jako ciągle jest pewnym uproszczeniem, jednak dopuszczalnym w tego typu badaniach empirycznych.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Wskaźniki kapitału kulturowego

Zmienna	<i>M</i>	<i>SD</i>
Liczba książek w domu rodzinnym (skala 1-5)	3,13	1,15
Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe (1-5)	3,28	1,50
Praktyki czytelnicze: specjalistyczna literatura, prasa, blogi itp. (1-5)	2,46	1,11
Praktyki czytelnicze – powieści (1-5)	2,74	1,18

Źródło: opracowanie własne.

poziomem rzetelności („rho”, odpowiednio: $\rho = 0,5$ i $\rho = 0,61$), czyli proporcji całkowitej zmienności skali wyjaśnianej przez model. W związku z tym traktowanie KK i KS jako zmiennych ukrytych nie znajduje uzasadnienia.

Nie oznacza to jednak, że należy całkowicie zrezygnować z uwzględnienia omawianych zmiennych w modelu wyjaśniającym nierówności. Analiza statystyk opisowych dla zmiennych obserwowalnych wykazała, że wszystkie z nich różnicują studentów co najmniej jednej pary uczelni. Na przykład studenci uczelni stołecznych nie różnią się od studentów publicznych uczelni prestiżowych jedynie w następujących aspektach: liczby znajomych, którzy studiują na tej samej uczelni, oczekiwań rodziców, korzystania z porad i informacji rodziny i przyjaciół. Pod względem częstotliwości lektur powieści nie różnią się także od studentów prywatnych uczelni masowych (być może ze względu na przeciętnie wyższy wiek tych drugich). Generalnie zmienne odnoszące się do kapitału społecznego zdają się różnicować przede wszystkim studentów uczelni prywatnych względem studentów uczelni publicznych, natomiast odnoszące się do kapitału kulturowego – stołecznych względem pozostałych. Wobec tego, zdecydowano się na uwzględnienie

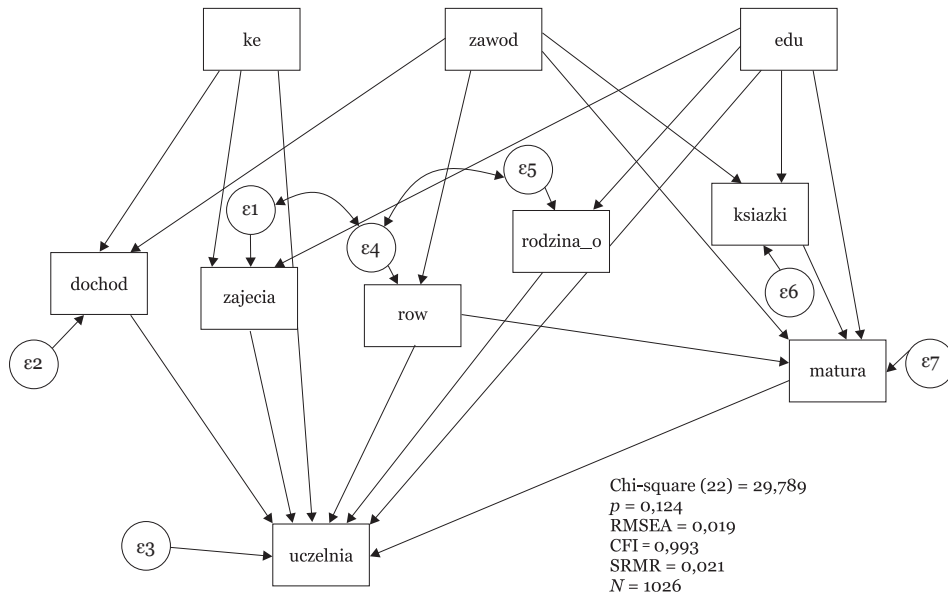
teoretyczne nie mogą być przedmiotem pomiaru, a tym bardziej uwzględniane jako zmienne wyjaśniające w modelu (Nash i Lauder 2010: 242).

w modelu SEM wszystkich wymienionych w tabeli zmiennych pod postacią odrębnych zmiennych obserwowalnych.

Część strukturalna. Pomimo rezygnacji z zastosowania CFA zastosowanie SEM w zasadniczej części analizy wpływu wyróżnionych zmiennych na podjęcie studiów na uczelni danej kategorii jest wciąż zasadne ze względu na hipotetyzowany ścieżkowy charakter zależności pomiędzy zmiennymi oraz możliwość łatwego modelowania tych zależności. Główne wyzwanie metodologiczne związane z SEM polegało na konieczności testowania zgeneralizowanego modelu (gSEM) ze względu na nominalny charakter zmiennej zależnej oraz zmiennych wskazujących na wykształcenie i pozycję zawodową rodziców. Uniemożliwia to m.in. przeprowadzenie większości charakterystycznych dla SEM testów dobroci dopasowania modelu do danych, oszacowanie standaryzowanych wartości parametrów modelu oraz kalkulację efektów pośrednich, bezpośrednich i łącznych w modelu ścieżkowym. Ponadto nie jest możliwe uwzględnienie korelacji pomiędzy zmiennymi egzogenicznymi (sytuacja materialna rodziny, wykształcenie i zawód rodziców), ale można uznać, że obliczone współczynniki korelacji pomiędzy nimi wykluczają problem współliniowości. Pierwszemu z tych problemów można częściowo zaradzić poprzez przeprowadzenie testów tego samego modelu w ramach standardowego SEM, zakładającego ilościowy charakter wszystkich zmiennych. Jest to akceptowalne w sytuacji, gdy w test chi-kwadrat okazuje się nieistotny statystycznie (Rhemtulla, Brosseau-Liard i Savalei 2012), co ma miejsce w przypadku analizowanego modelu. Drugi z wymienionych problemów częściowo rekompensuje możliwość obliczenia zestandaryzowanych wyników z dla poszczególnych zależności. Trzeci natomiast stwarza barierę nie do przekroczenia ze względu na brak możliwości obliczenia standaryzowanych współczynników β .

Statystyki dobroci dopasowania zostały przedstawione obok przedstawiającego finalną wersję modelu rysunku 2. Wskazują one na bardzo dobre odzwierciedlenie macierzy wariancji i kowariancji zmiennych przez zaprezentowany model. Co więcej, wyjaśnia on aż 41% zmienności zmiennej zależnej będącej głównym przedmiotem zainteresowania, czyli podjęcia studiów na uczelni o danej kategorii prestiżu, a także 18% zmienności innej ważnej dla modelu zmiennej, jaką są wyniki matury.

Tabela 12 prezentuje wyniki oszacowań zależności pomiędzy zmiennymi wyjaśniającymi w modelu. Spośród zmiennych odnoszących się do koncepcji kapitału kulturowego i społecznego, moc eksplanacyjną w kontekście całego modelu okazały się mieć tylko oczekiwania rodziców, częstotliwość uczęszczania na zajęcia dodatkowe, szkolna presja rówieśnicza oraz liczba książek w domu rodzinnym. Warto zauważyć, że wyższe wykształcenie rodziców w istotny statystycznie sposób wpływa na wszystkie analizowane dyspozycje społeczne świadczące o wyposażeniu w kapitał kulturowy i społeczny, a także na wyniki osiągane na maturze. Posiadanie rodziców, którzy zdali co najwyżej maturę – w porównaniu do studentów, których rodzice nie mają tego dyplomu – wpływa pozytywnie jedynie na



Rysunek 2. Finalny model uwarunkowań wyboru uczelnia

1) $R^2 = 0,41$ dla zmiennej „uczelnia”, $R^2 = 0,18$ dla zmiennej „matura”.

2) ke – kapitał ekonomiczny – ocena sytuacji materialnej rodziny; zawod – zawód wykonywany przez rodziców/przynależność klasowa; edu – wykształcenie rodziców; dochod – dochód rozporządzalny studenta w czasie studiów; zajecia – częstotliwość uczęszczania na zajęcia dodatkowe; row – aspiracje edukacyjne rówieśników szkolnych; rodzina_o – oczekiwania rodziców względem wykształcenia; ksiazki – liczba książek w domu rodzinnym; matura – wyniki maturalne; uczelnia – kategoria szkoły wyższej, na której studiuje dana osoba; ϵ – błąd pomiaru.

Źródło: opracowanie własne.

środowisko rówieśnicze, w którym funkcjonuje się na etapie szkoły średniej, oraz na liczbę książek w domu rodzinnym. Wyróżnione kategorie położenia klasowego także nie okazały się całkowicie odrębne. Jedynie przynależność do klasy wyższej wpływa pozytywnie na wysokość dochodu dyspozycyjnego studenta w czasie studiów. Wpływ klasy na wyniki matury oraz liczbę książek w domu rodzinnym został potwierdzony tylko dla osób z klasy średniej wyższej i wyższej.

Podsumowując, częstotliwość uczęszczania na zajęcia dodatkowe w ostatniej klasie liceum zależy od sytuacji materialnej rodziny, pozytywnie wpływa na nią także posiadanie rodziców z wyższym wykształceniem. Liczba książek w domu rodzinnym jest pozytywnie skorelowana z wykształceniem rodziców oraz z wykonywaniem przez nich zawodów stanowiących o przynależności do klasy średniej wyższej i wyższej. Im większy kapitał ekonomiczny rodziny, tym większe jej oczekiwania wobec kariery edukacyjnej dzieci. W podobny sposób wpływa na nie wyższe wykształcenie co najmniej jednego rodzica. Na doświadczanie presji rówie-

Tabela 12. Strukturalna część modelu – związek pomiędzy zmiennymi wyjaśniającymi

Zmienna zależna	Predyktor	<i>b</i>	<i>S.E.</i>	<i>z</i>
matura	row	4,29***	0,84	5,09
	ksiazki	2,95***	0,81	3,64
	zawod			
	kns	-1,46	2,96	-0,49
	kss	7,18*	3,27	2,20
	kw	9,01*	4,30	2,10
	edu			
	maturalne wyższe	8,93** 18,53***	2,92 3,28	3,05 5,66
zajecia	ke	0,19***	0,03	5,36
	edu			
	maturalne wyższe	0,10 0,54***	0,12 0,11	0,82 4,70
dochod	ke	132,22***	27,76	4,76
	zawod			
	kns	84,26	87,46	0,96
	kss	83,86	92,01	0,91
	kw	477,31**	138,96	3,43
rodzina_o	ke	0,09***	0,02	4,50
	edu			
	maturalne wyższe	0,13 0,27***	0,07 0,07	1,83 4,05
row	zawod			
	kns	0,21*	0,08	2,55
	kss	0,27**	0,08	3,21
	kw	0,39**	0,12	3,18
ksiazki	zawod			
	kns	-0,03	0,11	-0,27
	kss	0,34**	0,13	2,72
	kw	0,66***	0,16	4,02
	edu			
	maturalne wyższe	0,3** 0,56***	0,11 0,13	2,69 4,45
cov(e.row,e.zajecia)		0,1*	0,05	2,12
cov(e.row,e.rodzina_o)		0,1***	0,03	3,78

1) * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

2) objaśnienia jak na rys. 2, ponadto: kns – klasa niższa średnia; kss – klasa średnia średnia; kw – klasa wyższa; maturalne – matura najwyższym poziomem wykształcenia wśród rodziców; wyższe – co najmniej jeden z rodziców ma wyższe wykształcenie.

Źródło: opracowanie własne.

śniczej związanej z aspiracjami edukacyjnymi koleżanek i kolegów z klasy w szkole średniej pozytywnie wpływa wykonywany przez rodziców zawód, co jest zapewne konsekwencją szerszego zjawiska związanego ze stratyfikacją szkolnictwa w Polsce, czyli podziału na szkoły masowe i elitarne (nierzadko prywatne), do których na ogół trafiają dzieci osób z wyższych klas społecznych (Dolata 2010). Na znaczenie środowiska szkolnego wskazują także istotne statystycznie korelacje pomiędzy błędami pomiaru zmiennych: oczekiwania rodziców, aspiracje rówieśników szkolnych oraz uczęszczanie na zajęcia pozaszkolne. Związki między nimi nie są silne, jednak sugerują pewne współwystępowanie, które może być konsekwencją oddziaływania czynnika nieuwzględnionego w analizie, np. charakteru pracy pedagogicznej w danym środowisku szkolnym czy w ogóle relacji społecznych w szkole, które w mniejszym lub większym stopniu mogą sprzyjać kształtowaniu pozytywnych postaw wobec wymagań systemu szkolnictwa.

Jeśli zaś chodzi o wyniki na egzaminie maturalnym, to oszacowane parametry wskazują na szczególnie silną rolę wyższego wykształcenia rodziców i aspiracji edukacyjnych rówieśników. Potwierdzony został także pozytywny wpływ dostępu do zasobów kulturowych w domu rodzinnym (mierzonego liczbą książek), przynależności do klasy średniej wyższej oraz wyższej, a także posiadania przez rodziców matury jako najwyższego poziomu edukacyjnych kwalifikacji. Można także zauważyć, że zgodnie z postawionymi hipotezami dochód dyspozycyjny zależy od kapitału ekonomicznego rodziny, a także od przynależności rodziców do klasy wyższej. Relacje rodzinne w tej klasie społecznej sprzyjają zatem czerpaniu przez studentów środków finansowych z rodzinnego budżetu.

Tabela 13 przedstawia z kolei parametry tych zmiennych z modelu finalnego, które mają bezpośredni wpływ na studiowanie na uczelni danej kategorii. Zgeneralizowany tryb SEM umożliwi testowanie modelu z nominalnym zmiennymi zależnymi, przyjmując własności wielomianowej regresji logistycznej. Jedną z nich jest możliwość oszacowania ilorazów szans (*odds ratios* – $\exp(b)$ w tabeli 13). Służą one ocenie, jak dana zmienna wpływa na prawdopodobieństwo „wyboru” jednej kategorii zmiennej zależnej względem prawdopodobieństwa „wyboru” drugiej kategorii, przy niezmienności pozostałych czynników w modelu. W kontekście postawionych pytań badawczych są więc bardziej adekwatnym narzędziem interpretacji wyników niż inne współczynniki obliczane na podstawie b , które pokazują o jaką wielkość zmienia się prawdopodobieństwo wyboru jednej, konkretnej kategorii wraz ze wzrostem danej zmiennej o jednostkę⁶.

Interpretacja poszczególnych współczynników $\exp(b)$, które okazały się istotne statystycznie, przebiega następująco: na podstawie zgromadzonych danych można powiedzieć, że wzrost częstotliwości uczęszczania na zajęcia dodatkowe w ostatniej klasie liceum o jedną jednostkę zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia stu-

⁶ Tym bardziej że badaniem nie były objęte osoby, które nie podjęły studiów.

Tabela 13. Strukturalna część modelu – zmienne warunkujące wybór uczelni

	$exp(b)$	b	$S.E.$	z
Zajęcia dodatkowe				
ES vs. PuP	1,167	0,155	0,099	1,82
ES vs. PuM	1,357**	0,305**	0,131	3,16
ES vs. PrM	1,392**	0,331**	0,135	3,42
PuP vs. PuM	1,162*	0,151*	0,075	2,33
PuP vs. PrM	1,193**	0,176**	0,077	2,75
PuM vs. PrM	1,026	0,026	0,066	0,40
Dochód rozporządzalny				
ES vs. PuP	1,000680***, 40,5%	0,000680***	0,000136	5,01
ES vs. PuM	1,000419**, 23,3%	0,000419**	0,000147	2,84
ES vs. PrM	0,999772*, -10,8%	-0,000228*	0,000102	-2,24
PuP vs. PuM	0,999739	-0,000262	0,000152	-1,72
PuP vs. PrM	0,999093***, -36,5%	-0,000908***	0,000131	-6,93
PuM vs. PrM	0,999354***, -27,6%	-0,000646***	0,000132	-4,90
Aspiracje rówieśników				
ES vs. PuP	1,288*	0,253*	0,154	2,12
ES vs. PuM	1,639***	0,494***	0,227	3,57
ES vs. PrM	1,655***	0,504***	0,230	3,63
PuP vs. PuM	1,272*	0,241*	0,119	2,58
PuP vs. PrM	1,285**	0,251**	0,119	2,70
PuM vs. PrM	1,010	0,010	0,093	0,11
Oczekiwania rodziny				
ES vs. PuP	1,485*	0,396*	0,252	2,33
ES vs. PuM	1,664**	0,509**	0,315	2,69
ES vs. PrM	1,942***	0,664***	0,362	3,56
PuP vs. PuM	1,120	0,114	0,133	0,96
PuP vs. PrM	1,308*	0,268*	0,147	2,38
PuM vs. PrM	1,167	0,155	0,128	1,41
Wyniki matury				
ES vs. PuP	1,0499***, 62,7%	0,0487***	0,0078	6,59
ES vs. PuM	1,0845***, 125,2%	0,0812***	0,0086	10,22
ES vs. PrM	1,0967***, 151,7%	0,0923***	0,0088	11,54
PuP vs. PuM	1,0330***, 38,3%	0,0324***	0,0040	8,44
PuP vs. PrM	1,0446***, 54,7%	0,0436***	0,0041	11,17
PuM vs. PrM	1,0112**, 11,9%	0,0112**	0,0035	3,26
Sytuacja materialna rodziny				
ES vs. PuP	0,884	-0,123	0,089	-1,23
ES vs. PuM	0,892	-0,114	0,102	-1,00
ES vs. PrM	1,169	0,156	0,132	1,39
PuP vs. PuM	1,009	0,009	0,078	0,12

cd. tabeli 13

	$exp(b)$	b	$S.E.$	z
PuP vs. PrM	1,323***	0,280***	0,100	3,72
PuM vs. PrM	1,311***	0,271***	0,098	3,61
Wykształcenie wyższe rodzica				
ES vs. PuP	2,968**	1,088**	1,203	2,68
ES vs. PuM	3,279**	1,188**	1,445	2,69
ES vs. PrM	9,181***	2,217***	4,088	4,98
PuP vs. PuM	1,105	0,100	0,271	0,41
PuP vs. PrM	3,093***	1,129***	0,789	4,42
PuM vs. PrM	2,800***	1,030***	0,711	4,06

1) * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

2) ES – elitarne stołeczne; PuP – publiczne prestiżowe; PuM – publiczne masowe; PrM – prywatne masowe.

Źródło: opracowanie własne.

diów na elitarnych uczelniach stołecznych względem publicznych, prestiżowych uczelni, o 35,7%. W podobny sposób należy interpretować pozostałe oszacowane współczynniki, mając na uwadze, że $exp(b)$ to współczynnik multiplikatywny: „1” oznacza brak efektu, $exp(b) > 1$ oznacza wpływ pozytywny danej zmiennej wyjaśniającej, a $exp(b) < 1$ – negatywny⁷. Ilorazy szans dla dochodu rozporządzalnego i wyników matury zostały przeliczone na procenty (podane za wartościami współczynnika) według wzoru:

$$\text{procentowa zmiana prawdopodobieństwa} = 100\{exp(\delta\beta_k) - 1\}$$

gdzie:

δ – jednostka zmiany dochodu lub wyników matury (przyjęto odpowiednio: 500 zł i 10 pkt),

β_k – współczynnik „b” z tabeli 13 dla danej zmiennej.

A zatem jeżeli dochód rozporządzalny danej osoby zwiększyłby się o 500 zł, to iloraz szans studiowania na uczelni elitarnej, a nie prestiżowej publicznej zwiększyłby się o 40,5%. Miałoby to natomiast negatywny wpływ na prawdopodobieństwo studiowania na publicznej uczelni masowej zamiast na prywatnej – wielkość współczynnika spada tu o 27,6%. Do ostatniego wyniku należy jednak podejść ostrożnie. Wątpliwe, by oznaczał on, że im więcej środków pieniężnych może mieć/ma dana osoba, tym większe prawdopodobieństwo, że wybierze uczelnię prywatną zamiast publicznej. Jest to raczej dowód na to, że studenci uczelni prywatnych częściej

⁷ Należy także przypomnieć, że współczynniki te nie są wystandaryzowane, w związku z czym nie można powiedzieć, że np. zajęcia dodatkowe wpływają na studiowanie na elitarnej, a nie masowej uczelni w mniejszym stopniu niż aspiracje rówieśników szkolnych, ponieważ $exp(b) = 1,357 < exp(b) = 1,639$. Można natomiast porównywać pary kategorii w ramach tej samej zmiennej wyjaśniającej.

lub w większym wymiarze czasu pracują, co pozwala im osiągnąć wyższy poziom dochodu rozporządzalnego w czasie studiów od studentów uczelni publicznych.

Można zauważyć, że jedyną zmienną, która wpływa na każdą „parę” uczelni są wyniki matury. Jest to czynnik, który zdaje się oddziaływać na wybór uczelni danej kategorii w sposób najsilniejszy. W największym stopniu różnicuje on studentów uczelni uważanych za prestiżowe względem tych, którzy zapisują się na uczelnie masowe. Na podstawie tabeli 12 wywnioskowano, że to, jak osoba z danej grupy poradzi sobie na maturze, jest dużej mierze konsekwencją strukturalnych czynników w postaci wykonywanego zawodu rodziców oraz wykształcenia rodziców. Istotne jest przy tym zarówno to, czy co najmniej jeden rodzic ma maturę, jak i to, czy ukończył studia. Opracowany model wskazuje, że wykształcenie rodziców wywiera także bezpośredni wpływ na podejmowane przez młodzież decyzje o podjęciu studiów na danej uczelni. W tym zakresie udowodniono „jedynie” znaczenie wyższego wykształcenia rodziców⁸. Znaczące różnice, które można zaobserwować w tabeli 3, znajdują więc dodatkowe uzasadnienie. Szczególnie wyraźna jest w tym zakresie różnica pomiędzy studentami elitarnych uczelni stołecznych a prywatnych uczelni masowych.

Inna zmienna o charakterze strukturalnym – kapitał ekonomiczny odzwierciedlony w sytuacji materialnej rodziny, wpływa pozytywnie na prawdopodobieństwo wyboru publicznych uczelni prestiżowych lub masowych zamiast uczelni prywatnej. Zważywszy na to, że zmienna ta nie wpływa na wyniki matury nawet w sposób zapośredniczony, można powiedzieć, że stojący przed takim wyborem (a więc spełniający kryteria kwalifikacji) studenci z rodzin o niższym statusie ekonomicznym częściej decydują się na podjęcie studiów na uczelni prywatnej, czyli płatnych i na ogół bardziej sprzyjających godzeniu studiowania z pracą zawodową. Pośrednio sytuacja materialna rodziny wywiera także wpływ na dochód rozporządzalny studenta, będący kolejnym czynnikiem niezależnie różnicującym studentów, szczególnie uczelni stołecznych względem pozostałych publicznych. Możliwość otrzymywania dodatkowych środków pieniężnych mogłaby istotnie wpłynąć na uwzględnianie możliwości studiowania na elitarnych uczelniach warszawskich w procesie decyzyjnym szczególnie tych osób, które wybierają się na prestiżowe uczelnie publiczne w innych ośrodkach akademickich. Jest to zrozumiałe w kontekście przeciętnie wyższych kosztów życia w stolicy. Obserwacja ta pozwala na spekulacje, na ile rozkład efektywnego popytu mógłby być kształtowany przez system stypendiów, kredytów studenckich i opłat za studia, których wysokość byłaby w większym stopniu zróżnicowana z uwagi na koszty życia w danym mieście oraz prestiż danej uczelni.

⁸ Pozostałe kategorie tej zmiennej nie zostały zamieszczone w tabeli 13, gdyż nie wpływają one na żadną alternatywę pomiędzy kategoriami uczelni.

Studiowanie na uczelni danej kategorii okazało się także uzależnione od kapitału społecznego, czyli w tym przypadku aspiracji edukacyjnych rówieśników szkolnych oraz oczekiwań rodziców wobec wykształcenia danej osoby. Istotne są też praktyki, które można uznać za powiązane ze środowiskiem szkolnym, mianowicie częstotliwość uczęszczania na zajęcia dodatkowe. Warto zauważyć, że w trakcie modelowania, w celu osiągnięcia odpowiedniego poziomu dopasowania modelu do danych, konieczne okazało się usunięcie z modelu większości zmiennych świadczących o posiadaniu sprzyjających (w teorii) osiągnięciom edukacyjnym dyspozycjach – korzystania z sieci kontaktów w celu poprawy jakości posiadanej informacji o możliwościach studiowania, a także różnych praktyk czytelniczych (ucieleśniony kapitał kulturowy)⁹.

Odnosząc się do uwzględnionych aspektów kapitału kulturowego i społecznego, należy wskazać na wyraźnie zarysowującą się różnicę pomiędzy studentami uczelni prestiżowych a masowych – ci pierwsi zdecydowanie częściej uczestniczyli w zajęciach dodatkowych w ostatniej klasie liceum, co nie miało jednak istotnego statystycznie wpływu na wyniki osiągane na maturze, lecz kształtowało najwyraźniej aspiracje do studiowania na jak najlepszej uczelni, być może dzięki pozytywnym informacjom zwrotnym ze strony korepetytora. Podobnie oddziałują wysokie aspiracje rówieśników z klasy – jedyną różnicą jest ich pozytywny wpływ na prawdopodobieństwo wyboru elitarniej uczelni społecznej, a nie prestiżowej publicznej. Prawdopodobieństwo wyboru prestiżowej uczelni rośnie wraz ze wzrostem oczekiwań rodziców co do wykształcenia dziecka, które częściowo zapośredniczają wpływ wykształcenia na wybór. Co ciekawe, nie stwierdzono w tym względzie różnicy pomiędzy prestiżowymi uczelniami publicznymi a masowymi, czynnik ten nie wpływa też na to, którą uczelnię masową dana osoba wybierze.

Na ile wyniki matury są decydujące w omawianej kwestii? Różnica wpływu tej zmiennej w stosunku do pozostałych jest bowiem dosyć znaczna. Innymi słowy, jest to pytanie o to, czy w kontekście różnic SSE studentów uczelni o różnym prestiżu można mówić o istnieniu efektu wtórnego? Aby to ocenić, porównano dwa modele z wykorzystaniem relatywnych miar dopasowania modeli do danych: AIC (*Akaike information criterion*) i BIC (*Bayesian information criterion*). Porównano trzy modele: (1) model finalny, (2) model finalny bez bezpośrednich zależności pomiędzy wymienionymi w tabeli 13 zmiennymi wyjaśniającymi a wyborem uczelni (oprócz wpływu wyników matury), (3) model różniący się od drugiego obecnością dodatkowych parametrów: wpływu zmiennych usuniętych z modelu finalnego na wyniki na maturze. Wyniki przedstawia tabela 14.

⁹ Nie należy oczywiście wnioskować, że czynniki te nie mają znaczenia – ich nieistotność statystyczna w relacji do innych zmiennych może równie dobrze wynikać z niewłaściwego pomiaru. W istocie działanie kapitału społecznego i kulturowego w kontekście edukacji dużo łatwiej uchwycić w badaniach jakościowych (Jæger i Holm 2007).

Tabela 14. Efekt pierwotny a efekt wtórny – porównanie modeli

Model	<i>df</i>	AIC	BIC
1	51	41446,24	41771,84
2	33	41637,94	41800,75
3	37	41639,43	41821,97

Źródło: opracowanie własne.

Różnice wartości kryteriów informacji dostarczają argumentów za uznaniem modelu (1) za najlepiej dopasowany do danych. Są zatem podstawy, by uznać istnienie znaczącego efektu wtórnego w omawianym kontekście, co pozwala potwierdzić hipotezę drugą o istnieniu w Polsce horyzontalnych nierówności w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym.

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie dostarcza empirycznych dowodów na istnienie znacznego zróżnicowania studentów w Polsce pod względem statusu społeczno-ekonomicznego (SSE). Zróżnicowanie to jest widoczne pomiędzy studentami uczelni o różnym prestiżu. Uprzywilejowanym pochodzeniem społecznym szczególnie wyróżniają się studenci elitarnych uczelni stołecznych. Analiza czynników odpowiedzialnych za to zróżnicowanie, uwzględnionych w zaprezentowanym na rysunku 2 modelu, pozwala wyciągnąć kilka ogólnych wniosków. Po pierwsze, największe znaczenie wśród zmiennych stanowiących o SSE danej osoby ma to, czy co najmniej jeden z jej rodziców ma wyższe wykształcenie. Po drugie, model zyskuje dodatkowy potencjał eksplanacyjny dzięki uwzględnieniu tych czynników związanych ze SSE, które można zlokalizować na poziomie dyspozycji i praktyk jednostek, a które związane są głównie z kapitałem społecznym aktywowanym w kontekście relacji z rówieśnikami w szkole, rodzicami (presja rodzicielska) oraz kapitałem kulturowym przekazywanym podczas zajęć pozaszkolnych i kształtującym aspiracje edukacyjne. Satysfakcjonujące wyjaśnienie mechanizmów stojących za powiązaniem statystycznymi wymagałoby badań o charakterze jakościowym. Po trzecie, choć decydujące znaczenie dla podjęcia studiów na danej uczelni mają wyniki z egzaminu maturalnego, istnieją także silne dowody na to, że część studentów, którzy mogliby dostać się na „lepsze” uczelnie, podejmuje studia na uczelniach masowych (czasami płacąc za nie) ze względu na swoją sytuację ekonomiczną lub uwarunkowania społeczne ograniczające ich aspiracje. Tym samym, możemy mówić o istnieniu w Polsce nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego.

Jakie wynikają z tego konsekwencje dla polityki edukacyjnej, która stawiała by przed sobą zadanie ograniczania nierówności szans edukacyjnych, w tym nie-

równości w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym? Po stronie popytowej jednym z możliwych rozwiązań wydaje się oddziaływanie na sytuację finansową potencjalnych studentów poprzez oferowanie stypendiów, kredytów studenckich i opłat za studia dostosowanych do kosztów życia i oczekiwanego zwrotu z inwestycji w kształcenie na danej uczelni. Efektywność i sprawiedliwość różnych rozwiązań w tym zakresie zasługuje na odrębną analizę. Przeprowadzone badania wstępne sugerują zaś minimalny wpływ obecnego systemu finansowania kształcenia wyższego na podejmowane przez studentów decyzje edukacyjne (Czarnecki i Zajac 2015). Po stronie podażowej warto wspomnieć o trzech instytucjonalnych rozwiązaniach stosowanych w państwach, które doświadczały umasowienia szkolnictwa wyższego przed Polską. Pierwszym jest utrzymywanie w miarę wyrównanego poziomu wydatków publicznych przypadających na studenta każdej uczelni, drugim – wyrównywanie łącznych nakładów na jednego studenta, trzecim, najdalej idącym i jednocześnie najmniej realnym w polskim kontekście – dążenie do zrównania warunków kształcenia we wszystkich instytucjach prowadzących studia na danym kierunku (Marginson 1997). Ogólnoświatowe trendy w polityce szkolnictwa wyższego, narastająca w Polsce polaryzacja regionów oraz dyskurs interesariuszy wspierają raczej formowanie się jeszcze bardziej elitarnych uczelni i kierunków. Zdają się znacząco ograniczać możliwość zastosowania w Polsce jakichkolwiek rozwiązań po stronie podażowej, zwłaszcza w kontekście dość dużej autonomii uczelni. Stosowanie rozwiązań po stronie popytowej wpisywałoby się natomiast w zachodnią tradycję realizowania polityki wyrównywania szans bez zmiany zasad gry polegającej na konkurencji o dobro pozycjonalne w postaci dyplomu (a coraz częściej także elitarnych sieci społecznych), w której liczba zwycięzców i przegranych jest stała, a pewne grupy społeczne znajdują się na z góry przegranej pozycji. Pewnym wyjściem, nienaruszającym jednak reprodukcyjnej funkcji pełnionej przez dokonujące selekcji społecznych, zhierarchizowane uczelnie wyższe, byłoby wbudowanie w system finansowania szkolnictwa wyższego mechanizmów redystrybucyjnych zwiększających środki na walkę z nierównościami innymi niż edukacyjne.

Literatura

- Borowicz, R. (1976). *Selekcje społeczne w toku kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa: PAN.
- Borowicz, R. (1988). *Równość i sprawiedliwość społeczna*. Warszawa: PAN, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. W: J.G. Richardson (red.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason. On the Theory of Action*. Stanford: Stanford University Press.

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Breen, R., Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. 9: 275-305.
- Breen, R., Jonsson, J.O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*. 31: 223-243.
- Busemeyer, M.R., Nikolai, R. (2010). Education. W: F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger, Ch. Pierson (red.). *The Oxford Handbook of the Welfare State* (1-10). Oxford: Oxford University Press.
- Chattopadhyay, S. (2012). *Education and Economics. Disciplinary Evolution and Policy Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Checchi, D. (2006). *The Economics of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, R. (1979). *Credential Society*. London: Academic Press.
- Czarnecki, K. (2013). Polski system szkolnictwa wyższego a funkcje polityki społecznej – ujęcie porównawcze. *Polityka Społeczna*. 10(475): 25-32.
- Czarnecki, K. (2014). The Higher Education Policy of 'Post-Communist Countries' in the Context of Welfare Regimes. *Poznan University of Economics Review*. 2(15): 43-62.
- Czarnecki, K., Zając, T. (2015). Pomoc materialna dla studentów a decyzje kandydatów na studia na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu i Uniwersytecie Warszawskim. *Edukacja Ekonomistów i Menadżerów. Problemy. Innowacje. Projekty*. 3(37) – w druku.
- DiMaggio, P., Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*. 90: 1231-1261.
- Dolata, R. (2010). Cicha rewolucja w oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*. 1(105): 60-67.
- Domański, H. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*. 2: 65-93.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. (1992). *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Graaf, N.D. de, Graaf, P.M. de, Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*. 73: 92-111.
- Hällsten, M. (2010). The Structure of Educational Decision Making and Consequences for Inequality: A Swedish Test Case. *The American Journal of Sociology*. 116: 806-854.
- Hart, C.S. (2012). *Aspirations, Education and Social Justice: Applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury.
- Herbst, M., Rok, J. (2014). Equity in an Educational Boom: lessons from the expansion and marketisation of tertiary schooling in Poland. *European Journal of Education*. 49(3): 435-450.
- Hoxby, C., Avery, Ch. (2013). The Missing "One-Offs": The Hidden Supply of High-Achieving, Low-Income Students. *Brookings Papers on Economic Activity*. 46(1): 1-65.
- Jackson, M. (red.) (2013). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Jæger, M.M., Holm, A. (2007). Does Parents Economic, Cultural, and Social Capital Explain the Social Class Effect on Educational Attainment in the Scandinavian Mobility Regime? *Social Science Research*. 36: 719-744.

- Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. New York: The Guilford Press.
- Knowles, J. (2000). Access for few? Student funding and its impact on aspirations to enter higher education. *Widening Participation and Lifelong Learning*. 2(1): 14-23.
- Kraaykamp, G., Tolsma, J., Wolbers, M.H.J. (2013). Educational expansion and field of study: trends in the intergenerational transmission of educational inequality in the Netherlands. *British Journal of Sociology of Education*. 34: 888-906.
- Kwiek, M. (2014). Changing Higher Education and Welfare States in Postcommunist Central Europe: New Contexts Leading to New Typologies? *Human Affairs*. 24: 48-67.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*. 25: 467-487.
- Lucas, S.R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*. 106: 1642-1690.
- Marginson, S. (1997). *Educating Australia: Government, economy and citizen since 1960*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: a "glocal" analysis. *Policy Futures in Education*. 2(2): 175-244.
- Martin, N.D., Spenner, K. (2009). Capital Conversion and Accumulation: A Social Portrait of Legacies at an Elite University. *Research in Higher Education*. 50: 623-648.
- Mikiewicz, P. (2014). *Kapitał społeczny i edukacja*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Nash, R., Lauder, H. (2010). *Explaining Inequalities in School Achievement. A Realist Analysis*. Farnham: Ashgate.
- OECD (2014). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paulsen, M.B. (1990). College choice: Understanding student enrollment behavior. *ASHE-ERIC Higher Education Report 90-6*. Washington: The George Washington University.
- Perna, L. (2010). Toward a More Complete Understanding of the Role of Financial Aid in Promoting College Enrollment: The Importance of Context. W: J.C. Smart (red.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Dordrecht: Springer.
- Reimer, D., Pollak, R. (2010). Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in Germany. *European Sociological Review*. 26(4): 415-430.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P.É., Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*. 17(3): 354-373.
- Rivera, L.E. (2015). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. Princeton: Princeton University Press.
- Sawiński, Z. (2013). Alicja w krainie nierówności. Recenzja książki Alicji Zawistowskiej: „Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce”. *Edukacja*. 1(121): 113-118.
- Sawiński, Z., Stasińska, M. (1986). *Przemiany w oddziaływaniu czynników pochodzenia społecznego na dwóch progach selekcji międzyszkolnej*. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (red.) (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.

- Stankiewicz, Ł. (2014). Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych. *Teżniejszość – Człowiek – Edukacja*. 66(2): 109-130.
- Szambelańczyk, J. (1982). *Zmiany struktury ekonomiczno-społecznej ludności polski a zapotrzebowanie na wyższe wykształcenie*. Warszawa: PWN.
- Teichler, U. (red.) (2007). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Amsterdam: Springer.
- Triventi, M. (2013). Stratification in Higher Education and its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*. 29(3): 489-502.
- Wasielewski, K. (2013). *Młodzież wiejska na uniwersytecie. Droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Zawistowska, A. (2012). *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*. Warszawa: Scholar.

Conditions of horizontal inequalities in access to higher education in Poland

ABSTRACT. The article presents the findings from the study of socio-economic status (SES) of students of several Polish higher education institutions that differ in prestige. The author tries to answer the following question: what determines individual choices of which tertiary school to study at? The question is particularly seminal in the context of Polish higher education system, which can be rightly perceived to be highly stratified in prestige and quality of schools and very diverse in terms of social composition of student body, the latter being, *inter alia*, the reflection of the higher education expansion processes. The literature on inequality of educational opportunity explicitly shows that students of higher education institutions of different prestige differ significantly in their social background. This hypothesis clearly holds in the light of data collected for this study. This allows one to make a second hypothesis: horizontal inequalities in access to Polish higher education are evident. They imply a situation, in which some school leavers enrol at higher education institutions of lower prestige for reasons other than their educational achievement (fulfilling admission criteria). The article not only proves the existence of horizontal inequalities, but also identifies the demand-side factors that bring them about and assesses their relative strength. The study is based on the survey which has been conducted in the second quarter of 2015 on the sample of Polish first and second year bachelor students in economic disciplines at both public and private tertiary schools in Poland.

KEYWORDS: inequalities of educational opportunities, higher education, socio-economic status

CYTOWANIE: Czarnecki, K. (2015). Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 161-189. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.7.

Łukasz Stankiewicz

Pułapka umasowienia – o sprawczości jednostek w umasowionym systemie szkolnictwa wyższego

STRESZCZENIE. Powszechna potrzeba studiowania i zdobywania wykształcenia wyższego jest w ostatnich latach zarówno w dyskursie akademickim, jak i publicznym uznawana za wynik studenckiej irracjonalności. Studenci mają poddawać się kulturowemu „mitowi wykształcenia wyższego” czy marketingowym zabiegom uczelni, podejmując decyzję, która z ekonomicznego punktu widzenia jest – według krytyków umasowienia – nie do obrony. Celem tego artykułu jest przedstawienie alternatywy wobec opisanego powyżej sposobu myślenia o jednostkowej sprawczości, racjonalności i edukacyjnym przymusie. Staram się pokazać, że negatywne konsekwencje umasowionego wykształcenia są wynikiem ekonomicznie racjonalnych decyzji zdobywających je jednostek. Umasowienie ma bowiem wiele cech społecznej pułapki, tzn. procesu społecznego, w którym indywidualna racjonalność generuje stany suboptymalne z perspektywy wspólnoty. Teoria społecznych pułapek pozwala mi również wyjaśnić, w jaki sposób rozproszone decyzje jednostek generują nieformalny „przymus szkolny” dotyczący szkolnictwa wyższego i w jaki sposób przymus ten negatywnie wpływa na perspektywy reformy systemu.

SŁOWA KLUCZOWE: wykształcenie wyższe, umasowienie, wykształcenie elitarne, pułapki społeczne, dobra pozycjonalne

Wprowadzenie

Studia wyższe są ostatnim szczeblem wykształcenia, nieobjętym w krajach rozwiniętych obowiązkiem szkolnym. Pomimo tego od początku XX wieku liczba studentów wzrosła ponad trzystukrotnie (Schofer i Meyer 2005; Foskett i Maringe 2010). Gwałtowność tego procesu sprawiła, że demokratyzacja dostępu do wykształcenia wyższego pozostaje kwestią politycznie kontrowersyjną, budząc szczególnie w okresach gospodarczych i społecznych kryzysów wiele negatywnych emo-

cji pośród akademików i studentów, klasy politycznej oraz publicystów. Ta krytyka umasowienia (czy – gdy wypowiadają się akademicy – sposobu, w jaki wpłynęło ono na uniwersytet) natrafia w krajach demokratycznych na istotne bariery. Ponieważ edukacja wyższa nie jest obowiązkowa, więc za rozwój oferujących ją instytucji, i wynikające z tego negatywne konsekwencje takie jak inflacja dyplomów czy spadek jakości nauczania, odpowiedzialni są sami studenci. Poza rzadkimi okresami wyhamowania wzrostu to ich pragnienie zdobycia edukacji i skłonność do ponoszenia w tym celu znacznego wysiłku i kosztów napędza niekontrolowany rozwój szkolnictwa wyższego. Systemy, w których istnieją ku temu warunki instytucjonalne (możliwość tworzenia szkół prywatnych czy odpowiednie regulacje działania szkół publicznych) – nawet przy braku rzeczywistego przymusu szkolnego – zmierzają, w oparciu o indywidualny popyt, najpierw ku umasowieniu, a później – upowszechnieniu edukacji wyższej (Trow 2007).

Wpływ sprawstwa (*agency*) kupujących usługi edukacyjne jednostek na rozwój szkolnictwa wyższego bywa rozmaicie interpretowany. W publicznym i akademickim dyskursie ostatnich lat edukacyjne ambicje mas są często uznawane za efekt oddziaływania, irracjonalnych w swej istocie, czynników kulturowych:

Rynek usług edukacyjnych w wypadku szkół wyższych był stymulowany nie przez normalne mechanizmy rynkowe sterowane potrzebami rynku pracy, lecz symulakrami w postaci projekcji i wyobrażeń samych kandydatów. Nic więc dziwnego, że uzyskane wykształcenie w efekcie okazało się swego rodzaju symulakrum (Kobylarek 2013: 121).

Równie często jak stwierdzenia odnoszące się do „mitu wykształcenia wyższego” napotykaemy mniej lub bardziej bezpośrednio sformułowaną tezę o „oszustwie” dokonywanym przez szkoły wyższe czy państwo promujące masowe wykształcenie (Stankiewicz 2014a). Obie te strategie, a także inne formy publicznej analizy studenckiego wpływu na kształt systemów szkolnictwa wyższego opierają się na założeniu o fundamentalnej irracjonalności mas decydujących się na studiowanie. Zadaniem akademika, polityka czy publicysty stojącego naprzeciw ludowej ambicji jest w takiej sytuacji odnalezienie źródła popełnianego przez jednostki „błędu” i jego korekta za pomocą środków instytucjonalnych czy perswazyjnego dyskursu.

Uznając umasowienie za wynik pomyłki albo braku rozsądku studiujących (czy ich niewykształconych rodzin), aktorzy społeczni zdają się zakładać, że masowe wybory są dokonywane w warunkach ekonomicznej wolności (ci, którzy studiują, nie robią tego ze względów finansowych, studiowanie jest wbrew ich najlepszym interesom w tej kwestii) i mentalnej niewoli (pęd do wykształcenia jest wynikiem iluzji, mitu czy oszustwa). Rosnący współczynnik skolaryzacji należałoby w takich warunkach uznać za wynik zbiorowej psychozy, a rozwiązanie trudnej sytuacji szkolnictwa wyższego polegałoby na odebraniu sterów kształtującym system swoim popytem na wykształcenie studentom i przekazanie ich w ręce aktorów bardziej

odpowiedzialnych – ekspertów, pracodawców czy władz uniwersyteckich (Stankiewicz 2012; 2014a).

Celem tego artykułu jest przedstawienie alternatywy wobec opisanego powyżej sposobu myślenia o jednostkowym sprawstwie, racjonalności i edukacyjnym przymusie oraz próba skonstruowania teoretycznej ramy, pozwalającej na zrozumienie, w jaki sposób umasowienie wynika z wyborów jednostek, ale też jak system wolnych wyborów może stworzyć przymus nie tyle mentalnej, ile ekonomicznej natury. Zrozumienie natury tego „nieformalnego przymusu szkolnego” może pozwolić na wyjaśnienie jednokierunkowości i dynamizmu umasowienia, bez odwołania się do wyjaśnień kulturowych, a także, mam nadzieję, na zakwestionowanie powszechnych, lecz niezgodnych z dostępnymi danymi empirycznymi przekonań dotyczących pożądanego kierunku reform systemu szkolnictwa wyższego.

1. Funkcja dyplomów

Umasowienie wydaje się poruszać tylko w jednym kierunku. Odstępstwa od tej reguły wystąpiły w USA w latach 70., w Polsce w 80. i podczas najostrzejszej fazy kryzysu Unii Europejskiej, gdzie między 2010 a 2012 r. stopień skolaryzacji na poziomie wyższym spadł o 5% (OECD 2014a). Poza tymi, bez wyjątku przypadającymi na okresy długotrwałego i głębokiego osłabienia gospodarczego, wypadkami trudno byłoby wskazać w powojennej historii szkolnictwa wyższego przykłady samoistnego zatrzymania się wzrostu skolaryzacji na poziomie wyższym.

Analizując rozwój szkolnictwa wyższego, należy szczególną uwagę zwrócić na zachowanie dwóch grup aktorów. Pierwszą z nich są zmniejszające bariery w dostępie do wykształcenia szkoły wyższe, a także państwa finansujące i regulujące ich działanie (pytamy wówczas o przyczyny zwiększania się podaży dyplomów); drugą – jednostki inwestujące swój czas, wysiłek i pieniądze w edukację (tu pytanie dotyczy stale rosnącego popytu na wykształcenie). Alternatywą jest spojrzenie na proces umasowienia z perspektywy teorii systemów, badającej ogólny wzrost znaczenia wykształcenia w gospodarce i społeczeństwie, jak w modelu potrójnej helisy (*Triple Helix*) (Leydesdorff i Meyer 2003; Etkowitz i Leydesdorff 2000), drugiego modelu produkcji wiedzy (*Mode 2 of knowledge production*) (Gibbons i in. 1994) czy w perspektywie funkcjonalistycznej (Melosik 2003).

W niniejszym artykule staram się wyjaśnić rozwój systemów szkolnictwa wyższego, przyjmując za punkt wyjścia perspektywę jednostek zdobywających wykształcenie – oznacza to, że kwestia tego, dlaczego uniwersytety (i państwa) tak elastycznie reagują na jednostkowe potrzeby, nie będzie w nim rozważana głębiej, a większość empirycznych przykładów będzie dotyczyć dwóch leseferystycznych systemów szkolnictwa wyższego (USA i Polski), w których przypadki interwencji państwa są relatywnie łatwe do wyizolowania i wyjaśnienia.

W polskim dyskursie akademickim kwestie związane z uniwersytem są zazwyczaj analizowane za pomocą języka humanistyki. Humanisci motywację do zdobywania wykształcenia wyższego wyprowadzają z autotelicznej wartości, jaką ma ono posiadać dla jednostek. Edukacja wyższa ma przygotowywać do „bezinteresownego, niespragmatyzowanego, niezinstrumentalizowanego” (Rodziewicz i Rutkowiak 2011) poszukiwania obiektywnej prawdy (Twardowski 1933), ma rozwijać kompetencje krytyczne i zdolność do życia w demokratycznej wspólnocie (Potulicka 2010; Nussbaum 2008), przyczyniając się do harmonijnego rozwoju studenta jako osoby ludzkiej i członka społeczeństwa. Perspektywę tę można dostrzec głównie w myśli krytycznej wobec akademickiej współczesności (do tego nurtu można zaliczyć wszystkie, poza tekstem Twardowskiego, cytowane powyżej źródła). Pełni tam ona rolę normatywnej alternatywy wobec rzeczywistości „neoliberalnego uniwersytetu” i „studentckiego konsumeryzmu” i z tego względu nie daje wglądu w jednostkowe motywacje, ponieważ jej przedmiotem nie jest to, czego studenci chcą od uniwersytetu, tylko to, co mogliby uzyskać, czy też czego, w pojęciu obrońców tradycyjnych form instytucjonalnych akademii, chcieć powinni.

W myśli potocznej ideą równie mocno zakorzoną (Stankiewicz 2014a), a jednocześnie stojącą w opozycji wobec przekonania o autotelicznej wartości edukacji (Trow 2007) jest utożsamianie edukacji wyższej z przygotowaniem do określonego zawodu. Założenie to leży także u podstaw teorii dryfu akademickiego (Harwood 2010), przedukowania (Groot i Brink 2000) i większości z wymienianych wcześniej ujęć systemowych, w których edukacja rozważana jest w perspektywie jej społecznej czy gospodarczej funkcji.

Założenie o zawodowym charakterze wykształcenia wyższego, a także skoncentrowane na procesie dopasowywania się edukacji do gospodarki ujęcia funkcjonalistyczne stoją w sprzeczności z rzeczywistymi wyborami studentów umasowionych uniwersytetów. Preferują oni bowiem dyscypliny, których dyplomy są łatwe do zdobycia, ale które albo nie oferują specjalistycznej wiedzy zawodowej (np. socjologia, politologia, filozofia), albo pozwalają pracować w wielu, relatywnie nisko specjalizowanych zawodach (np. pedagogika, zarządzanie), albo w których liczba osób pracujących „w zawodzie” jest ograniczana przez konieczność ukończenia kosztownych kursów dodatkowych lub przedostania się przez „wąskie gardła” kontrolowanej przez korporacje zawodowe selekcji (np. psychologia, prawo). W Polsce studenci tych „miękkich”¹, niepowiązanych z gospodarką wiedzy dyscyplin stanowili w roku akademickim 2013/2014 60,6% ogólnej liczby studiujących, a ich absolwenci – 66,7% wszystkich osób, które ukończyły szkoły wyższe w 2012/2013 r. (GUS 2014b).

¹ Do dyscyplin tych zaliczam stosowane w cytowanym badaniu GUS (i zgodne z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji, ISCED '97) kategorie kierunków: pedagogiczne, artystyczne, humanistyczne, społeczne, dziennikarstwa i informacji, ekonomiczne i administracyjne, prawne, opieki społecznej, usług dla ludności, obrony i bezpieczeństwa.

Pomimo tego braku specjalizacji (a jest to trend obejmujący wszystkie, za wyjątkiem fińskiego, systemy szkolnictwa wyższego w krajach rozwiniętych; OECD 2014a) dyplomy szkół wyższych zapewniają znaczącą przewagę na rynku pracy. Osoby wykształcone najrzadziej rezygnują z poszukiwania zawodu (w Polsce partycypacja w rynku pracy wynosi² 79% dla osób z wyższym wykształceniem i między 54% a 64% dla pozostałych grup; GUS 2014c), najczęściej znajdują pracę (stopa ich bezrobocia wynosiła 4,3%, a dla innych poziomów wykształcenia od 8,8% do 12,5%; GUS 2014c) i uzyskują najwyższe zarobki (średnio 2,2 razy większe niż osoby z wykształceniem podstawowym i 1,8 razy większe od osób z wykształceniem średnim wszystkich rodzajów; OECD 2014a).

Wyższe zarobki i większa skłonność do zatrudniania osób wykształconych oznacza, że pracodawcy (niezależnie od często wyrażanego niezadowolenia z kondycji polskich szkół wyższych) uznają dyplom za wyraz kompetencji. Ponieważ większość dyplomów nie sygnalizuje, że ich posiadacz jest specjalistą, natura tych sygnałów nie jest do końca jasna. Mogą one świadczyć o posiadaniu umiejętności „miękkich” i cech osobowości, takich jak solidność, otwartość na nowe doświadczenia, zdolność uczenia się i pracy w grupie (Andrews i Higson 2008; Heckman i Kautz 2012), tendencja do podporządkowania się reżimowi panującemu we współczesnych hierarchicznych i zbiurokratyzowanych organizacjach (Brown 2001) czy predyspozycji do podejmowania długotrwałych zobowiązań, gwarantującej większe przywiązanie pracownika do miejsca pracy (Weiss 1983, za: Lang i Kropp 1986).

Wobec struktury kierunków w umasowionej edukacji i wpływu posiadania dyplomu na sukces na rynku pracy można jako alternatywę dla przekonania o istotności dla studentów autotelicznej wartości edukacji lub jego przydatności w dążeniu do zdobycia określonego zawodu zaryzykować postawienie dwóch tez: po pierwsze, celem większości jednostek nie jest uzyskanie specjalistycznych kredencjałów, pozwalających na wykonywanie określonego rodzaju pracy, tylko kredencjałów uniwersalnych, sygnalizujących posiadanie ogólnych kompetencji przydatnych w szerokiej gamie zawodów; po drugie, główną motywacją do zdobywania dyplomów jest indywidualny interes ekonomiczny, to znaczy wartością, jaka jest brana pod uwagę przez przyszłych studentów i ich rodziny w kalkulacji dotyczącej tego, czy należy, czy nie należy zdobywać wykształcenia, jest zapewniana przez nie przewaga na rynku pracy.

2. Kredencjały edukacyjne i konkurencja o pracę

Uznanie, że motywacje do studiowania są jednoznacznie ekonomiczne i że zdobywane przez studiujących kredencjały są uniwersalne, jest dużym uproszczeniem.

² Dane z GUS dla 2014 r., z OECD dla 2012 r.

Empiryczna rzeczywistość szkolnictwa wyższego jest znacznie bardziej złożona. Uproszczenie to pozwala jednak na zobrazowanie powiązań między jednostkami, zdobywanymi przez nie dyplomami i rynkiem pracy w sposób, który może pomóc w zrozumieniu przyczyn jednokierunkowości procesu umasowienia.

Relacje między osobami posiadającymi rozmaite edukacyjne kredencjały (wliczając w to dyplomy ukończenia szkół pierwszego i drugiego stopnia), a dostępnymi miejscami pracy (oferującymi rozmaity poziom płac i społecznego prestiżu) może być, idąc tropem teorii konkurencji o pracę (*job competition* lub *job queue*; Thurow 1976), konceptualizowane przez „rozdzielenie pomiędzy dwoma kolejkami. W jednej z nich stoją poszukujący pracy, hierarchicznie uszeregowani zgodnie z posiadanymi kredencjałami. W drugiej znajdziemy miejsca pracy, klasyfikowane w oparciu o ich [atrakcyjność]. Starające się o pracę jednostki dążą do uzyskania najlepszej możliwej pracy, z kolei celem pracodawców jest zatrudnienie najlepiej wykształconych kandydatów” (Wolbers, De Graaf i Ultee 2001). Wynikiem rywalizacji pomiędzy kandydatami o jak najlepsze miejsca pracy i rywalizacji pracodawców o jak najlepiej wykształconych pracowników jest przyporządkowanie jednych do drugich zgodnie z kolejnością, jaką zajmują w odpowiednich „kolejkach”. Ze zdroworozsądkowej perspektywy sytuacja przedstawiona w tym prostym modelu byłaby optymalna, gdyby każdej posiadającej wyższe wykształcenie osobie przyporządkowany był zawód w pełni wykorzystujący jej umiejętności i zapewniający satysfakcjonujący poziom płac oraz gdyby podobne warunki były spełnione dla wszystkich pozostałych poziomów wykształcenia. W takim wypadku (który wydaje się obrazem społeczeństwa inspirującym teoretyków przededukowania i dryfu akademickiego) czas i pieniądze zainwestowane w edukację przez każdą jednostkę w doskonale efektywny sposób służyłyby zarówno jej, bez ryzyka zawiedzionych ambicji i zmarnowanych starań, jak i całemu społeczeństwu, które nie przeznaczaloby środków na kształcenie osób niebędących w stanie spożytkować uzyskanej wiedzy w produktywny sposób.

W empirycznie dostępnej rzeczywistości sytuacja optymalnego dopasowania obu kolejek (jeśli wyłączyć całkowicie stabilne systemy społeczne, nieistniejące w Europie od średniowiecza) właściwie nie jest spotykana. Procesy takie jak (i jest to przypadek najczęstszy) poszerzenie dostępu do szkolnictwa wyższego, któremu nie towarzyszy analogiczna zmiana w pozycjach dostępnych w kolejce zawodów (Wolbers i in. 2001), osłabienie gospodarcze zmniejszające liczbę dostępnych miejsc pracy czy zmniejszenie popytu na wysoko wykwalifikowanych pracowników (Beaudry, Green i Sand 2013) powodują, że liczba osób wykształconych przekracza liczbę miejsc pracy, w których ich wykształcenie może być spożytkowane. Ci, którzy przegrają konkurencję o te miejsca, będą starali się zdobyć pracę w zawodach wymagających mniejszych kompetencji, w których pracowały dotąd osoby dysponujące słabszymi kredencjałami i – przy założeniu, że pracodawcy preferują lepiej wykształconych pracowników – miejsca te zdobędą, spychając osoby, które z nimi

przegrały, na jeszcze niższe pozycje, gdzie proces konkurencji rozpocznie się od początku, obejmując coraz niższe klasy społeczne, a w końcu całe społeczeństwo. W efekcie nawet niewielkie niedopasowanie między liczbą najlepiej wykwalifikowanych pracowników i najlepszych miejsc pracy wyzwala proces, którego efektami są ogólnospołeczna inflacja dyplomów i przededukowanie. Absolwenci słabszych uniwersytetów zajmują miejsca, które jeszcze pokolenie wcześniej można było zdobyć, dysponując dyplomem ukończenia szkoły drugiego stopnia, absolwenci liceów są wypierani z szeregów klasy średniej, a osoby nieposiadające żadnego wykształcenia poza podstawowym zasilają szeregi bezrobotnych.

Proces ten mógłby się zatrzymać po pojedynczej fazie kaskadowej restrukturyzacji sposobu, w jaki dopasowani są do siebie potencjalni pracownicy i miejsca pracy, gdyby nie reakcja jednostek wypychanych z dotychczasowych nisz zawodowych i w konsekwencji zagrożonych deklasacją. W wypadku najbardziej rozpowszechnionego impulsu wyzwającego proces umasowienia – gdy gwałtownie (jak w USA w latach 40., Europie w latach 60. czy Polsce w 90. XX wieku) zmniejszają się koszty (finansowe czy intelektualne) edukacji wyższej, a istnieją grupy dostatecznie wykształcone (tzn. posiadające dyplomy liceów), by związaną z tym szansę wykorzystać, zagrożenie deklasacją dotyczy zarówno klasy średniej i niższej, do których zgodnie z opisanym wyżej procesem konkurencja „spływa” kaskadowo z góry, jak i klasy wyższej, zazwyczaj już dobrze wykształconej i zmuszonej poradzić sobie z pojawieniem się konkurencji ze strony edukacyjnych „noworoczy”. Obie te grupy reagują podobnie: defensywnie zwiększając wydatki edukacyjne, tak by zapobiec deklasacji własnej lub swoich dzieci (Davies, Heinesen i Holm 2002; Goldthorpe 1996). Proces ten przebiega nieco inaczej w przypadku osób, które zajmowały dotąd najwyższe stanowiska, i tych, które próbują obronić się przed wypchnięciem z klasy średniej lub zepchnięciem w szeregi podklasy. Starania tych dwóch ostatnich grup – odbierane jako próba dopasowania się do rosnących wymagań edukacyjnych rynku pracy – stale poszerzają zakres umasowienia, zwiększając współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym i stanowiąc napęd ekstensywnego rozwoju sektora szkolnictwa wyższego. Z kolei starania klas wyższych (opisywane przez Pierre’a Bourdieu jako „ucieczka do przodu”) powodują rozwój intensywny – hierarchizację szkolnictwa i tworzenie selektywnych szkół elitarnych. W efekcie klasy dominujące są zmuszane do inwestowania coraz większej ilości czasu, pieniędzy i wysiłku w rozwój u siebie i swoich dzieci „mierzalnych zalet” (*measurable virtue*; Stevens 2009), mających zapewnić im przewagę nad konkurencją w wyścigu o najwyższe stanowiska w gospodarce i władzach państwowych. O ile rozwój ekstensywny natrafia na naturalne granice w momencie, gdy wszyscy, którzy są do tego zdolni, zdobywają taki lub inny rodzaj wyższego wykształcenia, o tyle rozwój intensywny – w odpowiednich warunkach – może postępować bez końca, przyjmując formę edukacyjnego wyścigu zbrojeń. Logika ekstensywnego rozwoju systemu szkolnictwa wyższego wymaga szerszego omówie-

nia, najpierw należy jednak podsumować dotychczasowe wnioski i odnieść się do najczęściej formułowanego wobec nich zarzutu.

Przy przyjęciu kilku założeń co do motywacji kandydatów na uczelnie wyższe i ich przyszłych pracodawców (założeń upraszczających rzeczywistość empiryczną, ale biorąc pod uwagę dostępne dane nie całkiem nierealistycznych) możliwe jest wyjaśnienie stałego postępu umasowienia jako konsekwencji dążenia kolejnych grup ludzi do uniknięcia deklasacji, jaka zagraża im w wypadku przegrania konkurencji o pracę z lepiej wykształconymi, ale (z różnych względów) niemogącymi w pełni zrealizować swoich ambicji rywalami. Nawet niewielkie z początku przeedukowanie prowadzi do inicjacji kaskadowego procesu, którego efektem jest ekstensywny rozrost systemu szkolnictwa wyższego. Jedyną granicą dla tego procesu jest niemożność poniesienia przez pewien odsetek jednostek intelektualnego lub materialnego kosztu zdobycia wykształcenia, przy czym w systemach opartych na zasadach wolnorynkowych (a takie właśnie istnieją zarówno w Polsce, jak i w USA), komercyjne szkolnictwo ma silną motywację, by dopasować się nawet do potrzeb tych potencjalnych studentów, którzy mają – z punktu widzenia finansów czy zdolności – najmniej do zaoferowania. Należy zauważyć, że w opisywanym powyżej procesie jednostki są pozbawione możliwości dokonania wolnego wyboru drogi edukacyjnej. Nagła zmiana ich otoczenia stawia je przed alternatywą: zwiększenia edukacyjnych wysiłków lub deklasacji. W efekcie edukacja wyższa, będąca kiedyś przywilejem, ewoluuje najpierw w obywatelskie prawo, a w końcu – w bezwzględny przymus (Trow 2007).

Wydaje się, i można to uznać za zarzut wobec formułowanego powyżej modelu, że proces kaskadowej inflacji dyplomów powinien zatrzymać się na poziomie robotników wykwalifikowanych – hydraulików, stanowiących ulubioną figurę krytyków umasowienia zarówno w Polsce, jak i za oceanem, trudno zastąpić absolwentami słabych liceów. W związku z tym powinna istnieć grupa osób, która zyskałaby na ograniczeniu raczej niż eskalacji swoich edukacyjnych ambicji. U podstaw tej intuicji (formułowanej często zarówno w dyskursie akademickim, jak i publicznym) leży brak świadomości co do stopnia deindustrializacji współczesnych gospodarek i rzeczywistej sytuacji finansowej osób o wykształceniu zawodowym. W Polsce jest to grupa znajdująca się w najgorszej (jeśli nie liczyć osób posiadających jedynie wykształcenie podstawowe/gimnazjalne) sytuacji materialnej. W obejmującym 18 krajów badaniu poziomu płac i zatrudnienia osób z wykształceniem ogólnym i zawodowym Eric A. Hanushek, Ludger Woessmann i Lei Zhang (2011) wykazali, że absolwentom szkół zawodowych łatwiej było znaleźć pracę tuż po ukończeniu edukacji, ale dużo wcześniej niż absolwenci szkół o profilu ogólnokształcącym (liceów i uniwersytetów) opuszczali oni rynek pracy, co częściowo tłumaczy przewagę płacową tej ostatniej grupy. Polska była jedynym wśród badanych krajów, w którym poziom zatrudnienia był dla absolwentów szkół o profilu ogólnym wyższy w każdej kategorii wiekowej. Wyższe też, choć z począt-

ku nieznacznie, były pensje młodych pracowników z wykształceniem akademickim (Herbst i Sobotka 2014). Problem osób nieposiadających kredencjałów szkół wyższego stopnia polega na tym, że o ile w systemie umasowionego czy wręcz uniwersalizowanego szkolnictwa wyższego dyplom uniwersytetu słabiej niż kiedyś sygnalizuje kompetencje, o tyle jego nieposiadanie staje się wyraźnym sygnałem ich braku (Hämäläinen i Uusitalo 2008; Stankiewicz 2014b). Próba uniknięcia inflacji dyplomów przez „zdobycie zawodu” z dużym prawdopodobieństwem zakończy się więc niepowodzeniem, a przynajmniej relatywną stratą. Sytuacja wygląda podobnie w USA, gdzie praca fizyczna jest zarezerwowana dla imigrantów (Peri i Sparber 2008), a absolwenci uniwersytetów rywalizują z absolwentami liceów o niewymagające kwalifikacji, ale mniej uciążliwe stanowiska („baristów i pracowników biurowych”; Beaudry i in. 2013). Ostatecznym efektem tego procesu jest wypchnięcie osób z wykształceniem średnim na pozycje zależnej od pomocy społecznej podklasy i powstanie, większej niż kiedykolwiek wcześniej, przepaści finansowej pomiędzy tymi dwiema grupami (Taylor, Fry i Oates 2014).

Opisane wyżej mechanizmy pokazują nie tyle sprawczość jednostek, ile mechanizm jej ograniczania – sposób, w jaki wolny wybór ścieżki edukacyjnej jest dyktowany przez mechanizmy konkurencji o miejsce w społecznej hierarchii. Sytuację, w której grupa jednostek, kierując się interesem własnym (pragnieniem uzyskania awansu czy uniknięcia degradacji klasowej), generuje ogólnospołeczny „przymus” edukacyjny, można opisać za pomocą kategorii „społecznej pułapki”. Zanim zajmę się jej opisem, dokonam analizy drugiego przejawu umasowienia – rozwoju intensywnego, który w przeciwieństwie do poszerzania dostępu do wykształcenia nie ma żadnych wyraźnych granic i przyjmuje w swoim przebiegu cechy pozycjonalnego wyścigu zbrojeń.

3. Rozwój intensywny i edukacyjne wyścigi zbrojeń

Istnieje różnica w sposobie, w jaki dokonuje się zwiększanie edukacyjnych nakładów przez jednostki „doganiające” czołówkę edukacyjnego peletonu a tymi, które znajdując się na przedzie, „uciekają” przed oddolną presją konkurencyjną. Pierwsza z tych grup podąża ubitymi drogami, starając się zdobyć uznane już kredencjały lub ich imitacje, druga natomiast wymusza na systemie edukacyjnym ciągłą zmianę, uciekając z nisz zagrożonych przez inwazję studentów „masowych”, separując się w edukacyjnych forteczach szkół elitarnych, delegitymizując zagrażające jej kredencjały posledniejszego rodzaju, wreszcie redefiniując kryteria wartościowania, i modyfikując obowiązujące w danej kulturze wzorce osobowe (Karabel 2005; Bourdieu 2005), tak by utrudnić zadanie starającej się ją naśladować konkurencji.

Instytucjonalnym wyrazem intensywnego rozwoju szkolnictwa wyższego jest istnienie na wszystkich poziomach szkolnictwa sektorów elitarnych (ich wzorcowe

przykłady można odnaleźć we Francji, USA i Wielkiej Brytanii). Sektory te pozwalają wąskiej grupie ludzi na ucieczkę przed logiką rozwoju ekstensywnego i inflacją dyplomów. Dobrem, które szkoły elitarne oferują swoim klientom, jest nieobciążony przez związki z masowymi „fabrykami dyplomów” edukacyjny prestiż, a instytucjonalną własnością pozwalającą im wytwarzać to dobro jest ekskluzywność (Marginson 2007), to znaczy możliwości odrzucenia podczas procesu rekrutacji większości kandydatów. Elitarna selektywność jest właściwością działającą na zasadzie dodatniego sprzężenia zwrotnego. Szkoły są elitarne, ponieważ aplikuje do nich tak wielu kandydatów (z których większość nie jest przyjmowana), a mają tak wielu kandydatów, ponieważ są elitarne (Stankiewicz 2014b). Konieczność prowadzenia selekcji powoduje, że najbardziej prestiżowe szkoły mają ograniczoną wielkość (ponieważ im więcej jest przyjmowanych studentów, tym mniejsza selektywność i w konsekwencji mniejsza elitarność) i nie mogą elastycznie dopasować liczby oferowanych miejsc do liczby klientów, ponieważ niedopasowanie tych dwóch wartości czyni je tym, czym są.

Przed rozpoczęciem okresu wzrostu ekstensywnego elitarność szkół wyższych nie wiązała się z merytokratyczną, a społeczną ekskluzywnością. Studiowali w nich młodzi mężczyźni z najbardziej wpływowych rodzin (Karabel 2005; Piketty 2015). W tym okresie zdobywanie wykształcenia miało w nich często drugorzędne znaczenie. Zapewniały one za to swoim studentom możliwość obcowania z ludźmi podobnie jak oni zamożnymi, budowania sieci kapitału społecznego i w związku z tym ułatwiały procesy międzypokoleniowego transferu uprzywilejowanej pozycji (Karabel 2005), a także legitymizowały ten proces, wiążąc go z osiągnięciami edukacyjnymi (Piketty 2015).

Proces umasowienia spowodował, że tradycyjni klienci sektora elitarnego zostali zmuszeni do rywalizacji o wstęp do niego z osobami o skromniejszym pochodzeniu. Z początku w wielu krajach „problem” ten wiązał się głównie z osobami pochodzenia żydowskiego i rozwiązywano go, wprowadzając mniej lub bardziej jawne mechanizmy dyskryminacji (Karabel 2005; Graboń 2000). Czyniono to z pełną świadomością, że jej celem jest ograniczenie „bezlitosnej konkurencji o miejsca na uniwersytecie” (Karabel 2005: 115), która byłaby wynikiem stosowania czysto merytokratycznych zasad rekrutacji w czasach, w których rozpoczął się proces demokratyzacji dostępu do szkolnictwa wyższego.

Dobrym przykładem ewolucji sektora elitarnego są najbardziej selektywne koleżde Stanów Zjednoczonych, ze względu na swój prywatny charakter dysponujące znacznie większą swobodą działania niż szkoły we Francji czy Wielkiej Brytanii. W ciągu kilku powojennych dekad otwierały się one stopniowo na dyskryminowane wcześniej grupy społeczne – kobiety, czarnych i Żydów (Karabel 2005). Nasilona konkurencja, która miała wiązać się z usunięciem mechanizmów dyskryminacji, została z początku stłumiona przez długotrwałą stagnację gospodarczą lat 70. XX wieku i związane z nią zahamowanie dynamiki wzrostu rekrutacji. Konkuren-

cja nabrała siły w kolejnych dekadach, gdy szybkiemu wzrostowi gospodarczemu towarzyszyło gwałtowne zwiększenie się nierówności płacowych i majątkowych (Piketty 2015) oraz kształtowanie się systemu społeczno-gospodarczego, w którym – w porównaniu z okresem powojennym – zwycięstwa były lepiej wynagradzane (*winner takes-all society*; Frank i Cook 1995; Frank 2000), a porażki karane, co jednocześnie zmniejszało liczbę miejsc na szczycie drabiny zawodów i czyniło je bardziej lukratywnymi niż kiedykolwiek. Zmianom tym towarzyszyło szybkie umasowienie i ogólnospołeczny wzrost wydatków edukacyjnych. Ponieważ mniej zamożne klasy częściej zdobywają edukację w słabszych, nieprowadzących intensywnej selekcji szkołach, dwuletnich *community colleges* czy wielkich uniwersytetach komercyjnych – przyczyniając się do ekstensywnego rozwoju systemu szkolnictwa wyższego, ale tylko incydentalnie biorąc udział w konkurencji o miejsca na samym szczycie – dynamika wzrostu ich wydatków była znacznie mniejsza niż dla będącej tradycyjnym klientem szkół elitarnych wyższej klasy średniej. Ta ostatnia, angażując swoje dzieci w „wyścig szczurków” (*rug rat race*; Ramey i Ramey 2009), w którym coraz większa liczba uczestników rywalizuje o niezmienną od dekad liczbę dyplomów (Bound i Turner 2007), dostała się w błędne koło wydatków. Konkurencja obejmująca zamożne rodziny (i najzdolniejsze dzieci z mniej zasobnych domów, choć te w sumie zajmują tylko 30% miejsc w najbardziej selektywnych szkołach; Century Foundation 2013) z każdym rokiem wyżej podnosi poprzeczkę wydatków i wysiłków koniecznych do przedostania się przez rekrutacyjne sito. Ze względu na specyfikę procesu rekrutacji w elitarnych szkołach USA (Karabel 2005) – oceniających kandydatów nie tylko na podstawie osiągnięć akademickich, ale również „zdolności przywódczych” i aktywności pozaszkolnej – konkurencja o wstęp nie ma wyłącznie wymiaru edukacyjnego, ale wymaga organizowania całego życia dzieci i nastolatków pod kątem pożądanых przez szkoły cech (Bound, Hershbein i Long 2009a). W efekcie w ciągu 30 lat dzielących lata 70. i pierwszą dekadę XXI wieku, pozaszkolne wydatki przeznaczone na edukację i rozwój dzieci rosły, dla amerykańskich rodzin z dochodem w górnym kwartylu, trzykrotnie szybciej niż dla rodzin w kwartylu dolnym (Duncan i Murnane 2011). W tym samym okresie różnica między czasem spędzonym z dziećmi (głównie dziećmi starszymi) przez matki z wykształceniem wyższym i te nieposiadające dyplomów z koleżdy wzrosła od zera (w 1975 r.) do czterech godzin tygodniowo (w 2005 r.). Wykształcone matki spędzają z dziećmi 2/3 więcej czasu niż w latach 70. i 1/5 więcej niż matki bez wykształcenia wyższego (Ramey i Ramey 2009). Podobny wzorzec jest widoczny w ilości czasu przeznaczanego na naukę. Wzrósł on w ostatnich dekadach dla wszystkich, ale największa dynamika wzrostu dotyczyła licealistów starających się o przyjęcie do selektywnych szkół wyższych (Bound, Hershbein i Long 2009b). Dodatkowym czynnikiem zwiększającym koszty ponoszone przez studentów i ich rodziny jest postępowanie samych uniwersytetów, które wykorzystując to, że ich klienci są skłonni sporo zapłacić za wstęp, i motywowane tym, że ich pozycja w pu-

blikowanych przez media tabelach ligowych zależy od wysokości ich wydatków na nauczanie, nieustannie zwiększają czesne. Od lat 70. XX wieku wzrosło ono, jeśli weźmie się pod uwagę inflację, ponad trzykrotnie (Stankiewicz 2014a).

Zwiększanie nakładów, dokonywane w celu prześcignięcia konkurencji, która równoległe i w tym samym celu zwiększa własne nakłady, rządzi się logiką „wyścigu zbrojeń”. Nadmierne inwestycje jednej ze stron napędzają nadmierne inwestycje drugiej w nieskończonym sprzężeniu zwrotnym generującym koszty niewspółmierne do ostatecznego efektu (Hirsch 2005; Frank 2005). Dynamika wzrostu wydatków pozaszkolnych, czasu spędzanego z dziećmi i cena, jaką są w stanie dyktować swoim klientom uniwersytety, a także trudniejsze do skwantyfikowania zmiany w światopoglądzie, motywacjach i zachowaniach wyższej klasy średniej – przedostawanie się elementów edukacyjnych i związanej z nimi motywacji (czy przymusu) stalego indywidualnego rozwoju do coraz nowych dziedzin życia, a także traktowanie własnego rozwoju jako broni w nieustannej konkurencji o prestiż i pozycję – są bezpośrednim wynikiem tego wyścigu (Ramey i Ramey 2009; Bound i in. 2009; Stevens 2009; Friedman 2013). Wyższa klasa średnia, podobnie jak klasy znajdujące się niżej w społecznej hierarchii, i w wyniku oddziaływania podobnych mechanizmów, pozbawiona jest wyboru przez logikę rozwoju umasowienia. Uciekając przed konsekwencjami jednej pułapki społecznej, wpada w kolejną.

Polskie doświadczenie umasowienia różni się od amerykańskiego tym, że instytucjonalne i finansowe warunki panujące w okresie gwałtownego rozwoju systemu szkolnictwa wyższego wymusiły na uniwersytetach, włączając w to najstarsze i najbardziej prestiżowe placówki, znaczne zwiększenie naborów (Kwiek 2010). Wiodące polskie uniwersytety są pod względem liczby przyjmowanych studentów zbliżone do całych sektorów elitarnych większych od Polski krajów, takich jak Wielka Brytania czy Francja. Roczny nabór do Uniwersytetów Warszawskiego i Jagiellońskiego jest niewiele mniejszy niż ten dokonywany przez całą Ligę Bluszczową, skupiającą najbardziej prestiżowe uniwersytety ośmiokrotnie od Polski ludniejszych Stanów Zjednoczonych (Stankiewicz 2014b). Elitaryzacja wiodących placówek wymagałaby nie tylko niezwiększania, ale wręcz ograniczenia przez nie naboru – co wobec ciągle złożonej finansowej i prawnej sytuacji sektora szkolnictwa wyższego było zadaniem niemożliwym do wykonania. Oznacza to, że choć rozwój ekstensywny wytworzył – zgodnie z opisywanym wcześniej mechanizmem – potrzebę „ucieczki do przodu”, to nie powstały instytucjonalne mechanizmy jej zaspokojenia. Popyt na edukacyjny prestiż znajduje drogi ujęcia w ramach elitarnych szkół podstawowych czy liceów (Mikiewicz 2005), ale nie kończy się „ukoronowaniem» edukacyjnej ścieżki dziecka przez umieszczenie go w elitarnej szkole wyższej”, ponieważ tych w Polsce nie ma (Stankiewicz 2014b: 122).

Intensywny rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce przyjmuje formy mieszczące się w istniejącej architekturze instytucjonalnej. Jego przejawem jest akumulacja

cja przez jednostki różnych kredencjałów, zdobywanie dyplomów wielu kierunku studiów, kończenie szkół podyplomowych lub studiów doktoranckich, kursów językowych i szkoleń – stała pogoń za uzyskaniem doświadczenia zawodowego dzięki wolontariatowi i darmowym stażom, a także – co stanowi podstawowy, choć kosztowny sposób na uzyskiwanie edukacyjnego prestiżu w krajach peryferyjnych – studiowanie za granicą (Marginson 2007). Można zakładać, że brak elity uniwersytetów, których wymagania podczas procesu rekrutacji pozwalają klasom wyższym zdefiniować znaczenie edukacyjnego sukcesu i porażki, zwiększa ryzyko, że te różnorodne inwestycje edukacyjne nie będą relewantne dla przyszłej ścieżki zawodowej. Efektem ubocznym takiego stanu rzeczy jest istnienie powszechnego przekonania o dużym znaczeniu odgrywanym podczas poszukiwania pracy przez negatywnie oceniany kapitał społeczny („znajomości”; Sadowski 2012). Ten ostatni ma również ogromne znaczenie w systemach, w których elitarne szkoły funkcjonują (Golden 2006), ale jego wpływ jest za ich pomocą ukrywany i dopasowywany do merytokratycznych standardów współczesnych społeczeństw.

Ekstensywny rozwój systemu szkolnictwa wyższego jest tożsamy z powszechnym rozumieniem słowa „umasowienie”. Rozwój intensywny, różnicujący rynek szkół wyższych i generujący edukacyjne wyścigi zbrojeń, jest znacznie słabiej rozpoznany, zarówno w ramach dyskursu akademickiego, jak i publicznego, w których „umasowienie” jest zazwyczaj kojarzone wyłącznie ze wzrostem liczby dyplomów i związanym z tym spadkiem ich wartości. Ponieważ rozwój intensywny pozwala pewnej części populacji na ucieczkę od problemów wywołanych demokratyzacją szkolnictwa wyższego, zinstytucjonalizowanie go (przez stworzenie sektora elitarnego) jest często przedstawiane nie jako „kontynuacja umasowienia innymi środkami”, ale jako recepta na związane z nim patologie (Stankiewicz 2014a).

W rzeczywistości wartość szkół elitarnych jest wysoce niejednoznaczna. Ze względu na ostre kryteria selekcji trudno odróżnić ich edukacyjny wkład i wpływ tego wkładu na (zazwyczaj nieuchronny) sukces życiowy ich absolwentów od efektu „zbierania śmietanki” (Whitty 1997; Dale i Krueger 1999), efektu rówieśników (*peer effect*; Winston 1999; Dolata 2014) czy znaczenia uzyskanego w szkole kapitału społecznego (Zweigenhaft 1993). Eskalacja wydatków w edukacyjnych wyścigach zbrojeń generuje też znaczne nierówności edukacyjne. Ponieważ niewiele osób jest w stanie za pomocą samych umiejętności rywalizować z przewagą w zakresie kapitału finansowego, kulturowego i społecznego klas uprzywilejowanych, szkoły elitarne, pomimo ich z pozoru merytokratycznej natury, są zdominowane przez dzieci z zamożnych rodzin. Średnia zasobność rodziny studenta Harvardu sytuuje ją wśród 2%, a francuskiego Sciences Po, 10% najbogatszych w kraju (Pikkety 2015). W USA różnice w nakładach edukacyjnych doprowadziły do pojawienia się luki w osiągnięciach szkolnych pomiędzy dziećmi najbogatszych i klasy średniej (zazwyczaj luka ta była widoczna pomiędzy dziećmi obu tych klas i dziećmi z biednych rodzin; Reardon 2011).

Można by przy tym argumentować, że nawet „nieracjonalne” wydatki edukacyjne będą miały pozytywny wpływ na życie jednostek i dobrobyt wspólnoty, jednak porównanie takich parametrów, jak dochód na głowę mieszkańca czy osiągnięcia edukacyjne w stanach USA ze zróżnicowanym poziomem edukacyjnej konkurencji, sugeruje, że dodatni efekt „wyścigów zbrojeń” nie występuje (Bound i in. 2009a; 2009b). To znaczy, że wszystkie wydatki i czas przeznaczony przez przedstawicieli zamożniejszych warstw społecznych na to, by umieścić swoje dzieci w elitarnych szkołach, nie mają żadnego zauważalnego wpływu na jakość i efektywność edukacji – chyba że za główną funkcję szkół elitarnych uzna się maskowanie procesu reprodukcji.

Wyścig o miejsca na szczycie drabiny osiągnięć edukacyjnych, podobnie jak opisywane próby uniknięcia deklasacji przez niższe szczeble klasy średniej, ogranicza indywidualną sprawczość, prowadząc do wytworzenia nieformalnego przymusu edukacyjnego. Kolejna część artykułu dotyczy teorii, za pomocą której można opisać procesy eliminacji jednostkowej sprawczości w obu przedstawionych powyżej formach edukacyjnej ekspansji.

4. Natura społecznych pułapek

Specyfiką przejawów umasowienia – rozwoju ekstensywnego i intensywnego – których efektami są: stałe zwiększanie współczynnika skolaryzacji w pierwszym i wyścig zbrojeń o uzyskanie ograniczonej liczby miejsc w sektorze elitarnym lub akumulacja rozmaitych kredencjałów w drugim wypadku, jest to, że oba można opisać za pomocą pojęcia „społecznych pułapek”³.

Przez społeczną pułapkę rozumiem sytuację, w której podjęte w interesie własnym działanie jednostki modyfikuje rachunek zysków i strat innych jednostek w jej otoczeniu, w taki sposób, że zwiększa się prawdopodobieństwo tego, iż one

³ Pojęcie „pułapki społecznej” było stosowane w amerykańskiej, akademickiej psychologii lat 70. i 80. XX wieku (Platt 1973), współcześnie zostało wyparte przez – zbliżone zakresem znaczeniowym – pojęcie „dylematu społecznego” (Dawes 1980), służące do opisu rozbieżności między krótkoterminowym interesem jednostki a długoterminowym wspólnoty, występującym przy zarządzaniu dobrami wspólnymi (*common goods*) i wytwarzaniu dóbr publicznych (*public goods*). Sposób, w jaki stosuję je tutaj, wykracza poza oba te użycia. Procesy analogiczne do pułapek społecznych, definiowanych tak jak w tym artykule, są w literaturze ekonomicznej opisywane jako efekt wozu z orkiestrą (*bandwagon effect*, analogiczny do polskiego określenia: efekt kuli śniegowej; Liebenstein 1950); zachowania stadne (*herd behavior*; Banerjee 1992) czy sieciowe efekty zewnętrzne (*network externalities*; Katz i Shapiro 1985). Analogiczne do używanego tutaj jest pojęcie „pułapek społecznych” wykorzystywane w ramach kognitywnej teorii gier (Scharpf 1997; Rothstein 2005). Wykorzystanie tej ostatniej jest utrudnione złożonością problematyki, niejasnościami definicyjnymi i jej relatywną nieobecnością w dyskursie polskich nauk społecznych. Z tego względu zdecydowałem się na wprowadzenie własnej, uproszczonej, definicji pułapek społecznych.

również podejmą dane działanie. O społecznych pułapkach możemy mówić, gdy jakiś rodzaj działania rozprzestrzenia się w społeczeństwie na zasadzie kuli śniegowej (czy efektu wozu z orkiestrą) – jednostki włączając się w nie, przyciągają do niego kolejne jednostki. Każda osoba, decydując się „wpaść” w pułapkę, nieświadomie generuje efekty zewnętrzne (*externalities*; Katz i Shapiro 1985), które oddziałują na wszystkich innych, a ostatecznie, za sprawą sprzężenia zwrotnego, również na nią samą. Przykładami tak rozumianych pułapek społecznych mogą być bańki spekulacyjne (Shiller 2002), wyścigi zbrojeń (Frank 2011), funkcjonowanie sieci telefonicznych (Katz i Shapiro 1985) i społecznościowych (Stankiewicz 2014b), cykle mody (Morgenstern 1948; Liebenstein 1950), korupcja (Rothstein 2005), a także umasowienie edukacji (Hirsch 2005; Frank 2000).

Tak zdefiniowane pułapki niekoniecznie są – ze społecznego i jednostkowego punktu widzenia – groźne. W niektórych wypadkach, takich jak rozwój sieci telefonicznych czy społecznościowych, każda dołączająca się do grupy osoba zwiększa korzyść, jaką wszyscy inni uzyskują, pozostając w sieci lub przyłączając się do niej. Nawet w takiej sytuacji proces ten może mieć negatywne konsekwencje, np. dany produkt może wygrać konkurencję nie dlatego, że jest lepszy, ale że jako pierwszy zdominował rynek, powodując, iż przyjęcie bardziej efektywnych (ale później odkrytych) rozwiązań stało się zbyt kosztowne (David 1985). Edukacji (a także militarnych wyścigów zbrojeń i mody) dotyczy inny – znacznie poważniejszy – problem, wynikający z tego, że posiada ona cechy dobra pozycjonalnego (Hirsch 2005; Frank 2011). W wypadku dóbr pozycjonalnych cały lub większość czerpanego z nich pożytku wynika z posiadania ich w większej ilości lub lepszej jakości niż inni konsumenci (Stankiewicz 2014b). Edukacja niewątpliwie jest dobra sama w sobie, ale jeśli jej posiadanie służy nam do uzyskiwania przewagi na rynku pracy czy dóbr symbolicznych i poprawia naszą społeczną pozycję (a głównie tych pożytków z niej dotyczy ten artykuł), to nie da się orzec, czy jest „dobra”, czy „zła”, nie odpowiadając jednocześnie na pytanie o to, jaką edukację zdobyli nasi rywale.

Absolwent liceum nie znajduje się współcześnie w sytuacji gorszej niż jego przedwojenny odpowiednik wyłącznie dlatego, że jego edukacja jest niższej próby. Główną przyczyną jego problemów na rynku pracy jest to, że posiadany przez niego kredencjał w żaden sposób nie odróżnia go od większości jego rówieśników. Nawet gdyby zdobył edukację na „przedwojennym” poziomie, i tak przegrałby rywalizację z każdym, kto zdobył wykształcenie wyższe. Relatywna pozycja ma więc dla wykształcenia większe znaczenie niż jego absolutny poziom (Stankiewicz 2014b).

Społeczne pułapki powstałe wokół dóbr pozycjonalnych wiążą się z potencjalnym marnotrawstwem, ponieważ rywalizacja o te dobra jest – z powodu ich specyficznej natury – grą o sumie zerowej. Tak jak w wypadku wyścigu sportowego nie istnieje możliwość, by zdobyć pozycję, nie powodując jednocześnie, że ktoś pozycję straci. To znaczy, że wszystkie wydatki na dobra pozycjonalne nie są w stanie wygenerować ogólnospołecznego zysku, a co najwyżej doprowadzić do redystrybu-

cji prestiżu i pozycji między członkami wyścigu. Każdy posiada indywidualną motywację, by dokładać starań mających na celu uzyskanie pozycji kosztem innych lub przynajmniej nie utracić jej na rzecz swoich rywali, ale z perspektywy całego społeczeństwa te indywidualnie racjonalne wysiłki nie przyczyniają się do powstania jakiegokolwiek wymiernej zmiany. Środki przeznaczone na rywalizację można uznać za zmarnowane, szczególnie w (dość często spotykanej) sytuacji, w której równoczesne i proporcjonalne zwiększanie nakładów powoduje, że relatywna pozycja wszystkich aktorów wyścigu się nie zmienia. Paradigmatycznym przykładem takiej sytuacji jest rywalizacja militarna:

W czasie wyścigu zbrojeń państwo może uzyskać przewagę nad swoim rywalem, produkując większą ilość uzbrojenia. Wywołuje to reakcję jego przeciwnika, który by przywrócić równowagę, sam zaczyna się zbroić. W wyniku kolejnych faz reakcji i kontrreakcji oba państwa wydają znaczną część swojego dochodu, [ale] żadne z nich nie jest bardziej bezpieczne niż było, nim zbrojenia się rozpoczęły. [...] Istnieje prawie powszechna zgoda co do tego, że proces ten wiąże się z marnotrawstwem. Oba państwa zyskałyby więcej, wydając mniej pieniędzy na broń, a więcej na szkoły, mieszkania, szpitale, drogi i inne dobra przydatne cywilom (Frank 2011: 64).

W pułapkach społecznych opartych na rywalizacji o dobra pozycjonalne mamy do czynienia z przykładem rozbieżności między racjonalnością indywidualną a grupową (Rothstein 2005). Gdyby sytuacja wyścigu była przez jednostki obserwowana spoza „zasłony niewiedzy” (Rawls 2009) – to znaczy gdyby miały one zdecydować o preferowanym stanie świata społecznego, bez utożsamiania się w którymkolwiek z aktorów systemu – wówczas preferowałyby świat, w którym do wyścigu nie dochodzi. Ta preferencja światów potencjalnych, ale niezrealizowanych nie pojawia się zresztą tylko w ramach analiz filozoficznych, ale zdaje się być nieusuwalną cechą realnych pułapek społecznych. Tkwiący w nich aktorzy zdają sobie sprawę z istnienia alternatyw zaistniałego stanu, ale ponieważ ich własne decyzje są uzależnione od decyzji wszystkich innych aktorów systemu, nie są oni w stanie podjąć działań, które doprowadziłyby do zmiany społecznej.

Opis struktury pułapki społecznej i sprzecznych motywacji konstytuujących ją aktorów można odnaleźć już w napisanym prawie cztery wieki temu *Lewiatanie* Thomasa Hobbesa (2009). Pułapką jest tu stan natury, permanentna wojna wszystkich ze wszystkimi, czyniąca ludzkie życie „samotnym, biednym, pozbawionym słońca, zwierzęcym i krótkim” (Hobbes 2009: 207). Aktorzy zdają sobie sprawę z możliwości zaistnienia lepszych światów społecznych, pod warunkiem że przestrzegane byłyby Hobbesowskie prawa natury mówiące, że szacunek wobec własności, dotrzymywanie umów, okazywanie wzajemności i wdzięczności swoim bliźnim pozwoli wspólnocie na prowadzenie pokojowego i owocnego życia. Pomimo powszechności wiedzy o istnieniu alternatyw stanu wojny nikt nie jest w stanie wykonać kroku w kierunku lepszego świata:

Prawa natury obowiązują *in foro interno* (na forum wewnętrznym); to znaczy obowiązują one do pragnienia, by tak było, jak one mówią; natomiast nie zawsze obowiązują *in foro externo* (na forum zewnętrznym), to znaczy nie zawsze obowiązują do tego, by je wprowadzać w czyn. Człowiek bowiem, który byłby skromny, uprzejmy i który by dopełniał wszystkich swoich przyrzeczeń w takim czasie i miejscu, gdzie żaden inny człowiek tego nie czyni, wystawiałby się tylko na pastwę innych ludzi i sprowadziłby pewną swoją zagładę, co by było sprzeczne z podstawą wszelkich praw natury” (Hobbes 2009: 241).

Hobbesowska analiza pokazuje, w jaki sposób patologiczne systemy mogą w całości składać się z aktorów posiadających „dobre” intencje, ale ograniczonych w swojej zdolności do działania przez wybory dokonywane przez innych członków wspólnoty. Paradoks tej sytuacji polega na tym, że system może długo pozostawać w takim „suboptymalnym stanie równowagi” (Rothstein 2005), nawet jeśli dokładnie wszyscy składający się na niego aktorzy są ludźmi skłonny do przestrzegania norm społecznego zachowania. Jednostki są nakłaniane do zachowań kolektywnie nieracjonalnych przez „system” konstytuowany w całości przez decyzje innych jednostek. Każdy „nadzoruje” każdego, zakładając jednocześnie, że zachowałby się „dobrze”, gdyby wszyscy inni tak się zachowywali, a ponieważ wszyscy są dokładnie w tej samej sytuacji, do zmiany nigdy nie dochodzi.

Opuszczenie pułapki społecznej nie jest zadaniem łatwym. Hobbes argumentował, że konieczne jest wykorzystanie mechanizmów nacisku, jakimi obdarzona jest suwerenna władza. Ta jednak sama często bywa źródłem problemów, a działający w jej strukturach aktorzy są równie bezsilni (czy niegodni zaufania) jak reszta populacji (Rothstein 2005).

Zarówno intensywny, jak i ekstensywny rozwój szkolnictwa wyższego posiada cechy społecznej pułapki. W obu wypadkach aktorzy są zmuszani do działania przez postrzeganą zmianę warunków panujących w ich otoczeniu społecznym, a ich reakcja przyczynia się do pogłębienia tej zmiany, wciągając do wyścigu nowych aktorów (w wypadku rozwoju ekstensywnego) lub wymuszając nasilenie wysiłków na tych, którzy już biorą w nim udział. Działanie aktorów jest z ekonomicznego punktu widzenia racjonalne i posiadają oni sprawczość – ich wybory determinują kształt całego systemu, ale ich wolność do wyboru własnej drogi życiowej jest drastycznie ograniczana, tworząc nieformalny przymus zdobywania wykształcenia wyższego.

Podsumowanie – pułapki społeczne i wartość wykształcenia

Analiza umasowienia za pomocą użyciu teorii społecznych pułapek pozwala na zrozumienie roli jednostkowej sprawczości we współzależnych procesach demokracji i elitaryzacji szkolnictwa wyższego. Aktorzy społeczni – wbrew twierdzeniom wielu przeciwników umasowienia – działają, z ekonomicznego punktu

widzenia, w pełni racjonalnie, co nie gwarantuje jednak wytworzenia rozwiązań zgodnych z interesem konstytuowanej przez nich społeczności. Z tego względu główny wniosek, jaki można wyciągnąć z analizy społecznych pułapek, dotyczy istotności instytucji społecznych i kształtujących je działań kolektywnych, które powinny łagodzić skutki niedającej się usunąć z edukacji sprzeczności między interesem indywidualnym a zbiorowym. Odnosząc się do, podobnie jak edukacja, podatnej na logikę społecznych pułapek kwestii obywatelskiego zaangażowania, Bo Rothstein pisał:

[...] ciężar odpowiedzialności nie powinien spoczywać na barkach obywateli [...] ale systemu politycznego i politycznych elit. [...] to rządy ponoszą odpowiedzialność za niski poziom „kapitału społecznego” z powodu własnej niezdolności do stworzenia godnych zaufania instytucji (Rothstein 2005: 27).

W wypadku edukacji wyższej, tam gdzie wielu jej krytyków jest skłonnych widzieć irracjonalność mas niszczących zastane instytucje, mamy w rzeczywistości do czynienia z jednostkową racjonalnością, kanalizowaną przez ułomne instytucje w potencjalnie destruktywny z perspektywy dobra ogółu sposób.

To, że systemy edukacyjne mogą, w zderzeniu z ambicją aktorów, generować rozwiązania niesatysfakcjonujące nikogo, wynika z pozycjonalnej natury dóbr, które się za ich pomocą uzyskuje. Kwestią dotąd nieporuszaną jest to, że edukacja posiada również wartość niepozycjonalną. To, czy instytucje powinny być kształtowane w sposób, który pozwala na nieograniczone umasowienie, czy nieograniczone „pogłębianie” systemu przez jego elitaryzację, powinno zależeć od rachunku zysków i strat wiążących się z oboma uzyskiwanymi w procesie wykształcenia rodzajami dóbr. Kalkulacja taka nie jest łatwa do przeprowadzenia, głównie z tej przyczyny, że decyzje odnoszące się do systemu edukacyjnego są też decyzjami dotyczącymi pożądanego kształtu społeczeństwa w ogóle, co oznacza, że należą one do niepoddającego się ilościowej analizie reżimu polityczności. Gdyby jednak opierać się na możliwych do skwantyfikowania danych, należałoby stwierdzić, że w wypadku klasycznie pojmowanego umasowienia (nazywanego tu rozwojem ekstensywnym) zyski wydają się dominować nad stratami. Co prawda całe społeczeństwo, w wyniku opisanych w artykule kaskadowych procesów konkurencji o pracę i pozycję społeczną, jest zmuszane do ponoszenia wydatków, które w ostatecznym rozliczeniu nie zaburzają istniejących hierarchii ani nie łagodzą nierówności, jednak samo zdobycie edukacji wyższej posiada wiele dobrze udokumentowanych pozytywnych konsekwencji w tak zróżnicowanych obszarach ludzkiego życia, jak: zdrowie (Wróblewska 2010), partycypacja wyborcza (Cześniak 2009), partycypacja w społeczeństwie obywatelskim (OECD 2014a), długość życia (OECD 2014b), stabilność związków małżeńskich (Hout 2012) czy ekonomiczna produktywność (Goldin i Katz 2009). W przeciwieństwie do tradycyjnie rozumianego umasowienia, rozwój intensywny – podporządkowany logice walki o społeczną supremację

i reprodukcję przywileju – jest w zasadzie ograniczony do swojego składnika pozycjonalnego. Jak wspominałem wcześniej, mimo ogromnych kosztów i konieczności kształtowania całej drogi życiowej w zgodzie z determinowaną przez niego logiką nie wydaje się on generować ani edukacyjnych, ani ekonomicznych korzyści. Z kolei przewagi, które partycypacja w nim zapewnia – wytwarzanie legitymizacji dla reprodukcji (Piketty 2015) i tworzenie sieci elitarnego kapitału społecznego pozwalającego na dystrybucję dominujących stanowisk w polityce i gospodarce pomiędzy członków szczelnie zamkniętych, i dziedzicznych *old-boys' networks* – mają z perspektywy demokratycznych społeczeństw wątpliwą wartość.

Paradoks polskiego dyskursu na temat reform systemu szkolnictwa wyższego polega na tym, że ściśle pozycjonalna i związana z marnotrawstwem elitaryzacja jest postrzegana jako rozwiązanie „problemów” wytworzonych przez – uznawane za efekt nieracjonalnych ambicji mas, ale w rzeczywistości oferujące o wiele lepszy bilans zysków i strat – umasowienie. Wszystkie poważne plany reform systemu, jakie powstały od 2008 r., zakładają, w takiej czy innej formie, usunięcie elementów akademickich ze szkół masowych czy transfer znacznej części ich studentów do rozmaitych form szkolnictwa zawodowego, przy jednoczesnym wytworzeniu szkół dla „elit”. U podstaw tego podejścia znajduje się głęboko zakorzeniony w polskim dyskursie publicznym wzorzec dyskryminacji, dzielący społeczeństwo na pozbawione rozumu masy i stanowiące reprezentantów wyższej racjonalności kulturowe i ekonomiczne elity (Starego 2012), powiązany z założeniem, że dla realizacji społecznego dobra potrzebne jest jasne oddzielenie jednych od drugich (czemu sprzyjałaby elitaryzacja akademii i przeciwdziałałoby umasowienie) i poddanie mas rządowi aktorów społecznych bardziej od nich oświeconych. Elitarny dyskurs służący analizie rzeczywistości edukacyjnej jest bliźniaczo podobny do tego, którego używano do opisu procesów transformacji ustrojowej. Jeśli założenia leżące u jego podstaw miały wpływać na kształt przyszłych reform systemu szkolnictwa wyższego, to ich efektem mogłoby być poświęcenie na rzecz „dobra wspólnego” dokładnie tych samych ludzi, którzy są, ze sporym entuzjazmem ze strony klas, z których rekrutują się krytycy edukacji, poświęceni w podobnych celach od niespełna trzech dekad i którzy na „deficyt racjonalności” cierpią wyłącznie w dyskursach mających ten fakt uzasadniać.

Literatura

- Andrews, J., Higson, H. (2008). Graduate Employability. “Soft skills” versus “Hard” Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*. 33: 411-422.
- Banerjee, A.V. (1992). A Simple Model of Herd Behavior. *The Quarterly Journal of Economics*. 107: 797-817.
- Beaudry, P., Green, D.A., Sand, B.M. (2013). *The great reversal in the demand for skill and cognitive tasks*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

- Bound, J., Hershbein, B., Long, B.T. (2009a). Playing the Admissions Game: Student Reactions to Increasing College Competition. *Journal of Economic Perspectives*. 23: 119-146.
- Bound, J., Hershbein, B., Long, B.T. (2009b). Playing the Admissions Game: Student Reactions to Increasing College Competition. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Bound, J., Turner, S. (2007). Cohort crowding: How resources affect collegiate attainment. *Journal of Public Economics*. 91: 877-899.
- Bourdieu, P. (2005). Dystynkcja: społeczna krytyka władzy sądenia. Warszawa: Scholar.
- Brown, D.K. (2001). The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. *Sociology of Education*. 19: 19-34.
- Century Foundation (2013). *Bridging the Higher Education Divide: Strengthening Community Colleges and Restoring the American Dream: The Report of the Century Foundation Task Force on Preventing Community Colleges from Becoming Separate and Unequal*, Century Foundation. New York: Century Foundation Press.
- Cześniak, M. (2009). *Partycypacja wyborcza Polaków*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Dale, S.B., Krueger, A.B. (1999). Estimating the Payoff to Attending a More Selective College: An Application of Selection on Observables and Unobservables. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- David, P.A. (1985). Clio and the Economics of QWERTY. *The American Economic Review*. 75: 332-337.
- Davies, R., Heinesen, E., Holm, A. (2002). The Relative Risk Aversion Hypothesis of Educational Choice. *Journal of Population Economics*. 15: 683-713.
- Dawes, R.M. (1980). Social Dilemmas. *Annual Review of Psychology*. 31: 169-193.
- Dolata, R. (2014). *Szkoła, segregacje, nierówności*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Duncan, G.J., Murnane, R.J. (2011). The American Dream Then and Now. W: G.J. Duncan, R.J. Murnane (red.). *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation Publications.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation. *Research Policy*. 29: 109-123.
- Foskett, N., Maringe, F. (2010). *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. New York: Continuum.
- Frank, R.H. (2000). Winner Take-All — Even in Higher Education. *Futures Forum 2000*: 11-13.
- Frank, R.H. (2005). Positional Externalities Cause Large and Preventable Welfare Losses. *The American Economic Review*. 95: 137-141.
- Frank, R. (2011). *The Darwin Economy: Liberty, Competition, and the Common Good*. Princeton: Princeton University Press.
- Frank, R.H., Cook, P.J. (1995). *The Winner Takes-All Society*. New York: Simon and Schuster.
- Friedman, H.L. (2013). *Playing to Win Raising Children in a Competitive Culture*. Berkeley: University of California Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Golden, D. (2006). *The Price of Admission: How America's Ruling Class Buys its Way into Elite Colleges — And Who Gets Left Outside the Gates*. New York: Crown Publishers.
- Goldin, C.D., Katz, L.F. (2009). *The Race Between Education and Technology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Goldthorpe, J.H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*. 47: 481-505.
- Graboń, A. (2000). Dyskusja nad kwestią „numerus clausus” w 1923 roku. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*. 39: 79-93.
- Groot, W., Brink, H.M. van den (2000). Overeducation in the Labor Market: a Meta-analysis. *Economics of Education Review*. 19: 149-158.
- GUS (2014a). *Mały Rocznik Statystyczny Polski*. Warszawa: GUS.
- GUS (2014b). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*. Warszawa: GUS.
- GUS (2014c). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski II kwartał 2014*. Warszawa: GUS.
- Hämäläinen, U., Uusitalo, R. (2008). Signalling or Human Capital: Evidence from the Finnish Polytechnic School Reform. *The Scandinavian Journal of Economics*. 110: 755-775.
- Hanushek, E.A., Woessmann, L., Zhang, L. (2011). *General Education, Vocational Education, and Labor-market Outcomes over the Life-cycle*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Harwood, J. (2010). Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of Higher Technical and Professional Education. *Minerva*. 48: 413-427.
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*. 19: 451-464.
- Herbst, M., Sobotka, A. (2014). *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych*. <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/212-raport-z-badania/mobilnosc-spoleczna-i-przestrzenna-w-kontekscie-wyborow-edukacyjnych/1169-mobilnosc-spoleczna-i-przestrzenna-w-kontekscie-wyborow-edukacyjnych-raport-z-badania.html> [24.01.2016].
- Hirsch, F. (2005). *Social Limits to Growth*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Hobbes, T. (2009). *Lewiatan czyli Materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hout, M. (2012). Social and economic returns to college education in the United States. *Annual Review of Sociology*. 38: 379-400.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.
- Katz, M.L., Shapiro, C. (1985). Network Externalities, Competition, and Compatibility. *The American Economic Review*. 75: 424-440.
- Kobylarek, A. (2013). Osiąganie konsensusu interesariuszy edukacji akademickiej. O społecznej misji uniwersytetu, fabryki dyplomów czy universitas? Kraków: Impuls.
- Kwiek, M. (2010). Transformacje uniwersytetu: zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Lang, K., Kropp, D. (1986). Human Capital versus Sorting: The Effects of Compulsory Attendance Laws. *The Quarterly Journal of Economics*. 101: 609-624.
- Leibenstein, H. (1950). Bandwagon, Snob, and Veblen Effects in the Theory of Consumers' Demand. *The Quarterly Journal of Economics*. 64: 183-207.
- Leydesdorff, L., Meyer, M. (2003). The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Scientometrics*. 58. http://www.leydesdorff.net/th_scientom/ [24.01.2016].
- Marginson, S. (2007). Global Position and Position Taking: The Case of Australia. *Journal of Studies in International Education*. 11: 5-32.
- Melosik, Z. (2003). Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji. W: T. Gmerek (red.). *Edukacja i stratyfikacja społeczna* (85-88). Poznań: Wolumin.

- Mikiewicz, P. (2005). Społeczne światy szkół średnich: od trajektorii marginesu do trajektorii elit. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Morgenstern, O. (1948). Demand Theory Reconsidered. *The Quarterly Journal of Economics*. 62: 165-201.
- Nussbaum, M.C. (2008). Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności. W: B.D. Gołębiak (red.). *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo* (65-89). Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- OECD (2014a). *Education at a Glance 2014 OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2014b). *Health at a Glance 2013 OCED Indicators*. Paris: OECD.
- Peri, G., Sparber, C. (2008). *Task Specialisation, Immigration and Wages*. Centro Studi Luca d'Agliano Development Studies Working Paper 252.
- Piketty, T. (2015). *Kapitał w XXI wieku*. Warszawa: Wyd. Krytyki Politycznej.
- Platt, J. (1973). Social Traps. *American Psychologist*. 28: 641-651.
- Potulicka, E. (2010). Uniwersytet na „wolnym rynku”. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.). *Neoliberalne uwikłania edukacji* (281-296). Kraków: Impuls.
- Ramey, G., Ramey, V.A. (2009). *The Rug Rat Race*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Rawls, J. (2009). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Reardon, S.F. (2011). The Widening Academic Achievement Gap between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations. W: G.J. Duncan, R.J. Murnane (red.). *Whither opportunity* (91-116). New York: Russell Sage Foundation.
- Rodziewicz, E., Rutkowiak, J. (2011). Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha. *Ars Educandi*. VIII: 73-92.
- Rothstein, B. (2005). *Social Traps and the Problem of Trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadowski, I. (2012). Poza wiedzą i majątkiem: nierówności w kapitale społecznym w okresie transformacji systemowej. *Studia Socjologiczne*. 205: 101-127.
- Scharpf, F.W. (1997). *Games Real Actors Play: Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Boulder: Westview Press.
- Schofer, E., Meyer, J.W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*. 70: 898-920.
- Shiller, R.J. (2002). Bubbles, Human Judgment, and Expert Opinion. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.201.7220&rep=rep1&type=pdf> [24.01.2016].
- Stankiewicz, Ł. (2012). Pozycja studentów na uniwersytecie przyszłości – analiza wybranych dokumentów z debaty nad reformą szkolnictwa wyższego. *Ars Educandi*. IX: 238-258.
- Stankiewicz, Ł. (2014a). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007-2009* (niepublikowana praca doktorska).
- Stankiewicz, Ł. (2014b). Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*. 66: 109-130.
- Starego, K. (2012). O społecznych konsekwencjach autodefinicji intelektualistów. *Rocznik Pedagogiczny*. 35: 239-261.
- Stevens, M.L. (2009). *Creating a Class. College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Taylor, P., Fry, R., Oates, R. (2014). *The Rising Cost of not going to College*. Washington: Pew Research Center.

- Thurow, L.C. (1976). *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
- Trow, M. (2007). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies Since WWII, International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Twardowski, K. (1933). *O dostojęństwie Uniwersytetu*. Poznań: Uniwersytet Poznański.
- Whitty, G. (1997). Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. *Review of Research in Education*. 22: 3-47.
- Winston, G.C. (1999). Subsidies, Hierarchy and Peers: The Awkward Economics of Higher Education. *The Journal of Economic Perspectives*. 13: 13-36.
- Wolbers, M.H., Graaf, P.M. de, Ultee, W.C. (2001). Trends in the Occupational Returns to Educational Credentials in the Dutch Labor Market: Changes in Structures and in the Association? *Acta Sociologica*. 44: 5-19.
- Wróblewska, W. (2010). Stan zdrowia w Polsce – rola czynników ekonomiczno-społecznych i stylu życia. Ocena na podstawie wskaźnika SRH i PAR. http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KAE/struktura/ISiD/publikacje/Documents/Working_Paper/ISID_WP_2_2010.pdf [24.01.2016].
- Zweigenhaft, R.L. (1993). Prep School and Public School Graduates of Harvard: A Longitudinal Study of the Accumulation of Social and Cultural Capital. *Journal of Higher Education*. 64: 211-225.

Traps of massification. On individual agency within the massified higher education

ABSTRACT. In the last several years the nearly universal disposition for participation in higher education started to be seen, both by the academics and the general public, as a result of students' irrationality. Students, influenced by the "myth of higher education" or the marketing strategies of higher education institutions, commit to a course of action that, according to the critics of mass HE, is economically unsound. The aim of this paper is to present an alternative way of thinking about individual agency, rationality and the compulsory element of education. I try to show how the negative consequences of mass higher education result from economically rational decisions of individuals. I also argue that mass higher education has many characteristics of a social trap, i.e. a process in which individual rationality has a detrimental effect on the common good. The theory of social traps makes it possible to explain how the diffuse, individual decisions generate an informal system of compulsory higher education and how this element of compulsion negatively impacts the potential for higher education reform.

KEYWORDS: higher education, mass education, elite education, social traps, positional goods

CYTOWANIE: Stankiewicz, Ł. (2015). Pułapka umasowienia – o sprawczości jednostek w umasowionym systemie szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 191-213. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.8.

Marcelina Smużewska

Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym

STRESZCZENIE. Mimo umasowienia kształcenia niewielki osetek studentów podejmuje działania wykraczające poza oficjalny program kształcenia. Zrzeszają się oni w niewielkich organizacjach i podejmują pierwsze samodzielne badania naukowe. Studencki ruch naukowy podlega takim samym procesom, jak cały system szkolnictwa wyższego. W tekście przeanalizowano wpływ umasowienia, mobilności, umiędzynarodowienia i utowarowienia edukacji na działalność kół naukowych – najpopularniejszych form w obrębie studenckiego ruchu naukowego. Materiał badawczy pochodzi z indywidualnych wywiadów pogłębionych i materiałów dostarczanych przez administracje uniwersytetów. W toku badań wyodrębniono dwa typy organizacji: tradycyjne koła naukowe i mikroorganizacje eksperckie. Są one egzemplifikacją dwóch sposobów adaptacji do zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym. W artykule podjęto także próbę rozstrzygnięcia, która ze strategii jest bardziej adekwatna do realiów. Podobnie jak idea uniwersytetu, także studencki ruch naukowy potrzebuje refleksji oraz zmian, które powinny nastąpić możliwie szybko.

SŁOWA KLUCZOWE: studenci, koła naukowe, ruch studencki, szkolnictwo wyższe

1. Przedmiot, cel i struktura artykułu

Przedmiotem rozważań jest studencki ruch naukowy funkcjonujący na polskich uniwersytetach klasycznych. Pominięto ruch występujący na uczelniach technicznych, ekonomicznych i medycznych, choć niewątpliwie taki istnieje i w niektórych przypadkach działa nawet lepiej niż na najstarszych uczelniach w Polsce. Nie ma też informacji o sektorze prywatnym, żeby nie wprowadzać dodatkowych wątków, którym należałoby poświęcić oddzielne rozważania. Celem artykułu jest pokazanie, jak zmiany zachodzące we współczesnym szkolnictwie wyższym odbijają się na działalności studenckiego ruchu naukowego funkcjonującego przy polskich

uniwersytetach klasycznych. Koła naukowe (najbardziej popularne formy w obrębie ruchu) wyrosły z systemu elitarnego, a działają w masowym szkolnictwie. Stworzono je tylko dla polskich studentów i ich specyficznych potrzeb, lecz obecnie trzeba wyjść naprzeciw różnorodności: studentów pochodzących z różnych regionów czy krajów, władających różnymi językami, o różnym poziomie przygotowania merytorycznego, zasobach i możliwościach zaangażowania (choćby ze względu na typ i poziom studiów). Zatem nieadekwatna (a raczej należałoby powiedzieć: przestarzała) forma działania kół naukowych nie przystaje do obecnych czasów ze względu na masowość polskiego szkolnictwa wyższego (która jest faktem) i jego umiędzynarodowienie (które stanie się faktem, jeśli nie chcemy pozostać na światowych peryferiach akademickich).

Materiał do analizy i podstawa wnioskowania pochodzi z indywidualnych wywiadów pogłębionych z 25 działaczami kół naukowych (w tym przewodniczącymi, szefami rad, opiekunami, byłymi członkami organizacji) oraz z 18 pracownikami administracji (najczęściej działów spraw studenckich). Celem tych pierwszych wywiadów było określenie specyfiki działania i problemów poszczególnych organizacji. Druga grupa wywiadów miała charakter triangulacyjny. Chodziło o zweryfikowanie (a czasem ustalenie dokładnej) liczby i jakości inicjatyw studenckiego ruchu naukowego, jego wymiaru kosztowego, umiejscowienia w strukturach uczelni i strategii rozwojowej. Wywiady prowadzono w latach 2012-2014.

Z perspektywy teoretycznej studencki ruch naukowy to zorganizowane działanie zbiorowe (Gliński 1996; Locher 2002), o dyskusyjnym poziomie podmiotowości (Archer 2007), nakierowane na rozwój osobisty i cele ogólnoakademickie. Jest ruchem „starego typu”, dojrzałym, na schyłkowym etapie instytucjonalizacji, którego działanie nie miało najczęściej charakteru kontrkulturowego, antagonistycznego wobec systemu (della Porta i Diani 2008). W historii studenckiego ruchu naukowego były wprawdzie okresy, kiedy przeciwstawiał się on siłom politycznym lub społeczności akademickiej, ale bynajmniej nie jest to jego cechą dystynktywną. Niezadowolenie z danej sytuacji społeczno-politycznej było raczej punktem wyjścia do przegrupowania, do mobilizacji zasobów (MacCarthy i Zald 1977: 1217-1218). Opisywane zjawisko organizacyjne wyłoniło się w połowie XIX wieku na ziemiach historycznie polskich (najpierw w Galicji) po to, by wspierać w studiach uniwersyteckich młodzież tego samego pochodzenia etnicznego (Reizes-Dzieduszycki 2005). Po 1918 r. istnienie organizacji studenckich o profilu naukowym nadal miało swoje uzasadnienie ze względu na trudne warunki odradzającego się szkolnictwa wyższego (Jaczewski 1971; 1978). Po II wojnie światowej nastąpiło wiele prób zawłaszczenia ruchu, żeby realizował cele władzy (funkcja forpoczty ideologicznej), co jednak nigdy do końca się nie udało (Walczak 1990). Obecnie studencki ruch naukowy to kilkanaście tysięcy organizacji, które w zakresie podejmowanych zadań w zasadzie nie są ograniczane, granicą ich aktywności

są restrykcje wynikające z quasi-formalnego statusu i zainteresowań samych członków ruchu.

Dominującą formą (choć nie jedyną) w obrębie studenckiego ruchu naukowego są koła naukowe. Są to formy zrzeszeniowe, pozbawione osobowości prawnej, lecz mają zdolność do czynności prawnych (Jakubowski 2015). Powstają endogenicznie, z inicjatywy samych studentów (geneza konwencjonalna), mają konkretny cel (doskonalenie wiedzy i umiejętności działaczy lub/i wzbogacanie oferty „kulturalnej” uniwersytetu), mają stosunkowo niewielu członków (do 20 osób), choć w tym zakresie też są wyjątki. Koła mają swoich opiekunów wśród pracowników naukowych, którzy pomagają studentom w merytorycznej realizacji zadań i kontaktach z organami uczelni. Każde koło ma zarząd, składający się z przewodniczącego, zastępcy, skarbnika i 2-3 dodatkowych członków zarządu. Niekiedy występują też: komisja rewizyjna, sąd koleżeński i sekcje (coraz rzadziej i tylko w dużych organizacjach). Ustrój koła naukowego jest demokratyczny. Choć należy ono do świata zrzeszeń, na co wskazują wymienione cechy, ma też pewne rysy wspólnotowe (Sowa 1976). W tego typu małych grupach społecznych relacje między równymi sobie studentami mają charakter osobisty.

Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie: jaki wpływ na studencki ruch naukowy funkcjonujący na polskich uniwersytetach klasycznych mają współczesne zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza te, które nastąpiły od momentu wejścia Polski do UE i w konsekwencji reform z 2005 r.? O różnych aspektach zmian na polskim uniwersytecie i w szkolnictwie wyższym napisano dużo, z czego warto wspomnieć prace Dominika Antonowicza (2005; 2012), Ireneusza Białeckiego (zwłaszcza tekst napisany wraz z Małgorzatą Dąbrową-Szeffler; 2009), Julity Jabłeckiej i Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler (2007), Marka Kwieka (2006, 2013 i in.), Jerzego Woźnickiego (2007) czy Marii Wójcickiej (2010). W tym studium skupiam się na trendach, które uznano za kluczowe w „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku”. Mowa o: umasowieniu, przebudowie studiów związanej z wdrażaniem systemu bolońskiego, mobilności i umiędzynarodowieniu, „utowarowieniu” oraz wprowadzeniu liberalnych zmian do ustroju uczelni (Ernst&Young i IBnGR 2010). Są to tendencje o charakterze globalnym i choć są w różnym stopniu nasilone, w zależności od miejsca w systemie i stosunku interesariuszy do tychże zmian, można powiedzieć, że stanowią teraźniejszość i przyszłość akademii. Zdecydowano się na uporządkowanie tekstu według „Strategii”, ponieważ – poza aktami prawnymi – miała ona największe znaczenie dla polityki naukowej w ostatnich latach.

Po 1989 r. liczba studentów wielokrotnie wzrosła: z 403,8 tys. w roku akademickim 1990/1991 do 1,95 mln w rekordowym roku akademickim 2005/2006, obecnie wynosi 1,55 mln (dane za rok akademicki 2013/2014). Podobnie jak liczba instytucji szkolnictwa wyższego: od 112 szkół wyższych w 1990 r. do 438

w 2014 r., gdzie rekordowy był rok akademicki 2010/2011, kiedy sektor składał się z 460 instytucji (GUS 2014) System przestał być elitarny, a stał się masowy. Od wielu lat funkcjonujemy w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, co oznacza wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów, a przede wszystkim redefinicję studiów akademickich i podział ich na dwa stopnie. Przebudowa systemu studiów wspiera wzrost mobilności studentów wewnątrz kraju oraz wymianę zagraniczną. Z tym wiąże się kolejny trend – umiędzynarodowienie. Ma on wiele różnych wymiarów, z których jednym jest wzrost udziału studentów z zagranicy w korzystaniu z oferty publicznych uniwersytetów. Do tego potrzeba odpowiednio przygotowanej kadry, znającej języki obce i podejmującej badania o charakterze międzynarodowym (ta „pracownicza” twarz umiędzynarodowienia to druga ważna – bo konieczna – strona tego zjawiska). „Utowarowienie” szkolnictwa wyższego to m.in. postrzeganie wyższego wykształcenia jako towaru, który ma wymierną wartość (Noble 1998). Logika ta legła u podstaw powstania sektora prywatnego oraz po części uzasadnia postawy studentów, którzy za wnoszone opłaty chcą produktu o odpowiednio wysokiej jakości. Napięcia finansowe w obrębie systemu oraz oczekiwanie tej jakości budują społeczne zrozumienie dla idei współodpłatności za studia. Ostatnim ważnym globalnym trendem są zmiany w zarządzaniu uczelniami, które opierają się na quasi-rynkowych modelach i rozwoju narzędzi pro jakościowych do kontroli m.in. kształcenia.

Procesy te, choć są wyraźnie widoczne w polskim szkolnictwie wyższym, wielu respondentom wydają się niepowiązane z bieżącymi problemami organizacyjnymi. Działacze, z którymi przeprowadzono wywiady, trafnie je definiowali, ale dostarczali nieadekwatnych wyjaśnień stanu rzeczy (być może ze względu na osobiste emocjonalne zaangażowanie i niemożność zdystansowania się od niego). Tymczasem zmiany zachodzące w polskim szkolnictwie wyższym (i idące dalej: globalnie) mają kluczowe znaczenie dla funkcjonowania studenckiego ruchu naukowego. Masowość i umiędzynarodowienie wymuszą w końcu przebudowę ruchu. Nie bez znaczenia jest też postulat uprzątnienia działalności organizacyjnej, który wiąże się z zagadnieniem utowarowienia studiów. Na to nakłada się jeszcze relacja uzawodowionych, profesjonalizowanych organizacji z modelem akademickiej pracy naukowej. Jak się wydaje, wielu współczesnych polskich humanistów w samym kierunku zmian dostrzega konflikt między ideą tradycyjnej akademii, do której ich zdaniem należy powrócić, a uniwersytem przedsiębiorczym, który przynosi więcej złego niż dobrego (por. Sztompka i Matuszek 2015).

W kolejnych częściach tekstu analizie zostanie poddany wpływ zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym (umasowienie, umiędzynarodowienie i utowarowienie) na działalność i problemy kół naukowych. Udzielona zostanie odpowiedź na następujące pytania: 1. Czy umasowienie powoduje wzrost ilości organizacji i podejmowanych przez nie inicjatyw? 2. Czy wprowadzenie dwóch stopni studiów wpływa na okres zaangażowania studentów w pracę kół naukowych? 3. Czy związek-

szona mobilność studentów i wzrost zainteresowania badaniami prowadzonymi za granicą i publikowaniem w języku angielskim ma wpływ na charakter inicjatyw ruchu? 4. Czy utowarowienie studiów, traktowanie ich jak inwestycji, wpływa ujemnie na zaangażowanie studentów? Tekst kończy się charakterystyką dominujących form działania oraz próbą odpowiedzi na pytanie, dlaczego studencki ruch naukowy nie potrafi się zreformować. Jak zostanie udowodnione, problem leży nie tylko po stronie studentów, ale także uniwersytetów, które nie są w stanie dostrzec nieodwracalności i nieuchronności zachodzących procesów.

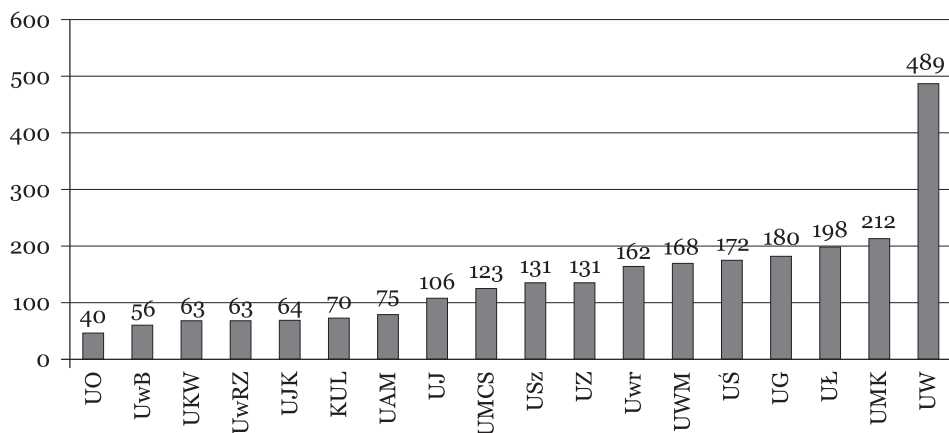
2. Studencki ruch naukowy a umasowienie szkolnictwa wyższego¹

Od początku swego istnienia studencki ruch naukowy ma tendencję do zwiększania liczby organizacji. Pomijając kryzysy (zwłaszcza polityczne) i jednostkowe załamania działalności, nigdy jeszcze nie był tak liczny. Według analiz Funduszu Pomocy Studentom zarejestrowanych kół w Polsce jest 17,5 tys., z czego może działać 13,2 tys. Oznacza to, że jedno koło przypada na 1-2 tys. studentów. W środkowym roku prowadzenia badań (2012/2013) istniały w Polsce 453 uczelnie. Oznacza to, że na szkołę wyższą przeciętnie przypada prawie 30 kół naukowych, co dla sektora prywatnego byłoby zbyt dużo, a dla uniwersytetów klasycznych zdecydowanie za mało. Na samym tylko Uniwersytecie Warszawskim, gdzie studencki ruch naukowy jest najliczniejszy, istnieje 489 organizacji (2013). Dane te nie są jednak weryfikowane (nie wykreśla się z rejestrów nieaktywnych kół) i może tak być, że zaledwie połowa przejawia jakąś działalność merytoryczną. Jedna z lepszych uczelni prywatnych – Akademia Leona Koźmińskiego – w swoich sprawozdaniach wykazała 21 kół naukowych na 8,5 tys. studentów (2014), a więc poniżej przeciętnej wskazanej przez FPS. Zarejestrowanych organizacji w szkolnictwie wyższym może więc być nawet 20 tys., ale działa nie więcej niż połowa. Większość z nich reprezentuje sektor państwowy.

Koszty funkcjonowania ruchu studenckiego w skali kraju to ok. 30 mln zł rocznie (uwzględniając politechniki, uniwersytety klasyczne, przymiotnikowe oraz liczne szkoły wyższe). Koszt funkcjonowania ruchu uniwersyteckiego nie przekracza 5 mln zł rocznie. Szacunki te oparto na sprawozdaniach rad i forów, gdzie podaje się roczne budżety na działalność kół naukowych (przeciętnej wielkości uniwersytet przeznaczają na ten cel ok. 200 tys. zł rocznie). Koła reprezentujące nauki ścisłe, o ile prowadzą badania, co zrozumiałe, generują więcej kosztów niż koła humanistyczne. W ich obrębie obserwuje się typowe dla wolnego rynku strategie

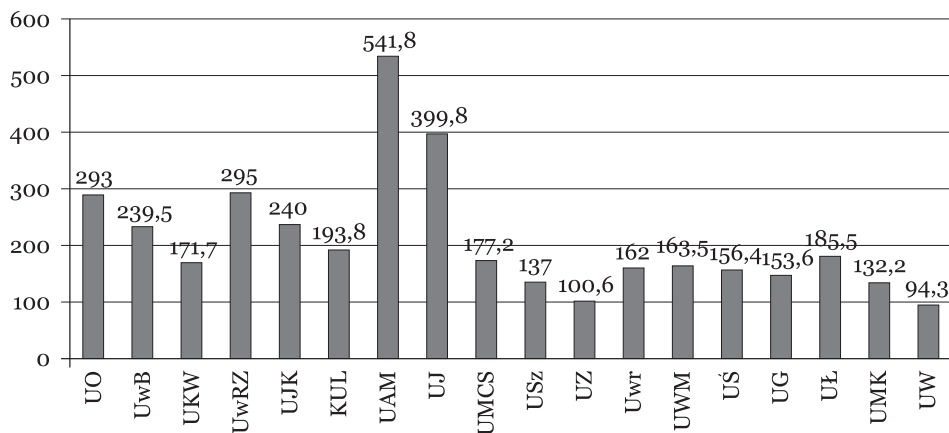
¹ Prezentowane dane pochodzą z materiałów źródłowych i informacji zebranych z rektoratów uczelni.

Wykres 1. Liczba kół naukowych na polskich uniwersytetach w 2013 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z rektoratów uczelni.

Wykres 2. Liczba studentów przypadających na jedno koło naukowe w 2013 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS i danych z rektoratów uczelni (2013/2014).

pozyskiwania środków – zależne od talentu organizatorów, a w mniejszym stopniu uzasadnione merytorycznie.

W okresie II RP funkcjonowało 100 kół naukowych (dane Ogólnopolskiego Związku Akademickich Kół Naukowych z 1931 r.). W latach 60. XX wieku w ramach ZSP działało 300 kół, z czego 110 było zarejestrowanych na uniwersytetach klasycznych. Najsilniejsze w tym czasie było środowisko krakowskie (41 organiza-

cji), lubelskie (29) i gdańskie (31), ale przewaga ta zmieniała się w zależności od dekady. Są to liczby bardzo skromne w porównaniu ze współczesnymi danymi. Jednocześnie warto wspomnieć, że do ruchu naukowego studentów w II RP należało niemal 100% ówczesnych studentów. W latach 70. XX wieku odsetek ten spadł już do 30%, w 1987 r. wynosił niecałe 14%, a w 1990 r. – jedynie 6% spośród ogółu studentów (Kulpińska, Najduchowska, Jastrząb-Mrozicka i Wnuk-Lipińska 1992). Obecnie, co widać na wykresie 2, koła naukowe giną w masie studenckiej (giną nadal – mimo trendów demograficznych). Na niemal wszystkich uniwersytetach klasycznych liczba kół naukowych w stosunku do liczby studentów nie przekracza 1%. Najwięcej studentów przypada na jedno koło na UAM i UJ (odpowiednio: 542 i 400 studentów), najmniej – na UW (94 studentów) i UZ (101 studentów), ale wynika to najprawdopodobniej z nieweryfikowania spisów przez część uczelni. Nie mówi to jeszcze nic o odsetku studentów faktycznie zaangażowanych, ale jest on stosunkowo niewielki i na pewno nigdzie nie przekracza 3% ogółu studentów. Kolejną sprawą pozostaje jakość członkostwa, gdyż istotnym problemem w bieżącej pracy kół jest znaczny odsetek działaczy biernych. Opisywano ten problem szerzej, wykorzystując koncepcję aktywizowania środkowej części personelu, która stanowi ok. 1/3 wszystkich członków (*middle thirds*) (Smużewska 2015; Sullivan 2012). Według T.J. Sullivana każda organizacja składa się z trzech części: zaangażowanego kierownictwa, zwykłych członków i grupy nieprzychylnych malkontentów. Ci pierwsi są już zmobilizowani, tych ostatnich – i tak nie uda się nakłonić do działania. Pozostaje więc skierować swoje wysiłki na grupę środkową. Do tego celu potrzebne jest wzajemne zaufanie i wypracowanie wspólnego kierunku danej działalności. Ważna jest też umiejętność zarządzania projektem i tutoring członków zarządu, który nie równałby się kontroli i oczekiwaniu podległości. Zatem w aktywizacji znacznej grupy biernych czy mało dotychczas aktywnych członków kół, którzy są sprowadzani do roli odbiorców inicjatyw zorganizowanych przez zarząd, upatruje się szansy na jakościowe wzmocnienie studenckiego ruchu naukowego. Nie przełoży się to w prosty sposób na jego umasowienie, ale być może na wzrost podmiotowości ruchu.

Podsumowując, zwiększenie liczby studentów przyniosło raczej marginalizację studenckiego ruchu naukowego niż jego umasowienie. Stanowi on współcześnie bardzo niewielką część społeczności akademickiej, co mogłoby sugerować, że funkcjonuje jako relikw, jeszcze z poprzedniej epoki, że podzielił los – niegdyś popularnych – organizacji ideowo-wychowawczych, jak ZSP czy NZS. Istotnie, w efekcie umasowienia, zróżnicowania, otwarcia się szkolnictwa wyższego na współpracę z interesariuszami z zewnątrz inicjatywy kół naukowych wydają się skromne i słabo widoczne na tle wydarzeń organizowanych przez administracje miast, organizacje trzeciego sektora czy firmy komercyjne. Za słabnącym zainteresowaniem studentów pracą w kołach naukowych stoi także obniżenie poziomu kształcenia, co wiąże się ze specyficznym habitusem młodych, mniejszą dbałością

o rozwój osobisty, a zwłaszcza naukowy. Jak dobitnie stwierdziła jedna ze studentek-działaczek: „przeciętnemu studentowi zwyczajnie nie chce się działać, nie widzi w tym najmniejszego sensu, a dyplom i tak dostanie – taki sam jak mój” (prezes KN UW, Rada konsultacyjna).

Opisaną sytuację można traktować jako okoliczność sprzyjającą. Umasowienie szkolnictwa wyższego znacznie poszerza potencjalną bazę rekrutacyjną. Wśród 1,5-milionowej rzeszy studentów (2013/2014) powinno znaleźć się tych 30-50 tys. zdolnych i zmotywowanych na tyle, by pierwsze próby naukowe podjąć jeszcze na studiach – o ile właśnie tak postrzegamy sens działania koła naukowego. Wzmacniać ruch można także poprzez aktywizację wcześniej zrekrutowanego personelu organizacyjnego, o czym wspomniano w kontekście kategorii *middle thirds*. Być może dobrym wyjściem, co zaobserwowano podczas prowadzonych badań, byłaby przebudowa organizacji studenckiego ruchu naukowego w kierunku małych grup eksperckich, które mogłyby zająć się organizowaniem niszowych (elitarnych), dodatkowych usług edukacyjnych, np. certyfikowanych szkoleń i kursów. Trudności związane z ustaleniem rzędu wielkości i proporcji między liczbą studentów a liczbą organizacji i ich wielkością sugerują też, że konieczne byłoby przeprowadzenie jakiejś weryfikacji prowadzonej działalności: czy organizacja jeszcze istnieje, czy dołączyła do dosyć dużej, ale mało poznanej grupy *ghost circles*, czyli tych, które istnieją tylko na papierze.

3. Studencki ruch naukowy a mobilność studentów

Wprowadzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oznaczało dla studentów przede wszystkim podzielenie studiów na dwa stopnie (licencjat i magisterium) i „wycenienie” prowadzonych zajęć w porównywalnych punktach ECTS. Miało to zwiększyć konkurencyjność wobec uczelni amerykańskich, zapewnić porównywalne efekty kształcenia, wyrównać różnice w poziomie kształcenia oraz zwiększyć mobilność studentów (Kraśniewski 2006). W odniesieniu do tego ostatniego postulatu – istotnie tak się stało. Można zrealizować program licencjacki na jednej uczelni, a magisterski na innej. Możliwe są też wyjeżdżanie na wymianę studencką do krajów UE (program Erasmus i jego następca Erasmus+) lub na inną polską uczelnię (program MOST). Wszystko to wpływa na zaangażowanie pracę kół naukowych.

Większość respondentów podkreślała, że wprowadzenie systemu bolońskiego utrudnia pracę organizacjom o profilu naukowym, gdyż przeciętny czas zaangażowania zmalał z 3,5 do 1,5 roku. Wyraźnie widać, że aktywność w kole naukowym przygasa pod koniec studiów, na co wpływ ma pisanie pracy dyplomowej, podejmowanie staży i pracy. Przez proces boloński następuje to ok. 2,5 roku wcześniej niż kiedyś. W zależności od ośrodka liczba studentów uzupełniających studia na

tej samej uczelni i kierunku jest zróżnicowana, choć stale się zmniejsza, co świadczy o wzrastającej mobilności studentów. Ten swoisty „odpływ” odbija się na pracy kół, bo część personelu po zawieszeniu działalności w organizacji na czas przygotowywania pracy licencjackiej już do niej nie wraca.

Jeżeli chodzi o odpływ studentów ze względu na wymiany zagraniczne, to w przypadku programu Erasmus nie ma on takiego znaczenia dla destabilizowania bieżącej pracy studenckiego ruchu naukowego. Choć liczba polskich studentów stających się beneficjentami programu ciągle rośnie – w roku akademickim 2012/2013 wynosiła ponad 16 tys. – to nadal jest to stosunkowo niewiele w porównaniu do całkowitej liczby studentów. Podobnie przyjeżdżająca do nas grupa niespełna 11 tys. cudzoziemców, w ramach tego samego programu, nie jest w stanie w istotny sposób wpłynąć na działalność studenckiego ruchu naukowego (*Erasmus – statystyki 2014*). Zresztą respondenci nie donosili o szczególnym zaangażowaniu w działalność kół tej grupy studentów. Większe znaczenie może mieć grupa cudzoziemców podejmujących studia na polskich uczelniach z intencją ich ukończenia. W poprzednim roku akademickim było ich prawie 36 tys., w tym 8,8 tys. na uniwersytetach klasycznych. Najwięcej jest obecnie studentów z Ukrainy (15 tys.), co stanowi 42% ogółu studentów-cudzoziemców. Kwestia studentów cudzoziemców dotyczy w zasadzie czterech ośrodków: Warszawy, Krakowa, Lublina i Wrocławia (GUS 2014) i tam należy szukać ich ewentualnego wpływu na studencki ruch naukowy, który może być największy w organizacjach typu Koło Miłośników Ukrainy i Kultury Ukraińskiej oraz w organizacjach ekonomicznych, ponieważ takie studia najczęściej wybierają studenci z zagranicy.

To, co jest istotne w kontekście mobilności i może być ważne dla studenckiego ruchu naukowego, to zdobywanie nowych doświadczeń, a przez to inspiracji do dalszych działań. Mobilność może się przełożyć na urozmaicenie podejmowanych inicjatyw, poprawę ich jakości oraz umiędzynarodowienie działalności kół. Na razie jest to jednak bardziej kwestia potencjału niż realnego wpływu.

4. Studencki ruch naukowy a umiędzynarodowienie – aspekt organizacyjny i przedmiotowy

Studencki ruch naukowy w Polsce jest obecnie w znacznym stopniu zatowarowany. Nie ma organizacji tworzących międzyuczelniane powiązania (poza mało istotnymi efemerydami, jak sekcja studenckiego ruchu naukowego w ramach Parlamentu Studentów RP), nie ma też zbyt intensywnych kontaktów w obrębie dyscyplin. W okresie prowadzonych badań było to zaledwie kilka konferencji w roku, na tyle ogólnych i lokalnych, że nie miały realnego wpływu na animowanie środowiska kół naukowych. Nie zawsze tak było, a w zasadzie współczesną sytuację należy określić jako *novum*. Jest ona spowodowana przede wszystkim umasowieniem, a być może

też jakąś nie do końca uświadamianą niechęcią do funkcjonowania „czapek organizacyjnych” – co można by interpretować jako efekt zależności od ścieżki (*path dependency*).

W okresie II RP istniała centralna reprezentacja studenckiego ruchu naukowego (Ogólnopolski Związek Akademickich Kół Naukowych)². W jej strukturach funkcjonowało wiele „związków branżowych”, gdyż zakładano, że instytucjonalna nadbudowa może się zająć reprezentowaniem wspólnych interesów kół wobec organów władzy i na forum międzynarodowym, ale nie rozwiąże konkretnych problemów właściwych różnym dyscyplinom. Za to odpowiadać miały związki (Tomaszewski 2013). W PRL-u nad kołami naukowymi sprawowało nadzór Zrzeszenie Studentów Polskich, a w latach 1973-1982 Socjalistyczny Związek Studentów Polskich (ta sama *de facto* organizacja, ale pod zmienioną nazwą), finansując i wspierając organizacyjnie ich prace, a często także przywłaszczając sobie ich dorobek (Walczak 1990).

Obecnie już trzecią dekadę trwa sytuacja, kiedy kilka tysięcy organizacji tego samego typu funkcjonuje w zupełnym oderwaniu od siebie. W przeprowadzonych badaniach ujawniono, że działacze nie mają prawie żadnej wiedzy o poczynaniach innych kół, czasem nawet z tej samej jednostki organizacyjnej. Wiedzą mało albo nic o studenckim ruchu naukowym na własnej uczelni, nie wspominając już o aktywności kół naukowych w innych ośrodkach. W skali uczelnianej problem ten mają rozwiązywać fora i rady kół naukowych, choć w rzeczywistości nie wszystkie mają tak ambitne zamierzenia, np. Rada Kół Naukowych UJ ogranicza się do rozdysponowywania dotacji rektorskiej i nie podejmuje żadnych działań o charakterze informacyjnym czy integracyjnym. Na poziomie krajowym sytuacji braku powiązań międzyorganizacyjnych miał zaradzić portal STRUNA, finansowany przez Fundusz Pomocy Studenckiej. Jest to inicjatywa wywodząca się ze środowiska samorządowców, która jest po prostu bazą kół naukowych (jest tam zarejestrowanych obecnie ponad 5 tys. organizacji), a coroczna gala, na której wyróżnia się najlepsze koła, opiekunów i projekty oraz promuje studenckie prace naukowe na najwyższym poziomie, wydaje się na razie jedynym poważnym wydarzeniem integracyjnym w obrębie ruchu. Jest to inicjatywa bardzo udana, wpisująca się w potrzeby ruchu. STRUNA pomaga znaleźć potencjalnych partnerów organizacyjnych, ale też stanowi formę promocji środowiska, co współcześnie jest coraz bardziej istotne.

Konsekwencją atomizacji studenckiego ruchu naukowego jest jego nieobecność instytucjonalna na forum międzynarodowym. Według wiedzy respondentów polskie koła naukowe nie zrzeszają się z podobnymi podmiotami tego typu z innych krajów. Jedynym przedstawicielem środowiska studenckiego na forum międzyna-

² W 2013 r. w środowisku samorządów studenckich pojawił się projekt reaktywacji OZAKN, w ramach struktur PSRP, ale wymiana władz w kolejnych wyborach spowodowała, że został on zawieszony.

rodowym pozostaje Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, który reprezentując całą młodzież studiującą, pośrednio także reprezentuje interesy kół, choć o żadnej działalności merytorycznej nie może tu być mowy. Pewien wyjątek w tym zakresie stanowią organizacje geologów, geografów, filologów czy informatyków, które ze względu na specyfikę realizowanych projektów są tradycyjnie bardziej zorientowane międzynarodowo. Jest to logiczne i zrozumiałe, że np. organizacje zajmujące się kulturą krajów iberoamerykańskich często wyjeżdżają akurat w te regiony świata. Jest to jednak współpraca o charakterze przede wszystkim merytorycznym, ograniczonym do wąskiego obszaru badań, akcyjna i nieorientowana podmiotowo, tj. na tworzenie międzynarodowego środowiska młodych badaczy jakiegoś zagadnienia.

Podsumowując, od paru lat uwidacznia się trend umiędzynarodowienia projektów realizowanych przez koła, co można z łatwością zauważyć, przeglądając listy dofinansowanych wniosków przez rady i fora studenckiego ruchu naukowego. Na razie jest to więc zmiana na poziomie treści, samych tematów badań, ale nie zaowocowała jeszcze wytworzeniem nowych form organizacyjnych. Być może po części jest to efekt inspiracji pracami podejmowanymi przez pracowników naukowych, którzy także coraz bardziej skłaniają się w stronę bardziej aktualnych i międzynarodowych zagadnień, a po części jest to efekt wprowadzenia procedur konkursowych, które stawiają na wymierne efekty dla uczelni i preferują wytwarzanie dorobku o zasięgu międzynarodowym.

5. Studencki ruch naukowy a utowarowienie studiów

Warto także odnieść się do stosunkowo wąskiego rozumienia procesu utowarowienia, a mianowicie do tego, że studia wyższe na świecie i w Polsce już od kilku dekad (i staje się to coraz bardziej powszechne) postrzegane są jako produkt czy usługa edukacyjna (por. Walcott 2003). Jakże to ma konsekwencje dla funkcjonowania studenckiego ruchu naukowego?

Po pierwsze, trzeba zacząć od rozróżnienia, którego dokonywali także respondenci. Inaczej zjawisko „utowarowienia” studiów, w tym kół naukowych, będą postrzegali studenci niezrzeszeni i kadra naukowa uczelni, a inaczej studenci-działacze. Współcześni studenci do koła naukowego wstępują po coś. Liczą na konkretne korzyści: łatwiejszy wstęp na studia III stopnia, zdobycie rzadkich umiejętności organizacyjnych i kompetencji, dodatkowe środki finansowe z wykonywania prac zleconych, zaprzyjaźnienie się z kadrami naukowymi. Zaangażowanie takich członków nie często wykracza ponad pułap ich oczekiwań, są oni bowiem nastawieni raczej na korzystanie z oferty, niż sami chcieliby ją tworzyć, na co wskazywał Michael Hechter w teorii solidarności grupowej (2009). Na pewno nie interesuje ich codzienna, bezpłatna i niewidoczna praca związana z organizowaniem pracy koła. W wie-

lu przypadkach organizacja posiadająca kilkudziesięciu członków pracuje siłami trzech członków zarządu, którzy zespoleni więzią towarzyską motywują się nawzajem do działania. Zatem z perspektywy outsiderów koła naukowe mają dbać o dostarczanie atrakcyjnych inicjatyw dla wszystkich potencjalnie zainteresowanych.

Pracownicy naukowcy oczekują od organizacji potwierdzenia jej funkcjonalności, czy mówiąc dobitniej: przydatności. Ponieważ studencki ruch naukowy generuje koszty, pracownicy, którzy w naszym systemie są odpowiedzialni za zarządzanie uczelnią, oczekują efektów: spotkań ze znanymi naukowcami, konferencji, artykułów naukowych, szkoleń, zaangażowania w organizację „dni otwartych”, tygodni adaptacyjnych, festiwali nauki. Choć w zależności od wieku i doświadczeń (zwłaszcza osobistego zaangażowania w przeszłości) pracownicy naukowcy różnią się w ocenie pracy kół, generalnie można powiedzieć, że ich opinia jest raczej krytyczna. Zdaniem większości w kołach naukowych „nie się nie dzieje”. Popularne było też stwierdzenie, zwłaszcza wśród młodszych pracowników, że jest to „relikt PRL-u”, co notabene nie jest prawdą, ale nie ma to znaczenia, skoro funkcjonuje jako twierdzenie prawdziwe.

Problem utowarowienia studiów i przekładanie filozofii liberalnej na działalność kół naukowych stawia działaczy w sytuacji anomijnej. Z jednej strony, istnieje oczekiwanie nagradzania zaangażowania własnych członków, z drugiej – presja na współtworzenie oferty uzupełniającej, a więc działania „odśrodkowe” (na rzecz ogółu społeczności akademickiej). Z perspektywy interesariuszy wewnętrznych zmiana sposobu myślenia o studiach akademickich (jako inwestycji) powoduje następujące trudności dla pracy koła: (1) roszczeniowość studentów, (2) brak ambicji i pogłębionych zainteresowań tychże oraz (3) „przykręcanie kurka” z finansami poprzez „targetowanie” budżetów i konkursy. Praca w studenckim ruchu naukowym, zamiast swojego rodzaju misji, „pracy organicznej”, zaczyna być postrzegana jak zwykła działalność quasi-profesjonalna, za którą należy się ekwiwalent (np. pieniądze, certyfikaty uczestnictwa). Studenci korzystający z wystandaryzowanego produktu, jakim jest usługa edukacyjna, są nastawieni na minimum, na zaliczaniu poszczególnych lat studiów. Trudno rozbudzić w nich pasję lub zainteresowanie. Jedną z kluczowych postaci w ruchu wrocławskim scharakteryzowała ten problem w następujący sposób: „jest dla mnie niezrozumiałe, czego ci studenci chcą, choć sama jestem jedną z nich. Mówią, że szkoleń. Robimy, a oni nie przychodzą. Mówią, że spotkań z ciekawymi osobami. Robimy, a oni znowu nie przychodzą... Studentom dziś nie się nie chce. To bardzo demotywuujące” (prezes Rady SRN UWr).

Osoby zarządzające środkami na działalność studencką coraz częściej rozliczają koła z osiągniętych efektów i nie chcą wspierać inicjatyw, które nie odniosły „komercyjnego” sukcesu, tj. nie cieszyły się względnie szerokim zainteresowaniem. Prowadzi to do tego, że nie podejmuje się zagadnień wymagających czy badawczo intrygujących, ale te popularne czy kontrowersyjne, które przyciągną studentów. To z kolei demotywuje i zniechęca działaczy, którzy nie wiedzą dlaczego mają po-

święcać czas na „schlebianie gustom ogółu”. Aktywiści nie mają swobody działań, ich kierunki są wyznaczane przez opinie dziekana czy komisji oceniającej wnioski w ramach rady kół naukowych. Drugą strategią przyjmowaną przez koła jest wąska specjalizacja, która wpisuje się w ten zestaw wymagań, gdzie oczekuje się wyniku naukowego, a nie popularności. Niektóre organizacje w coraz większym stopniu nastawiają się na pisanie artykułów naukowych czy udział w konferencjach, co może być atutem przy przejściu na III stopień studiów wyższych. Problem w tym, że nijak się to ma do idei pracy użytecznej, pracy na rzecz społeczności akademickiej, to „gra na siebie” z wykorzystaniem wsparcia instytucjonalnego. Stanowi to podważenie fundamentów tradycyjnego koła naukowego.

Pozytywnym zjawiskiem postępującego procesu utowarowienia studiów jest zwiększenie przejrzystości w zakresie funkcjonowania studenckiego ruchu naukowego i wyeliminowanie uznaniowości, która do niedawna jeszcze panowała. Powstanie rad i forów, wypracowanie regulaminów, wzorów dokumentów, jawność informacji co do wielkości dostępnych funduszy i sposobu ich podziału ogranicza uznaniowość i potencjalne pole do nadużyć (administracja uczelni rzadko kiedy analizuje projekty studenckie pod względem merytorycznym; gdy brakuje studenckiego ciała kontrolnego, jest większe prawdopodobieństwo, że środki będą rozporządzane w sposób „niegospodarny”). Minusem jest nadmierny rozrost procedur i komplikowanie systemu, który w połączeniu z coraz krótszym okresem zaangażowania w prace koła, a więc z brakiem doświadczenia działaczy, często staje się barierą nie do pokonania dla kolejnych grup młodych adeptów nauki.

6. Dominujące typy organizacyjne i ich problemy

Na podstawie analizy treści dokumentów z rektoratów i zapisów wywiadów stwierdzono istnienie dwóch typów kół naukowych. Są to: koła naukowe o celach ogólnoakademickich (tradycyjne) oraz mikroorganizacje o charakterze eksperckim (nowy typ). W rzeczywistości mowa jest raczej o kontinuum, gdzie występują dwa typy skrajne, wyabstrahowane z danych empirycznych, a rzeczywiste organizacje znajdują się gdzieś pomiędzy nimi. Te dwa typy różni tradycja (a konkretnie stosunek do niej), wielkość i charakter podejmowanych inicjatyw.

Organizacje o celach ogólnoakademickich działają przede wszystkim na rzecz akademii. Są bardziej liczne i stabilne. Organizują konferencje, spotkania z badaczami, biorą udział w targach i dniach otwartych, organizują praktyki i obozy adaptacyjne (do niedawna). Wpisują się w „kulturalny” kalendarz uczelni. Często są organizatorem otrzęsini, połowinek, spotkań integracyjnych. Działalność *stricte* naukowa odbywa się raczej w sekcjach, a dominujący nurt działalności jest bliższy modelowi samorządowemu. Są to „stare” organizacje, które swoje korzenie mają w PRL-u albo jeszcze wcześniej. Działalność w takim kole wymaga pewnych nastaw-

wień/kompetencji psychicznych: „trudno tu wytrwać dłużej ludziom, którzy chcieliby realizować własne interesy. To typowa organizacja dla społeczników. Zabiera dużo czasu (zwłaszcza gdy się jest w zarządzie), a satysfakcji można doznać, co najwyżej osobistej” (prezes koła UWr).

Mikroorganizacje eksperckie wyłoniły się po 1990 r. Początkowo ujęto je jako podtyp, uznając je za przejaw różnicowania się nauki, ponieważ miały w 90% charakter subdyscyplinowy. Jednak w trakcie analizy było coraz bardziej jasne, że reprezentują one zupełnie innych typ zrzeszenia. Cechą charakterystyczną „nowych” kół jest elitarność i hermetyczność. Są nakierowane na dostarczanie korzyści własnym członkom, zgodnie z tym, co stwierdził jeden z aktywistów: „działamy przede wszystkim na rzecz nas samych. Chcemy zdobywać najbardziej nowoczesną wiedzę, umiejętności zawodowe, sami z czasem je sprzedawać, ale rozwijamy też umiejętności miękkie, organizacyjne, bo nie wiadomo, gdzie każdy z nas trafi” (prezes koła UŁ).

Współczesne koła są rozproszone i różnią się między sobą wielkością, aktywnością, pomysłami na odnalezienie się w rzeczywistości szkolnictwa wyższego. Niechętnie się stowarzyszą, bo są przeświadczone o własnej wyjątkowości. Są niesamoistne, co wynika ze statusu prawnego, ale też z historii. Koła naukowe zawsze były czymiś strefami wpływów, czy to organizacji młodzieżowych, czy ideowo-wychowawczych, czy też administracji uczelni, czy wreszcie organizacji partyjnej. Bardzo ważne, a jednocześnie nieuświadomiane przez działaczy jest to, że koła naukowe to „organizacyjna *tabula rasa*”. Doświadczenia kół nie kumulują się i w konsekwencji popełniają one ciągle te same błędy. Wynika to m.in. z częstych zmian personelu i nieprzywiązywania wagi do dokumentowania własnej historii organizacyjnej. Wobec tego niemal co roku koła naukowe startują jako nowe organizacje – w nowym składzie i bez doświadczeń. Stąd kluczowa rola szkoleń prowadzonych przez rady i fora. Pozwalają one szybciej przyswoić sobie wiedzę potrzebną do pozyskania środków na działania zamiast czasochłonnego i bolesnego uczenia się na własnych błędach. Tradycja studenckiego ruchu naukowego sprowadza się więc do kontynuowania formy i nazwy: „koła naukowe” podobnych typów działań oraz wspólnoty wartości, takich jak: współpraca, solidarność i nauka (a w trudniejszych warunkach także: prawda)³. Organizacje starego typu, jeżeli mają swoje korzenie w PRL-u, niechętnie się do nich przyznają, uważając je za wstydlive, choć podkreśla się, że nie wynikało to z samych działań koła, ale potępienia dla panującego wtedy reżimu. „Rzeczywistość była ze wszech miar naganna, choć wiadomo, że własną młodość i pierwsze próby naukowe wspomina się z sentymentem” (były działacz studenckiego ruchu naukowego ze środowiska warszawskiego). Zupełnie inaczej sytuacja wygląda z „głębszą” historią, sięgającą jeszcze II RP. Ta ocenia-

³ Respondentów proszono o wskazanie kluczowych wartości w działaniu studenckiego ruchu naukowego. To odpowiedzi najczęściej wymieniane.

na jest jednoznacznie pozytywnie. Natomiast wśród młodych organizacji wyraźna jest tęsknota za zakorzeniem. Z braku własnej tradycji organizacje nowego typu silniej identyfikują się z uczelnią lub grupą zawodową (według dyscypliny). „Jesteśmy widoczni na Wydziale i Uniwersytecie, angażujemy się w prace Katedry. Rektor i dziekan mogą na nas liczyć [...]. Dzięki nam studenci mogą odbyć praktyki, zweryfikować zdobytą wiedzę w praktyce. Jesteśmy otwarci i gotowi do pracy na rzecz Alma Mater, bo to przecież my ją tworzymy” (przewodnicząca koła UŁ).

7. Dlaczego koła naukowe nie potrafią się zmienić? Wnioski dla ruchu studenckiego

Studencki ruch naukowy jako twór niesamoistny, pozbawiony podmiotowości prawnej, o skomplikowanym stosunku do własnej historii, przy tym zrośnięty z uniwersytetem, który trapiiony jest przez własne problemy, doświadcza zasadniczych trudności na trzech poziomach: idei, kultury i struktury (por. Kostera 2003). Zachodzi tu istotna sprzeczność między indywidualistycznymi wartościami niesionymi przez trend utowarowienia studiów a ideami społecznikowskimi (a poniekąd także socjalnymi) wywodzącymi się z tradycyjnego koła naukowego. Przez wiele dekad kluczowymi wartościami (choć być może jedynie deklarowanymi) były: współpraca, równość, szacunek do nauki i wspólne podejmowanie pierwszych prób naukowych. Trudno to pogodzić z nastawieniem konkurencyjnym i potrzebą wyróżnienia się. W kołach naukowych brakuje idei przewodniej, która spajałaby duchowo studencki ruch naukowy czy chociaż koła danej uczelni bądź działaczy jednej organizacji. Równość i współpraca wydają się dziś nieadekwatne do liberalnego myślenia o uniwersytecie przedsiębiorczym, natomiast prymat uczciwej konkurencji i poszanowania dla indywidualnych osiągnięć jeszcze nie jest do końca przyswojony przez studentów, którzy w dużej mierze reprezentują konserwatywny światopogląd i wykazują roszczeniowe postawy wobec systemu szkolnictwa wyższego. Samo niezadowolenie i narzekanie to za mało, by przekształciło się w jakiś konstruktywny ruch. Musi być oprócz tego pomysł, jak pogodzić kolektywizm koła naukowego z indywidualistycznym nastawieniem współczesnych studentów.

Pewnej szansy w tym względzie można upatrywać w budowaniu tożsamości działaczy w oparciu o prestiż poszczególnych uniwersytetów. Konkurencja przeniesiona na poziom instytucjonalny jest łatwiejsza do przyjęcia, ponieważ odpowiedzialność za efekty pracy uniwersytetu rozkłada się na grupę naukowców i studentów. Jest to też zgodne z kierunkami bieżącej polityki naukowej, która dąży do zróżnicowania horyzontalnego poszczególnych uczelni. Organizacje o różnych profilach w ramach jednego uniwersytetu powinny ze sobą współpracować i wspierać wzajemnie swoje działania, nawet gdy nie jest to *clou* ich działalności, jak ma miejsce to w modelu amerykańskim (Dunkel i Schuh 1998: 17). Dzięki współpracy

na poziomie organizacyjnym i instytucjonalnym można (teoretycznie) odnieść się do problemu rywalizacji o ograniczone środki w szkolnictwie wyższym w kraju i na świecie, choć dzieje się to na razie bez większego powodzenia, co pokazują światowe rankingi uczelni.

Póki co scharakteryzowane wyżej napięcia ideowe i konflikty przenoszą się na szersze zjawisko kultury studenckiej, która traci swoistość i dziś już chyba całkowicie została zastąpiona kulturą popularną. Wraz z zanikającym elitarnym gustem, wspólnotowością i praktykami społecznymi z nich wynikającymi ginie też przywiązanie dla tego, co należy do etosu uczelni i studentów. Wśród studentów nie ma poszanowania dla tradycyjnych wartości akademickich – wiedzy i poszukiwania prawdy naukowej (Smużewska 2012). Jeżeli z takiego rezerwuaru czerpią koła naukowe, to nikłe efekty ich pracy nie mogą dziwić. Współcześnie studenci nastawieni są coraz częściej na odbiór i masowe formy rozrywki niż wymagające osobistego zaangażowania elitarne działania. Należy więc zerwać z takim myśleniem o kulturze studenckiej, ponieważ nie będzie można mówić o niczym innym oprócz kryzysu czy zapaści. Trzeba za pomocą nowych kategorii, ale nie krytycznych i budowanych w kontrze do starych, uczciwie podejść do zagadnienia kultury studenckiej – jej zawartości treściowej i efektów. Będzie to zapewne wymagało rozstania z kategorią swoistości kultury studenckiej.

Poważne problemy występują też na poziomie struktury organizacyjnej ruchu. Ograniczenia wynikające z braku podmiotowości prawnej i podwójnej zależności (od rektora i samorządu) oraz utrzymywanie tradycyjnych form działania w nowych warunkach sprawia, że koła naukowe przegrywają wyścig z bardziej profesjonalnym trzecim sektorem. Ich inicjatywy są mniej profesjonalne i cieszą się mniejszym zainteresowaniem. Są bardziej zależne od środków publicznych i w mniejszym stopniu mają charakter innowacyjny. Znamienne jest również to, że w zasadzie nie istnieją porozumienia międzyuczelniane, ogólnokrajowe czy międzynarodowe, rzadkie są przypadki współpracy międzyorganizacyjnej, co wiele mówi także o problemach z podmiotowością tych działań i tego, jak wiele jest jeszcze do zrobienia w tym obszarze. Struktura współczesnych kół naukowych wymaga zmiany, jeżeli nie radykalnej przebudowy (z tym że takie próby sterowane odgórnie skazane są na niepowodzenie). Powinno się to raczej odbyć za pomocą selektywnych mechanizmów finansowania (jak to jest do tej pory) i odpowiednio ukształtowanych priorytetów konkursowych, które przyczyniłyby się do przebudowy organizacyjnej w kierunku nowych mikroorganizacji eksperckich dla młodych, zdolnych i ambitnych, dla których sam program studiów to za mało, a z pewnych względów nie są oni zainteresowani (lub już z niej skorzystali) wymianą międzynarodową. Jest to możliwe do osiągnięcia w perspektywie krótkoterminowej (do 10 lat). W ramach ruchu studenckiego jest także miejsce dla najstarszych organizacji, wspartych wieloma dekadami doświadczenia i spadkami byłych działaczy (np. Towarzystwo Biblioteki Przyjaciół Prawa UJ czy Koło Historyków UW). Mogą

one funkcjonować na zasadach bliższych fundacjom, natomiast reszta – działająca według wzorców z poprzedniego systemu – powinna przemyśleć formy i treść swoich działań. W zakresie warunków funkcjonowania studencki ruch naukowy powinien nastawić się głównie na samostanowienie. Mimo licznych (ale w sumie niepoważnych) zapowiedzi, nie doszło – i raczej nie dojdzie – do istotnych zmian w zakresie regulacji prawnych. Należy się spodziewać, że sytuacja studenckiego ruchu naukowego się pogorszy wobec skutków niżu demograficznego i łączących się z tym problemów finansowych uczelni. Szansą dla kół może być właśnie poszukiwanie nisz, takich jak: komercyjna działalność ekspercka (choć tu zawsze pozostanie pytanie, na ile specjaliści *in spe* mogą uchodzić za ekspertów), organizacja praktyk i staży oraz różne inne formy (w zależności od dyscypliny naukowej) doskonalenia umiejętności personelu organizacji. Korzystne i praktyczne w tym kontekście może okazać się budowanie porozumień branżowych i kontaktów międzynarodowych. Te ostatnie mogą też dostarczyć nowych idei, tak potrzebnych do rewitalizacji ruchu.

Studencki ruch naukowy przeżywa trudności związane z oddziaływaniem procesów umasowienia, mobilności, umiędzynarodowienia i utowarowienia szkolnictwa wyższego. Są to problemy po części wspólne z tymi, których doświadczają uniwersytety i całe szkolnictwo wyższe, nie tylko w Polsce, ale i na świecie. Jak pokazano wyżej, mogą być one rozpatrywane jako szanse i wyzwania do przeprowadzania koniecznych zmian w ruchu studenckim. Przedstawiono też wnioski z przeprowadzonych badań jakościowych w obrębie grupy głównych działaczy studenckiego ruchu naukowego w polskich uniwersytetach klasycznych. W toku swobodnych wywiadów umożliwiono respondentom pogłębioną analizę problemów kół naukowych. Okazało się, że aktywiści trafnie dostrzegają trudności, ale nie potrafią dociec ich przyczyn, umieszczając je w zbyt wąskim kontekście. Jest to jeden z istotniejszych powodów braku spójnej tożsamości i podmiotowości społecznej ruchu. Brak zrozumienia zależności od bardziej ogólnych procesów powoduje niedostrzeżenie konieczności zmiany i jej potencjalnego kierunku.

Literatura

- Antonowicz, D. (2005). *Uniwersytet przyszłości: wyzwania i modele polityki*. Warszawa: ISP.
- Antonowicz, D. (2012). External influences and local responses. Changes in Polish higher education 1990-2005. W: M. Kwiek, P. Maasen (red.). *National higher education reforms in a European context. Comparative reflections on Poland and Norway* (87-110). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Białecki, I., Dąbrowa-Szeffler, M. (2009). Polish higher education in transition: between policy making and autonomy. W: D. Palferyman, T. Tapper (red.). *Structuring mass higher education. The role of elite institutions* (183-201). London: Routledge.

- Ernst & Young i IBnGR (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Warszawa.
- Erasmus – statystyki (2014). http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki#Mobilnosc_w_ramach_Erasmusa_w_Polsce_-_dane_ogolne [4.11.2015].
- Dunkel, N.W., Schuh, J.H. (1998). *Advising student groups and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gliński, P. (1996). *Polscy Zieloni. Ruch społeczny w okresie przemian*. Warszawa: IFiS PAN.
- GUS (2014). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*. Warszawa: GUS.
- Hechter, M. (2009). *Principles of group solidarity*. London – Los Angeles – Berkeley: University of California Press.
- Jablecka-Pryślopska, J., Dąbrowa-Szeffler, M. (2007). *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport OECD*. Warszawa: MNiSzW.
- Jaczewski, B. (1971). *Organizacja i finansowanie nauki polskiej w okresie międzywojennym*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jaczewski, B. (1978). *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918-1939*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jakubowski, A. (2015). *Prawne aspekty działania ruchu naukowego studentów i doktorantów*. <http://www.struna.edu.pl/niezbednik.html> [4.11.2015].
- Kostera, M. (2003). *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kraśniewski, A. (2006). *Proces boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* Warszawa: MEN.
- Kulpińska, J., Najduchowska, H., Jastrząb-Mrozicka, M., Wnuk-Lipińska, E. (1992). *Studenci okresu przelomu. Raport z badań 1987-1990*. Warszawa – Łódź: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (red.) (2013). *European universities: Changing roles and functions in new environments*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2006). *The university and the state: a study into global transformation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Locher, D.A. (2002). *Collective Behavior*. Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.
- Mahoney, J. (2000). Path dependence in historical theory. *Theory and Society* 29(4): 507-548.
- McCarthy, J., Zald, M. (1977). Resource mobilization and social movements: a partial theory. *The American Journal of Sociology*. 82(6): 1217-1218.
- Noble, D. (1998). Digital diploma mills. The automation of higher education. *First Monday*. 13 (1-5). <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/569/490> [4.11.2015].
- Porta, D. della, Diani, M. (2008). *Ruchy społeczne. Wprowadzenie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Reizes-Dzieduszycki, J. (2005). *Książka i biblioteka w działalności polskich towarzystw naukowych młodzieży akademickiej we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Smelser, N. (1962). *Theory of collective behavior*. New York: The Free Press.
- Smużewska, M. (2012). Etos studencki w kodeksach i w życiu codziennym. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 2(58): 141-156.
- Smużewska, M. (2015). *Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach – między tradycją a realiami* (niepublikowana praca doktorska).

- Sullivan T.J. (2012). *Motivating the Middle. Fighting apathy in college student organizations*. Tuscon: Wheatmark.
- Sztompka, P., Matuszek K. (red.) (2015). *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tomaszewski, P. (2013). Ogólnopolski Związek Akademickich Kół Naukowych 1929-1933 – zarys działalności. *Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki*. 1-2: 215-230.
- Walcott, I.W. (2003). *The commoditization of higher education and the e-learning revolution*. Paper presented at 10th Cambridge International Conference Open & Distance Education 2003. <http://www.researchgate.net> [4.11.2015].
- Walczak, J. (1990). *Ruch studencki w Polsce 1944-1984*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Woźnicki, J. (red.) (2013). *Financing and deregulation in higher education*. Warsaw: PŁ.
- Woźnicki, J. (2007). *Uczelnie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: FRP.
- Wójcicka, M. (2010). *Uniwersytet: stabilność i zmiana*. Warszawa: CBPiNSzW i UW.

Scientific movement of students at Polish universities in context of changes within contemporary higher education

ABSTRACT. Despite massification and declining quality of education at universities, still there is a small percentage of students who want to take actions beyond formal program of education. They associate in small organizations and pick up their first individual research. Scientific movement of students is subjected to the same processes as the entire higher education system is. Text examines the impact of educational massification, mobility, internationalization and commodification on the way scientific circles (the most popular form of the movement) act. Research material comes from individual in-depth interviews that were conducted with student activists and information provided by university administrations. The study distinguishes two types of organizations: traditional scientific circles and small expert organizations. It tries to determine which strategy fits better to current context. Just like the idea of university needs new consideration also the scientific movement of students requires the attention too. Entire sector desperately needs a fundamental change.

KEYWORDS: students, scientific circles, students movement, higher education

CYTOWANIE: Smużewska, M. (2015). Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 215-233. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.9.

Krystian Szadkowski

Poza uniwersytet-fabrykę. Warunki funkcjonowania „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów” w szkolnictwie wyższym¹

STRESZCZENIE. W krytycznych badaniach nad szkolnictwem wyższym dużo miejsca w ostatnim czasie poświęcono dyskusji nad – bardziej retoryczną niż analityczną – figurą uniwersytetu jako fabryki. W założeniu miał być to sposób na skupienie niczym w soczewce wszystkich negatywnych zmian odczuwanych przez kadre akademicką, a związanych ze współczesnymi transformacjami instytucji uniwersytetu. W rzeczywistości jednak przyczyniło się to przede wszystkim do hipostazowania mechanizmów właściwych dla prywatnych przedsiębiorstw na warunki pracy w uczelniach publicznych, uniemożliwiając wyjaśnienie zachodzących w nich procesów. W niniejszym artykule zaproponowano bardziej systemowe ujęcie stosunków zawiązywanych między kapitałem a pracą w krajobrazie szkolnictwa wyższego. W tym celu wprowadzono i skontekstualizowano figurę transnarodowego stowarzyszenia kapitałów. Nacisk został położony na analizę jednej z jego frakcji, mianowicie kapitału handlowego, rozumianego jako oligopolistyczne transnarodowe wydawnictwa naukowe. W artykule ukazano podstawowe warunki funkcjonowania tej frakcji, wiążąc je z rozwojem globalnych rankingów uniwersytetów, a także wykorzystano narzędzia oferowane przez postoperacjonalizm, w celu ukazania relacji zawiązywanej przez kapitał handlowy z pracą akademicką jako ogólnej postaci relacji między kapitałem a pracą biopolityczną, w której kluczową funkcję pełni zdolność kapitału do ustanawiania ram pomiaru.

SŁOWA KLUCZOWE: transnarodowe stowarzyszenie kapitałów, szkolnictwo wyższe, marksizm, wartość, praca niematerialna, miara, globalne rankingi uniwersytetów, Thomson Reuters, uniwersytet-fabryka

¹ Tekst powstał w ramach mojej pracy w projekcie badawczym „Europejskie uniwersytety flagowe: w poszukiwaniu równowagi między doskonałością akademicką a zobowiązaniami wobec społeczeństwa i gospodarki (FLAGSHIP)” finansowanym ze środków Narodowego Centrum Nauki (UMO-2013/10/M/HS6/00561).

Wprowadzenie

Mimo szczytnych intencji, jakie przyświecały mu na co dzień, Clark Kerr, autor Kalifornijskiego Planu dla Szkolnictwa Wyższego i rektor Uniwersytetu Kalifornijskiego w latach poprzedzających wybuch protestów studenckich z 1968 r., nie zawsze cieszył się dobrą sławą. Nie tylko sprawił, że pod jego rządami proces umiarkowania dostępu do publicznego szkolnictwa wyższego w Kalifornii nabrał nieznanego dotąd rozpędu, lecz dostrzegł również, już na początku lat 60. XX wieku, kluczową rolę, jaką w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy zaczął odgrywać uniwersytet. Swoje spostrzeżenia na temat istoty zmieniającego się przedsięwzięcia uniwersyteckiego podsumował w klasycznym dzisiaj cyklu wykładów wygłoszonych w 1963 r., zatytułowanym *The Uses of University*, z których najczęściej komentowany jest z pewnością ten poświęcony „idei multiwersytetu”. Była to koncepcja prawdziwie nowoczesnego uniwersytetu, który zarządzany administracyjnie niczym „miasto intelektu”, zrzeszał wiele wspólnot o różnych, często rozbieżnych interesach. Jego pierwowzorem miał być ówczesny uniwersytet amerykański, który – jak pisał Kerr – „nie jest Oxfordem ani Berlinem; jest instytucją nowego typu na świecie. Jako nowa instytucja nie jest ani rzeczywiście prywatny, ani nie jest rzeczywiście publiczny; nie leży całkowicie wewnątrz ani całkowicie na zewnątrz otaczającego go świata. Jest wyjątkowy” (Kerr 2001: 1). Dziś tę wypowiedź w jednym miejscu należałoby skorygować – uniwersytet amerykański był prawdziwie wyjątkowy wówczas, gdy pisał o nim Kerr, współcześnie zaś jest hegemonicznym wzorcem, który na skutek wielu złożonych procesów zaczął być replikowany w różnych krajowych systemach szkolnictwa wyższego na świecie.

Kerr wielokrotnie podkreślał, że nie jest, jak zarzucali mu krytycy, twórcą wyłożonej w trakcie serii harwardzkich wykładów koncepcji multiwersytetu. Jego intencją było po prostu opisanie głębokich zmian, które dostrzegał na co dzień, nie zaś tworzenie wizji, która miałaby zostać wcielona w życie. Sam zresztą nie miał do idei multiwersytetu bezkrytycznego stosunku. Wprost przeciwnie. W zasadzie był ideowym socjaldemokratą, a będąc przez pewien czas kanclerzem Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley wsłuchiwał się uważnie w głosy rozczarowanych studentów, starając się za wszelką cenę wypracować konkretne modele instytucjonalnej alternatywy dla alienującego systemu.

Losy idei multiuniwersytetu zdają się potwierdzać stare ludowe porzekadło o kiju, który zawsze ma dwa końce. W tym wypadku drugie oblicze koncepcji zaproponowanej przez Kerra jest ściśle związane z walką o upodmiotowienie, prowadzoną przez studentów kalifornijskiego systemu uniwersytetów. W „bitwie o Berkeley”, która rozegrała się na początku października 1964 r., zaraz po aresztowaniu na kampusie Jacka Weinberga, działacza ruchu na rzecz wol-

ności słowa, naprzeciw siebie stanęło kilkuset studentów solidaryzujących się z aktywistą i blisko tysiąc zmobilizowanych przez administrację uniwersytetu policjantów (Lipset i Wolin 1965). Wobec rosnącego napięcia i coraz większej liczby demonstrujących władze zdecydowały się pójść na ustępstwa. W efekcie prowadzonych na gorąco rozmów o istotnych przyczynach zajść powstał demaskatorski pamflet zatytułowany *The Mind of Clark Kerr*, w którym Hal Draper, aktywista trockistowskiej grupy The Independent Socialist Club i bibliotekarz na kampusie, zdecydował się obnażyć idee multiwersytetu.

Podstawowy zarzut, jaki Draper wysunął pod adresem sformułowanej przez Kerra wizji multiwersytetu, dotyczył tego, że traktował on uniwersytet jak kolejny sektor produkcji, tym razem zasilający dynamicznie rozwijający się przemysł wiedzy. W ramach tej wizji uniwersytet przekształca się w odczłowieczającą, kierowaną przez menedżerów fabrykę, pracujący w niej profesorowie zamieniają się w przedsiębiorców, studenci zaś zaczynają być postrzegani albo jako narzędzia, albo zagrożenie. Szeroko płynący strumień federalnych pieniędzy zacieśnia związki z rządem i przemysłem zbrojeniowym, w efekcie czego uniwersytet zatracą swoją istotę. Jak wskazywał Draper, głębokie zmiany zaczęły również przechodzić panujące w tej instytucji stosunki władzy. Na czoło flagowego okrętu wysuwa się „Kapitan Biurokrata”, którym w opinii Drapera miałby być sam Kerr (upodobniony w pamflecie do Stalina), pod kierownictwem którego uniwersytet przechodzi przymusową industrializację, roztopiając się jednocześnie w otaczającej go tkance społecznej. Tu jednak tkwić miała podstawowa sprzeczność projektu. Rozpuszczenie się uniwersytetu w tym, co społeczne, wiąże się bowiem nie tyle z powiązaniem z walkami ruchów społecznych, pracowniczych czy studenckich, ile z wyjściem naprzeciw potrzebom państwa i kompleksu przemysłowo-zbrojeniowego, słowem: z przekształceniem się w fabrykę wiedzy.

Jak widać, krytyczne zastosowanie figury uniwersytetu fabryki nie jest żadną nowinką. Powraca ono od lat z mniejszym lub większym impetem, wzniecając na nowo dyskusję o najnowszych przekształceniach instytucji uniwersytetu. W krytycznych badaniach nad szkolnictwem wyższym (Szadkowski 2015a) dużo miejsca poświęcono w ostatnim czasie dyskusji nad – bardziej retoryczną niż analityczną – figurą uniwersytetu jako fabryki (Aronowitz 2000; Edu-factory 2009; Sowa i Szadkowski 2011; Raunig 2013; Szwabowski 2014). W założeniu miał być to sposób na skupienie niczym w soczewce wszystkich negatywnych zmian odczuwanych przez kadre akademicką, a związanych ze współczesnymi transformacjami instytucji uniwersytetu. W rzeczywistości jednak przyczynił się głównie do hipostazowania mechanizmów właściwych dla prywatnych przedsiębiorstw na warunki pracy w uczelniach publicznych, uniemożliwiając wyjaśnienie zachodzących w nich procesów. Co więcej, stosowanie figury „uniwersytetu-fabryki” sprowadziło analizy przemian współczesnego uniwersytetu do kontekstu lokalnego, tj. sposobu

organizacji pracy w pojedynczej instytucji. Wydaje się zatem, że krytyczne analizy współczesnych globalnych transformacji uniwersytetu i sektora szkolnictwa wyższego wymagają wyjścia poza ciasne ramy oferowane przez interpretację tej sytuacji przez pryzmat fabryki.

W związku z tym w niniejszym tekście, bazując przede wszystkim na ustaleniach Marksowskiej krytyki ekonomii politycznej oraz propozycjach badaczy szkolnictwa wyższego głównego nurtu, spróbuję odpowiedzieć na pytanie, gdzie w globalnym krajobrazie szkolnictwa wyższego ulokowany jest kapitał. Ponadto przeanalizuję kwestię uwikłania pracy akademickiej, wykonywanej zarówno w prywatnych, jak i publicznych uczelniach, w procesy pomnażania kapitału. To właśnie kapitał jest bowiem siłą sprawczą zjawiska odbieranego przez badaczy szkolnictwa wyższego jako hybrydyzacja porządków tego, co publiczne, i tego, co prywatne. Jak zobaczymy dalej, kapitał podporządkowuje sobie pracę akademicką niezależnie od sektora, w którym jest ona wykonywana. Z pewnością jednak trudno doszukać się jego bezpośrednich manifestacji na dowolnym uniwersytecie publicznym. Gdzie zatem w obrębie sektora szkolnictwa wyższego lokuje się ten kapitał? W prowadzonych tu rozważaniach będę się posługiwać sformułowanym przez Richarda Halla (2014) i rozwiniętym w tym artykule pojęciem „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów”. Choć można wyróżnić trzy frakcje tego stowarzyszenia (kapitał produkcyjny, finansowy i handlowy), uwaga zostanie skupiona na konsekwencjach, jakie dla warunków wykonywania pracy akademickiej ma aktywność oligopolistycznego kapitału skupionego w dużych wydawnictwach naukowych. Kluczem do wyjaśnienia dominującej pozycji tak rozumianego kapitału handlowego na polu akademickim będzie zjawisko upowszechniania globalnych rankingów uniwersytetów.

W literaturze przedmiotu problemy rynku wydawniczego czasopism naukowych i globalnych rankingów traktowane są rozłącznie. Pierwszy z tych obszarów w ramach krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym analizowany był dotąd zazwyczaj w marksowskich kategoriach alienacji (Peekhaus 2012), wywłaszczającej akumulacji (Harvey 2003), groźnej czy utowarowienia dóbr wspólnych (Pirie 2009). Globalne rankingi krytykowane są zaś przede wszystkim za braki metodologiczne, arbitralny dobór kryteriów, wzmacnianie hegemonii amerykańskich i brytyjskich uniwersytetów oraz reprodukcja istniejących hierarchii między regionami i instytucjami. W przekonaniu wielu badaczy w procesie przygotowania globalnych rankingów uniwersytetów nie dokonuje się pomiaru tego, co dla współczesnego uniwersytetu najważniejsze, zarazem mierząc i dowartościowując to, co po prostu da się policzyć (Hazelkorn 2013). Nie dostrzegano jednak dotąd, że rozwój globalnych rankingów, dokonujący się m.in. za pośrednictwem dwóch indeksów czasopism sporządzanych przez prywatną firmę Thomson Reuters (SCI, SSCI), łączy się z dynamiką rozwoju globalnego kapitału handlowego. Niniejszy artykuł, wskazując na ten punkt przecięcia dwóch obszarów, stanowi wkład w dys-

kusję zarówno o zjawisku globalnych rankingów, jak również o zagadnieniach podporządkowania pracy kapitałowi².

1. Uniwersytet-fabryka i niemożliwość istnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym

Analizy instytucji edukacyjnych prowadzone z użyciem pomocy metafory fabryki mają długą historię. Już Karol Marks w *Kapitale*, próbując dowieść, że praca w warunkach produkcji kapitalistycznej jest nie tylko tworzeniem materialnych towarów, lecz przede wszystkim wytwarzaniem wartości dodatkowej dla kapitalisty, sięgnął po przykład ze sfery produkcji niematerialnej, odnosząc się do pracy nauczyciela – produkcyjnego pracownika prywatnej fabryki edukacyjnej (Marks 1967: 603). Jego zdaniem inwestycje w sektory zatrudniające kadrę naukową bądź dydaktyczną nie różnią się wyraźnie od inwestycji kapitału w inne, służące pomnażaniu wartości i nieskończonej akumulacji, przedsięwzięcia.

W 1909 r. pozorne podobieństwo między rozrastającym się Massachusetts Institute of Technology (MIT) a dużymi przedsiębiorstwami produkcyjnymi skłoniło ówczesnego rektora tej uczelni, Henry'ego S. Pritchetta, do sięgnięcia po taylorowskie metody zarządzania. W tym wypadku metafora posłużyła więc za wzorzec, do którego próbowano dopasować rzeczywistą praktykę zarządzania uniwersytetem. Na zlecenie władz MIT Morris L. Cook, uczeń Fredericka Taylora, sporządził wówczas raport na temat podobieństw i różnic w przemysłowych i akademickich metodach zarządzania efektywnością pracy, formułując wiele rad i zaleceń dla przyszłych menedżerów uczelni. Ostatecznie jednak wyniki badań przeprowadzonych przez Cooka nie zostały wcielone w życie (Cook 1910).

Kolejną, międzynarodową falę popularności metafory uniwersytetu-fabryki przyniósł burzliwy rok 1968. Aktywne na całym świecie ruchy studenckie za jej pomocą próbowały zdemaskować dehumanizujący charakter stosunków panujących na ówczesnych uczelniach. W świetle tych krytyk uniwersytet jawił się jako masowa fabryka dyplomów i zunifikowanych, podatnych na formowanie przez miejsce pracy studentów. Rozpoznanie fabrycznego czy wręcz maszynowego charakteru uczelni przełożyło się na kształt postulowanych praktyk oporu. Skoro uniwersytet działa jak fabryka, to możliwe jest, jak dowodzono, zatrzymanie jego trybów poprzez strajk czy okupacyjne przejęcie kontroli.

² Niniejsze rozważania, stanowiące podstawę wystąpienia na I Ogólnopolskiej Konferencji Badaaczy Szkolnictwa Wyższego, którego efektem jest ten tekst, zostały w pełni rozwinięte w książce *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym* (Szadkowski 2015a).

Metafora uniwersytetu-fabryki pozostaje nośna również dzisiaj. Harry Cleaver (2012) stwierdził, że uniwersytet-fabryka miałby być w pewnym sensie podobny do innych fabryk, a marksistowskie analizy miały stać się przydatne w jego rozumieniu. W ostatnim czasie użytek z tej wskazówki uczynił międzynarodowy kolektyw badawczy Edu-factory (2009), stawiając pytanie: Czy uniwersytet nie jest dla kapitalizmu kognitywnego tym, czym kiedyś dla kapitalizmu przemysłowego była fabryka? Czy w obydwu przypadkach możemy zaobserwować podobne mechanizmy wyzysku i kontroli pracy? Czy uniwersytet może być skuteczną przestrzenią organizacji oporu, podobną do tej, jaką stanowiły fabryki ery industrialnej?

Członkowie i członkinie transnarodowego kolektywu Edu-factory, a w szczególności jedna z jego czołowych postaci, włoski socjolog Gigi Roggero, twierdzą, że kryzys współczesnego uniwersytetu jest nieodwracalny. W tym samym momencie, w którym wiedza staje się centralna dla systemu wytwórczego oraz form akumulacji kapitału, uniwersytet musi porzucić rolę, jaką pełnił w epoce nowoczesności. Nie obejmie on jednak, jak dowodzą badacze z kręgu Edu-factory, funkcji podobnej do tej, jaką spełniała w systemie produkcji przemysłowej fabryka. Uniwersytet, zdaniem Roggero (2011a: 146-147), może być paradygmatycznym przykładem w analizie współczesnych transformacji dokładnie w takim stopniu, w jakim traci on swoją centralną pozycję jako miejsce transmisji wiedzy. W związku z tym, używana m.in. przez Stanleya Aronowitza (2000) kategoria uniwersytetu jako „fabryki wiedzy”, choć pozornie poprawna, jest wedle Roggero analitycznie niewystarczająca. Z jednej strony, dzięki takiemu ujęciu możliwe jest wypuklenie bezpośrednio produkcyjnych aspektów uniwersytetu (centralność i funkcjonalność dla współczesnej formy kapitalizmu), z drugiej – wskazanie szczególnych metod organizacji, kontroli i dyscyplinowania żywej pracy w jego obrębie (Roggero 2011a: 72). Zarazem jednak koncepcja „fabryki wiedzy” jest niewystarczająca, ponieważ nie bierze pod uwagę różnic dzielących fordowską fabrykę i uniwersytet. Jeżeli przyjąć za postoperaistami, że produkcja wiedzy wymyka się przemysłowym metodom pomiaru (Read 2003: 120), to oczywiste staje się, że taylorowska organizacja jej wytwarzania nie może być skuteczna. Jak pisze Roggero:

To właśnie w tej różnicy między (nieustannie powtarzającym) narzuceniem miary z jednej strony oraz nieredukowalnością produkcji wiedzy do „zasad naukowego zarządzania pracą” (a zatem do jej bycia fabryką) z drugiej zaostrza się potencjalny kryzys kapitalizmu kognitywnego oraz ułokowane są możliwości konfliktu i transformacji (Roggero 2011a: 73).

Kryzys ten najwyraźniej jest widoczny na współczesnym uniwersytecie, lecz dotyka również innych domen tzw. produkcji biopolitycznej.

Dla innego krytycznego badacza szkolnictwa wyższego, austriackiego filozofa i kulturoznawcy Geralda Rauniga, najważniejszy element koncepcji uniwersytetu-fabryki stanowią kondensacja oraz zgromadzenie w nim przyszlých i aktualnych prekarnych pracowników (Raunig 2013: 52). Koncentracja na fabrykach

lub przestrzeniach mających potencjał stania-się-fabryką wiąże się dla Rauniga w mniejszym stopniu z analizowaniem dzisiejszego sposobu produkcji, a głównie z koncentracją na walkach społecznych oraz procesach organizacji politycznej. W związku z tym interesują go przede wszystkim zjawiska okupacji uniwersytetu, połączone z ponownym odzyskiwaniem przestrzeni tej instytucji. Uniwersytet jest w takim stopniu fabryką, w jakim pozwala gromadzić rozproszonych pracowników w epoce kapitalizmu kognitywnego, mających zwykle – z racji luźnej relacji z kapitałem – niewielkie szanse na zebranie się w jednym miejscu. Raunig stwierdza:

[...] pełna ambiwalencja fabryki wiedzy w trybie modulacji, jej mechanizmów przyswajania oraz jej potencjału oporu, pozwala nam również na zrozumienie miejsc produkcji wiedzy nie tylko jako miejsc jej utowarowienia oraz wyzysku podmiotowości wszystkich aktorów, ale również i szczególnie, jako miejsca nowych form konfliktu (Raunig 2013: 51).

W warunkach kapitalizmu kognitywnego to szkoły i uniwersytety są miejscem, w którym następuje koncentracja prekarnych robotników. I to właśnie pozwala na mówienie o podobieństwach między współczesnym uniwersytetem a dawną fabryką.

Do omówionych sposobów rozumienia metafory uniwersytetu-fabryki należy dodać jeszcze ujęcie akcentujące sprawczy i techniczny potencjał fabryki poza kapitalistycznym zastosowaniem (Nowak 2013; Marks 1967: 476-477). Fabryka jest tu rozumiana nie tyle jako alienująca i podporządkowująca sobie pracowników siła, ile jako rozwinięta postać zakumulowanych sił wytwórczych pracy i wiedzy, której można i należy nadać alternatywne zastosowanie. Współczesny uniwersytet rozumiany w ten sposób miałby być zatem miejscem koncentracji złożonych systemów wytwórczych wiedzy, afektów i relacji społecznych, z którego nie wystarczy po prostu uciec czy go porzucić.

Na podstawie przeprowadzonej rekonstrukcji najważniejszych stanowisk można wyodrębnić co najmniej trzy produktywnie analitycznie strategie posługiwania się metaforą fabryki w kontekście uniwersytetu. Pierwszą strategię można nazwać „strategią ekonomiczną” – w jej ramach traktuje się uniwersytet-fabrykę jako czynnik kluczowy dla rozwoju kapitalizmu kognitywnego, a pracę w niektórych jego sektorach (np. pracę opłacanego w pełni z czesnego dydaktyka) – jako podporządkowaną kapitałowi (w sposób formalny bądź realny). W związku z tym rzecznicy tej strategii, posiłkując się metodami krytyki ekonomii politycznej, poszukują mechanizmów, na podstawie których kapitał rozwija i umacnia swoje panowanie w sektorze i instaluje w nim procesy akumulacji, pomnażania i wydobywania wartości³. Druga strategia, którą można nazwać „strategią polityczną”,

³ Do przedstawicieli tego rodzaju odczytań można zaliczyć m.in.: Harry’ego Cleavera (2012), Davida Harviego (2006) i Alberta Toscano (2011).

opiera się na założeniu, że pod względem topologii oporu współczesny uniwersytet, analogicznie do przemysłowej fabryki, stanowi miejsce koncentracji rozproszonej i zbuntowanej intelektualności masowej, żywej wiedzy⁴. W polu zainteresowania tego typu analiz znajdują się akty mobilizacji i oporu zachodzące w sektorze szkolnictwa wyższego. Warto zaznaczyć, że w ujęciu postoperaistycznym obie te strategie wykorzystywane są komplementarnie, zlewając się w „ekonomiczno-polityczne” ujęcie uniwersytetu jako fabryki. Wreszcie trzecią grupę podejść do metafory uniwersytetu-fabryki można scharakteryzować jako „strategię alternatywy”, skoncentrowaną na konceptualizacji modeli przekraczających ograniczenia kapitalistycznego uniwersytetu przedsiębiorczego, przy równoczesnym zachowaniu potencjału, który wytworzył. Ta ostatnia strategia opiera się na założeniu, że uniwersytet zajmuje główne miejsce we współczesnym systemie gospodarczym, a wobec tego należy i dla tej instytucji znaleźć postkapitalistyczne zastosowanie.

Wydaje się, że wszystkie te strategie mają liczne ograniczenia. Pierwsza z nich np. zaciemnia publiczny charakter i publiczną misję instytucji szkolnictwa wyższego oraz fakt, że jedynie niewielka część instytucji szkolnictwa wyższego (w Europie zaś wręcz marginalna) jest formalnie nastawiona na zysk. Takie ujęcie nie pozwala więc na wyjaśnienie wszystkich procesów transformacji zachodzących we współczesnych systemach szkolnictwa wyższego. Co więcej, koncentrując się na pojedynczych instytucjach i sposobie organizacji pracy w ich ramach nie tylko nie jesteśmy w stanie dostrzec systemowego charakteru kapitalistycznego wyzysku, ale również unikamy konfrontacji z procesami o charakterze globalnym. Druga strategia ma charakter polityczny i choć wydaje się przydatna w ramach mobilizacji studencko-pracowniczych (historia licznych protestów studenckich użyteczność tę niejednokrotnie udowodniła), to jej możliwości eksplanacyjne są niewielkie. Ponadto lekceważenie konieczności prowadzenia walki na skalę globalną w dłuższej perspektywie musi dawać niezadowolające rezultaty. Trzecia strategia wydaje się zaś użyteczna przede wszystkim przy próbach kreślenia utopistycznych perspektyw dla szkolnictwa wyższego (Wallerstein 2008). O ile wszystkie te strategie zasługują na uwagę, gdyż przenoszą dyskusję o uniwersytecie ze sfery wymiany do sfery produkcji, o tyle pozostają ograniczone, posługując się figurą uniwersytetu-fabryki jako topologicznie określonej przestrzeni, w której dokonuje się zawiązanie stosunku między pracą a kapitałem. Kapitał nie jest oczywiście rzeczą, a społecznie określonym stosunkiem, pewnym procesem rozszerzającym swój zasięg na skalę ogólnospołeczną. Jednak o ile w epoce kapitalizmu przemysłowego fabryka stanowiła miejsce, w którym dochodziło do spotkania pracy z kapitałem w najczystszej postaci, o tyle we współczesnej postaci kapitalizmu, w której co prawda uniwersytet odgrywa jedną z wiodących ról, nawet z punktu widzenia pracujących

⁴ Odczytania w tym duchu to specyfika prac Roggero (2011a), Rauniga (2013) czy kolektywu Edu-factory (2009).

akademicko podmiotowości, uniwersytet nie jest topologicznie uprzywilejowaną przestrzenią. Wskazane tu ograniczenia przemawiałyby za tezą, że krytyczna intencja autorów wykorzystujących metaforę uniwersytetu-fabryki domaga się rozwinienia i ugruntowania⁵. By stało się to jednak możliwe, potrzebne jest przyjęcie innej ramy analitycznej.

Inny sposób spojrzenia na dynamikę współczesnych przemian w globalnym i krajowych systemach szkolnictwa wyższego proponuje badacz szkolnictwa wyższego australijskiego pochodzenia, Simon Marginson, w swojej koncepcji rynków w szkolnictwie wyższym. W opublikowanym w niniejszym numerze *Nauki i Szkolnictwa Wyższego* artykule (Marginson 2015) badacz ten powrócił do przywoływanej wcześniej tezy, że konkurencja o status w szkolnictwie wyższym jest bardziej dominująca niż konkurencja rynkowa (Marginson 1997), jak również że „przychody”, a w związku z tym wyzysk pracy i wydobywanie wartości dodatkowej, stanowią „dominujący punkt odniesienia wyłącznie w instytucjach o charakterze kapitalistycznym” (Marginson 2004a: 192). Z tych założeń Marginson wyciąga wnioski, że w szkolnictwie wyższym kapitalistyczne rynki po prostu nie mogą zaistnieć. Jego zdaniem działania motywowane maksymalizacją statusu (czy to przez naukowców, czy przez pojedyncze instytucje) zawsze będą modyfikować działania regulowane mechanizmami popytu i podaży czy mechanizmami ceny. Jak stwierdza:

⁵ Próbę przedstawienia tej krytycznej intencji podjął w swojej książce Oskar Szwabowski (2014). Dzieli on pojęcie uniwersytetu jako fabryki na dwie kategorie: „fabryki edukacyjnej”, gdzie zatrudnieni często w prekarnych warunkach pracownicy wykonują żmudną i dyscyplinującą pracę formatowania podmiotowości, oraz uprzywilejowanej, centralnej „fabryki wiedzy”. Wydaje się jednak, że Szwabowskiemu nie udało się umknąć ograniczeniom narzucanym przez tę perspektywę analityczną. Nawet gdy sięga po rozszerzające metaforę fabryki, rozwinięte przez Antonia Negriego i Michaela Hardta pojęcie metropolii, pozostaje w kreślonym przez zontologizowane ujęcie realnej subsumcji horyzoncie (szerzej: Szadkowski 2015a: 183-185), w którym relacje między kapitałem a pracą mają raczej charakter czystych stosunków władzy i oddzielenia niż panowania w produkcji i pomnażania wartości poprzez pracę (jakkolwiek rozumianą). Dodatkowo kapitał jest w tej perspektywie obecny wszędzie, to znaczy nigdzie, gdyż nie zdarza się sytuacja, w której by się w szkolnictwie wyższym uobecnił i ukonkretniał. Z jednej strony, podobnie jak w klasycznych marksistowskich ujęciach proponowanych przez Luisa Althussera, Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa czy Glenna Rikowskiego, fabrycznie ustrukturyzowane szkolnictwo wyższe służy kapitałowi lokującemu się całkowicie na zewnątrz sektora i niezainteresowanemu jego przekształcaniem. Czyni to poprzez wytwarzanie posłusznych pracowniczych podmiotów – siły roboczej, która ma zaspokajać nieustanną żądzę kapitalistycznego rozszerzania produkcji i akumulacji. Z drugiej strony, dzięki daleko posuniętym transformacjom, których interpretację można wyprowadzić od koncepcji fabryki społecznej Mario Trontiego do produkcji biopolitycznej Negriego, kapitał staje się u Szwabowskiego wszechwładną (wciąż nieuchwytną) siłą sprawiającą, że całe życie społeczne nabiera charakteru produkcyjnego i jest mu podporządkowane. Należy docenić te starania, przyznając jednocześnie, że tego typu analizy, być może intrygujące na poziomie retorycznym, chybają jednak z całą mocą rzeczywistości empirycznej i nie są w stanie dostarczyć wskazówek, według których mogłaby orientować się prowadzona w obszarze szkolnictwa wyższego i mająca na celu przekroczenie ograniczeń narzucanych temu obszarowi produkcji przez kapitał walka klasowa.

W odniesieniu do współczesnych systemów szkolnictwa wyższego mamy bowiem do czynienia z czymś bardzo dziwnym. Z jednej strony są one symulakrami konkurujących firm, tak jakby były punktami sprzedaży czy bankami, z drugiej są całkiem odmienne – zarządzają pieniędzmi, wytwarzają produkty i konkurują. Ale nie są i nie mogą być kapitalistyczne (Marginson 2015: 33).

By zrozumieć powody, dla których Marginson jest w stanie wyprowadzić tego rodzaju wnioski, należałoby odwołać się do jego koncepcji rynków w szkolnictwie wyższym, bazującej na wyróżnieniu czterech podstawowych warstw systemu. Następujący fragment zwięźle prezentuje najważniejsze elementy tej koncepcji:

W rzeczywistości szkolnictwo wyższe jest wszystkimi tymi warstwami jednocześnie. Jest złożone z licznych i różnych „warstw” praktyk. Jest miejscem uczenia się i kształcenia oraz intelektualnej i kulturalnej produkcji; jest miejscem gdzie wytworzony i uregulowany zostaje społeczny status; jest miejscem wymiany ekonomicznej; jak również miejscem, gdzie wytwarza się zyski i akumuluje kapitał. Potrzebujemy analitycznego podejścia, które pozwoli tym wszystkim elementom istnieć jednocześnie, pozwalając nam zarazem rozpoznać element czy poziom, który określa całość (Marginson 2004a: 180).

Jaki to jednak poziom czy element? Marginson ma problem z odpowiedzią na tak postawione pytanie. Jak pisze w tekście o niemożliwości zaistnienia w pełni kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym, neoliberalny model rynku jest ideałem, do którego władze publiczne bezskutecznie, ze względu na wewnętrzne (jak publiczny charakter wiedzy czy dominacja konkurencji statusowej) czy polityczne ograniczenia, usiłują dostosować rzeczywistość sektora. Wydaje się więc, że ujęcie uniwersytetu jako fabryki jest bardziej pomocne przy wskazywaniu tego określającego całość elementu niż konceptualizacja kapitalistycznych aspektów przejawiających się w szkolnictwie wyższym, zapośredniczona przez analizę mechanizmów rynkowych. Zaletą koncepcji uniwersytetu-fabryki jest skupienie się na stosunkach produkcji panujących w sektorze. Konieczne jest jednak przekroczenie ograniczeń wynikających z nadmiernego skupienia na lokalnym i instytucjonalnym charakterze fabryki. Należy też podjąć próbę wypracowania takiej ramy analitycznej, dzięki której możliwe będzie zrozumienie relacji zachodzących między kadrą akademicką (również tą zatrudnioną na formalnie publicznych uczelniach) a rzeczywistością kapitalistycznie rozumianych procesów pomnażania wartości. Ten cel będzie przyswiecać dalszym rozważaniom.

2. Transnarodowe stowarzyszenie kapitałów w szkolnictwie wyższym

Pytanie, na które należy odpowiedzieć, aby bardziej precyzyjnie określić zmiany zachodzące w globalnym i krajowym systemie szkolnictwa wyższego, brzmi: Jaką

rolę odgrywa dziś w szkolnictwie wyższym kapitał (w sensie marksowskim) oraz gdzie jest ulokowany, w jakiego rodzaju aktywności jest zaangażowany i jakie mechanizmy umożliwiają mu to zaangażowanie? Ponadto należy się zastanowić nad konsekwencjami, jakie dla rzeczywistości przeżywanej przez kadre akademicką w jej codziennej pracy, niesie transnarodowe zaangażowanie kapitału. Mam tu na myśli kadre akademicką zarówno zatrudnioną w publicznych, jak i prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego.

Jak już wspomniano, mierząc się z tymi problemami, warto sięgnąć do pojęcia „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów” w szkolnictwie wyższym, ukutego przez brytyjskiego badacza, Richarda Halla (2014). Jego bezpośrednią inspiracją były diagnozy Stephena J. Balla (2012), twierdzącego, że krajowe procesy kształtowania polityki publicznej w stosunku do sektora edukacji (w tym edukacji wyższej) zdominowane są przez „transnarodowe sieci doradcze” (*transnational advocacy networks*), będące „strukturami komunikacyjnymi” zorganizowanymi wokół współdzielonych wartości swoich członków (Ball 2012: 13). W odniesieniu do sektora edukacji promują one dwa zbieżne ze sobą modele rozwiązań: pierwszy ma charakter neoliberalny i egzogeny (wiąże się z odpaństwowieniem i urynkowaniem sektora), drugi zaś można określić jako postneoliberalny i endogeny (ukierunkowany na przekształcenie samej roli państwa). W szkolnictwie wyższym rozwiązania te prowadzą do wdrażania rynków, prywatyzacji czy reform w paradygmacie nowego zarządzania publicznego.

Hall zauważył, że w podobny sposób powinniśmy myśleć zarówno o strukturze, jak i roli, jaką w globalnym krajobrazie szkolnictwa wyższego pełni kapitał. W czasach gdy krajowa polityka w stosunku do sektora podlega ogromnym wpływom organizacji transnarodowych, zaś gospodarka światowa przechodzi proces globalizacji, również kapitał ulega przekształceniom. Zgodnie z postoperaistyczną diagnozą mówiącą, że w epoce kapitalizmu kognitywnego (Moulier-Boutang 2013) kapitał w coraz większym stopniu lokuje się na zewnątrz bezpośredniego procesu produkcji, a zarazem odnosząc się do marksowskiego rozróżnienia na podstawowe typy kapitału, Hall wskazał trzy główne części „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów”. Wyróżnił: kapitał produkcyjny (przemysłowy), czyli prywatne uniwersytety nastawione na zysk, oraz nastawione na zysk działania ponadnarodowe uniwersytetów publicznych i prywatnych nienastawionych na zysk (np. Slaughter i Cantwell 2012), kapitał finansowy (pieniężny), tworzony przez banki udzielające komercyjnych kredytów studenckich (np. McGettigan 2013; Williams 2011), oraz kapitał handlowy (kupiecki: towarowo-handlowy lub pieniężno-handlowy), do którego można zaliczyć np. duże międzynarodowe korporacje wydawców akademickich (np. Pirie 2009; Peekhaus 2012). Jak podkreśla Hall, dziś w sektorze szkolnictwa wyższego kapitał handlowy dominuje nad producentami. Jest to tendencja w dużej mierze zbieżna z ogólną tendencją współczesnej gospodarki kapitalistycznej, w której kapitał produkcyjny zdominowany jest przez kapitał finansowy i handlowy.

Uzupełnienie intuicji płynących z rozważań Stephena J. Balla, dotyczących upowszechniania się i zawiązywania sieci służących transmisji strategii politycznych (*policy*), może stanowić posiłkująca się pracami Leslie'go Sklaira (2001) teoria kapitalistycznej globalizacji i globalnego kapitalizmu Williama I. Robinsona (2004), pod wieloma względami zresztą podobna do podejścia proponowanego przez Halla. Robinson skupia się przede wszystkim na dwóch aspektach powiązanych z formowaniem się globalnego kapitalizmu. Z jednej strony zajmuje go proces wyłaniania się transnarodowego państwa, z drugiej zaś – tworzenie się transnarodowej klasy kapitalistów. Choć jego teoria dotyczy całej kapitalistycznej gospodarki, dostarcza wielu cennych wskazówek dla badań nad zglobalizowanym sektorem szkolnictwa wyższego i analizy sposobów funkcjonowania w jego ramach kapitałów.

Propozycja Robinsona wydaje się o tyle pomocna, że sformułowana została z pozycji, która, po marksowsku, istotę kapitalizmu widzi w stosunkach produkcji, a nie – jak w ujęciu Maxa Webera – w stosunkach wymiany. Z tego względu Robinson najwięcej uwagi poświęca sferze produkcji i procesowi kształtowania się przeciwstawnych klas w tym obszarze, mniej zaś interesuje go globalny rynek, w ramach którego miałyby się tworzyć nierówności w stosunkach wymiany. Przejście od światowej gospodarki do gospodarki globalnej stanowi według Robinsona jakościowo nowy etap w historii kapitalizmu, w ramach którego ekstensywny (terytorialny) rozwój kapitału zbliża się do końca, rozpędza się natomiast rozwój intensywny, niejako w głąb struktur społecznych i gospodarek. Główną cechą globalizacji jest więc dla niego rozwój transnarodowego kapitału (Robinson 2004: 9), który stanowi dziś dominującą czy też hegemoniczną frakcję kapitału w skali światowej (Robinson 2004: 21). Zauważa on:

[...] hegemoniczna frakcja kapitału jest frakcją, narzucającą ogólny kierunek i charakter produkcji na świecie oraz warunki społecznego, politycznego i kulturalnego charakteru kapitalistycznego społeczeństwa (Robinson 2004: 48).

W rezultacie procesu centralnego dla globalizacji wyłania się „transnarodowa klasa kapitalistyczna” (Robinson 2004: 33). Przez klasę tę Robinson rozumie „grupę ludzi, którzy współdzielą wspólny stosunek do procesu społecznej produkcji i reprodukcji oraz konstytuują się relacyjnie w oparciu o walki o władzę społeczną” (Robinson 2004: 37). W ramach tak rozumianej transnarodowej klasy kapitalistów można wyodrębnić, podobnie jak za Marksem zrobił to Hall, trzy frakcje, określane przez kapitał: produkcyjny, handlowy i finansowy (Robinson 2004: 37).

Grupa transnarodowych kapitalistów nie jest jednak jednolita (Sklair 2001). Przeciwnie, staje się z czasem coraz bardziej heterogeniczna, a „konkurencja ma miejsce coraz bardziej między oligopolistycznymi klastrami w transnarodowym środowisku” (Robinson 2004: 45). Interesy różnych grup i frakcji stają się rozbieżne. Nie ma bowiem czegoś takiego jak jedna transnarodowa grupa kapitali-

stów „trzymających władzę”, a „formacja klasowa jest z definicji niekompletnym, nieustannie zmieniającym się procesem” (Robinson 2004: 47). Dawno już istotę tej jedności w różnorodności i konkurencyjności klasy kapitalistów wyłożył Marks w trzeciej księdze *Kapitału*. Choć poszczególne frakcje kapitału nieustannie konkurują ze sobą, to uzyskują klasową jedność, występując przeciw klasie wytwórców w procesie produkcji. Podobnie myśli Robinson, twierdząc, że:

[...] ta klasa jest *transnarodowa* ponieważ powiązana jest ze zglobalizowanymi obiegami produkcji, sprzedaży i finansów oderwanymi od poszczególnych krajowych obszarów i tożsamości oraz ze względu na fakt, że jej zainteresowanie leży w globalnej a nie krajowej czy lokalnej akumulacji (Robinson 2004: 47).

Jego zdaniem transnarodowy kapitał uzyskuje coraz większą kontrolę nad wszystkim obszarami gospodarki (Robinson 2004: 60), a członkowie transnarodowej klasy kapitalistycznej są posiadaczami głównych zasobów wytwórczych świata (Robinson 2004: 47). Transnarodowa klasa kapitalistów jest w coraz większym stopniu zarówno klasą w sobie, to znaczy coraz rozleglejszą i potężniejszą grupą o określonym stosunku względem produkcji, jak również klasą dla siebie, czyli świadomie rozgrywającą na arenie globalnej, krajowej i lokalnej swoje interesy, aktywnie dążącą do zwiększania tempa i poziomu akumulowanego kapitału (Robinson 2004: 48). To właśnie transnarodowa klasa kapitalistyczna jest świadomym agentem globalnej zmiany.

W obrębie transnarodowej klasy kapitalistów dominującą rolę odgrywa kapitał finansowy. Jest on niezakorzeniony terytorialnie, a przez to najbardziej mobilny, co daje mu przewagę w ekspansji. W przypadku transnarodowego stowarzyszenia kapitałów w sektorze szkolnictwa wyższego dominująca rola przypada kapitałowi handlowemu. Jednak niezwykle istotną rolę w kapitalistycznej gospodarce szkolnictwa wyższego odgrywają również globalne rankingi uniwersytetów, które organizują przepływy globalnie wytarzanej w szkolnictwie wyższym wartości do wszystkich frakcji transnarodowego stowarzyszenia kapitałów.

Koncentracja i centralizacja kapitałów, będąca „fundamentalną tendencją akumulacji kapitału” (Robinson 2004: 57), występuje, co zrozumiałe, również w przypadku transnarodowego stowarzyszenia. Transnarodowy kapitał produkcyjny, który tworzą największe uniwersytety anglosaskie, gromadzi pieniądze i prestiż z nieustannie rosnącą prędkością. Transnacionalizacji produkcji towarzyszy postępujące łączenie się spółek i przejęcia, a także formowanie się aliansów strategicznych między frakcjami klasy kapitalistycznej (Robinson 2004: 64). Taki sam proces widać w obszarze transnarodowego stowarzyszenia kapitałów w szkolnictwie wyższym. Z jednej strony bowiem realizowane przez prywatne podmioty rankingi, w rodzaju THE, wchodzą w strategiczne alianse z firmami dostarczającymi dane bibliometryczne (Thomson Reuters), wzmacniając wzajemnie swoją pozycję w polu, z drugiej zaś wśród wydawców czasopism naukowych trwa nieustanna

koncentracja kapitału, objawiająca się przejściami kolejnych wydawnictw i tytułów przez najsilniejszych graczy.

Jeśli zatem poszukiwalibyśmy w dzisiejszym krajobrazie szkolnictwa wyższego kapitału, który wpływa na codzienne funkcjonowanie pracy akademickiej na całym świecie, to powinniśmy skierować uwagę nie na fabrycznie ustrukturyzowane uniwersytety publiczne czy rynki w szkolnictwie wyższym, ale na sposoby działania poszczególnych frakcji transnarodowego stowarzyszenia kapitałów.

Wymienione tu trzy frakcje transnarodowego stowarzyszenia kapitałów można by rozlokować w obrębie schematu warstwowej struktury systemu szkolnictwa wyższego, umieszczonego na rysunku 1, a zaproponowanego przez Marginsona (2004).



Rysunek 1. Warstwowa struktura szkolnictwa wyższego

Źródło: Marginson 2004: 196.

Pytanie, na które badacz ten usiłował bezskutecznie znaleźć odpowiedź, dotyczyło nadrzędnego elementu czy warstwy rzeczywistości szkolnictwa wyższego, której zrozumienie umożliwiłoby wyjaśnienie procesów zachodzących w obrębie całego sektora. Warto zauważyć, że aktywność kapitału produkcyjnego odbywa się na samym szczycie piramidy, tam gdzie prywatne i nastawione na zysk instytucje prowadzą swoje działania lub publiczne instytucje prowadzą w skali transnarodowej swoje inicjatywy obliczone na generowanie przychodów. Kapitał finansowy przenika wszędzie tam, gdzie dostęp do studiów warunkowany jest odpłatnością w postaci chesnego, a prywatne instytucje finansowe świadczą pomoc w postaci kredytów i długów studenckich (często subsydiowanych ze środków publicznych). Konsekwencje aktywności kapitału handlowego (rozumianego tu przede wszystkim jako kapitał zaangażowany w duże przedsięwzięcia wydawnicze) przenikają natomiast wszystkie warstwy zaproponowanej przez Marginsona idealnej struk-

tury szkolnictwa wyższego. Kapitał handlowy pośredniczy w regulowaniu statusu w nauce, zwłaszcza gdy w epoce globalnych rankingów o pozycji i prestiżu uniwersytetów rozstrzyga przede wszystkim efektywność publikacyjna ich pracowników. Jego działania stanowią przykład nastawionej na zysk aktywności o ściśle kapitalistycznym charakterze, dokonując przejęcia i przekształcania kolejnych wytworzonych przez członków wspólnoty akademickiej czasopism. Wreszcie, aktywność kapitału handlowego ma fundamentalne znaczenie dla codziennego doświadczenia praktyk badawczych, publikacyjnych i edukacyjnych. Ograniczony dostęp do coraz droższych publikacji zamieszczanych w czasopismach utrudnia procesy kształcenia, zwłaszcza w krajach położonych poza centrum kapitalistycznej gospodarki globalnej. Co więcej, wyznaczone przez potrzeby pomnażania kapitału handlowego w sferze wydawnictw akademickich standardy zmieniają sposoby pisania i myślenia na najbardziej podstawowym poziomie. Z tego właśnie względu analiza handlowej frakcji transnarodowego stowarzyszenia kapitałów jest tak ważna dla zrozumienia współczesnych przekształceń sektora szkolnictwa wyższego.

3. Konsolidacja oligopolu na akademickim rynku wydawniczym

Jedną z największych bolączek trapiących obecny akademicki rynek wydawniczy jest oligopol sprawowany przez największych wydawców czasopism naukowych. Jak dowiedli ostatnio Vincent Larivière, Stephanie Haustein i Philippe Mongeon (2015), pięciu największych graczy⁶ na rynku przez ostatnie dwie dekady, na skutek intensywnego wykupu czasopism od małych wydawców (przede wszystkim towarzystw naukowych), doprowadziło do sytuacji, w której w niektórych dziedzinach nauki wydają ponad połowę i więcej wszystkich publikowanych artykułów⁷. Tak wyraźna oligopolizacja rynku powoduje niekontrolowane windowanie cen i wymuszanie transakcji pakietowych (uzależnianiu nabycia dostępu do określonych czasopism od wykupienia dostępu do innych czasopism z oferty) (Bergstorm i in. 2014), co przyczynia się do osiągnięcia przez czołowych wydawców czasopism naukowych ogromnych zysków, które stanowią warunek dalszego umacniania ich pozycji.

Drugą stroną tego problemu jest stopniowe kurczenie się budżetów bibliotek akademickich na całym świecie. Problem jest bardzo poważny, a jego konsekwencje dotyczą wszystkich uczestników pola naukowego, bez względu na miejsce zajmowane w globalnym podziale pracy. Kontekst amerykański przybliży krótki

⁶ Wśród wydawców, którym przyglądają się autorzy, znajdują się: Reed-Elsevier, Wiley-Blackwell, Springer oraz Taylor & Francis. W naukach medycznych i ścisłych w pierwszej piątce znalazło się American Chemical Society, natomiast pośród dziedzin nauk humanistycznych i społecznych Sage Publications.

⁷ Chodzi o artykuły indeksowane w bazie Web of Science firmy Thomson Reuters.

artykuł zamieszczony na stronie internetowej biblioteki Uniwersytetu Illinois, w którym można przeczytać:

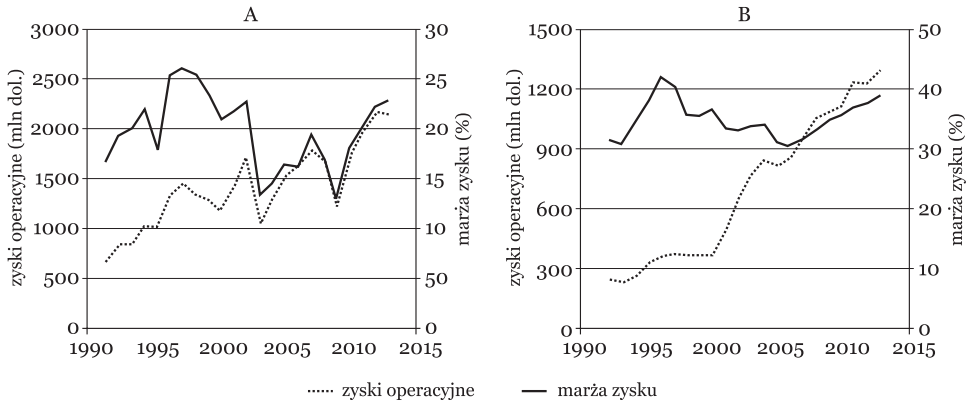
[...] w latach 1986-2004 całkowite wydatki na czasopisma, ponoszone przez biblioteki badawcze północnoamerykańskich uniwersytetów, wzrosły o oszałamiające 273%, przy średnim jednostkowym wzroście cen tytułu o 188%. W tym okresie U.S Consumer Price Index wzrósł o 73%, co oznacza, że ceny czasopism rosły czterokrotnie szybciej niż inflacja (University of Illinois Library 2009).

Od 2004 r. nic się nie zmieniło, a ceny subskrypcji czasopism naukowych nieustannie rosną. Co więcej, odnotowany tu wzrost wydatków bibliotek wcale nie oznaczał wzrostu różnorodności oferowanych tytułów, wręcz przeciwnie – był powiązany z ciągłym skracaniem listy czasopism udostępnianych czytelnikom. Problem jest wspólny dla wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego na świecie, także tych najbardziej majątnych. Nawet najbogatszy uniwersytet świata, którego kapitał zakumulowany w gotówce i inwestycjach kilkakrotnie przewyższa całkowity roczny budżet polskiego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, czyli Uniwersytet Harvardzki, miał w 2012 r. poważne problemy z wykupem wszystkich tytułów czasopism, na które zgłaszała zapotrzebowanie jego biblioteka, wzywając jednocześnie swoich pracowników do częstszego publikowania w otwartym dostępie.

O tym, jak intratnym przedsięwzięciem są publikacje akademickie, może świadczyć wysokość marż operacyjnych, którymi mogą poszczycić się największy wydawcy, sięgająca 20-30%, a nawet 40%. Dla porównania w przemyśle wydobywczym te same marże oscylują wokół 6,5%, wielkie firmy farmaceutyczne z trudem osiągają poziom 16%, zaś największy światowy podwykonawca produktów elektronicznych, firma Foxconn, w 2012 r. osiągnęła marżę operacyjną na poziomie 0,9% (Ngai i in. 2013). Sektor wydawnictw czasopism naukowych od wielu lat znajduje się na fali wznoszącej, co już w 2002 r. zauważyła firma Morgan Stanley, twierdząc, że była to najszybciej rozwijająca się część sektora przemysłu medialnego w latach 1988-2002. Wykres 1 prezentuje poziom zysków jednego z największych wydawców czasopism z obszaru nauk ścisłych – firmy Reed-Elsevier.

Skąd biorą się te ogromne zyski? Łatwiej będzie odpowiedzieć na to pytanie, śledząc proces produkcyjny czasopism naukowych wydawanych przez największych graczy na rynku wydawnictw akademickich. Badacze i badaczki, w oparciu o rozległe, często długoletnie, finansowanie publiczne, prowadzą badania, a ich wyniki podsumowują w artykułach składanych w redakcjach czasopism. Redakcja albo odrzuca taki artykuł na wstępie (*desk rejection*), albo dobiera do niego recenzentów. Ci, całkowicie bezpłatnie lub niekiedy w zamian za roczny dostęp do danego czasopisma lub innych materiałów wydawcy, sporządzają recenzje, często do jednego artykułu robiąc to więcej niż raz. Redaktor przekazuje następnie recenzje autorom, którzy przerabiają swoje artykuły pod ich kątem. Jeśli autorzy pochodzą z peryferii, a ich językiem ojczystym nie jest angielski, muszą często sami opłacić

Wykres 1. Zyski operacyjne i marża zysku globalnego firmy Reed-Elsevier (A) i jej oddziału zajmującego się nauką, techniką i medycyną (B)



Źródło: Larivière, Haustein i Mongeon 2015.

korektę językową swoich materiałów. Gdy po poprawkach tekst wraca do redakcji, wydawca podpisuje umowę o przekazanie praw własności intelektualnej z autorem, a następnie przetwarza finalny tekst, dokonuje składu, ostatecznej korekty (wykorzystując do tego celu często najniższej opłacaną, poddaną outsourcingowi pracę z obszarów anglojęzycznych peryferii), po czym umieszcza go w swoim systemie dystrybucji i promocji. Wkład wydawców trudno więc porównać z olbrzymią ilością nieodpłatnej pracy zawartej w ostatecznej, utowarowionej postaci artykułu. Co więcej, publiczny użytkownik, który sfinansował pośrednio niemal cały proces produkcji wiedzy, z podatków opłacając pensje naukowców, musi raz jeszcze zapłacić, by uzyskać do niej dostęp. Dzięki temu proces wydawniczy czasopism naukowych jest tak intratnym zajęciem. Dlaczego jednak, mimo dostrzegalnej gołym okiem i poruszanej w ramach licznych protestów kadry akademickiej niesprawiedliwości, system ten wciąż prosperuje? Dlaczego, mimo powszechnej dostępności możliwości publikowania w otwartym dostępie, tak duża i wciąż rosnąca liczba publikacji naukowych przechodzi przez ręce największych komercyjnych wydawców?

4. Warunek możliwości funkcjonowania transnarodowego stowarzyszenia kapitałów, czyli globalne rankingi uniwersytetów

By w pełni zrozumieć przyczyny powodzenia frakcji transnarodowego stowarzyszenia tworzonej przez kapitał handlowy skupiony w akademickich przedsiębiorstwach wydawniczych, warto powrócić do globalnych rankingów uniwersytetów.

Od czasu ich powstania, to znaczy publikacji w 2003 r. pierwszego i najistotniejszego dziś globalnego rankingu uniwersytetów, Shanghai Jiao Tong Academic Ranking of World Universities (ARWU), zwanego rankingiem szanghajskim, o rankingach w szkolnictwie wyższym napisano wiele⁸. W literaturze przedmiotu jest jednak stosunkowo niewiele głosów krytycznych, które całkowicie odrzucałyby ideę globalnych rankingów, porównań czy benchmarkingu w polu szkolnictwa wyższego⁹. Kwestie poruszane najczęściej przez badaczki i badaczy można sprowadzić raczej do wskazywania na ograniczenia rankingów i stosowanych miar. Mimo dostrzegania poważnych negatywnych konsekwencji globalnych rankingów postulaty alternatywy zwykle kończą się albo na sugerowaniu usprawnień istniejących rozwiązań, albo na proponowaniu miar ukierunkowanych na uchwytowanie innego rodzaju aspektów rzeczywistości akademickiej. Rankingi mogą więc się jawić jako nieuchronne (Altbach 2006: 78), a nawet najbardziej krytyczni badacze głównego nurtu z rezygnacją powtarzają frazę: „rankingi zostają z nami na dobre” (*rankings are here to stay*). Ma to wynikać z faktu, że mimo wszystko wzmacniają one pozytywnie oceniane dążenia instytucji szkolnictwa wyższego do walki o jak najlepsze osiągnięcia. Jednak wskazuje się, że bardziej niż do poprawy sytuacji w globalnym szkolnictwie wyższym prowadzą do daleko posuniętego izomorfizmu instytucjonalnego, unifikacji systemu oraz koncentracji prestiżu i zasobów w ramach wąskiej grupy instytucji (Kehm 2013: 20).

Na podstawie przeglądu literatury, a zwłaszcza ustaleń poczynionych przez Ulricha Teichlera (2011) i Ellen Hazelkorn (2011a), tematy podejmowane przez badaczy globalnych rankingów można podzielić na cztery obszary: a) kwestie metodologiczne związane z globalnymi rankingami (np. Trigwell 2011; Longden 2011; Stergiou i Lessenich 2014); b) teoretyczne opracowanie zagadnienia rankingów (np. Marginson 2007; 2009a; 2009d; Sauder i Espeland 2009; Amsler i Bolsmann 2012; Amsler 2014; Lynch 2014); c) konsekwencje funkcjonowania globalnych rankingów dla dynamiki krajowych systemów i instytucji szkolnictwa wyższego (np. Dill i Soo 2005; Espeland i Sauder 2012, Hazelkorn 2008; 2011a; Kwiek 2015); d) relacje między globalnymi rankingami, systemami szkolnictwa wyższego a szerszym otoczeniem społeczno-gospodarczym (np. Ordorika i Lloyd 2013; 2015; Lo 2011; 2014).

Można też wskazać dziewięć podstawowych linii krytyki rankingów (za: Teichler 2011). Po pierwsze, rankingi stosowane są zarówno przez krajowych, jak

⁸ Gruntowny i krytyczny przegląd literatury dotyczącej globalnych rankingów uniwersytetów zawiera rozdział V mojej książki (Szadkowski 2015a: 111-143).

⁹ Interesującym wyjątkiem jest niemiecki socjolog Richard Münch (2013: 201; 2014: 35), dla którego rankingi to siła wprowadzająca logikę zewnętrzną względem autonomicznego pola naukowego, kolonizująca stopniowo edukację i naukę. Zdaniem tego badacza nawet jeśli udałoby się znacząco poprawić rankingi i ewaluacje pod względem metodologicznym, to i tak prowadziłyby do tworzenia się monopolu w nauce (Münch 2014: 113). Więcej o projekcie Müncha: Szadkowski 2015b.

i instytucjonalnych liderów pomimo oczywistych niedociągnięć i problemów związanych z wykorzystywanymi w nich kryteriami. W ten sposób tworzy się błędne koło. Dopasowywanie swoich działań do nieadekwatnych kryteriów oceny prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji, a instytucje, a niekiedy nawet całe systemy, tracą kontrolę nad suwerennym wyznaczaniem własnych celów (np. Deem, Lucas i Mok 2009, Erkkilä 2014). Po drugie, słabość danych i sposobów ich zbierania, a także ograniczenia wykorzystywanych przy tej okazji wskaźników. W ramach tego rodzaju krytyki pojawiają się zastrzeżenia np. co do ankietowego badania opinii o uniwersytetach stosowanych w niektórych rankingach czy też zawężania listy uwzględnianych baz danych bibliometrycznych do tych, w których czołową rolę odgrywają dane anglojęzyczne czy wreszcie do ignorowania (np. w ARWU) wkładu nauk humanistycznych (Hazelkorn 2011a). Po trzecie, podkreśla się całkowity brak i prawdopodobną niemożność osiągnięcia zgody, co oznacza „jakość” w szkolnictwie wyższym, do której przybliżyć miałyby stosowane przez rankingi wskaźniki (np. Hazelkorn 2011b: 500). Po czwarte, wiele tekstów krytycznych wobec globalnych rankingów podejmuje kwestie wzmocnienia przez nie istniejącej hegemonii systemów anglosaskich i przyczyniania się do rozwoju amerykańskiego imperializmu w szkolnictwie wyższym (np. Marginson i Ordorika 2011). Po piąte, z racji tego, że rankingi opierają się na danych ilościowych, są strukturalnie skrzywione, a wobec tego niezdolne do uchwycenia bogactwa i różnorodności w szkolnictwie wyższym. Nie chodzi przy tym jedynie o różnorodność językową, kulturową czy dyscyplinarną, ale również, a może przede wszystkim, o różnorodność instytucjonalną (np. Ordorika i Lloyd 2013). Po szóste, duża część krytyki dotyczy promowanych przez rankingi procesów agregacji danych i tworzenia profili całych instytucji zamiast rozbijania ich na wydziały i zestawiania podobnych do siebie instytucji lub np. porównywania całych systemów szkolnictwa wyższego (np. Marginson 2009b; Hazelkorn 2013). Po siódme, na celowniku krytyków znajduje się akademicki „wyścig zbrojeń”, którego celem jest uzyskanie przewagi pozycyjnej, co prowadzi nie tylko do koncentracji zasobów w poszczególnych instytucjach, ale również do podnoszenia kosztów całego przedsięwzięcia akademickiego ponad poziom niezbędny dla zapewniania masowej edukacji wysokiej jakości (np. Kehm 2013; Münch 2013, 2014; Dill 2009). Po ósme, zwraca się uwagę na postępującą hierarchizację zachodzącą na skutek promowanego przez rankingi wyścigu o prestiż wewnątrz krajowych systemów szkolnictwa wyższego (Hazelkorn 2013; Münch 2014). Po dziewiąte, podkreśla się konserwatywny charakter akademickiego prestiżu, który bazując na efekcie św. Mateusza w nauce, promuje raczej sumę przeszłych osiągnięć niż obecne i teraźniejsze wyniki instytucji szkolnictwa wyższego. Jest to nie tylko mechanizm odpowiedzialny za podkopywanie merytokratycznych rządów w nauce, ale również blokada na drodze do rozwoju nowej wiedzy. Ponadto rankingi mają konserwujący wpływ na naukę, ponieważ wśród uwzględnianych przez nie wskaźników promuje się tradycyjne metody upowszechniania wiedzy (artykuły

naukowe), nie tylko nie uwzględniając specyfiki niektórych dyscyplin, ale również uniemożliwiając premiowanie wszystkich aktywności o społecznym charakterze, wykraczającym poza standardowe produkowanie „wyników” w publikowalnej postaci (np. Marginson 2009c; Hazelkorn 2013; Münch 2014).

Rankingi to „czarne skrzynki” (Longden 2011), które należy otworzyć, by możliwe było przekroczenie ograniczeń narzucanych produkcji akademickiej przez kapitalistycznie rozumianą miarę i techniki pomiaru, promowane przez rankingi. Aby ten cel osiągnąć, należy wskazać przynajmniej trzy kwestie związane z rankingami. Po pierwsze, kwestię nierówności ukazywanych przez globalne rankingi uniwersytetów stanowiącą warunek sprawowania i wzmacniania hegemonii w polu szkolnictwa wyższego. Po drugie, proces uwspółmierniania pracy akademickiej, do którego rankingi się przyczyniają, a który stanowi podstawowy mechanizm regulowania rynków w szkolnictwie wyższym, podobny, ale nie identyczny, do sposobów ustalania cen czy szacowania wartości z pracy w rzeczywistości gospodarczej. Po trzecie, to, w jaki sposób mechanizmy rankingowe oraz związane z nimi kryteria i wskaźniki, przypisując status i pozycję instytucjom czy zatrudnionym w nich pracownikom, stają się wzorcem regulowania wartości towarów w gospodarce opartej na wiedzy. Właśnie ten trzeci element jest niezbędny do zrozumienia sposobów funkcjonowania transnarodowego stowarzyszenia kapitałów w szkolnictwie wyższym.

Obsesji rankingów ulegają obecnie nie tylko rządzący krajowymi systemami szkolnictwa wyższego politycy, ale również instytucjonalni liderzy i przedstawiciele władz poszczególnych uniwersytetów. Konsekwencje tej potężnej konkurencji dotyczą wszystkich, jednak korzyści uzyskuje grono nielicznych. Zdecydowana większość rankingów, jeśli nie jest skupiona niemal w całości na wynikach publikacyjnych pracowników ocenianych instytucji (jak ARWU, HEEACT czy CWTS), to przynajmniej pośród stosowanych kryteriów i wskaźników wykorzystuje je w istotnym stopniu (jak THE, QS czy Webometrics). W większości przypadków dostarczycielem danych do oceny tych wyników są prywatne firmy, spośród których największą skutecznością cechuje się firma Thomson Reuters. Times Higher Education Ranking zawarł nawet z tą firmą strategiczne porozumienie. Wyjątkiem pod tym względem nie jest finansowany przez Komisję Europejską ranking U-Multirank, który do porównań również wykorzystuje dane dostarczane przez Thomson Reuters. Istotne jest jednak nie tylko to, kto dostarcza danych do globalnych porównań, ale również to, kto kontroluje czasopisma, z których artykuły pojawiają się w bazie Web of Science i dwóch najistotniejszych, branych pod uwagę w rankingach indeksach czasopism: Science Citation Index Expanded (SCI) oraz Social Science Citation Index (SSCI). Jak pokazują dwie poniższe tabele, są one zdominowane przez kilku głównych wydawców akademickich. W ten sposób globalny wyścig o prestiż i instytucjonalny status, którego obecnie głównym medium są globalne rankingi uniwersytetów, instrumentalizowany jest przez kapitał

handlowy, a praca kadry akademickiej zatrudnionej w instytucjach, które biorą w tym wyścigu udział, w coraz większym stopniu (jako efekt uboczny rywalizacji) podporządkowywana jest interesom głównych graczy na rynku wydawniczym.

Na początek warto przyrzeć się stopniowi koncentracji własności czasopism naukowych z obszaru nauk ścisłych i przyrodniczych (tabela 1).

Tabela 1. Ilościowy i procentowy udział czasopism wydawanych przez największych wydawców akademickich w ramach Science Citation Index Expanded firmy Thomson Reuters w 2014 r.

Wydawcy	Liczba	Udział procentowy
Wiley-Blackwell	769	8,90
Elsevier	1417	16,42
Sage	147	1,70
Taylor & Francis	137	1,59
Oxford University Press	121	1,40
Cambridge University Press	89	1,03
Springer	1088	12,60
Łącznie czasopism	8632	100,00
Najwięksi gracze	3768	43,65

Źródło: opracowanie własne.

Stopień koncentracji rynku wydawniczego w naukach ścisłych jest wysoki, a główne udziały mają w nim trzy wydawnictwa: Wiley-Blackwell, Elsevier i Springer. Warto jeszcze wskazać firmę Palgrave-Macmillan, która choć nie może poszczycić się tak rozległym procentowym udziałem w rynku, kontroluje wszystkie najbardziej prestiżowe czasopisma z grupy Nature (w ramach Nature Publishing Group).

Tabela 2 prezentuje zaś dane dotyczące stopnia kontroli obszaru czasopism naukowych indeksowanych w ramach Social Science Citation Index firmy Thomson Reuters. Dane pochodzą z raportu opublikowanego przez firmę w 2014 r. Również w przypadku tego pola widać wysoki stopień kontroli głównych graczy wydawniczych (61,86%), choć rozkład udziałów jest inny niż w przypadku nauk ścisłych.

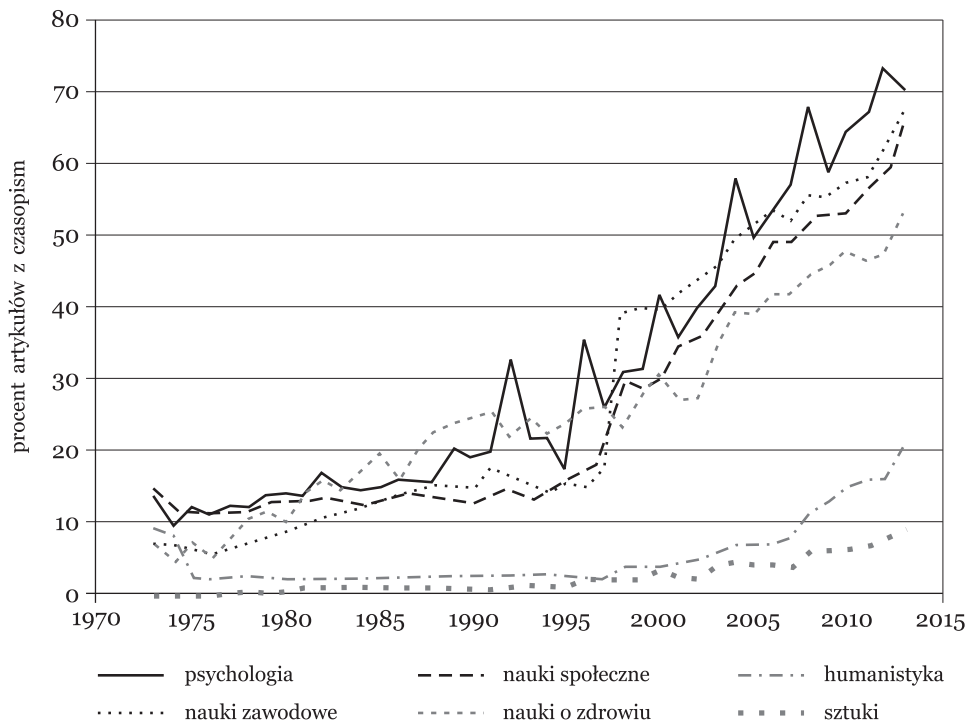
Dominacja kilku firm na rynku czasopism naukowych to tylko jeden z przejawów szerszego problemu. Prezentowane poniżej wykresy 2 i 3 ilustrują przebieg procesu opanowywania pola wydawniczego w poszczególnych dziedzinach przez pięciu największych wydawców akademickich. Vincent Larivière, Stefanie Haustein i Philippe Mongeon obliczyli, jaki procent spośród wszystkich opublikowanych w danym roku artykułów (to znaczy mających wpływ na wyliczenia służące do określania pozycji uniwersytetów w globalnych rankingach) został opublikowany w czasopismach należących do grupy pięciu największych wydawców akademickich.

Tabela 2. Ilościowy i procentowy udział czasopism wydawanych przez największych wydawców akademickich w ramach Social Science Citation Index firmy Thomson Reuters w 2014 r.

Wydawca	Liczba	Udział procentowy
Wiley-Blackwell	416	13,32
Elsevier	307	9,83
Sage	323	10,34
Taylor & Francis	457	14,63
Oxford University Press	97	3,11
Cambridge University Press	105	3,36
Springer	227	7,27
Łącznie czasopism	3123	100,00
Najwięksi gracze	1932	61,86

Źródło: opracowanie własne.

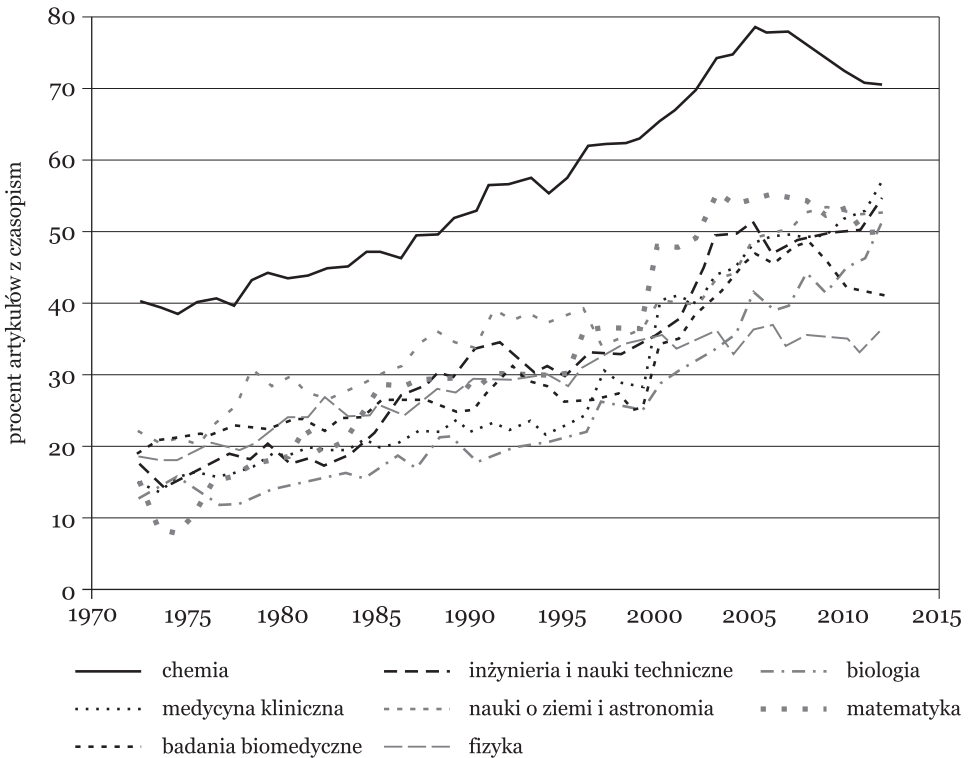
Wykres 2. Procentowy udział artykułów opublikowanych przez pięciu głównych wydawców akademickich w naukach społecznych i humanistyce w latach 1973-2013 (dane za Web of Science)



Źródło: Larivière, Haustein i Mongeon 2015.

Powyższy wykres pokazuje, że w okresie zbieżnym z publikacją pierwszych globalnych rankingów uniwersytetów konsolidacja czasopism naukowych przez głównych graczy nabrała wyraźnego tempa. Istotny jest także fakt, że najmniej liczące się w globalnych rankingach dziedziny nauk humanistycznych i sztuki cechują się również najmniejszym stopniem wydawniczej koncentracji, choć – jak wynika ze zgromadzonych danych (Larivière, Haustein i Mongeon 2015), stopień ten w ostatnich latach nieustannie rośnie.

Wykres 3. Procentowy udział artykułów opublikowanych przez pięciu głównych wydawców akademickich w naukach ścisłych w latach 1973-2013 (dane za Web of Science)



Źródło: Larivière, Haustein i Mongeon 2015.

Z wykresów wynika, że proces konsolidacji pola wydawniczego w naukach ścisłych zaczął się znacznie wcześniej niż w przypadku głównych dziedzin nauk społecznych, jednak znajdują się one dziś na równie zaawansowanym poziomie.

Podsumowując, można stwierdzić, że postępującej i zaostrzającej się globalnej konkurencji pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego towarzyszy nie tylko

zjawisko stałej koncentracji zasobów w wąskiej grupie instytucji, ale również centralizacja pola akademickiego i przejmowanie głównych narzędzi regulujących status w jego obrębie przez oligopolistycznych wydawców akademickich. Procesy publikacyjne, które kiedyś znajdowały się w pełni w rękach wspólnoty akademickiej, dziś napędzają mechanizmy pomnażania wartości składającej się na handlową frakcję transnarodowego stowarzyszenia kapitałów w szkolnictwie wyższym. Nie bez znaczenia dla tego procesu było zarówno pojawienie się globalnych rankingów uniwersytetów regulujących prestiż i status w polu, jak i zdobycie pozycji niemalże monopolisty na dostarczanie danych bibliometrycznych do porównań przez firmę Thomson Reuters.

Co to wszystko mówi nam jednak o sposobie podporządkowania sobie pracy akademickiej przez handlową frakcję transnarodowego stowarzyszenia kapitałów? Z postoperaistycznych rozważań dotyczących sfery produkcji wiedzy wynika, że „kapitał jest coraz mniej zdolny do organizacji »odgórnego« cyklu kooperacji” (Roggero 2011: 71). Z powodu tej słabości kapitał przestaje być zainteresowany najbardziej opartymi na współdziałaniu sektorami, a do takich z pewnością można zaliczyć naukę. Dla kapitału istotne w obrębie szkolnictwa wyższego jest więc to, co wchodzi w ustanawiane ramy pomiaru, to znaczy wyłącznie to, co jest widzialne i zliczalne (a tym właśnie zajmują się firmy w rodzaju Thomson Reuters – zliczają i uwidaczniają globalnie wartościową pracę akademicką), cała reszta procesów może być zaś swobodnie podtrzymywana i zasilana przez rządy i państwa na własny koszt i „ryzyko”. Należy jednak zaznaczyć, że nie tyle wytworzona wartość jest przechwytywana, ile miara pozwala, by w oczach kapitału ukazało się jako „wartość” społeczne i społecznie wytworzone heterogeniczne bogactwo relacji, to znaczy dobro wspólne. Mechanizmy zliczania pozwalają ukierunkować społeczną heterogeniczną energię na wytwarzanie tego, co można zmierzyć i przedstawić w oczach kapitału jako homogeniczną wartość. Widać zatem wyraźnie, że w rzeczywistości szkolnictwa wyższego kapitał uzyskuje możliwość przeprowadzania procesów pomnażania wartości nie tyle poprzez panowanie nad pojedynczą instytucją, ile przez wyznaczanie warunków funkcjonowania dla całego globalnego systemu instytucji z jego bardziej liczącymi się (pod względem wydajności produkcyjnej) centrami oraz mniej istotnymi (ale ważnymi, jeśli chodzi o konsumpcję) peryferiami. Instytucje z dalekich marginesów globalnego systemu szkolnictwa wyższego, niezdolne ani do produkcji, ani do dostatecznej konsumpcji oferowanych przez kapitał wydawniczy towarów, nie mają w tej grze żadnego znaczenia. Jak pisze Roggero, „akt akumulacji, przechwytywania wartości produkowanej wspólnie przez żywą pracę/wiedzę ma coraz częściej miejsce na końcu cyklu” (Roggero 2011: 71). Podobnie dzieje się w relacji między cyklem produkcji opłacanych z publicznych pieniędzy badań a efektem publikacyjnym przechwytywanym przez kapitał handlowy. Trudno właściwie wyobrazić sobie bardziej krańcowe położenie kapitału w procesie produkcji wiedzy naukowej niż położenie w miejscu deponowania wyników prowadzonych badań.

5. Open Access i komunizm kapitału

Roggero przedstawia jeszcze jedną cenną intuicję, która może pomóc w naświetleniu relacji między transnarodowym kapitałem wydawniczym a pracą akademicką. Badacz ten twierdzi z całą stanowczością, że „kapitał może być zdolny do porzucenia własności, ale nie panowania!” (Roggero 2011b: 72). Jak to rozumieć? W sytuacji, w której coraz więcej czasopism naukowych wydawanych przez największych globalnych graczy wprowadza możliwość formuły publikacji w wolnym dostępie, perspektywa czerpania nieskończonej renty ze „sprzedaży” raz zagarniętych i sprywatyzowanych dóbr stopniowo zanika. Nadwyżka wytwarzana przez pracę akademicką musi być przechwytywana wobec tego w inny sposób.

Aby przedstawić to zjawisko w sposób możliwie jasny, warto sięgnąć po prosty przykład, typowy dla metod funkcjonowania dużych wydawnictw akademickich. 20 października 2014 r. wydawane przez Nature Publishing Group, publikowane online czasopismo *Nature Communications* (jedno z ok. 80 czasopism tej grupy), cieszące się opinią wiodącego czasopisma badawczego w zakresie nauk ścisłych przeszło całkowicie na tryb publikacji w otwartym dostępie. Jego pozycję w polu naukowym można ukazać, przywołując, wyliczony przez firmę Thomson Reuters impact factor, wynoszący za 2014 r. 10 742. Tak wysoki wynik decyduje o tym, że polskie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego za publikację w tym czasopiśmie przyznaje jednostkom naukowym po 45 punktów. Co pociągnęło za sobą przejście tego pisma do otwartego dostępu? Wszystkie artykuły, które spłynęły do redakcji po 20 października 2014 r., publikowane zaczęły być obowiązkowo na wolnej licencji: Creative Commons 4.0 – CC BY (uznanie autorstwa międzynarodowe, pozwolenie na swobodne dzielenie się i tworzenie na bazie danego utworu). Autorzy mogli wybrać jeszcze inne opcje otwartego dostępu (CC BY-NC-ND oraz CC BY-NC-SA). Jednak publikacja we wszystkich tych trybach wiąże się z uiszczeniem obowiązkowej opłaty za obróbkę artykułu (*article processing charge* – APC). Stawki APC dla *Nature Communications* wynoszą odpowiednio 5200 dolarów amerykańskich dla autorów z USA, 3700 euro dla autorów z Europy i 3150 funtów brytyjskich dla autorów z Wielkiej Brytanii i pozostałych państw. Czasopismo publikuje średnio ok. 10 artykułów dziennie (choć publikacje pojawiają się często co kilka dni). Przykładowo, w marcu 2015 r. opublikowano 322 artykuły, w tym przeszło połowę w ramach nowej opcji otwartego dostępu. Przyjmując, że miesięcznie publikuje się średnio 300 artykułów, a stawkę za ich publikację wyliczymy w dolarach, każdego miesiąca czasopismo przynosi ok. 1,5 mln dolarów przychodu. Czasopismo co prawda ma 37 redaktorów i 10 pracowników technicznych zatrudnionych w trzech biurach (w Londynie, Nowym Jorku i Szanghaju), w związku z tym jedynie część tej sumy trafia do kieszeni wydawcy. Mimo to wciąż jest to niezwykle intratne przedsięwzięcie. Redakcja deklaruje zarazem, że oferuje pomoc w zakre-

sie odnalezienia właściwej opcji finansowania APC oraz przy samym aplikowaniu o te środki. Przypadek *Nature Communications* nie jest czymś odosobnionym. Oferta publikowania w wolnym dostępie jest nieustannie rozszerzana, a związane z tym wydatki odpowiedzialnych za sektor szkolnictwa wyższego ministerstw czy poszczególnych instytucji błyskawicznie rosną.

Rozwijający się interes oparty na APC oraz BPC (*book processing charge*) ukazuje niebywałą zdolność kapitału handlowego do przejścia od sprzedaży towarów do sprzedaży usług publikacyjnych akademickiej klienteli. Zmiana ta w niczym nie podważa samej dominacji kapitału nad polem. Ten poważny problem często jest niedostrzegany w wielu krytycznych analizach akademickiego rynku wydawniczego, skupionych zwykle na analizie sposobów gromadzenia dóbr wspólnych wiedzy i alienacji pracowników od ich wytworów (Peekhaus 2012; Pirie 2009). Gdy za głównego przeciwnika uzna się obecne formy własności wiedzy, łatwo przyjąć, że projekty dotyczące radykalnego poszerzenia otwartego dostępu mogą podważyć kapitalistyczną kontrolę. Tego typu propozycje pozostają jednak ślepe na dynamikę i logikę pola naukowego w jego autonomii, w którym komunistyczny etos połączony jest zazwyczaj z zasadą konkurencji i walki o prestiż. Jak widać, kapitalistyczne przekształcenie stosunków panujących w danym polu może sprzyjać jednemu i drugiemu. Nadpisanie się transnarodowego stowarzyszenia kapitałów w celu zabezpieczenie procesów pomnażania wartości nad mechanizmami decydującymi o dystrybucji prestiżu (takimi jak rankingi czy wskaźniki wpływu) pozwala na rozwijanie strategii opartych na APC i zachowanie pozorów naukowego komunistycznego etosu. Tego jednak wielu krytyków rynku wydawniczego, mimo szczerych antykapitalistycznych intencji, nie dostrzega. Komunistyczne żądanie zniesienia własności prywatnej środków konsumpcji zostaje w istocie przełożone na kategorie kapitalistyczne i w pełni wintegrowane w system. Ta komunistyczna modulacja kapitalistycznej produkcji wiedzy jest ledwie jedną z wielu form „komunizmu kapitału”, będącego „przechwyceniem bez organizacji, blokadą pozbawioną możliwości rozwoju, czy akumulacją bez obietnicy postępu” (Roggero 2014: 205). Jak dodaje Roggero:

[...] komunizm kapitału jest dziś przechwytywaniem i przekształcaniem dobra wspólnego przez rentę, rozumianą jako władza przywłaszczania wartości, która w coraz większym stopniu tworzona jest przez społeczną kooperację oderwaną od bezpośredniej interwencji kapitału (Roggero 2011b: 76).

W przypadku ścisłego spłotu globalnych rankingów i komercyjnych form publikowania na otwartych licencjach w czasopismach naukowych wydawanych przez największych wydawców widać to zjawisko w całej okazałości. Choć formuła opierania strategii biznesowych na APC wciąż nie stanowi głównego nurtu na rynku wydawniczym, to jej wpływ nieustannie się rozszerza.

Równoległe jednak dokonuje się proces przyspieszonego uspołeczniania wiedzy, który sprawia, że nawet tam, gdzie kapitał handlowy niechętnie rezygnuje z prywatnej formy własności, akademicy wytwórcy, szczególnie ci z krajów peryferyjnych, są w stanie odzyskać to, co do nich należy, innymi sposobami. Obrazowy przykład pochodzi z globalnych peryferii produkcji wiedzy. W połowie maja 2015 r. wydawnictwo Springer, na czas nieokreślony, zawiesiło rosyjskim uniwersytetom dostęp do swoich czasopism. Stało się tak na skutek spowodowanej ogólnym kryzysem gospodarczym i dewaluacją rubla niezdolności rosyjskiego ministerstwa do uregulowania pełnej należności za roczną subskrypcję pakietu. Rosyjskie ministerstwo zalegało wydawcy ok. 890 tys. euro (roczna opłata subskrypcyjna za publikacje firmy Springer dla całego systemu szkolnictwa wyższego w Rosji wynosi 3,2 mln euro). Jak podaje Eugene Vorotnikov (2015), istniało duże prawdopodobieństwo, że do firm odcinających Rosjanom dostęp do swoich czasopism dołączy niebawem również Elsevier. W rezultacie tysiące rosyjskich naukowców pozbawione zostały codziennego dostępu do środków pracy i produkcji naukowej – środków, które bardzo często swoją nieodpłatną pracą świadczą na rzecz największych wydawców tworzą, podtrzymują i rozwijają. Paradoksalność tej sytuacji potęguje to, że obecnie dużą część kosztów ponoszonych w procesie wydawniczym stanowi utrzymywanie skomplikowanych mechanizmów grodzenia i zabezpieczania dostępu do publikacji naukowych (von Noorden 2013). Trudno znaleźć obszar, w którym bardziej niż w produkcji i cyrkulacji efektów pracy naukowej w postaci artykułów na pierwszy plan wysuwałby się konflikt między dobrem wspólnym a kapitałem.

Rosjanie w obliczu brutalnej dominacji kapitału handlowego nad ich polem akademickim oddolnie skupili się na rozwijaniu, działającego już od kilku lat, projektu Sci-Hub.org. Serwis ten nie tylko pozwala na pobieranie niemal całej zawartości stron z czasopismami największych oligopolistycznych wydawców (takich jak Sage, Wiley-Blackwell, Elsevier czy Springer) poprzez wklejenie pełnego adresu URL artykułu, którego poszukujemy, ale również archiwizuje całą ściągniętą w ten sposób przez użytkowników zawartość (w momencie, gdy piszę te słowa, strona osiągnęła poziom 39 mln artykułów zarchiwizowanych w bazie danych). Głównym celem projektu jest sprawienie, żeby środki konsumpcji wiedzy stały się raz na zawsze darmowe. Jak wykazała ankieta na stronie, serwis wykorzystują głównie badacze z obszaru nauk ścisłych. Jest on finansowany przez mechanizmy crowdfundingowe, przede wszystkim przez różnorodne anonimowe wpłaty. Miesięczne koszty funkcjonowania szacuje się na 2200 dolarów amerykańskich. Dostęp do serwisu nie wymaga logowania i jest otwarty dla wszystkich.

Proces otwierania dostępu do ogrodzonych i sprywatyzowanych materiałów, artefaktów wiedzy, czy to w formie książek, czy artykułów, zarówno przyjmujący postać walki o otwarty dostęp, jak i wywłaszczenia czy sabotażu, jest z pewnością

czymś niewystarczającym dla trwałego podważenia rządów kapitału w polu akademickim. Wielu akademickich wytwórców jest w stanie łatwo go osiągnąć w drodze zorganizowanego kolektywnego działania. Zarówno rosyjska inicjatywa Sci-Hub, jak również inne projekty, w rodzaju zamkniętej ponad trzy lata temu Gigapedii czy trwającego wciąż projektu Libgen.info, już tego dowiodły. Poziom kapitalistycznej koncentracji środków dystrybucji wiedzy oraz trwająca oligopolizacja akademickiego krajobrazu publikacyjnego jedynie ułatwia realizację takich projektów. Oligopolistyczni wydawcy są po prostu łatwym celem dla takich działań. Jednak na przekór tym działaniom kapitał handlowy rozwija się nieprzerwanie, nieustannie zwiększając swoje zyski.

We współczesnych społeczeństwach i gospodarkach kontrola nad produkcją wiedzy narzucana jest poprzez ustanawianie miary. Powodzenie kapitału handlowego oraz całego „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów” osiągnięte zostało dzięki zdolności do ustanowienia i zalegitymizowania miary służącej globalnemu porównywaniu wyników naukowych, jak również dzięki powiązanej z tym umiejętności kanalizowania i koncentrowania produktywnych wysiłków pracy akademickiej. Jak wyjaśnia Roggero:

[...] gdy kapitał zawłaszcza kooperację, która w dużej mierze ma miejsce poza bezpośrednią obecnością kapitalistycznej organizacji, obie zyskują podobne cechy. Renta staje się dziś formą kapitalistycznego panowania, które przechwytytuje autonomiczną produkcję żywej pracy. Nie oznacza to, że kapitał jest wyłącznie pasożytem: musi przecież zorganizować samo przechwytywanie (Roggero 2011b: 71).

Jak widać, głównym zadaniem stojącym przed transnarodowym stowarzyszeniem kapitałów w dzisiejszym szkolnictwie wyższym jest właśnie organizowanie procesu przechwytywania wartości. Jest to niezwykle skomplikowane zadanie. System powiązanych ze sobą globalnych rankingów oraz opartych na wydobywaniu metadanych narzędziach bibliometrycznych z punktu widzenia kapitału wydawniczego jest złożonym instrumentem przechwytywania wartości wytworzonej gdzie indziej. Prawo wartości czy – w przypadku produkcji akademickiej – prawa akademickiej wartości, opierające się na społecznie niezbędnym wpływie czy prestiżu, jest narzędziem dominacji utrzymywanej politycznie na poziomie globalnym, narzucanym w rezultacie na pracę akademicką przez krajowe ministerstwa lub macierzyste instytucje. To właśnie dlatego poszczególne instytucje publiczne zaczynają jawić się kadrze naukowej jako miejsca wyzysku i opresji. Zrodzona z tego doświadczenia metafora uniwersytetu-fabryki jest tylko epifenomenem globalnej dominacji nad pracą akademicką, sprawowanej przez transnarodowe stowarzyszenie kapitałów w szkolnictwie wyższym.

Sprzeciwiając się tej dominacji, musimy wynaleźć na nowo i w skali globalnej upowszechnić nowe mechanizmy pomiaru tego, co wspólne. Mechanizmy takie

powinny odnosić się do procesu akumulacji, uwspólniania i pomyślnej dystrybucji naszych kolektywnych mocy do wolnego, kooperatywnego i zgodnego z naszymi potrzebami rozwijania badań i edukacji. Takie procedury pomiaru, jak również instytucje dobra wspólnego, które wzrastałyby dzięki nim, muszą jednak dopiero zostać rozwinięte.

Literatura

- Altbach, P.G. (2006). Dilemmas of ranking. W: P.G. Altbach. *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice (77-80)*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Amsler, S. (2014). University ranking: A dialogue on turning towards alternatives. *Ethics in Science and Environmental Politics*. 13: 155-166.
- Amsler, S., Bolsmann, Ch. (2012). University ranking as social exclusion. *British Journal of Sociology of Education*. 33(2): 283-301.
- Aronowitz, S. (2000). *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Education*. Boston: Beacon Press.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.
- Bergstorm, T.C., Courant, P.N., McAfee, P.R., Williams, M. (2014). Evaluating big deal journal bundles. *PNAS*. 111(26): 9425-9430.
- Cleaver, H. (2012). Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole. *Przegląd Anarchistyczny*. 13: 29-67.
- Cook, M.L. (1910). *Academic and Industrial Efficiency. A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. New York: Carnegie Foundation.
- Deem, R., Lucas, L., Mok, K.H. (2009). The "World-Class" University in Europe and East Asia: Dynamics and Consequences of Global Higher Education Reform. W: B. Kehm, B. Stensaker (red.). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (116-134). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dill, D. (2009). Convergence and Diversity: The Role and Influence of University Rankings. W: B. Kehm, B. Stensaker (red.). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (97-116). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dill, D., Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*. 49: 495-533.
- Edu-factory Collective (2009). *Towards a Global Autonomous University. Cognitive Labor. The Production of Knowledge and Exodus from the Education Factory*. New York: Autonomedia.
- Erkkilä, T. (2014). Global University Rankings, Transnational Policy Discourse and Higher Education in Europe. *European Journal of Education*. 49(1): 91-101.
- Espeland, W.N., Sauder, M. (2012). The Dynamism of Indicators. W: K.E. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, S.E. Merry (red.). *Governance by Indicators. Global Power through Quantification and Rankings* (86-109). Oxford: Oxford University Press.
- Eve, M.P. (2014). *Open Access and the Humanities. Contexts, Controversies and the Future*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hall, R. (2014). On the Abolition of Academic Labour: The Relationship Between Intellectual Workers and Mass Intellectuality. *tipec*. 12(2): 822-837.
- Harvey, D. (2003). *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvie, D. (2006). Value-Production and Struggle in the Classroom. *Capital and Class*. 88: 1-32.
- Hazelkorn, E. (2008). Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders. *Higher Education Policy*. 21: 193-215.
- Hazelkorn, E. (2011a). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Basingstoke: Palgrave.
- Hazelkorn, E. (2011b). Measuring world-class excellence and the global obsession with rankings. W: R. King, S. Marginson, R. Naidoo (red.). *Handbook on Globalization and Higher Education* (497-516). Cheltenham: Edward Elgar.
- Hazelkorn, E. (2013). World-class universities or world-class systems? Rankings and higher education policy choices. W: P.T.M. Marope, P.J. Wells, E. Hazelkorn (red.). *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (72-94). Paris: UNESCO.
- Kehm, B. (2013). The Impact of Rankings on the European Higher Education Landscape. W: T. Erkkilä (red.). *Global University Rankings. Challenges for European Higher Education* (20-35). Basingstoke: Palgrave.
- Kerr, C. (2001). The Idea of a Multiversity. W: C. Kerr. *The Uses of the University* (1-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwiek, M. (2015). Global University Rankings in the Polish Context: the University of Warsaw, a Case Study. W: P.G. Altbach, L.E. Rumbley, M. Yudkevich (red.). *Global University Rankings: Impacts on Universities Worldwide* (1-23). New York: Routledge.
- Larivière, V., Haustein, S., Mongeon, P. (2015). The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. *PLoS ONE*. 10(6): 1-15.
- Lipset, S.M., Wolin, S. (red.) (1965). *The Berkeley Student Revolt. Facts and Interpretations*. New York: Anchor Books.
- Lo, W.Y.W. (2011). Soft power, university rankings and knowledge production: distinctions between hegemony and self-determination in higher education. *Comparative Education*. 47(2): 209-222.
- Lo, W.Y.W. (2014). *University Rankings. Implications for Higher Education in Taiwan*. Dordrecht: Springer.
- Longden, B. (2011). Ranking Indicators and Weights. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian, U. Teichler (red.). *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (73-104). Dordrecht: Springer.
- Lynch, K. (2014). New managerialism, neoliberalism and ranking. *Ethics in Science and Environmental Politics*. 13: 141-153.
- Marginson, S. (1997). *Markets in Education*. Sydney: Allen & Unwin.
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: A „glonacal” analysis. *Policy Futures in Education*. 2(2): 175-244.
- Marginson, S. (2007). Global university rankings: implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 29: 131-142.
- Marginson, S. (2009a). University rankings, government and social order: managing the field of higher education according to the logic of the performative present-as-future. W: M. Simons, M. Olssen, M. Peters (red.). *Re-reading education policies: studying the policy agenda of the 21st Century* (584-604), Rotterdam: Sense Publishers.

- Marginson, S. (2009b). Global university Rankings: Some Potentials. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian, U. Teichler (red.). *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (85-96). Rotterdam: Sense Publishers.
- Marginson, S. (2009c). University Rankings and the Knowledge Economy. W: M.A. Peters, S. Marginson, P. Murphy, *Creativity and the Global Knowledge Economy* (185-216). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 11-37.
- Marginson, S., Ordorika, I. (2011). „El central volume de la fuerza”. Global Hegemony in Higher Education and Resaerch. W: D. Rhoten, C. Calhoun (red.). *Knowledge Matters. The Public Mission of the Research University* (67-129). New York: Columbia University Press.
- Marks, K. (1967). *Kapitał. Księga pierwsza. Proces wytwarzania kapitału*. W: K. Marks, F. Engels, *Marks, Engels. Dzieła* (t. 23). Warszawa: Książka i Wiedza.
- McGettigan, A. (2013). *The Great University Gamble. Money, Markets and the Future of Higher Education*. London: Pluto Press.
- Moulier-Boutang, Y. (2013). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Münch, R. (2013). The Colonization of the Academic Field by Rankings: Restricting Diversity and Obstructing the Progress of Knowledge. W: T. Erkkilä (red.). *Global University Rankings. Challenges for European Higher Education* (196-219). Basingstoke: Palgrave.
- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*. New York – London: Routledge.
- Ngai, P., Yuhua, G., Yuan, S., Ruckus, R. (red.) (2013). *Niewolnicy Apple'a: Wyzysk i opór w chińskich fabrykach Foxconn*. Poznań: Oficyna Bractwa Trojka.
- Noorden, R. van (2013). The True Cost of Science Publishing. *Nature*. 28 March: 426-429.
- Nowak, A.W. (2013). Demokratyzowanie czy neoludyzm – reforma uniwersytetu wobec wyzwań technonauki. *Praktyka Teoretyczna*. 1(7): 169-193.
- Ordorika, I., Lloyd, M. (2013). A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. W: *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (210-226). Paris: UNESCO.
- Ordorika, I., Lloyd, M. (2014). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Educational Policy*. 30(3): 385-405.
- Peekhaus, W. (2012). The Enclosure and Alienation of Academic Publishing: Lessons for the Professoriate. *tripleC*. 10(2): 577-599.
- Pirie, I. (2009). The Political Economy of Academic Publishing. *Historical Materialism*. 17: 31-60.
- Raunig, G. (2013). *Factories of Knowledge, Industries of Creativity*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Read, J. (2003). *The Micro-Politics of Capital. Marx and the Prehistory of the Present*. New York: SUNY Press.
- Robinson, W.I. (2004). *A Theory of Global Capitalism. Production, Class, and State in a Transnational World*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Roggero, G. (2011a). *The Production of Living Knowledge: the Crisis of the University and the Transformation of Labor in Europe and North America*. Philadelphia: Temple University Press.
- Roggero, G. (2011b). Pięć tez o dobru wspólnym. *Praktyka Teoretyczna*. 4: 69-83.

- Roggero, G. (2014). The Composition of Living Knowledge: Labor, Capture, and Revolution. W: M. Kozłowski, A. Kurant, J. Sowa, K. Szadkowski, K. Szreder (red.). *A Joy Forever. Political Economy of Social Creativity* (199-210). London: MayFly Books.
- Sauder, M., Espeland, W.N. (2009). The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change. *American Sociological Review*. 74: 63-82.
- Sklair, L. (2001). *The Transnational Capitalist Class*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Slaughter, S., Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*. 63: 583-606.
- Sowa, J., Szadkowski, K. (2011). Fabryki wiedzy. W: J. Sowa, K. Szadkowski (red.). *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy* (3-20). Kraków: Korporacja Ha!art.
- Stergiou, K.I., Lessenich, S. (2014). On impact factors and university rankings: from birth to boycott. *Ethics in Science and Environmental Politics*. 13: 101-111.
- Szadkowski, K. (2015a). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szadkowski, K. (2015b). Społeczne konstruowanie doskonałości w warunkach kapitalizmu akademickiego. *Ethics in Progress*. 6(1): 214-224.
- Szwabowski, O. (2014). *Uniwersytet-fabryka-maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Teichler, U. (2011). Social Contextes and Systematic Consequences of University Rankings: A Meta-Analysis of the Ranking Literature. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian, U. Teichler (red.). *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (55-69). Dordrecht: Springer.
- Toscano, A. (2011). The Limits of Autonomy. Cognitive Capitalism and University Struggles. W: M.A. Peters, E. Bulut (red.). *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor* (259-274). New York: Peter Lang.
- Trigwell, K. (2011). Measuring Teaching Performance. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian, U. Teichler (red.). *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (165-182). Dordrecht: Springer.
- Vorotnikov, E. (2015). Universities denied access to West's science journals. *University World News*. 367. 15 May. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150515132150599>.
- Wallerstein, I. (2008). *Utopistyka. Alternatywy historyczne dla XXI wieku*. Poznań: Oficyna Bractwo Trojka.
- Williams, J. (2011). Pedagogika długu. W: J. Sowa, K. Szadkowski (red.). *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy* (94-110). Kraków: Korporacja Ha!art.

Beyond university-factory. Conditions for operation of "transnational association of capitals"

ABSTRACT. Recently, within the critical higher education research much attention has been devoted to discussions over a (more rhetorical than analytical) figure of the university as a factory. It was assumed that this will offer a focused view on all the negative changes experienced by the academic faculty and connected with the contemporary transformations of the university. In reality, however, this has contributed primarily to hypostatize the mechanisms proper for private enterprises on working conditions in public universities, making it impossible to explain the processes occurring within them. This article proposes a more systemic approach uncover the relations between capital and labour within the landscape of global higher education. For this purpose the figure of transnational associations of capital was introduced and contextualized. The focus has been placed on the analysis of one of its specific factions, namely the commercial capital, understood as oligopolistic transnational academic publishers. The article shows the basic conditions of viability of operations of this faction, the most important being the development of global university rankings. In the last part the tools offered by postoperaist thinkers were used in order to show the relationship forged between the transnational commercial capital and academic labour as a general form of the relationship between capital and biopolitical labour, where the key role is played by the ability of capital to establish a proper measurement framework.

KEYWORDS: transnational association of capitals, higher education, Marxism, value, immaterial labour, measure, global university rankings, Thomson Reuters, university-factory

CYTOWANIE: Szadkowski, K. (2015). Poza uniwersytet-fabrykę. Warunki funkcjonowania „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów” w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 235-267. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.10.

Marek Kwiek

Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich

STRESZCZENIE. W niniejszym tekście skupiamy się na nierównościach w produkcji wiedzy naukowej i pokazujemy, że rozkład indywidualnych wzorców produktywności badawczej w systemach europejskich jest uderzająco podobny mimo odmiennych krajowych tradycji akademickich. Naukowcy znajdujący się na szczycie skali produktywności (górne 10% badaczy, którzy zajmują najwyższe miejsca pod względem produktywności publikacyjnej w 11 krajach europejskich) dostarczają średnio niemal połowę całej produkcji naukowej w swoich krajach. Nie inaczej jest w Polsce. Wychodząc od podobieństwa wzorców rozkładu produktywności w systemach europejskich, stawiamy ogólne pytania badawcze: kim są najbardziej produktywni naukowcy oraz jakiego rodzaju instytucjonalne i indywidualne czynniki zwiększają szanse na znalezienie się w ich gronie? Najbardziej produktywni badacze jako osobny sektor profesji akademickiej niezwykle rzadko dotąd stawali się przedmiotem badań naukowych. Ze względu na to, że 1/10 europejskich naukowców produkuje niemal połowę wszystkich wytworów badawczych (a 1/20 wytwarza niemal 1/3), ta grupa zasługuje na większą uwagę. Za cel stawiam sobie zbadanie wąsko rozumianej „europejskiej elity badawczej” z międzynarodowej perspektywy porównawczej. Podczas gdy większość wcześniejszych badań opiera się na modelach wykorzystujących regresję liniową, stosowanych do badania produktywności badawczej, w tym tekście wykorzystujemy model regresji logistycznej, poszukując właściwych dla danych krajów predyktorów stawania się produktywnym badaczem. Podstawowe dane analizowane w tym tekście pochodzą z dwóch dużych globalnych i europejskich projektów badawczych dotyczących profesji akademickiej (Changing Academic Profession – CAP oraz Academic Profession in Europe – EUROAC), obejmujących próbę liczącą 17 211 obserwacji. Dane odnoszą się do zachowań i postaw naukowców oraz produktywności badawczej subpopulacji najbardziej produktywnych naukowców (górne 10%, $n = 1583$), w odróżnieniu do subpopulacji pozostałych 90% naukowców ($n = 12\,325$); w obu przypadkach zbiorowością są wyłącznie naukowcy, którzy zadeklarowali zaangażowanie w prowadzenie badań naukowych.

SŁOWA KLUCZOWE: produktywni naukowcy, produktywność badawcza, europejska kadra akademicka, stratyfikacja w nauce, produkcja wiedzy, europejska elita badawcza

Wprowadzenie

W niniejszym tekście skupiamy się na nierównościach w produkcji wiedzy naukowej i pokazujemy, że rozkład indywidualnych wzorców produktywności badawczej w systemach europejskich jest uderzająco podobny mimo odmiennych krajowych tradycji akademickich. Naukowcy znajdujący się na szczycie skali produktywności (górne 10% badaczy, którzy zajmują najwyższe miejsca pod względem produktywności publikacyjnej w 11 krajach europejskich) dostarczają średnio niemal połowę całej produkcji naukowej w swoich krajach. Nie inaczej jest w Polsce. Wychodząc od podobieństwa wzorców rozkładu produktywności w systemach europejskich, stawiam w tym tekście ogólne pytania badawcze: Kim są najbardziej produktywni naukowcy oraz jakiego rodzaju instytucjonalne i indywidualne czynniki zwiększają szanse na znalezienie się w ich gronie?

Najbardziej produktywni badacze jako osobny sektor profesji akademickiej niezwykle rzadko dotąd stawali się przedmiotem badań naukowych. Ze względu na to, że 1/10 europejskich naukowców produkuje niemal połowę wszystkich wytworów badawczych (a 1/20 wytwarza niemal 1/3), grupa ta zasługuje na większą uwagę. Wychodząc od nielicznych wcześniejszych badań skupiających się (w różnym stopniu i z wykorzystaniem różnych podejść metodologicznych) na tym zagadnieniu (de Solla Price 1963; Crane 1965; Prpić 1996; Abramo, D'Angelo i Caprasecca 2009; Postiglione i Jung 2013; Marquina i Ferreiro 2015), za cel stawiam sobie zbadanie wąsko rozumianej „europejskiej elity badawczej” z międzynarodowej perspektywy porównawczej. Poszukiwaliśmy zatem sposobu na empiryczne sprawdzenie oczekiwań wynikających z wcześniejszych badań przeprowadzonych w poszczególnych krajach.

Większość tradycyjnych studiów produktywności badawczej opiera się na badaniach ankietowych przeprowadzonych w danym kraju czy na wywiadach z przedstawicielami wybranych obszarów nauki – Diane Crane (1965: 700) przebadła amerykańskich biologów, psychologów i politologów, Warren O. Hagstrom (1965: 4) zbadał amerykańskich przedstawicieli nauk medycznych, Jonathan R. Cole i Stephen Cole (1973: 264) zajmowali się amerykańskimi fizykami, a Jerry Gaston (1978: 56) zbadał brytyjskich i amerykańskich biologów, chemików i fizyków. W przeciwieństwie do tych studiów nasze badania dotyczą wszystkich obszarów nauki i obejmują 11 krajów europejskich.

Analizujemy tu zarówno wewnątrz krajowe różnice w produktywności badawczej między europejską elitą badawczą a pozostałymi naukowcami zaangażowanymi w badania (czy też „przeciętnymi” naukowcami; por. Stephan i Levin 1992: 57-58; Prpić 1996: 185), jak i międzynarodowe różnice i podobieństwa występujące wśród europejskiej elity. Opierając się na wcześniejszych badaniach dotyczących predyktorów wysokiej produktywności badawczej (Allison, Long i Krauze 1982;

Allison i Stewart 1974; Wanner, Lewis i Gregorio 1981; Fox 1983; Stephan i Levin 1992; Ramsden 1994; Teodorescu 2000; Lee i Bozeman 2005; Leisyte i Dee 2012; Shin i Cummings 2010; Drennan, Clarke, Hyde i Politis 2013), stawiam następujące pytania przewodnie: Czy najbardziej produktywni naukowcy (analizowana w całym tekście, opracowana i zdefiniowana przez nas kategoria *top research performers*) w Europie współdzielą wzorce dystrybucji czasu pracy oraz modele ról w odniesieniu do kształcenia czy badań, które w literaturze przedmiotu były zawsze połączone z produktywnością badawczą? Czy w całej Europie charakterystyki demograficzne takich badaczy, ich wzorce socjalizacji do norm akademii, umiędzynarodowienie i współpraca zawodowa oraz całościowe zaangażowanie w badania są do siebie podobne? Czy w podobny sposób ujmują oni swoje instytucje? Mówiąc najogólniej, pytamy o to, w jaki sposób bardzo produktywni naukowcy różnią się od „przeciętnych”, w jaki sposób różni ich sposób pracy oraz jej postrzeganie, a także jakie czynniki są pozytywnie skorelowane z wysoką produktywnością badawczą.

Wykorzystujemy tu trzy uzupełniające się podejścia: statystykę opisową, wnioskowanie statystyczne (m.in. test *t* dla równości dla dwóch średnich oraz test *z* dla równości frakcji, wykonane dla dwóch niezależnych prób, zastosowane do niemal uniwersalnych zmiennych z badań produktywności badawczej: dużej liczby godzin poświęconych na badania i wysokiego stopnia ukierunkowania się na badania) oraz wielowymiarowy model regresji logistycznej. Podczas gdy większość wcześniejszych badań opierała się na modelach wykorzystujących regresję liniową stosowanych do badania produktywności badawczej, w tym przypadku wykorzystujemy model regresji logistycznej, poszukując właściwych dla danych krajów predyktorów stawania się produktywnym badaczem. Podstawowe dane tu analizowane pochodzą z dwóch dużych projektów badawczych (globalnego i europejskiego) dotyczących profesji akademickiej (Changing Academic Profession – CAP oraz Academic Profession in Europe – EUROAC), obejmujących próbę liczącą 17 211 obserwacji. Dane odnoszą się do zachowań i postaw naukowców oraz produktywności badawczej subpopulacji najbardziej produktywnych naukowców (górne 10%, $n = 1583$), w odróżnieniu od subpopulacji pozostałych naukowców (dolne 90%, $n = 12\,325$); w obu przypadkach zbiorowością są wyłącznie naukowcy, którzy zadeklarowali zaangażowanie w prowadzenie badań naukowych.

Ujmując rzecz w skrócie, nierówność w produkcji wiedzy naukowej w Europie wygląda następująco: ok. 10% naukowców – określanych tu jako „najbardziej produktywni naukowcy” – produkuje średnio niemal połowę (45,9%) wszystkich artykułów, a 20% wytwarza 2/3 publikacji (65,4%). Pozostałe 80% naukowców wytwarza 1/3 wszystkich artykułów (34,6%). Jeśli aktywny badawczo sektor europejskiej kadry akademickiej zostałby podzielony na pół, to okazałoby się, że górna, bardziej produktywna połowa wytwarza niemal wszystkie artykuły (94,1%), a dolna, mniej produktywna połowa wytwarza ich mniej niż 6% (5,9%).

Niniejszy tekst dostarcza innego, tym razem mocnego i międzynarodowego potwierdzenia nierówności w produkcji wiedzy, o której po raz pierwszy pisali Alfred Lotka (1926) i Derek de Solla Price (1963). Pokazujemy, że tradycyjna stratyfikacja profesji akademickiej oparta na różnych wzorcach intensywności publikacyjnej wciąż ma miejsce w Europie. Pod tym względem nauka w Europie pozostaje niezmienną, a polskie wzorce nie różnią się od wzorców zachodnioeuropejskich (różni się natomiast istotnie na niekorzyść poziom polskiej produktywności badawczej; por. Kwiek 2015b; Kwiek 2015e; powody skrajnie niskiej produktywności wyjaśniam w: Kwiek 2014a; 2012, poprzez koncepcję systematycznej deinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni w latach 1990-2010).

Prezentowany tekst przyjmuje następującą strukturę: kontekst teoretyczny składa się z części poświęconych „teoriom produktywności badawczej”, przeglądowi literatury na temat „wysoce produktywnych naukowców” oraz dylematowi „jakość vs ilość w badaniach produktywności badawczej”. Trzecia część tekstu prezentuje dane i metody badawcze, czwarta – wyniki badań, piąta – dyskusję, a szósta – wnioski.

1. Kontekst teoretyczny

1.1. Teorie produktywności badawczej

Produktywność badawcza od dłuższego czasu jest przedmiotem namysłu naukowego (pierwsze sformułowania tej problematyki: Crane 1965; de Solla Price 1963; Merton 1968; Cole i Cole 1973). W literaturze przedmiotu dokonano rozpoznania wielu indywidualnych i instytucjonalnych czynników, które wpływają na produktywność badawczą, obejmujących: wielkość wydziału, normy obowiązujące w danej dyscyplinie nauki, systemy nagród i prestiżu oraz różne konstrukcje psychologiczne na poziomie jednostkowym, takie jak pragnienie nagrody związane z rozwiązaniem naukowej zagadki (Leisyte i Dee 2012; Stephan i Levin 1992; Ramsden 1994; Teodorescu 2000). Powszechnie uważa się, że wyższą produktywność badawczą prognozuje ukierunkowanie kadry na badania, a także czas poświęcony na badania, bycie mężczyzną, poziom współpracy międzynarodowej, lata, które upłynęły od zdobycia doktoratu, jak również atmosfera współpracy i wsparcie ze strony zatrudniającej instytucji (Porter i Umbach 2001; Katz i Martin 1997; Smeby i Try 2005; Lee i Bozeman 2005). Istnieje kilka teorii wyjaśniających radykalne różnice w indywidualnej produktywności badawczej; skupimy się tu na teorii iskry bożej, teorii akumulacji przewag (połączonej z teorią wzmocnienia) oraz teorii maksymalizacji korzyści.

Teoria iskry bożej, zaprezentowana przez Jonathana R. Cole'a i Stephena Cole'a (1973), mówi, że „istnieją istotowe, z góry określone różnice między naukowcami dotyczące ich zdolności i motywacji do twórczych badań naukowych” (za:

Allison i Stewart 1974: 596). Bardzo produktywni badacze „motywowani są przez wewnętrzny pęd do tworzenia nauki oraz przez czystą miłość do pracy” (Cole i Cole 1973: 62). Produktywni naukowcy są silnie zmotywowaną grupą badaczy i mają niezbędną wytrzymałość „czy zdolność do ciężkiej pracy oraz wytrwałość w pogoni za dalekosiężnymi celami” (Fox 1983: 287). Podobnie sądzą Paula Stephan i Sharon Levin (1992: 13): „istnieje ogólna zgoda co do tego, że niektórzy ludzie są szczególnie dobrzy w tworzeniu nauki oraz że niektórzy są nie tyle po prostu dobrzy, ile znakomici”.

Teoria akumulacji przewag (*accumulative advantage theory*), rozwinięta przez Roberta K. Mertona (1968), głosi, że produktywni naukowcy stają się w przyszłości jeszcze bardziej produktywni, podczas gdy niska produktywność naukowców staje się z czasem jeszcze niższa. Teoria akumulacji przewag powiązana jest z teorią wzmocnienia (*reinforcement theory*), sformułowaną przez Cole’a i Cole’a (1973: 114), która mówi, że „naukowcy, którzy są wynagradzani, są produktywni, a naukowcy, którzy nie są wynagradzani, stają się mniej produktywni”. Jak wskazał Jerry Gaston (1978: 144), wzmocnienie dotyczy tego, dla czego naukowcy kontynuują działalność badawczą; natomiast akumulowanie przewag dotyczy tego, jak niektórzy naukowcy są w stanie zdobywać zasoby na swoje badania, które prowadzą do jeszcze bardziej udanych badań i kolejnych publikacji. Niektóre studia (np. Allison i Stewart 1974; Allison, Long i Krauze 1982) wspierają hipotezę akumulacji przewag, nie dyskredytując przy tym hipotezy iskry bożej.

Natomiast według teorii maksymalizacji korzyści wszyscy badacze z czasem dokonują redukcji wysiłków ukierunkowanych na badania, ponieważ uważają, że inne zadania mogą być dla nich osobiście bardziej korzystne. Tak skomentował to Svein Kyvik (1990: 40):

[...] wybitni badacze mogą mieć niewiele zachęt do napisania nowego artykułu czy książki, ponieważ nie polepszają one w istocie świetnej reputacji zawodowej, którą obecnie dysponują.

Paula F. Stephan i Sharon G. Levin (1992: 35), omawiając kwestię wieku, starzenia się i produktywności, twierdzą, że „w późniejszym okresie kariery naukowcy są w mniejszym stopniu finansowo zmotywowani do prowadzenia badań. [...] z każdym dodatkowym rokiem nagroda za ich wykonywanie zmniejsza się”. Teoria maksymalizacji korzyści wyjątkowo dobrze pasuje do sytuacji w Polsce – motywacja do prowadzenia badań naukowych była w ostatnich dwóch dekadach niezwykle niska (a motywacja do prowadzenia dodatkowego kształcenia studentów w sektorze prywatnym – wyjątkowo wysoka. Jak pokazują statystyki MNiSW, największy udział w wieloletowości mieli profesorowie tytularni). Te trzy główne teorie produktywności badawczej są względem siebie komplementarne, a nie konkurencyjne – wszystkie w różnym stopniu stosują się do europejskiej kadry akademickiej, w tym kadry akademickiej w Polsce.

1.2. Wysoce produktywni naukowcy – przegląd literatury

W literaturze przedmiotu występują dwa podejścia do badania wysokiej produktywności badawczej na poziomie indywidualnym. Pierwsze to badania prowadzone na bazie materiału jakościowego – najpierw tworzy się rankingi wysoce produktywnych naukowców, następnie przeprowadza się wywiady z tymi, którzy zajmują w nich czołowe miejsca, zadając ogólne pytanie badawcze typu: „co sprawia, że są oni tak produktywni?” (por. Mayrath 2008: 42). Następnie wyprowadza się różne „klucze do produktywności” (Kiewra i Creswell 2000: 155) czy „wskazówki dotyczące efektywnego publikowania” (Kiewra 1994). Korzysta się tu z ukierunkowanych na poszukiwanie uwarunkowań wysokiej produktywności badań ankietowych wśród produktywnych naukowców, z wywiadów z „wybitnymi” lub „płodnymi” badaczami albo łączy się obie te strategie. Drugim podejściem jest badanie wysokiej produktywności badawczej w sposób ilościowy – poprzez badania ankietowe kadry akademickiej, w których charakterystyki zachowań i postaw są analizowane łącznie z informacjami na temat publikacji. W niniejszym tekście zostanie wykorzystane to drugie, ilościowe podejście.

Podejście jakościowe preferowane jest zaś w takich „miękkich” dyscyplinach, jak psychologia nauczania (Mayrath 2008; Kiewra i Creswell 2000; Patterson-Hazley i Kiewra 2013). Na podstawie zebranego materiału jakościowego można odpowiedzieć na pytanie: „jakie czynniki określają wysoce produktywnego psychologa nauczania?” (Kiewra i Creswell 2000: 136). Szukając klucza do wysokiej produktywności badawczej, autorzy korzystający z tej metody podają wiele użytecznych porad oraz przedstawiają obrazowe, pojedyncze przykłady. Przyjętą przez nich metodę można streścić następująco: rozmawiamy z wybranymi w drodze rankingu, modelowymi naukowcami pod względem produktywności badawczej, badamy ich życiową drogę do sukcesu, pytamy o codzienne nawyki związane z życiem i pracą i uogólniamy wnioski. Jednak badania jakościowe dotyczące bardzo produktywnych naukowców oparte na przeprowadzonych rozmowach, choć fascynujące, są słabo uteoretyzowane. Nagromadzenie szczegółów nie prowadzi do powstawania nowych teorii produktywności ani do weryfikacji (nielicznych) teorii istniejących.

Produktywność badawcza kadry naukowej była dokładnie analizowana w literaturze przedmiotu, szczególnie w kontekście pojedynczych krajów: USA, Wielkiej Brytanii i Australii (Cole i Cole 1973; Allison i Stewart 1974; Fox 1983; Ramsden 1994), a także Korei Południowej (Shin i Cummings 2010), jednak bardzo rzadko w porównawczym kontekście międzynarodowym, z którego tu korzystamy (wyjątki stanowią: Teodorescu 2000; Drennan i in. 2013; Postiglione i Jung 2013). W tym tekście wykorzystujemy nieistniejące zazwyczaj w tych badaniach pełne

próby krajowe i odnosimy się do wszystkich obszarów nauk (łączyć je w pięć dużych grup), a nie do wybranych obszarów, najczęściej nauk ścisłych.

Międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego nie zgłębiały dotąd problematyki specyficznej klasy bardzo produktywnych naukowców; jednak wzmiankowano o nich w kilku pracach poświęconych kadrze akademickiej w pojedynczych krajach (Crane 1965; Cole i Cole 1973; Allison 1980). Wyjątek stanowią tu *Mała nauka – wielka nauka* Dereka De Solla Price'a (1963) – założycielska książka naukometrii analizująca amerykańskich „dużych wytwórców” wiedzy, a także badanie „gwiazd akademickich” w kontekście różnic płciowych w produktywności badawczej we Włoszech, przeprowadzone przez Giovanniego Abramo, Andree Ciriaco D'Angelo i Alessandra Capraseccę (2009) oraz badania produktywności chorwackich „wybitnych naukowców” (Prpić 1996). Abramo ze współpracownikami (2009: 143) podsumowują, że gwiazda akademicka to „najczęściej mężczyzna i profesor zwyczajny”; kobiety sytuują się raczej na niższych szczeblach hierarchii produktywności publikacyjnej gwiazd akademickich. Autorzy twierdzą, że „aby osiągnąć poziom naukowej produktywności porównywalny do poziomu uzyskiwanego przez gwiazdy akademickie, wymagane jest poświęcenie czasu i energii na działalność badawczą znacząco większe od średniego oraz pełne oddanie własnej pracy” (Abramo i in. 2009: 154). Jednak, jako że omawiana praca oparta jest na danych bibliometrycznych, autorzy nie są w stanie w swoich badaniach „profilu gwiazd akademickich” wykroczyć poza płęć, stopień naukowy, typ instytucji i dyscyplinę naukową. Z kolei Katarina Prpić (1996) porównywała produktywność naukową „wybitnych” oraz „przeciętnych” naukowców. Jej założenia badawcze stanowiły, że wzorce predyktorów wysokiej produktywności publikacyjnej wybitnych naukowców będą różnić się od tych właściwych „przeciętnym” naukowcom, ponieważ w pierwszej, elitarniej grupie „homogeniczność jest większa, a zróżnicowanie mniejsze niż w całej badanej populacji” (Prpić 1996: 199).

W ostatnim czasie Gerard Postiglione i Jisun Jung (2013) przebadali „badaczy z najwyższego poziomu” (*top-tier researchers*) z czterech krajów azjatyckich, poszukując ich podobieństw według badania CAP. Zbadali 10% najbardziej produktywnych oraz 10% najmniej produktywnych naukowców za pomocą metod opisu statystycznego. Odkryli w ten sposób, że bardzo produktywni naukowcy częściej kładą nacisk na odkrycia, badania podstawowe/teoretyczne oraz społeczną odpowiedzialność w nauce niż pozostali naukowcy, a także spędzają więcej czasu na badaniach niż na kształceniu. Znacznie częściej niż inni współpracują, szczególnie w obszarze międzynarodowym, jak również postrzegają swoje instytucje jako te, które podejmują decyzje dotyczące personelu i alokacji środków finansowych na podstawie kryteriów opartych na wynikach (Postiglione i Jung 2013: 171-177). Monica Marquina i Mariela Ferreiro (2015), również bazując na CAP, zbadały specyficzną „elitarną grupę” naukowców w sześciu krajach rozwijających się. Porównały „elitarnie grupy” (*elite groups*) z „pozostałymi” naukowcami (*the rest*). Skupiły się

na elitach akademickich określonych jako naukowcy z doktoratem, zatrudnieni na pełen etat, poświęcający ponad dziesięć godzin tygodniowo na badania i preferujący badania, a nie kształcenie. Chociaż kategoria „elitarnych grup” nie odnosi się w omawianym studium bezpośrednio do kwestii produktywności naukowej, to zachodzą istotne paralele z naszymi badaniami. Naukowcy „elitarnych grup” są bardziej umiędzynarodowieni zarówno pod względem kształcenia studentów, badań naukowych, jak i wzorców publikowania; są również bardziej zadowoleni ze swojej pracy; mocniej ukierunkowani na badania i poświęcają im więcej czasu (Marquina i Ferreiro 2015: 191). Najważniejsze teorie produktywności badawczej oraz badania dotyczące bardzo produktywnych naukowców, jakkolwiek rzadkie i o ograniczonym zasięgu geograficznym i dyscyplinarnym, stanowią konceptualną podstawę niniejszego tekstu.

1.3. Dylemat jakość vs. ilość w badaniach nad produktywnością badawczą

Nie twierdzimy, że liczba publikacji (tu: artykułów z recenzowanych czasopism oraz rozdziałów z monografii, wyłączając książki) jest najlepszym sposobem pomiaru naukowej produktywności badawczej dla celów międzynarodowych porównań; nie próbujemy również wiązać publikacji z ich wartością, obecną lub przyszłą (podobnie jak standardowo nie dokonuje się powiązań cytowań z ich wartością, obecną lub przyszłą), czy też z prestiżem czasopism, w których zostały opublikowane. Zgodnie z wcześniejszymi badaniami dotyczącymi produktywności publikacyjnej zakładamy, podążając za Mary Frank Fox (1983: 285), że głównym środkiem komunikacji w nauce jest proces publikacyjny: „to poprzez publikacje naukowcy uzyskują zawodowe uznanie oraz szacunek, jak również awanse i finansowanie na przyszłe badania”. „Uznanie” w nauce pochodzi z „dorobku naukowego” (Cole i Cole 1967), a system nagród opracowany jest w taki sposób, by obdarzać uznaniem i szacunkiem tym naukowców, którzy w najlepszy sposób wypełniają swoje role. Według Roberta K. Mertona (1973: 297) „instytucje nauki rozwinęły zaawansowany system przyznawania nagród tym, którzy w różny sposób pozostają wierni ich normom”. Publikacje oraz cytowania mają coraz większe znaczenie i w tym wypadku właściwe pytanie, jak w swojej książce o systemach nagród wyłożył to Jerry Gaston (1978: ix), brzmiałoby: „Czy ludzie otrzymują to, na co zasługują, czy też nie?”. Naukowcy publikują swoje prace w zamian za środowiskowe, akademickie uznanie. Jak głosi teoria społecznej kontroli w nauce Warrena O. Hagstroma (1965: 168): „uznanie udzielane jest za informacje, a naukowiec, który dzieli się dużą liczbą informacji ze swoimi kolegami, wynagradzany jest przez nich wysokim prestiżem”. Analizy produktywności badawczej znajdują się więc w samym sercu badań kadry akademickiej.

W niniejszym tekście spośród informacji pochodzących z baz CAP/EUROAC wykorzystano wskaźniki deklarowanej liczby publikacji za 3 lata poprzedzające rozesłanie ankiety. Nie istniała techniczna możliwość połączenia liczby publikacji z liczbą cytowań, ani w kontekście całkowitej próby 13 908 europejskich naukowców zaangażowanych w badania, ani podpróby 1583 „najbardziej produktywnych naukowców”. Anonimizacja wszystkich 11 krajowych baz danych poprzedzająca ich połączenie w jedną europejską bazę danych wykluczyła badanie jakiegokolwiek korelacji opartej na wpływie na naukę mierzonym liczbą cytowań (co można zrobić osobno dla niektórych krajowych systemów dysponujących specyficznymi bazami danych, powstającymi najczęściej wskutek przeprowadzania krajowych programów ewaluacji badań; zob. studium Abramo, D’Angelo i Caprasecca 2009 dla całej populacji włoskich naukowców).

Dylemat związany z problemem ilość vs. jakość w badaniach produktywności akademickiej opartych na liczbie publikacji nie daje się łatwo rozstrzygnąć. W niniejszym tekście przyjmujemy, że bardziej produktywni naukowcy publikują więcej artykułów niż mniej produktywni, jednak nie wiążemy tak rozumianej produktywności ani z oryginalnością artykułów, ani z ich obecnym lub przyszłym wpływem na dyscypliny naukowe oraz poza nimi – na naukę czy społeczeństwo.

W badaniu stratyfikacji społeczności fizyków (opartym zarówno na ilości, jak i jakości publikacji) Cole i Cole (1973: 91-93) wyodrębnili cztery typy idealne akademickiej produkcji badawczej: „badaczy płodnych” (*prolific*), „perfekcjonistów”, „masowych wytwórców” oraz badaczy „cichych” (czyli tak w Polsce rozpowszechnionych *silent scientists*). Koncentrujemy się tu na pierwszym z tych typów – badaczach płodnych, charakteryzowanych zarówno poprzez dużą liczbę, jak i wysoką jakość publikacji. Jak stwierdzili Cole i Cole (1973: 111): „ponieważ jakość i wielkość dorobku badawczego są ze sobą dość silnie skorelowane, ci, którzy wytwarzają dużo, mają tendencję do publikowania bardziej istotnych badań [...] zaangażowanie w dużą liczbę badań jest w pewnym sensie warunkiem »koniecznym« dla produkcji prac dobrej jakości”. Podobnie twierdzą Stephan i Levin (1992: 364): „płodni naukowcy, których badały, nie „osiągali wysokich wyników ilościowych poprzez utratę jakości wskutek publikowania w czasopismach, które mają mniejszy wpływ”. W tym samym duchu wypowiada się także Price (1963: 41): „choć nie ma żadnej gwarancji, że ktoś, kto wytwarza niewiele, jest nikim, a ktoś, kto wytwarza dużo, jest renomowanym naukowcem, to istnieje tu silna korelacja”. Nasze badanie wykorzystuje rozbudowaną, międzynarodową bazę danych dotyczącą kadry akademickiej, uwzględniając właściwe jej ograniczenia (Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 35).

2. Dane i metody badawcze

2.1. Dane

Analizujemy tu produktywność badawczą, określoną przez Daniela Teodorescu (2000: 206) jako „deklarowana liczba artykułów w czasopismach naukowych oraz rozdziałów w monografiach naukowych, które respondent opublikował w ciągu 3 lat poprzedzających przeprowadzenie badania ankietowego”. Zmienną zależną, którą badamy, jest przynależność do europejskiej elity badawczej (wyodrębnionej według kryterium liczby publikacji określonego wyżej typu z lat 2007-2010). Nasze dane pochodzą z krajów zaangażowanych w projekty badawcze CAP i EUROAC. Badaliśmy w tym tekście bardzo produktywnych naukowców pracujących w ramach różnych krajowych systemów, począwszy od tych o najniższych wynikach (Polska), a skończywszy na tych o wynikach najwyższych (Włochy, Holandia) (zob. złożone indeksy krajów dla produktywności badawczej pełnoetatowych pracowników akademickich zatrudnionych w sektorze uniwersyteckim: Kwiek 2015e)¹.

2.2. Metody

W celu zbadania wysoce produktywnych naukowców podzieliliśmy próbę wszystkich europejskich naukowców na dwie podpróby: naukowców deklarujących zaangażowanie w badania i tych, którzy tego zaangażowania nie deklarują. Następnie podpróbę naukowców zaangażowanych w badania podzieliliśmy na dwie kolejne grupy: pierwszą z nich była grupa „najbardziej produktywnych naukowców” (*research top performers*), utożsamianych z naukowcami, którzy zajmują miejsce w grupie 10% (na ile pozwala na to liczba publikacji – w większości przypadków nie da się wybrać kadry na poziomie dokładnie 10%) uczonych o najwyższej produktywności badawczej w każdym z 11 krajowych systemów (osobno) oraz we wszystkich pięciu głównych grupach obszarów badań (osobno). Drugą grupę stanowiło pozostałe 90% naukowców zaangażowanych w badania. Rozkład populacji w próbie według kraju został ukazany w tabeli 1; obejmuje on liczbę obserwacji przydatnych w obecnym badaniu (tj. zawierających wszystkie niezbędne dane):

¹ Pracowaliśmy na zbiorze danych z 17 czerwca 2011 r. opracowanym przez René Kooijja i Floriana Löwensteina z International Centre of Higher Education and Research (INCHER-Kassel). Projekt EUROAC, w którym kierowaliśmy polskim zespołem badawczym, był projektem EUROCORES EuroHESC, koordynowanym przez European Science Foundation w latach 2009-2013 (a jego uczestnikiem był również dr Dominik Antonowicz z UMK w Toruniu, odpowiedzialny głównie za przeprowadzenie wywiadów z polską kadrą akademicką i kierowanie zbieraniem danych statystycznych przez Ośrodek Przetwarzania Informacji w Warszawie). Koordynatorem naukowym projektu EUROAC był Ulrich Teichler z INCHER, natomiast projektu CAP – William Cummings z George Washington University.

liczbę naukowców zaangażowanych w aktywności badawcze (n), udział naukowców zaangażowanych w badania naukowe, liczbę ankiet najbardziej produktywnych naukowców oraz udział najbardziej produktywnych naukowców w populacji próby naukowców zaangażowanych w badania (przyjmując, że jest to ok. 10%). Szczególnie istotne są międzynarodowe różnice w udziale naukowców zaangażowanych w badania naukowe w systemach krajowych: na jednym biegunie sytuują się kraje (np. Polska, Włochy, Norwegia), w których niemal wszyscy zbadani naukowcy deklarowali, że są zaangażowani w badania (blisko 98-99% w dwóch pierwszych, a w Norwegii ok. 90%); na drugim natomiast kraje (np. Holandia, Wielka Brytania), w których takie zaangażowanie deklaruje jedynie połowa badanych, w związku z inną strukturą zatrudnienia w szkolnictwie wyższym, a zwłaszcza z istnieniem stanowisk dydaktycznych. Pozostałe 7 krajów znajduje się bliżej środka skali, ze średnią dla 11 krajów na poziomie ok. 80%.

Tabela 1. Rozkład próby według kraju

Kraj	Suma	Zaangażowani w badania		Najbardziej produktywni naukowcy	
		N	%	N	%
Austria	1492	1297	86,9	146	11,3
Finlandia	1374	1063	77,4	126	11,9
Niemcy	1215	1007	82,9	110	10,9
Irlandia	1126	865	76,8	101	11,7
Włochy	1711	1674	97,8	191	11,4
Holandia	1209	536	44,3	61	11,4
Norwegia	986	876	88,8	106	12,1
Polska	3704	3659	98,8	411	11,2
Portugalia	1513	944	62,4	104	11,0
Szwajcaria	1414	1210	85,6	138	11,4
Wlk. Brytania	1467	777	53,0	89	11,5
Suma	17211	13908	80,8	1583	11,4

Źródło: opracowanie własne.

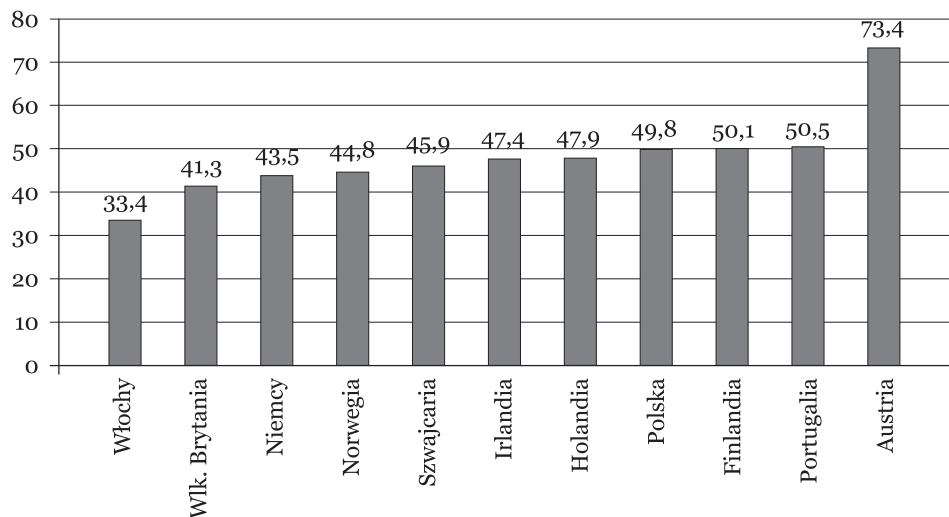
Najbardziej produktywni naukowcy tworzą rdzeń europejskiej produkcji badawczej – bez nich zmniejszyłaby się ona o połowę, ponieważ średnio, zgodnie we wszystkich zbadanych systemach europejskich, nieco mniej niż połowa (46%) całej produkcji naukowej mierzonej liczbą artykułów w recenzowanych czasopiśmie naukowych (i monografiach) pochodzi od ok. 10% najbardziej produktywnych naukowców. W czterech systemach ich udział zbliża się lub przekracza 50% (Austria, Finlandia, Polska oraz Portugalia). W reprezentatywnej próbie europejskiej 17 211 naukowców z 11 systemów próba cząstkowa 1583 bardzo produktywnych naukowców wytworzyła 32 706 spośród 71 248 (45,9%) artykułów w czasopiśmie naukowych (i monografiach) w badanym okresie 3 lat (por. tab. 2 i wykres

Tabela 2. Liczba i odsetek artykułów naukowych (deklarowanych w próbie) opublikowanych w ciągu 3 lat przez najbardziej produktywnych naukowców i pozostałych naukowców, według kraju

Kraj	Liczba artykułów naukowych			Odsetek artykułów naukowych: najbardziej produktywni naukowcy
	najbardziej produktywni naukowcy	pozostali naukowcy	razem	
Austria	3330	1206	4536	73,4
Finlandia	2445	2435	4880	50,1
Niemcy	2702	3506	6208	43,5
Irlandia	2419	2684	5103	47,4
Włochy	5096	10162	15259	33,4
Holandia	1513	1647	3160	47,9
Norwegia	1902	2340	4243	44,8
Polska	6767	6831	13599	49,8
Portugalia	1992	1952	3945	50,5
Szwajcaria	2798	3304	6102	45,9
Wlk. Brytania	1740	2475	4215	41,3
Suma	32706	38543	71248	45,9

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 1. Odsetek artykułów napisanych przez najbardziej produktywnych naukowców w całej produkcji naukowej, według kraju



Źródło: opracowanie własne.

1). Grupa 5% najbardziej produktywnych naukowców wykazuje podobieństwa do wzorca europejskiego: wytworzyli oni średnio 33% wszystkich artykułów).

Obierając zgodne wzorce rozkładu produktywności przedstawione wyżej za punkt wyjścia dla naszych badań, omówimy najbardziej produktywnych naukowców na drodze dwuzmiennej analizy rozkładu czasu pracy oraz orientacji na role związane z kształceniem i badaniami. Zastosujemy tu wnioskowanie statystyczne wykorzystujące testy t dla równości średnich oraz testy z dla równości frakcji. Test t dla prób niezależnych stosowany jest wtedy, gdy chcemy porównać średnie w dwóch niezależnych populacjach (najbardziej produktywnych naukowców oraz pozostałych naukowców) – poprzez wykorzystanie informacji z próby testujemy, czy średni czas poświęcony różnym kategoriom działań naukowych jest równy dla obu populacji naukowców. Test z na równość frakcji wykorzystany został do zweryfikowania hipotezy mówiącej, że dwie wyodrębnione populacje (najbardziej produktywnych naukowców oraz pozostałych naukowców) mają równe proporcje. Chociaż analizy dwuwymiarowe cechują pewne ograniczenia, ponieważ nie kontroluje się innych istotnych czynników, które mogą wpłynąć na produktywność badawczą (Teodorescu 2000: 203), dwie wybrane zmienne pojawiają się jako kluczowe w większości jakościowych i ilościowych badań produktywności. Wymagają zatem osobnego potraktowania.

Jako że badanie wielowymiarowych relacji wymaga podejścia modelowego, zaprezentowany zostanie iloraz szans oszacowany za pomocą modelu regresji logistycznej dla przynależności do europejskiej elity badawczej, poprzedzony metodami wnioskowania statystycznego. Te ostatnie, jak również analizy oparte na regresji logistycznej, postrzegane są jako komplementarne – oba podejścia są użyteczne w realizacji celów stojących przed naszym badaniem.

Mówiąc dokładnie: w części poświęconej podziałowi czasu zastosowano test t dla dwóch prób niezależnych. Gdy wariancja w porównanych populacjach jest równa (wykorzystujemy tu test homogeniczności wariancji Levene'a), wówczas stosowany jest t -test Studenta; w przeciwnym przypadku stosowany jest test t dla dwóch prób Welcha. Statystyka testowa posiada rozkład t -Studenta. Zgodnie z wynikami wcześniejszych badań dotyczących rozkładu czasu pracy w akademii (Bentley i Kyvik 2013), skupiamy się tu na rozpatrywanej w skali rocznej tygodniowej liczbie godzin zarówno w okresie, gdy odbywają się zajęcia, jak i w okresach wolnych od dydaktyki: zakładamy, że uwzględnienie 60% dla pierwszego oraz 40% dla drugiego okresu to dobre przybliżenie dla większości badanych systemów europejskich. Wiele wcześniejszych badań dotyczących wzorców rozkładu czasu pracy dotyczy albo pojedynczych krajów, albo jest porównawcza i deskryptywna (wyjątki to prace: Bentley i Kyvik 2013; Gottlieb i Keith 1997). W części dotyczącej ukierunkowania na role związane z kształceniem i badaniem w celu porównania frakcji wykorzystano test z dla dwóch frakcji. Test ten pozwala porównać propor-

cje w dwóch niezależnych próbach; statystyka testowa posiada standaryzowany rozkład normalny. Wszystkie testy zostały przeprowadzone na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Szczegóły analizy wielowymiarowej zostały zaprezentowane poniżej w ramach analizy opartej na regresji logistycznej.

2.3. Ograniczenia

Istnieje lista ograniczeń odnoszących się do prezentowanych badań. Po pierwsze, wszystkie zebrane dane opierają się na deklaracjach ankietowanych, w związku z czym różnice kulturowe mogą wpłynąć na to, w jaki sposób podane zostały liczby dotyczące publikacji. Różnice w deklaracjach mogą zachodzić między krajami, dyscyplinami oraz płciami. W konsekwencji respondenci w różnym stopniu „mogą przedstawiać badaczowi nieprawdziwy obraz, na przykład mówiąc o tym, jak chcieliby, żeby sytuacja wyglądała, bardziej niż o tym, jak rzeczywiście wygląda, lub odmalowując fałszywie negatywny lub pozytywny obraz tej sytuacji” (Cohen, Manion i Morrison 2011: 404). W dobie dominacji wskaźników produktywności badawczej pytanie o liczbę publikacji może zostać również uznane za niedelikatne, a respondenci jako całość mogą podawać w odpowiedzi na nie nieprawdziwe dane (mogłyby to być jednak dane bardziej zawyżone niż zaniżone, co należy odnieść zwłaszcza do polskiego przypadku niezwykle wysokiego odsetka niepublikujących). Chociaż oparte na deklaracjach ankietowanych dane dotyczące publikacji mogą nie być doskonałe, wydają się jednak nie podlegać żadnemu systematycznemu błędowi.

Po drugie, w związku z anonimizacją zebranych danych nie byliśmy w stanie zbadać różnic między najbardziej produktywnymi naukowcami z instytucji o niższej pozycji naukowej a tymi z najbardziej prestiżowych instytucji. Po trzecie, ograniczenie bierze się z ukrytego założenia, że większość głównych pojęć wykorzystanych w międzynarodowym badaniu ankietowym ma we wszystkich systemach podobny sens. Tymczasem stosowane kategorie mogą być odmiennie rozumiane przez kadrę z różnych krajów (np. „kształcenie” i „badania” mogą być ze sobą ściśle powiązane w przypadku promotorstwa rozpraw doktorskich). Kolejne ograniczenie wiąże się ze strukturą wykorzystanego zbioru danych – w ramach analizy regresji nie można przeprowadzić rozróżnienia między publikacjami pojedynczych autorów a publikacjami wieloautorskimi oraz między publikacjami krajowymi a publikacjami międzynarodowymi (chyba że poprzez różne miary przybliżone, np. deklarowany odsetek publikacji współautorskich czy deklarowany procent publikacji wydawanych po angielsku, czyli w najbardziej popularnym języku obcym w nauce). Brakuje też w tym studium dwóch dużych systemów europejskich: francuskiego i hiszpańskiego, dla których nie zebrano danych w porównywalnym formacie.

3. Wyniki badań

3.1. Analiza dwuwymiarowa – zachowania i postawy akademickie

Pierwsze pytanie, które warto zadać, dotyczy tego, czy najbardziej produktywni naukowcy pracują dłużej, a szczególnie czy poświęcają więcej czasu na badania, bądź też bardziej ogólnie, czy ich zachowania związane z pracą wyraźnie różnią się od zachowań pozostałych 90% naukowców zaangażowanych w badania. Drugie pytanie dotyczy tego, czy najbardziej produktywni naukowcy są bardziej ukierunkowani na badania niż pozostali naukowcy (zgodnie z literaturą przedmiotu dotyczącą produktywności badawczej w ogóle, która pokazuje, że dłuższy czas pracy oraz większe ukierunkowanie na badania są silnie skorelowane z produktywnością badawczą; Bentley i Kyvik 2013; Shin i Cummings 2010; Ramsden 1994; Gottlieb i Keith 1997; Wanner, Lewis i Gregorio 1981).

3.1.1. Zachowania akademickie – rozkład czasu pracy

Badamy tu pięć przekrojów pracy akademickiej, które zostały uchwycone w bazie danych CAP/EUROAC: kształcenie, badania, służba społeczeństwu, administracja oraz inne aktywności akademickie. Średnia dla różnic w tygodniowym czasie pracy (rozpatrywanym w skali rocznej) między najbardziej produktywnymi naukowcami a pozostałymi naukowcami wynosi 6,2 godziny, wahając się od 2,2 godzin we Włoszech do 9,4 godzin w Norwegii i 10,2 godzin w Niemczech (szczegóły dotyczące rodzajów działalności akademickiej według kraju: wyniki *t*-testu dla równości średnich, najbardziej produktywni naukowcy vs. pozostali naukowcy). Innymi słowy, np. niemieccy najbardziej produktywni naukowcy, gdy porównać ich z pozostałymi (zaangażowanymi w badania, jak w całym niniejszym tekście) niemieckimi naukowcami, poświęcają średnio dodatkowych 66,3 pełnych dni roboczych na pracę na uczelni rocznie (10,2 godziny razy 52 tygodnie podzielone przez 8 godzin dziennie), a norwescy najbardziej produktywni naukowcy spędzają w pracy średnio dodatkowe 61,1 pełnych dni.

Wiemy z wcześniejszych studiów produktywności badawczej, że dłuższy czas pracy, a szczególnie więcej godzin poświęconych na badania, istotnie przyczynia się do wyższej produktywności – nasze badania pokazują z porównawczej perspektywy międzynarodowej (z wynikami o wartości $p < 0,001$), co ów dłuższy czas oznacza dla górnych 10% najbardziej produktywnych naukowców. Karta wstępu do elity krajowych najbardziej produktywnych naukowców różna jest jednak w zależności od kraju, ponieważ badane przez nas systemy nie są w równym stopniu konkurencyjne – w bardziej konkurencyjnych systemach (takich jak Niemcy czy

Norwegia) najbardziej produktywni naukowcy pracują dłużej niż w mniej konkurencyjnych systemach, jeśli porównać ich z przeciętnymi naukowcami (jak w Polsce czy Portugalii).

Interesują nas tu różnice w średniej liczbie godzin pracy, szczególnie średnia liczba godzin poświęcanych na badania, między dwiema subpopulacjami w każdym kraju oraz istotność otrzymanych wyników (por. tab. 3). Nasze wyniki oparte są na dwustronnym teście t zakładającym równe różnice w arytmetycznych średnich, 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 dla najbardziej produktywnych naukowców oraz Pozostali dla pozostałych naukowców). Testy zostały dopasowane do wszystkich porównań parami, w obrębie danego szeregu dla każdej z wewnętrznych subtabel, z wykorzystaniem korekty Bonferroniego dla wielokrotnych porównań. Test t dla dwóch średnich arytmetycznych (Top vs. Pozostali) został wykonany dla każdego kraju i każdej z pięciu typów badanej działalności akademickiej.

Tabela 3. Wyniki testu t dla równości średnich – najbardziej produktywni naukowcy (Top) vs. pozostali naukowcy (Pozostali), wszystkie kraje. Pytanie: „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim?”

Rodzaj pracy	AT	FI	DE	IE	IT	NL	NO	PL	PT	CH	UK
Dydaktyka	Top			Pozostali	Pozostali		Top	Pozostali		Top	
Badania			Top	Top	Top	Top		Top	Top	Pozostali	Top
Usługi/zlecenia					Top		Top			Top	
Działalność administracyjna	Top	Top	Top			Top	Top	Top		Top	
Inne			Top	Top			Top			Top	
Łącznie	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top

Średnia na rok, 60% w okresie, gdy prowadzone są zajęcia oraz 40% w okresie, gdy nie ma zajęć. W tabeli przedstawiona jest grupa o istotnie większej średniej.

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać w tabeli 3, wyniki testu potwierdzają wyniki prostych analiz opisowych – dłuższy czas pracy poświęcony na badania przez najbardziej produktywnych naukowców jest statystycznie istotny dla puli 7 krajów (Top w wersji „badania”, z wyjątkiem Szwajcarii). Ale również dla puli 7 krajów większa ilość czasu poświęconego na pracę administracyjną jest statystycznie istotna (Top w wersji „działalność administracyjna”). To samo stosuje się do godzin poświęconych na służbę społeczeństwu (3 kraje) oraz godzin poświęconych na „pozostałe” czynności

akademickie (4 kraje). Nie zaskakuje, że z tym samym mamy do czynienia w przypadku całkowitego czasu pracy we wszystkich badanych krajach. W 3 krajach (Austria, Norwegia i Szwajcaria) istotnie dłuższy czas pracy poświęcony dydaktyce również został potwierdzony poprzez wnioskowanie. Podobnie jak w przypadku analizy opisowej (nieomawianej tu), najbardziej produktywni naukowcy poświęcają średnio więcej czasu na wszystkie działania akademickie, nie tylko na badania naukowe.

Ponadto najbardziej produktywni naukowcy jawią się niemal we wszystkich krajach jako pracujący dłużej w każdej z badanych kategorii. Na przykład niemieccy najbardziej produktywni naukowcy poświęcają więcej czasu tygodniowo na badania (25%, czyli ok. 5 godzin więcej), pracę administracyjną (62% lub 2 godziny więcej) oraz „pozostałe” działania akademickie (80%, czyli ok. 2 godziny więcej). Patrząc całościowo, pracują o 10 godzin w tygodniu (czyli 25,9%) dłużej niż pozostali niemieccy naukowcy. Jest to standardowy wzorzec pracy dla najbardziej produktywnych naukowców w większości badanych krajów – czas, który spędzają na badaniach, jest średnio o 28,5% dłuższy, wahając się od 8,4% we Włoszech do 31,6% w Portugalii, 36,3% w Irlandii i aż 48,7% w Wielkiej Brytanii. Najbardziej produktywni naukowcy poświęcają również więcej czasu na kształcenie studentów (w krajach takich jak Norwegia i Wielka Brytania nawet 40% czasu więcej) oraz na służbę społeczeństwu (nawet 94% w Szwajcarii i 142% w Norwegii). Spędzają również znacznie więcej czasu na pracach administracyjnych: średnio 40% więcej czasu, a nawet 60-80% więcej w 5 krajach. „Nauka jest czasochłonna”, a znacznie większa produkcja naukowa zajmuje dużo więcej czasu. Najbardziej produktywni naukowcy pracują (znacznie) dłużej: tydzień po tygodniu, miesiąc po miesiącu, rok po roku. Ich dłuższy całkowity czas pracy jest statystycznie istotny we wszystkich zbadanych krajach.

3.1.2. Postawy akademickie – ukierunkowanie na kształcenie i badania naukowe

W ujęciu statystyki opisowej, we wszystkich zbadanych krajach, udział kadry ukierunkowanej na badania w grupie najbardziej produktywnych naukowców przekracza 80% (za wyjątkiem Portugalii, gdzie udział ten jest nieznacznie niższy); w większości krajów przekracza 90%. Wyniki testu z dla równości frakcji przeprowadzonego dla wszystkich krajów (tab. 4) oparte są na poziomie istotności $\alpha = 0.05$. Test ten został dostosowany do wszystkich porównań parami, w obrębie danego szeregu dla każdej z wewnętrznych subtabel, z wykorzystaniem korekty Bonferroniego.

Test z na równość frakcji (Top vs. Pozostali) został wykonany dla każdego z krajów i każdej z czterech kategorii ukierunkowania na kształcenie lub badania.

Tabela 4. Wyniki testu z dla równości frakcji, wszystkie kraje.

Ukierunkowanie na dydaktykę/badania. Pytanie B2: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”, najbardziej produktywni naukowcy (Top) vs. pozostali naukowcy (Pozostali)

Rola akademicka	AT	FI	DE	IE	IT	NL	NO	PL	PT	CH	UK
Przed wszystkim zajęcia dydaktyczne		Pozostali	Pozostali	Pozostali				Pozostali	Pozostali		
Zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na pierwsze		Pozostali		Pozostali	Pozostali	Pozostali	Pozostali	Pozostali	Pozostali		Pozostali
Zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie		Top	Top	Top	Top	Top		Top	Top	Top	
Przed wszystkim badania naukowe				Top	Top			Top	Top		Top

W tabeli przedstawiona jest grupa o istotnie większej średniej.

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiednio, dla każdej pary z różnicą dla frakcji istotnie różną od zera, symbol dla większej kategorii (Top dla najbardziej produktywnych naukowców lub Pozostali dla pozostałych naukowców) pojawia się w kolumnie.

Wyniki testu potwierdzają wyniki opisowej statystyki (pominiętej tu z racji ograniczenia objętości tekstu): ukierunkowanie na rolę badawczą (odpowiedź 3) pośród najbardziej produktywnych naukowców jest statystycznie istotne dla puli 8 krajów (Top w wersji odpowiadającym „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie”, bez wyjątków). Dodatkowo w puli 5 krajów silne ukierunkowanie na badania (odpowiedź 4) dla najbardziej produktywnych naukowców jest również statystycznie istotne, raz jeszcze bez wyjątków. Podział w ukierunkowaniu na role między najbardziej produktywnymi naukowcami a pozostałymi naukowcami jest jasny (a wszystkie różnice statystycznie istotne) – we wszystkich zbadanych systemach najbardziej produktywni naukowcy są bardziej ukierunkowani na badania niż pozostali naukowcy. Zainteresowanie „przed wszystkim zajęciami dydaktycznymi” w rzeczywistości wyklucza takich europejskich naukowców z klasy najbardziej produktywnych naukowców – ich udział osiąga maksymalnie 2% w Irlandii, jednak w większości pozostałych krajów jest równy 0%. Co więcej, zainteresowanie „zajęciami dydaktycznymi i badaniami naukowymi, ze wskazaniem na pierwsze” również niemal wyklucza takich europejskich naukowców z tej samej klasy – ich udział wynosi ok. 3% w Wielkiej Brytanii oraz 5-9% w innych krajach, z dwoma wyjątkami: Polską (17,4%) i Portugalią (21,7%), gdzie jest on

istotnie wyższy (należy jednak zaznaczyć, że oba systemy są ukierunkowane na kształcenie). Również udział najbardziej produktywnych naukowców, których zainteresowania dotyczą „zajęć dydaktycznych i badań naukowych, ze wskazaniem na drugie”, jest podobny w całej Europie (wynosząc ok. 60-66%). Nasze analizy pokazują, że ukierunkowanie na rolę badawczą jest istotnym wskaźnikiem przynależności do klasy europejskiej elity badawczej – jak można było przewidzieć, koncentracja na badaniach jest niemal warunkiem koniecznym dla naukowców europejskich, a bycie ukierunkowanym na kształcenie niemal całkowicie wyklucza ich z elity badawczej.

Powyższe wyniki dotyczące rozkładu czasu pracy, jak również ukierunkowania na role związane z kształceniem/badaniem wśród bardzo produktywnych naukowców oraz pozostałych naukowców nie są jednak wielowymiarowe (wnioski z testu *t* i analizy testu *z* są niezależne od siebie). Badanie wielowymiarowych relacji wymaga podejścia opartego na modelu, uwzględniającego liczne zmienne niezależne, w tym godziny poświęcone na badania oraz ukierunkowanie badawcze. W związku z tym poniżej przedstawiamy analizę regresji logistycznej.

3.2. Analiza oparta na regresji logistycznej

Model analityczny służący do badania produktywności badawczej zbudowaliśmy na podstawie literatury przedmiotu, zwłaszcza badań ilościowych amerykańskich badaczy społecznych, przeprowadzonych przez Mary Frank Fox (1992: 295-297), australijskich naukowców – przez Paula Ramsdena (1994: 211-212), oraz naukowców z 10 krajów – przez Daniela Teodorescu (2000: 207). Podobnie jak Ramsden (1994) przyjęliśmy, że „jakiegokolwiek sensowne wyjaśnienie dorobku badawczego musi brać pod uwagę osobiste (indywidualne) i strukturalne (środowiskowe) czynniki, a najlepiej również interakcje zachodzące między nimi”. Niezależne zmienne zostały podzielone na „indywidualne” i „instytucjonalne” cechy w 8 grupach (tab. 5; numery pytań ankietowych zostały podane w nawiasach).

W tej wielowymiarowej analizie podzieliliśmy wszystkie kategorie zmiennych na dwie grupy poprzez ich zrekodowanie (dychotomizację). Zaczęliśmy od 42 osobowych i instytucjonalnych cech, podzielonych na 8 grup. Predyktory zostały następnie wprowadzone do czterostopniowego modelu regresji logistycznej (podobnie jak uczynili to Cummings i Finkelstein 2012). Współliniowość została przetestowana z wykorzystaniem odwróconej macierzy korelacji i nie stwierdzono istotnie skorelowanych ze sobą zmiennych niezależnych. Moc predykcyjna czwartego modelu (zmierzonego za pomocą R^2 Nagelkerke'a) była najwyższa dla Portugalii (0,54), Wielkiej Brytanii (0,40), Norwegii, Irlandii, Szwajcarii i Finlandii (ok. 0,30-0,32). Średnio modele dla wszystkich krajów wyjaśniały 32% wariancji zmiennej zależnej. Moc predykcyjna modeli produktywności badawczej oszacowana przez innych badaczy nie jest znacząco wyższa (np. średnia dla wariancji

Tabela 5. Produktynność badawcza kadry akademickiej – zmienne w modelu

Zmienne indywidualne	Zmienne instytucjonalne
<p>Dane demograficzne</p> <ul style="list-style-type: none"> • kobieta (F1) • średni wiek (F2) • pełen etat (A7) • profesor (A10) <p>Socjalizacja</p> <ul style="list-style-type: none"> • intensywne kierownictwo kadry (A3) • projekty badawcze realizowane z kadrami (A3) <p>Umiejętności</p> <ul style="list-style-type: none"> • współpraca zagraniczna (D1) • współpraca krajowa (D1) • publikowanie za granicą (D5) • badania międzynarodowe: zarówno zakres, jak i przedmiot badań (D2) <p>Zachowania akademickie</p> <ul style="list-style-type: none"> • średnia roczna liczba godzin poświęconych na badania <p>Orientacja</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientacja co do ról związanych z kształceniem/badaniem • zorientowanie na badania (tylko odpowiedź 4) (B2) • nauka to oryginalne badania (B5) • badania podstawowe/teoretyczne (D2) <p>Całościowe zaangażowanie badawcze</p> <ul style="list-style-type: none"> • krajowe/międzynarodowe komitety naukowe bądź komisje naukowe (A13) • recenzent (A13) • redaktor w czasopiśmie naukowym lub serii wydawniczej (A13) 	<p>Polityka instytucjonalna</p> <ul style="list-style-type: none"> • silny nacisk na (mierzalne) efekty pracy akademickiej (E4) • badaniabrane pod uwagę podczas podejmowania decyzji personalnych (E6) <p>Wsparcie instytucjonalne</p> <ul style="list-style-type: none"> • dostępność środków finansowych na badania (B3) • pozytywna postawa pracowników administracji (E4)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Iloraz szans oszacowany za pomocą regresji logistycznej dla przynależności do górnych 10% pod względem produktywności badawczej, wszystkie kraje

	AT	FI	DE	IE	IT	NL	NO	PL	PT	CH	UK
R^2 Nagelkerke'a	0,129	0,301	0,258	0,302	0,157	0,248	0,32	0,246	0,538	0,312	0,402
Udział procentowy prawidłowo przewidzianych przypadków	81,9	78,6	83,7	86,8	87,2	81,1	80,1	80,3	85,3	77,4	87,5
Predyktory indywidualne											
Dane demograficzne											
Kobieta					0,566*			0,963***	1,105***	1,034*	0,379**
Wiek				1,035*					0,07**1		
Pełen etat				3,682***			3,661***	1,799*			
Profesor		3,381***	3,242***			2,681*					
Socjalizacja											
Intensive faculty guidance				-	0,526*			0,707*			
Badania prowadzone z kadrą				-					7,761***1		
Umiejętnarodowienie i współpraca											
Współpraca zagraniczna			2,135*	2,485**	3,165*	4,134**		1,699**			
Współpraca krajowa		11,089**1		-							4,237**
Publikowanie za granicą				3,524*			5,461**	2,185***	7,436*1	3,377**	
Badania międzynarodowe: zarówno ich zakres, jak i przedmiot badań	2,106**		0,49**		2,325*				4,589**		
Zachowania akademickie											
Rozpatrywana w skali rocznej średnia tygodniowej liczby godzin na badania (60% w okresie trwania zajęć, 40% poza tym okresem)			1,029**				1,026*				1,037**

	AT	FI	DE	IE	IT	NL	NO	PL	PT	CH	UK
Orientacja co do ról związanych z kształceniem/badaniem											
Zorientowanie na badania				3,141***				1,51*		-	
Nauka to oryginalne badania				0,549*					3,183*		
Badania podstawowe/teoretyczne				2,231**	1,862**						
Całościowe zaangażowanie badawcze											
Krajowe/międzynarodowe komitety naukowe bądź komisje naukowe	2,474***							1,833***		2,887**	2,263*
Recenzent				9,038**1			2,741*	2,815***		3,4***	8,529*1 2,372**
Redaktor w czasopiśmie naukowym lub serii wydawniczej	1,652*										
Predyktory instytucjonalne											
Polityka instytucjonalna											
Silny nacisk na (mierzalne) efekty pracy akademickiej			-							2,009**	
Badaniabrane pod uwagę podczas podejmowania decyzji personalnych									0,177**1	-	2,216*
Wsparcie instytucjonalne											
Dostępność środków finansowych na badania											
pozytywna postawa pracowników administracji											

Wyniki, które nie są statystycznie istotne, nie zostały ujęte w tabeli; „-” – brak danych dających się wykorzystać (pytanie nie zostało zadane); *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; (1) – te ilorazy szans należy traktować z dużą ostrożnością.

Źródło: opracowanie własne.

przedstawionej dla 12 krajów europejskich [Drennan i in. 2013: 129] wynosi ok. 30%; również ok. 30% dla 10 zbadanych w skali globalnej krajów [Teodorescu 2000: 212]). Procentowy udział poprawnie przewidzianych przypadków waha się w granicach 80-90%, osiągając najwyższy poziom dla Wielkiej Brytanii (87,5%), Włoch (87,2%) i Irlandii (86,8%) oraz nieznacznie niższy niż 80% poziom dla Finlandii (78,6%) i Szwajcarii (77,4%). W tabeli 6 zaprezentowano wyniki ostatniego, czwartego modelu.

3.2.1. Statystycznie istotne zmienne indywidualne

Wektor zmiennych indywidualnych okazał się silniej skorelowany ze zmienną zależną niż wektor zmiennych instytucjonalnych, zarówno pod względem częstości występowania, jak i wartości parametrów modelu.

W pierwszym bloku indywidualnych predyktorów („osobistych/demograficznych”) mamy cztery zmienne: „kobieta”, „wiek”, „pełen etat” oraz „profesor”. Bycie kobietą nauki pojawiło się w równaniu zaledwie w dwóch krajach – jest to silny predyktor *niestania* się najbardziej produktywnym naukowcem we Włoszech, gdzie wartości wskaźnika pokazują, że kobiety nauki mają o połowę mniejsze szanse niż mężczyźni na stanie się najbardziej produktywnymi naukowcami, oraz w Wielkiej Brytanii, gdzie kobiety mają na to zaledwie 1/3 szans. Jednak we wszystkich pozostałych krajach bycie mężczyzną nie jest istotnym predyktorem stania się najbardziej produktywnym naukowcem. Podczas gdy ustalenia dla Włoch są zgodne ze skupioną na płci analizą włoskich „gwiazd nauki”, przeprowadzoną przez Abramo i in. (2009), nasze wyniki są wyraźnie odmienne od rezultatów analiz opartych na regresji logistycznej, w których bycie kobietą nauki zwykle było negatywnie skorelowane z produktywnością badawczą.

Podczas gdy w większości międzynarodowych i krajowych badań wiek nie jest zmienną statystycznie istotną, nasz model pokazuje, że w czterech krajach wiek jest istotnym predyktorem wysokiej produktywności badawczej. Wzrost o jedną jednostkę (to znaczy jeden rok) w Irlandii oraz Szwajcarii zwiększa szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem o średnio 3,5% (*ceteris paribus*), a w Portugalii o 10,5%. Nie jest zaskakujące w kontekście bezprecedensowych zmian historycznych w ostatnim ćwierćwieczu w Polsce, że wzrost o jedną jednostkę w kontekście wieku w istocie zmniejsza szanse o ok. 3,5%. Innymi słowy, średnio 10 lat różnicy pod względem wieku w Polsce obniża szanse o ok. 1/3. Przypadek Polski (w odróżnieniu od wszystkich zbadanych krajów zachodnioeuropejskich) pokazuje, że tradycyjne mechanizmy „akumulacji przewag” w karierach akademickich, połączone z wcześniejszymi mechanizmami „wzmocnienia” w nauce (Cole i Cole 1973; Zuckerman 1996; Allison 1980), wydają się nie działać w przejściowym systemie wystawionym na ogromne zmiany strukturalne – tradycyjna długoterminowa akumulacja prestiżu i zasobów, która w krajach Europy

Zachodniej przychodzi z wiekiem, a która jest poprzedzona wcześniejszym uznaniem pracy akademickiej, nie jest tak wyraźnie dostrzegalna w Polsce.

Z kolei bycie profesorem (czy przynależność do starszej kadry) okazało się najbardziej wpływową zmienną w modelu, będącą istotnym predyktorem w 6 krajach. W 4 z nich (Finlandii, Niemczech, Irlandii i Norwegii) przynależność do wyższych szczebli hierarchii akademickiej zwiększa szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem ponad trzykrotnie, w Holandii niewiele mniej niż trzykrotnie, a w Polsce niemal dwukrotnie. To ustalenie potwierdza wnioski płynące z wcześniejszych badań produktywności – chociaż naukowcy w europejskim szkolnictwie wyższym z pewnością łatwiej otrzymują awanse na wyższe szczeble hierarchii akademickiej, jeśli są bardziej produktywni. Produktywność wpływa na bycie profesorem, ale sama ta relacja może być dwustronna (Teodorescu 2000: 214). Mówiąc ściślej, niemal wszystkie niedemograficzne zmienne niezależne w naszym modelu mogą być również zmiennymi zależnymi w osobnych analizach. Jednak, jak stwierdził Ramsden (1994: 223), „rozpoznawanie współzależności wysokiej produktywności nie oznacza, że rozpoznaliśmy relacje przyczynowo-skutkowe”.

W drugim bloku indywidualnych predyktorów (socjalizacji: wprowadzenia do nauki przez starszą kadrę w okresie studiów doktoranckich i praca z kadrą przy projektach badawczych), co zaskakujące, szczególnie w kontekście amerykańskiej literatury przedmiotu, obie zmienne są albo statystycznie nieistotne, albo – jak w przypadku dwóch krajów: Polski i Włoch – w istocie zmniejszają szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem. Ogólnym wyjaśnieniem sytuacji panującej w tych dwóch systemach mogłoby być stwierdzenie, że w systemach „akademickiej oligarchii” doktoranci otrzymują wsparcie i porady ze strony kadry bardziej poprzez pracę *dla* niej (najczęściej jako akademicka siła robocza) niż poprzez niezależną pracę z nią. Według teorii wzmocnienia (Zuckerman 1996; Fox 1983) późniejsza produktywność zależy od uzyskania wczesnego uznania pracy badawczej, w związku z czym młodzi naukowcy pracujący w warunkach intensywnego opieki ze strony kadry naukowej w specyficznym kontekście polskiego i włoskiego systemu mogą mieć mniejsze szanse na stanie się najbardziej produktywnymi naukowcami na późniejszym etapie kariery ze względu na nierozwijanie swoich niezależnych badań w wystarczającym stopniu na jej wczesnym etapie.

Trzeci blok predyktorów („umiędzynarodowienie i współpraca”) okazuje się najważniejszy w przewidywaniu wysokiej produktywności badawczej. Każda z czterech zmiennych co najmniej podwaja szanse stania się najbardziej produktywnym naukowcem. Zmienne te są następujące: „współpraca międzynarodowa”, „współpraca krajowa”, „publikowanie za granicą”, „badania o międzynarodowej skali i orientacji”. Zmienne te okazały się istotne w równaniu we wszystkich krajach poza jednym (Finlandią; relacje umiędzynarodowienia w badaniach nauko-

wych i produktywności badawczej: Kwiek 2014b o Polsce; Kwiek 2015a o 11 krajach Europy).

Krajowa współpraca, w odróżnieniu od współpracy międzynarodowej, nie ma wpływu na wysoką produktywność badawczą w żadnym z krajów poza Wielką Brytanią. „Publikowanie za granicą” okazało się istotnym predyktorem w czterech mniejszych systemach szkolnictwa wyższego: Irlandii, Polsce, Szwajcarii i Norwegii; w związku z małymi akademickimi rynkami wewnętrznymi publikowanie międzynarodowe staje się konieczne dla piszących więcej naukowców. Również „badania o międzynarodowej skali i orientacji” zwiększają szanse w trzech krajach. Nietypowy przypadek Niemiec, gdzie zmienna ta w istocie zmniejsza szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem o połowę, może zostać wyjaśniony poprzez odwołanie się do dużego krajowego rynku akademickiego i dużej liczby niemieckojęzycznych czasopism naukowych.

W bloku „zachowań akademickich”, w przeciwieństwie do wcześniejszych wniosków z badań opartych na modelach regresji liniowej (Cummings i Finkelstein 2012: 58; Shin i Cummings 2010: 590; Drennan i in. 2013: 127), średnia tygodniowa liczba godzin przeznaczonych na badania (w skali rocznej) okazała się istotnym predyktorem jedynie w trzech krajach (Niemcy, Norwegia i Wielka Brytania): zwiększenie tygodniowo liczby godzin przeznaczonych na badania o jedną jednostkę (w skali rocznej) zwiększa szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem średnio o 2,6-3,7% (*ceteris paribus*). Innymi słowy, w tych trzech krajach zwiększenie o 10 (rozpatrywanych w skali roku) godzin na badania tygodniowo prowadzi do zwiększenia szans od 1/4 do 1/3. We wszystkich pozostałych krajach znaczne inwestycje czasowe w badania nie są istotnym predyktorem stania się najbardziej produktywnym naukowcem.

Również w bloku „orientacja co do ról związanych z kształceniem/badaniem”, inaczej niż w wynikach z wcześniejszych badań opartych na modelach regresji liniowej, ukierunkowanie na badania okazało się istotnym predyktorem produktywności badawczej jedynie w dwóch krajach, z $Exp(B) = 3,141$ dla Irlandii oraz $Exp(B) = 1,51$ dla Polski. We wszystkich innych krajach nie było ono istotnym predyktorem. Również postrzeganie nauki jako „oryginalnych badań” okazało się silnie współzależne z wysoką produktywnością badawczą zaledwie w jednym kraju (Irlandii, a korelacja była ujemna), zaś nacisk na „badania podstawowe/teoretyczne” zwiększał szansę na bycie najbardziej produktywnym naukowcem w zaledwie trzech krajach: Irlandii, Włoszech i Portugalii.

Analiza opisowa (zarówno w naszych analizach, jak i w: Postiglione i Jung 2013) oraz wnioskowanie statystyczne oparte na teście t dla równości średnich oraz teście z dla równości frakcji zaprezentowanych powyżej, zarówno w kontekście dużej liczby godzin poświęconych na badania (akademickich zachowań), jak i znacznego ukierunkowania na badania (postaw akademickich), okazują się ważnymi cechami

najbardziej produktywnych naukowców, potwierdzając niemal powszechne w literaturze przedmiotu dotyczące produktywności badawczej ustalenia. Zaskakujące jest jednak to, że gdy wykorzystaliśmy podejście oparte na wielowymiarowym modelu, udało nam się potwierdzić te ustalenia jedynie dla wybranych krajów.

3.2.2. Statystycznie istotne zmienne instytucjonalne

Wektor zmiennych istotnych w modelu różni się w zależności od kraju, jednak w całościowym ujęciu determinująca moc predyktorów z poziomu indywidualnego (bloki od 1 do 6) jest znacznie większa niż predyktorów z poziomu instytucjonalnego (bloki 7 i 8), zgodnie z wynikami wcześniejszych badań dotyczących produktywności (Ramsden 1994: 220; Shin i Cummings 2010: 588; Teodorescu 2000: 212; Cummings i Finkelstein 2012: 59). Jak w swoim niedawno wydanym tekście podsumowali Drennan i in. (2013: 128), „czynniki instytucjonalne okazują się mieć bardzo niewielki wpływ na produktywność badawczą”. Jest to również ustalenie zgodne z wnioskiem dotyczącym amerykańskiej profesury, mówiącym, że „wewnętrzne motywacje”, a nie „instytucjonalne struktury zachęt” (Finkelstein 1984: 97-98; Teodorescu 2000: 217) stymulują produktywność badawczą. Predyktory z poziomu instytucjonalnego są statystycznie istotne jedynie w przypadku dwóch krajów (Szwajcarii i Wielkiej Brytanii). Nieoczekiwanie w kontekście wcześniejszych badań (Wanner, Lewis i Gregorio 1981; Fox 1983) dwa instytucjonalne predyktory nie są statystycznie istotne w żadnym ze zbadanych krajów europejskich: „dostępność środków na badania” oraz „wspierające podejście ze strony administracji”. Może to oznaczać, że generalnie ani instytucjonalna polityka, ani instytucjonalne wsparcie nie mają istotnego znaczenia w kontekście stawania się najbardziej produktywnym naukowcem.

Co interesujące, chociaż wnioski z modeli regresji liniowej wskazują, że predyktory z poziomu instytucjonalnego dotyczące produktywności badawczej są słabe, w naszym modelu regresji logistycznej wskazują, że w istocie są statystycznie nieistotne. W szczególności środki na badania i klimat akademicki (dobre relacje między naukowcami a administracją) nie wchodzi do równań w żadnym kraju z naszego modelu. Również silne ukierunkowanie danych instytucji na wyniki jest nieistotne we wszystkich krajach oprócz Szwajcarii. Instytucjonalne zmienne w większym stopniu stosują się do polityki publicznej niż zmienne indywidualne, ponieważ „wzorce zarządzania mogą ulegać zmianie łatwiej niż indywidualne zainteresowania i postawy” (Ramsden 1994: 224; dla Polski kluczowa jest potężna rola kolegialności akademickiej i akademickich ciał kolegialnych; Kwiek 2015d z europejskiej perspektywy porównawczej).

4. Dyskusja

Ustalenia poczynione na podstawie wnioskowania statystycznego ukazują dwa wyraźne międzynarodowe wzorce stosujące się do najbardziej produktywnych naukowców: większa ilość czasu poświęconego na badania (i we wszystkich kategoriach czasu pracy) oraz częstsze ukierunkowanie na badania. Jedynie w trzech krajach pozostali naukowcy rzeczywiście poświęcają więcej czasu niż najbardziej produktywni naukowcy na pracę w ramach badanych działań akademickich – jest to kształcenie studentów w Irlandii, we Włoszech i w Polsce. Wyniki z tych trzech krajów istotnie potwierdzają tezę dotyczącą antagonistycznego czy też konkurencyjnego stosunku między kształceniem a badaniami (jak twierdzi Fox [1992], która omawiała relacje „wzajemności” i „konkurencji” zachodzące między kształceniem a badaniami) na statystycznie istotnych poziomach – podczas gdy bardzo produktywni naukowcy w tych krajach poświęcają więcej czasu na badania, pozostali naukowcy poświęcają więcej czasu na kształcenie studentów. W tych krajach, jak stwierdziła Fox (1992: 303), kształcenie i badania znajdują się „we wzajemnie konfliktowym stosunku”. Najbardziej produktywni naukowcy pracują (znacznie) dłużej w ciągu tygodnia przez cały rok. Ich dłuższy całkowity czas pracy jest statystycznie istotny we wszystkich krajach. W kontekście wnioskowania statystycznego najbardziej produktywni naukowcy są również znacznie bardziej ukierunkowani na badania niż pozostali naukowcy. Najbardziej uderzająca różnica między tymi dwiema subpopulacjami jest dostrzegalna w trzech strukturalnie podobnych systemach o zbliżonym rozkładzie czasu na kształcenie/badania – w Irlandii, Polsce i Portugalii jedynie około połowa „pozostałych” naukowców jest ukierunkowana na badania. Są oni nominalnie zaangażowani w badania, ale jeśli wziąć pod uwagę ich deklarowane preferencje dotyczące ról, nie są na nie ukierunkowani. Generalnie rozkład ukierunkowania na rolę badawczą jest niemal powszechny we wszystkich badanych krajach. Zgodnie z nim bardzo produktywni naukowcy niemal powszechnie bardziej odróżniają się od „przeciętnych” naukowców w danym kraju i są bardziej podobni do najbardziej produktywnych naukowców w innych krajach.

Podczas gdy zarówno w ramach pierwszego podejścia, opartego na statystyce opisowej, jak i drugiego, bazującego na testach t oraz z , i godziny poświęcone na badania, i ukierunkowanie na badania w znacznym stopniu charakteryzują najbardziej produktywnych naukowców, podejście oparte na wielowymiarowym modelu wykorzystującym analizę regresji nieoczekiwanie potwierdza te ustalenia jedynie dla wybranych krajów. Spośród indywidualnych zmiennych zarówno wiek, jak i przynależność do wyższych szczebli akademickiej hierarchii (bycie profesorem) są istotnymi predyktorami wysokiej produktywności badawczej. Jednak w zaska-

kujący sposób zarówno rozpatrywane w perspektywie roku godziny poświęcane tygodniowo na badania, jak i ukierunkowanie na badania (tradycyjnie dwa najważniejsze predyktory produktywności badawczej) okazują się istotnymi predyktorami wysokiej produktywności badawczej zaledwie w odpowiednio: trzech i dwóch krajach. Jest to prawdopodobnie najbardziej kłopotliwy wynik naszego badania – podczas gdy w ramach testowania hipotez statystycznych zmienne te mają we wszystkich zbadanych systemach istotne znaczenie, w wielowymiarowej analizie ich rola jest dużo mniejsza, niż można by oczekiwać. Specyficzny przypadek rozkładu czasu pracy oraz zorientowania na rolę badawczą jasno pokazuje, że połączenie kilku podejść jest znacznie bardziej owocne niż poleganie na każdym z nich z osobna.

Istnieje również napięcie między wnioskami wyprowadzonymi z naszych 11 modeli wielozmiennowej regresji oraz pojedynczym modelem z krajami jako zmienną objaśniającą (zob. iloraz szans oszacowany dla regresji logistycznej przynależności do górnych 10% dla produktywności badawczej, skontrolowany dla stałych efektów dla kraju). Podstawowa różnica polega na punkcie odniesienia – w jednym przypadku bardzo produktywni naukowcy zbadani zostali jako zakorzenieni w krajowych systemach, a w drugim – zbadani niezależnie od tego kontekstu. Podczas gdy w pierwszym modelu, w bloku zmiennych osobistych/demograficznych zarówno wiek, jak i płeć wchodziły do równania w kilku krajach, w pojedynczym modelu dla wszystkich europejskich naukowców oba były statystycznie nieistotne. Nieoczekiwanie, choć w pierwszym modelu praca na etacie była statystycznie nieistotna, w pojedynczym modelu zatrudnienie w pełnym wymiarze czasu zwiększało szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem przeciętnie o około połowę [$Exp(B) = 1,454$; *ceteris paribus*]; co więcej, podczas gdy w pierwszym modelu bycie profesorem (lub przynależność do wyższych warstw hierarchii akademickiej) zwiększało szanse w większości krajów o 170-270%, w pojedynczym modelu zwiększało je przeciętnie o zaledwie 80%. Dwie zmienne dotyczące socjalizacji do akademii nie były istotne w żadnym z dwóch modeli. Zmienne dotyczące umiędzynarodowienia i współpracy zwiększają szanse o 100-320% (w zależności od kraju) w pierwszym modelu i zaledwie o 40-70% w drugim modelu. Co interesujące, różnica w pojedynczym modelu zakłada, że badania międzynarodowe w „zasięgu i orientacji” nie zwiększają szans. W obu modelach wyższa średnia godzin przeznaczanych tygodniowo na badanie zwiększa szanse [odpowiednio o $Exp(B) = 1,026-1,037$ oraz $Exp(B) = 1,017$; *ceteris paribus*]. Jednak deklarowana orientacja na badania w pierwszym modelu jest statystycznie istotna w zaledwie dwóch krajach, zaś w drugim, pojedynczym modelu jest statystycznie nieistotna. Podobnie zmienne dotyczące zaangażowania w badania zwiększają szanse w pierwszym modelu o 65-240%, a w pojedynczym modelu o zaledwie 55-100%. Jeśli chodzi o zmienne z poziomu instytucjonalnego, w pierwszym modelu są one statystycznie istotne jedynie w dwóch krajach, w pojedynczym modelu zaś są statystycznie nieistotne.

W pojedynczym modelu, biorącym Polskę jako punkt odniesienia, bycie naukowcem niemieckim, norweskim czy austriackim zwiększa szanse zostania najbardziej produktywnym naukowcem o 200-295%. R^2 Nagelkerke'a wynosi tu 0,185, a odsetek przypadków przewidzianych poprawnie przez model wynosi 83,80%.

Różnice we wnioskach wyprowadzonych z dwóch różnych modeli regresji logistycznej (z różnie określanymi najbardziej produktywnymi naukowcami: dla Europy jako całości oraz osobno dla poszczególnych systemów europejskich) są mniejsze niż można by się spodziewać: w kontekście wcześniejszych badań koncentrujących się na pojedynczych krajach nieistotność zarówno wieku, jak i płci w pojedynczym modelu jest z pewnością nieoczekiwana. Wystąpienie zajmowania pozycji w wyższych warstwach hierarchii akademickiej jako predyktora wysokiej produktywności badawczej w pojedynczym modelu zgodne jest z ustaleniami wcześniejszych badań, jednak statystyczna istotność ukierunkowania na rolę badawczą w zaledwie dwóch krajach w pierwszym modelu i ich nieistotność w pojedynczym modelu może zaskakiwać. Oznacza to, że rośnie napięcie między deklarowaną orientacją na rolę badawczą a produktywnością badawczą w Europie. Podczas gdy europejscy naukowcy w coraz większym stopniu ujmują siebie jako ukierunkowanych na badania, orientacja badawcza okazuje się znacznie mniej statystycznie istotnym predyktorem stawania się najbardziej produktywnym naukowcem, niż można by oczekiwać na podstawie wcześniejszych analiz. W odróżnieniu od tego inwestycje czasu w badania okazują się istotnymi predyktorami zarówno w pierwszym modelu (w trzech krajach), jak i w pojedynczym modelu europejskim.

Występująca nieistotność predyktorów instytucjonalnych (w obu modelach) w przypadku bardzo produktywnych naukowców może stanowić wsparcie dla teorii iskry bożej w badaniach nad produktywnością (Cole i Cole 1973): bez względu na administracyjne i finansowe otoczenie instytucjonalne pewien segment kadry akademickiej – mogą to być właśnie *research top performers* – będzie zawsze wykazywał większy pęd w kierunku prowadzenia badań niż pozostali naukowcy. Również Peter James Bentley i Svein Kyvik (2013) w swoim globalnym badaniu 13 krajów znaleźli wsparcie dla tej teorii, bardziej niż dla konkurującej z nią teorii maksymalizacji korzyści (Stephan i Levin 1992). Jak stwierdzili Cole i Cole (1973: 71), „żeby odnosić sukcesy, naukowiec musi cechować się samodyscypliną i pracować długo i produktywnie. Taka samodyscyplina i motywacja prawdopodobnie wyjaśnia co najmniej w tym samym stopniu zróżnicowanie w sukcesach naukowych co cechy wrodzone”. Najbardziej produktywni naukowcy wydają się pasować doskonale do tego opisu. Teoria akumulacji przewag (w połączeniu z teorią wzmocnienia) znajduje w niniejszym badaniu jedynie częściowe wsparcie: wiek nie jest istotnym predyktorem w większości zbadanych systemów, a przynależność do wyższych warstw hierarchii akademickiej (czy profesura), chociaż stanowi istotny predyktor w większości systemów, jest zwrotnie powiązana z produktywnością.

Wnioski

W niniejszym tekście podążaliśmy kilkoma ścieżkami badawczymi. Po pierwsze, skupiliśmy się na rzadko podejmowanym w literaturze badawczej problemie bardzo produktywnych naukowców (*highly productive academics*). Ich rola w produkcji wiedzy we wszystkich zbadanych 11 systemach europejskich jest kluczowa: bez tych 10% badaczy produkcja naukowa w Europie zmniejszyłaby się średnio o połowę. Po drugie, zaprezentowaliśmy badanie oparte na solidnym międzynarodowym materiale ilościowym, a nie na pojedynczych badaniach krajowych, dominujących w dotychczasowej literaturze przedmiotu. Po trzecie, w odróżnieniu od bibliometrycznych badań produktywności badawczej, skupiliśmy się na akademickich postawach, zachowaniach oraz percepcjach jako predyktorach stawania się najbardziej produktywnym naukowcem (*research top performer*). Nasze badanie dostarcza dużego i międzynarodowego potwierdzenia nierówności w produkcji wiedzy, przedstawionych przez Lotkę (1926) i de Solla Price'a (1963). To, co moglibyśmy nazwać „zasadą 10/50”, pozostaje w mocy w całej Europie (10% naukowców wytwarza 50% wszystkich publikacji).

Europejska elita badawcza jest homogeniczną grupą naukowców, których wysoka produktywność badawcza jest napędzana przez strukturalnie podobne czynniki, niedające się w łatwy sposób zreplikować środkami ustawodawczymi. Zmienne, które zwiększają szanse na wejście do tej grupy, pochodzą z poziomu indywidualnego, a nie instytucjonalnego. Niezależnie zaś od tego, z jakiego instytucjonalnego i krajowego kontekstu pochodzi, elita badawcza działa według tych samych wzorców dotyczących pracy akademickiej i współdzieli podobne postawy akademickie. Bardzo produktywni naukowcy są do siebie bardzo podobni z europejskiej perspektywy porównawczej i zarazem istotnie różnią się od mniej produktywnych kolegów w swoich krajach. Są gatunkiem akademickim o uniwersalnym charakterze i współdzielą niemal ten sam ciężar produkcji naukowej w całej Europie.

Nasze badania wyraźnie pokazują ważność dla całej Europy tradycyjnych generalizacji dotyczących tego, że „jedynie niewielka część naukowców wytwarza większość nauki produkowanej przez całą wspólnotę naukową” (Cole i Cole 1973: 59). Akademicka produkcja wiedzy w Europie, podobnie jak w innych częściach świata, zawsze była poddana stratyfikacji; „niezależnie od tego, w jaki sposób ją mierzymy, mamy do czynienia z ogromnymi nierównościami w produktywności badawczej naukowców” (Allison 1980: 163), ponieważ produktywność badawcza na indywidualnym poziomie „ogromnie się różni” (Fox 1983: 286). Niniejszy tekst dostarcza zaś silnego empirycznego poparcia (pochodzącego z 11 systemów europejskich) wniosków wyprowadzanych we wcześniejszych badaniach, najczęściej zakrojonych jednak na o wiele mniejszą skalę i ograniczonych do pojedynczych krajów.

W oparciu o bazę danych Fundacji Carnegie dotyczącą kadry akademickiej, Philip G. Altbach i Lionel S. Lewis (1996: 24) stwierdzili, jednak bez analizowania szczegółów, iż „rzeczywista produktywność jest w istocie ograniczona do mniejszości kadry akademickiej”. Paul Ramsden (1994: 223) w swoim studium produktywności badawczej opartym na ankietach zebranych od 890 naukowców z 18 australijskich instytucji doszedł do podobnych wniosków: „większość publikacji została napisana przez małą część kadry”. Podobnie Fox (1992: 296) na podstawie badania 3968 amerykańskich badaczy w naukach społecznych stwierdziła, że „niewielu ludzi wytwarza wiele artykułów, a wielu publikuje niewiele lub nic”. Zatem kluczowa zagadka badawcza brzmiała w kontekście powyższego tekstu następująco: czy jest tak również w przypadku systemów europejskich? Nasze ustalenia zgodnie pokazują, że takie wzorce rozkładu produktywności badawczej występują wyraźnie we wszystkich przebadanych europejskich systemach szkolnictwa wyższego oraz dla wszystkich pięciu głównych obszarów nauki. Polska nie różni się pod tym względem niczym od pozostałych badanych krajów europejskich – wzorzec rozkładu produkcji naukowej według typów kadry jest dokładnie taki sam; różni nas jedynie – i to bardzo, na niekorzyść – skrajnie niski poziom produktywności całości kadry. Publikujemy mało w obiegu międzynarodowym, ale przede wszystkim w ogóle średnio publikujemy bardzo mało, i w dużej części nie publikujemy wcale (Kwiek 2015e). Wyłaniający się obraz jest jednak pozytywny: polscy *research top performers* nie różnią się od swoich zachodnioeuropejskich kolegów tak bardzo jak pozostałe 90% kadry.

W perspektywie historycznej nasze ustalenia zgodne są z wzorcami produktywności badawczej opartymi na szacunkach dostarczonych przez Dereka Price’a w latach 60. XX wieku (w książce *Mała nauka – wielka nauka*), jak również w starszej pracy Alfreda J. Lotki *The Frequency Distribution of Scientific Productivity* (1926). „Prawo Lotki” (prawo odwrotności kwadratu produktywności) głosi, że „liczba osób wytwarzających n artykułów jest proporcjonalna do $1/n^2$. Dla każdego 100 autorów wytwarzających pojedynczy artykuł w pewnym okresie czasu istnieje 25 tworzących dwa, 11 tworzących trzy i tak dalej” (Price 1963: 43). Podobnie w swoim badaniu amerykańskich fizyków stwierdzili Cole i Cole (1973: 218): „w oparciu o model Price’a możemy oszacować, że mniej więcej 50% wszystkich artykułów naukowych wytwarzanych jest przez ok. 10% naukowców”. I to jest właśnie dzisiejszy rozkład produktywności w Europie: z pewnością spodziewaliśmy się możliwości potwierdzenia tej hipotezy, jednak do tej pory nie dysponowaliśmy umożliwiającymi to dużymi, międzynarodowymi danymi empirycznymi.

Nasze ustalenia empiryczne pokazują zatem, że na uniwersytetach europejskich *de facto* współegzystują różne segmenty „kadry akademickiej”, a profesja akademicka jest niezwykle podzielona (Kwiek 2013b) – istnieje bardzo mały segment bardzo produktywnych badaczy oraz bardzo duży segment badaczy średnio lub nisko produktywnych. Międzynarodowe podobieństwa pomiędzy produktywno-

nymi badaczami są tak samo duże jak krajowe różnice między nimi a pozostałymi badaczami zaangażowanymi w badania. Pośród bardzo produktywnych naukowców koncentracja kobiet jest stała w całej Europie i względnie wysoka, jeśli porównywać ją z koncentracją znaną z literatury przedmiotu sprzed kilku dekad.

W tekście tym ponownie przeanalizowaliśmy „prawo Lotki” dotyczące asymetrycznego rozkładu częstotliwości publikacji w czasopiśmie, wskrzeszone przez Dereka Price’a, i potwierdziliśmy jego ważność w Europie. Wraz z rosnącą rolą zindywidualizowanego, konkurencyjnego finansowania w większości europejskich struktur finansowania szkolnictwa wyższego (jak również na poziomie europejskim, poprzez granty z Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych) rola najbardziej produktywnych naukowców będzie rosła i w systemach krajowych, i w europejskim sektorze uniwersyteckim jako całości.

Rozkład produkcji wiedzy naukowej w Europie jest znacząco odchyłony w stronę bardzo produktywnych naukowców. Konsekwencje dla polityki publicznej tego historycznie stałego wzorca produktywności badawczej są bardziej istotne dla tych systemów, w ramach których finansowanie badań w coraz większym stopniu oparte jest na indywidualnych grantach badawczych niż dla systemów z finansowaniem badań ukierunkowanym przede wszystkim na poszczególne instytucje (takich jak choćby Włochy; Abramo i in. 2009). Konsekwencje te różnią się w odniesieniu do konkurencyjnych i niekonkurencyjnych systemów w Europie (czyli takich, w których polityka zatrudnienia funkcjonuje w ramach modelu „awansujesz lub odchodzisz” vs. takich, w których obowiązuje model „jeśli już jesteś w systemie – będziesz w nim na zawsze”). Głównym dylematem jest to, czy wspierać bardzo produktywnych badaczy (gdziekolwiek by nie byli ulokowani), czy najlepsze instytucje, z opcją koncentrowania bardzo produktywnych naukowców w najlepszych instytucjach, co prowadziłoby do postępującej koncentracji badań wyłącznie w wybranych, najbardziej prestiżowych instytucjach. Co więcej, wydaje się, że będzie rosło napięcie między kształceniem a badaniami w tych systemach, w których wprowadzone zostają mechanizmy konkurencyjnego finansowania na badania (przez niektórych nie bez racji nazywane „społecznym darwinizmem w najczystszej postaci”; Thornton 2012: 191).

Wnioski z naszych badań dla polityki naukowej w Europie (podobnie jak w Polsce) są kłopotliwe: jeśli systemy europejskie zrezygnowałyby ze swoich najbardziej produktywnych naukowców (górne 10% aktywnych badawczo naukowców), np. poprzez ich wymuszoną emigrację do bardziej atrakcyjnych systemów, oferujących lepsze warunki pracy, straciłyby niemal połowę swojej krajowej produkcji naukowej. A jeśli systemy europejskie zwolniłyby dolną połowę swoich aktywnych badawczo naukowców, straciłyby 5,9% krajowej produkcji wiedzy (a w przypadku aktywnych badawczo naukowców zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy w sektorze uniwersyteckim strata ta wyniosłaby 8,9%).

Wyłania się więc nowa typologia europejskiej kadry akademickiej, oparta na mierzalnym wkładzie w produkcję wiedzy: w aktywnej badawczo części kadry akademickiej występują najbardziej produktywni naukowcy, przeciętnie produktywni naukowcy (górną i dolną warstwę środkowej części populacji) oraz naukowcy nieproduktywni czy też niepublikujący (częściowo to „młodzi naukowcy” Cole’a i Cole’a, których udział wśród zatrudnionych na pełen etat w sektorze uniwersyteckim waha się między mniej niż 10% w Irlandii, Włoszech, Wielkiej Brytanii i Holandii a 43% w Polsce). Co więcej, zarówno na instytucje szkolnictwa wyższego w ogólności, jak i uniwersytety w szczególności składają się również przedstawiciele nieaktywnej badawczo kadry, dodatkowa grupa osób nieprowadzących badań naukowych.

Nasze analizy pokazują, że zachowania i postawy akademickie najbardziej produktywnych naukowców są innym światem w porównaniu do świata zachowań i postaw średnio produktywnych naukowców (i badaczy nie zajmujących się badaniami). Pod względem produktywności badawczej nie istnieje już jednolita „profesja akademicka” (jak miało to miejsce przez ostatnie półwiecze), a jedynie „profesje” w liczbie mnogiej. „Profesje akademickie” pojawiają się w podobnym kontekście u Jürgena Endersa i Christine Musselin (2008: 127), gdy odnoszą się oni do rosnącego wewnętrznego zróżnicowania kadry, czy u Ulricha Teichlera (2014: 84), gdy bada on aktualność tradycyjnego powiązania między kształceniem a badaniami w Niemczech i ogranicza ten związek wyłącznie do grupy niemieckich „profesorów uniwersyteckich”. Postępujące rozwarstwienie kadry akademickiej w całej Europie jest nowym określeniem zachodzących obecnie procesów, a trwałość nierówności w produkcji wiedzy naukowej w różnych częściach Europy jest jednym z jej wymiarów. W niniejszym tekście zbadaliśmy specyficzną grupę bardzo produktywnych naukowców również po to, aby ukazać złożoność właściwą pojęciu „profesja akademicka”. Zdezagregowany obraz produktywności badawczej w Europie uwypukla trwałość potężnego podziału na najbardziej produktywnych naukowców i pozostałych naukowców, który był dotychczas niewystarczająco poddawany badaniom, zwłaszcza porównawczym. Obraz ten jest niemal całkowicie nieuchwytny na zagregowanych poziomach statystycznych, zwłaszcza krajowych.

Pokazujemy również istotne napięcie między wnioskami z wyników testów statystycznych a wnioskami płynącymi z regresji logistycznej. Nieoczekiwanie, podczas gdy wnioskowanie statystyczne dla zarówno dużej ilości czasu przeznaczonego na badania, jak i wysokiego stopnia ukierunkowania na badania okazuje się kluczową cechą najbardziej produktywnych naukowców, podejście oparte na wielowymiarowym modelu potwierdza te ustalenia jedynie dla wybranych krajów. W ramach weryfikacji hipotez statystycznych są to istotne zmienne we wszystkich badanych systemach, natomiast w analizie wielowymiarowej ich rola jest niewielka. Dochodzimy zatem do wniosku natury metodologicznej, że zastosowanie połą-

czenia kilku podejść badawczych dostarcza lepszego pod względem empirycznym wglądu w rzeczywistość europejskiej elity badawczej niż opieranie się tylko na jednym z nich. Nie da się zlekceważyć wniosków, zgodnie z którymi ukierunkowanie na badania jest niemal niezbędne do wejścia do klasy najbardziej produktywnych naukowców w Europie, a ukierunkowanie na kształcenie studentów w istocie wyklucza europejskich badaczy z tej klasy.

Połączenie w prezentowanym badaniu ustaleń pochodzących z przeprowadzanych testów statystycznych i wielowymiarowej regresji logistycznej pozwala stwierdzić, że europejscy najbardziej produktywni naukowcy okazują się bardziej kosmopolityczni (moc umiędzynarodowienia w badaniach), znacznie ciężiej pracujący (moc dużej ilości całkowitego czasu pracy i czasu przeznaczonego na badania), jak również znacznie bardziej zorientowani na badania (moc wyboru indywidualnej roli akademickiej) niż pozostali europejscy naukowcy, pomimo niezwykle zróżnicowanych krajowych systemów szkolnictwa wyższego.

Są to wnioski o znaczących implikacjach dla strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, a szczególnie dla rekrutacji i procedur awansowych młodej kadry. Wnioski te stawiają w centrum uwagi pytania o typ młodych badaczy, jakich potrzebują europejskie – w tym również polskie – uniwersytety: czy młoda kadra, zwłaszcza w prestiżowych instytucjach, od samego początku ma być nastawiona na prowadzenie badań naukowych, czy też może być rekrutowana na potrzeby kształcenia studentów? Różnice w odpowiedziach udzielanych na to pytanie w Europie widać wyraźnie po analizowanych (Kwiek 2015e; 2015f) postawach i działaniach kadry poniżej 40. roku życia. Pytanie to jest szczególnie istotne w Polsce i powinno być zadawane i na poziomie całego systemu, i – w najlepszych ośrodkach – na poziomie każdej procedury przyjmowania do pracy i każdej procedury awansowej. Przyjmowanie do pracy w najlepszych ośrodkach naukowych osób o potencjalnie niskiej lub zerowej produktywności badawczej i utrzymywanie w nich osób o niskiej lub zerowej produktywności determinuje przyszłość polskiej nauki w konkurencyjnym systemie globalnej nauki. Suma drobnych decyzji zatrudnieniowych i awansowych podejmowanych na poziomie wydziałów powoduje nieuniknioną lawinę konsekwencji na poziomie systemu. A niska przeciętna produktywność polskiej nauki buduje od ćwierćwiecza jej przeciętnie słaby obraz w Europie i na świecie, co skutecznie odcina ją od współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych i od międzynarodowych, przede wszystkim unijnych, konkurencyjnych środków na badania.

Najgroźniejsze dla Polski może być dość powszechne przekonanie, że nauka może funkcjonować w ramach ostrego podziału akademickich ról i zadań: z jednej strony może funkcjonować ogromna część kadry pozbawiona woli i/lub możliwości prowadzenia badań naukowych, a z drugiej mniejszość dysponująca i wolą, i możliwościami. Taki podział wywołuje bowiem przekonanie zachodniej wspólnoty badawczej, że polska nauka nie jest atrakcyjnym partnerem jako całość. Po

upływie ćwierćwiecza od upadku komunizmu wszelkie argumenty historyczne przestają mieć znaczenie: liczy się dzisiejsze miejsce Polski w europejskich i globalnych kanałach dystrybucji wiedzy, prestiżu i zasobów finansowych. Nasze katastrofalne wyniki w konkursach organizowanych przez Europejską Radę ds. Nauki przechodzą w Polsce bez większego echa (w polityce naukowej, a nie w publicystyce), ale potwierdzają niską międzynarodową atrakcyjność polskiej nauki w Europie. Na dłuższą metę statystyka wyników z ERC jest dla obrazu polskiej nauki w świecie zabójcza, ale stanowi wynik ogromnych, wieloletnich, systemowych zaniedbań. Odnosimy wrażenie, że pomimo pozytywnego wpływu reform na sposób myślenia o nauce przynajmniej części kadry akademickiej nadal mamy do czynienia z „akumulacją strat”, a nie z „akumulacją przewag”. Zaczynamy gonić systemy zachodnie, jednak bez niezbędnych, wyższych publicznych nakładów finansowych (co osłabia istnienie niezbędnych, konkurencyjnych mechanizmów finansowych); a systemy te, jak się wydaje, uciekają nam coraz szybciej, czego nie chcemy dostrzegać i na co nie chcemy reagować.

Podziękowania

Wyrażam podziękowanie za wsparcie Narodowemu Centrum Nauki, które otrzymałem w ramach projektu Maestro (DEC-2011/02/A/HS6/00183). Praca nad częścią statystyczną tekstu nie byłaby możliwa bez pomocy dr. Wojciecha Roszki z Katedry Statystyki Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Jestem również bardzo wdzięczny za tłumaczenie wykonane przez dr. Krystiana Szadkowskiego z UAM w Poznaniu pierwszej, krótszej wersji tego tekstu, który ukazał się jako „The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries” w *Higher Education* (OnlineFirst 14.06.2015, 1-19; DOI: 10.1007/s10734-015-9910-x).

Literatura

- Abramo, G., D'Angelo, C.A., Caprasecca, A. (2009). The Contribution of Star Scientists to Overall Sex Differences in Research Productivity. *Scientometrics*. 81(1): 137-156.
- Allison, P.D. (1980). Inequality and Scientific Productivity. *Social Studies of Science*. 10: 163-179.
- Allison, P.D., Long, J.S., Krauze, T.K. (1982). Cumulative Advantage and Inequality in Science. *American Sociological Review*. 47: 615-625.
- Allison, P.D., Stewart, J.A. (1974). Productivity Differences among Scientists: Evidence for Accumulative Advantage. *American Sociological Review*. 39: 596-606.
- Altbach, P.G., Lewis, L.S. (1996). The Academic Profession in International Perspective. W: P.G. Altbach (red.). *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries* (3-48). Princeton: Carnegie.
- Bentley, P.J., Kyvik, S. (2013). Individual Differences in Faculty Research Time Allocations Across 13 Countries. *Research in Higher Education*. 54: 329-348.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

- Cole, J.R., Cole, S. (1973). *Social Stratification in Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Crane, D. (1965). Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition. *American Sociological Review*. 30: 699-714.
- Cummings, W.K., Finkelstein, M.J. (2012). *Scholars in the Changing American Academy. New Contexts, New Rules and New Roles*. Dordrecht: Springer.
- Drennan, J., Clarke, M., Hyde, A., Politis, Y. (2013). The Research Function of the Academic Profession in Europe. W: U. Teichler, E.A. Höhle (red.). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (109-136). Dordrecht: Springer.
- Enders, J., Musselin, C. (2008). Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. W: *Higher Education to 2030* (t. 1: *Demography*, 125-150). Paris: OECD.
- Finkelstein, M.J. (1984). *The American Academic Profession. A Synthesis of Social Scientific Inquiry Since World War II*. Columbus: Ohio State University Press.
- 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: 293-305.
- Gaston, J. (1978). *The Reward System in British and American Science*. New York: Wiley & Sons.
- Gottlieb, E.E., Keith, B. (1997). The Academic Research-Teaching Nexus in Eight Advanced-Industrialized Countries. *Higher Education*. 34: 397-419.
- Hagstrom, W.O. (1965). *The Scientific Community*. New York: Basic Books.
- Katz, J.S., Martin, B.R. (1997). What Is Research Collaboration? *Research Policy*. 26: 1-18.
- Kiewra, K. (1994). A Slice of Advice. *Educational Researcher*. 23(3): 31-33.
- Kiewra, K.A., 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.
- Kwiek, M. (2012). Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities. *Science and Public Policy*. 39: 641-654.
- Kwiek, M. (2013a). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*. 57(3): 553-576.
- Kwiek, M. (2013b). *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*. Frankfurt – New York: Peter Lang.
- Kwiek, M. (2014a). Structural Changes in the Polish Higher Education System (1990-2010): a Synthetic View. *European Journal of Higher Education*. 4(3): 266-280.
- Kwiek, M. (2014b). The Internationalization of the Polish Academic Profession. A European Comparative Approach. *Zeitschrift für Pädagogik*. 60(5): 681-695.
- 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). Inequality in Academic Knowledge Production. The Role of Research Top Performers Across Europe. W: E. Reale, E. Primeri (red.). *Universities in transition. Shifting institutional and organizational boundaries* (203-230). Rotterdam: Sense.

- Kwiek, M. (2015c). The European Research Elite. A Cross-National Study of Highly Productive Academics in 11 Countries. *Higher Education*. OnlineFirst: 14.06.2015. doi:10.1007/s10734-015-9910-x.
- Kwiek, M. (2015d). 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. (2015e). 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. (2015f). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czym Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka*. 3: 51-88.
- 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.
- Lee, S., Bozeman, B. (2005). The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity. *Social Studies of Science*. 35(5): 673-702.
- Leisyte, L., Dee, J. R. (2012). Understanding Academic Work in Changing Institutional Environment. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 27: 123-206.
- Lotka, A. (1926). The Frequency Distribution of Scientific Productivity. *Journal of Washington Academy of Sciences*. 16: 317-323.
- Marquina, M., Ferreira, M. (2015). The Academic Profession: The Dynamics of Emerging Countries. W: W. K. Cummings, U. Teichler (red.). *The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective* (179-192). Dordrecht: Springer.
- Mayrath, M. C. (2008). Attributions of Productive Authors in Educational Psychology Journals. *Educational Psychology Review*. 20: 41-56.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810): 56-63.
- Patterson-Hazley, M., Kiewra, K. A. (2013). Conversations with Four Highly Productive Educational Psychologists: Patricia Alexander, Richard Mayer, Dale Schunk, and Barry Zimmerman. *Educational Psychology Review*. 25: 19-45.
- Porter, S. R., Umbach, P. D. (2001). Analyzing faculty workload and using multilevel modeling. *Research in Higher Education*. 42(2): 171-196.
- Postiglione, G., Jung, J. (2013). World Class University and Asia's Top Tier Researchers. W: Q. Wang, Y. Cheng, N. C. Liu (red.). *Building World-Class Universities. Different Approaches to a Shared Goal* (161-180). Rotterdam: Sense.
- Price, D. de Solla (1963). *Little Science, Big Science*. New York: Columbia University Press [wyd. polskie: Price, D. de Solla (1966). *Mała nauka – wielka nauka*. Tłum. P. Graff. Warszawa: PWN].
- 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: 207-226.
- Shin, J. C., Cummings, W. K. (2010). Multilevel Analysis of Academic Publishing Across Disciplines: Research Preference, Collaboration, and Time on Research. *Scientometrics*. 85: 581-594.

- Smeby, J., Try, S. (2005). Departmental Contexts and Faculty Research Activity in Norway. *Research in Higher Education*. 46(6): 593-619.
- Stephan, P., Levin, S. (1992). *Striking the Mother Lode in Science: The Importance of Age, Place, and Time*. Oxford: Oxford University Press.
- Teichler, U. (2014). Teaching and Research in Germany: The Notions of University Professors. W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, U. Teichler (red.). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Arimoto, A., 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: 201-222.
- Thornton, M. (2012). *Privatising the Public University. The Case of Law*. New York: Routledge.
- Wanner, R.A., Lewis, L.S., Gregorio, D.I. (1981). Research Productivity in Academia: A Comparative Study of the Sciences, Social Sciences and Humanities. *Sociology of Education*. 54: 238-253.
- Wilson, L. (1995). *The Academic Man. A Study in the Sociology of a Profession*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Zuckerman, H. (1996). *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Inequalities in knowledge production – the role of highly productive academics in 11 European countries

ABSTRACT. In this paper, we focus on a rare scholarly theme of highly productive academics, statistically confirming their pivotal role in knowledge production across all 11 systems studies. The upper 10 percent of highly productive academics in 11 European countries studied ($N = 17,211$), provide on average almost half of all academic knowledge production. In contrast to dominating bibliometric studies of research productivity, we focus on academic attitudes, behaviors, and perceptions as predictors of becoming research top performers across European systems. Our paper provides a (large-scale and cross-country) corroboration of the systematic inequality in knowledge production, for the first time argued for by Alfred Lotka (1926) and Derek de Solla Price (1963). We corroborate the deep academic inequality in science and explore this segment of the academic profession. The European research elite is a highly homogeneous group of academics whose high research performance is driven by structurally similar factors, mostly individual rather than institutional. Highly productive academics are similar from a cross-national perspective and they substantially differ intra-nationally from their lower-performing colleagues.

KEYWORDS: highly productive academics, research productivity, European academic profession, stratification in science, knowledge production, European research elite

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2015). Nierówności w produkcji wiedzy naukowej: rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 269-306. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.11.

ARTYKUŁY RECENZYJNE

Marcelina Smużewska

Uniwersytet bez idei

Artykuł recenzyjny książki *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*
pod redakcją Piotra Sztompki i Krzysztofa Matuszka
(Kraków 2014: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 365)

STRESZCZENIE. Dorobek Kongresu Kultury Akademickiej, który odbył się w 2014 r. w Krakowie, zawarto w pracy *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. Jest to krytyka współczesnych trendów w szkolnictwie wyższym i sugeruje restytucję XIX-wiecznego modelu uniwersytetu. W artykule podjęto próbę polemiki z argumentami krytycznymi zarysowanymi w wystąpieniu inauguracyjnym Piotra Sztompki oraz wyjaśniono, dlaczego powrót do idei Humboldta jest mało realny. Ponadto przedstawiono te elementy strategii instytucjonalnej, które mogłyby się w polskim kontekście sprawdzić, gdyby działania podjęto w krótkiej perspektywie czasowej.

SŁOWA KLUCZOWE: uniwersytet, zmiana, kultura akademicka, pracownicy naukowci

1. 650 lat tradycji zobowiązuje i obciąża?

Nic dziwnego, że w roku jubileuszu najstarszego polskiego uniwersytetu ukazała się publikacja, która jest pochwałą czasów minionych. Można było jednak żywić nadzieję, że w przekonujący sposób ukaże się tam, jak tradycyjna idea uniwersytetu wchodzi w interakcję ze zmieniającymi się warunkami socjoekonomicznymi, w jaki sposób podlega redefinicji i zastępowana jest przez inne idee. Ze względu na obecność wielu znanych autorów i autorek ze świata humanistyki można było oczekiwać oryginalnych lub chociaż zastanawiających wątków, które pozwolą stworzyć nową (mniej emocjonalną i ideologiczną, bardziej rzeczową, analityczną, usystematyzowaną) perspektywę oglądu współczesnych problemów uczelni w Polsce. Zanim przejdę do krytycznej oceny i ewaluacji *Ideji uniwersytetu. Reaktywacji*, powiem kilka słów o samej strukturze i zawartości tej publikacji.

Książka ta stanowi pokłosie Kongresu Kultury Akademickiej, który był częścią obchodów jubileuszu 650-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kongres odbył się 20-22 marca 2014 r. w Krakowie i zgromadził kilkuset uczestników i uczestniczek¹. W tomie zamieszczono 36 tekstów z tego spotkania, kierując się, jak się wydaje, dwoma kryteriami: prestiżowym (aby uwzględnić głosy ważnych i zasłużonych uczonych, zwłaszcza dla polskiej humanistyki) i merytorycznym (by w miarę możliwości oddać w tomie treść wszystkich paneli i sympozjów). Pomijając wstępy redaktorów, w książce wydzielono następujące rozdziały: *Misja uniwersytetu dzisiaj* (rozdz. 1), *Uniwersytet a przestrzeń publiczna* (rozdz. 2), *Humanistyka w uniwersytecie* (rozdz. 3), *Dylematy organizacji uniwersytetu* (rozdz. 4), *Uniwersytet w czasach rewolucji cyfrowej* (rozdz. 5). Wydawać by się mogło, że pierwsze trzy części będą dotyczyły wspomnianej idei uniwersytetu, a pozostałe dwie – zawierać instrukcje dotyczące jej „reaktywacji”, to znaczy przezwyciężenia problemów trapiących współczesne uczelnie. Książka nie jest jednak pracą *stricto* naukową, a raczej zbiorem refleksji o kondycji współczesnego uniwersytetu.

Mimo „rewolucji cyfrowej”, której uczestnicy Kongresu wydawali się być świadomi (por. rozdz. 5), a więc m.in. tego, że wiele debat tego rodzaju przeniosło się do Internetu, nadal jest ważne, żeby o kondycji „akademii” dyskutować w toku spotkań środowiskowych. Dostojeństwo uniwersytetu materializujące się w jego wiekowych murach i możliwość bezpośredniej polemiki z najznamienitszymi jej reprezentantami powinny pozytywnie wpływać na dogłębnosc i rozważność (ale także rzetelnosc i empiryczne zakotwiczenie) prezentowanych tez. Tak by się mogło wydawać. Na przeszkodzie stanęły jednak dwie kwestie. Cel konferencji był zideologizowany, nastawiony jednoznacznie na krytykę współczesności i wprowadzonych reform (z wielu względów niedoskonałych, ale jednak koniecznych):

[...] kongres, pomyślany jako potrzeba przeciwstawienia się tendencjom fałszywej modernizacji, w kierunku której zmierzają obecnie polskie szkoły wyższe, a jednocześnie jako remedium mające na celu obronę etosu środowiska akademickiego (Matuszczyk 2014: 10).

W tak zdefiniowanym celu zawierają się dwie tezy o charakterze wartościującym: (1) że wszelkie współczesne próby reform były szkodliwe i (2) że jedynie środowisko sceptyczne wobec zmian charakteryzuje się środowiskowym etosem. Reszta, ponieważ hołduje fałszywym wartościom, go nie posiada. Drugi z redaktorów dodał, że „teren uniwersytetu zaatakowała niczym wirus, diametralnie przeciwna jego naturze [tj. uniwersytetu – M.S.] kultura korporacyjna, której właściwe miejsce to firmy, przedsiębiorstwa, banki, urzędy administracyjne” (Sztompka 2014: 19), co należy uznać za plastyczną metaforę, ale niezbyt ugruntowane twierdzenie naukowe. Uniwersytety należą do sfery publicznej, która w wielu obszarach – z korzyścią dla petentów i władz – wprowadziła standardy korporacyjne

¹ Strona Kongresu Kultury Akademickiej: <http://kongresakademicki.pl/>.

(Popławski, Markowski i Forkiewicz 2013). Z zagranicy także docierają do nas liczne pozytywne przykłady funkcjonowania tzw. uniwersytetu przedsiębiorczego (OECD 2008).

Zaledwie 8 autorów tekstów w recenzowanym tomie w nieśmiały sposób sugerowało, że być może tak postawiony cel Kongresu nie jest do końca trafny i adekwatny wobec istoty problemów trapiących szkolnictwo wyższe, które na pewno istnieją i trzeba nad nimi dyskutować. Poza tym o problemach polskiej dydaktyki i nauki (bo większość artykułów zdecydowanie wykraczała poza same uniwersytety, a dotyczyła raczej kwestii systemowych) wypowiadali się nie badacze szkolnictwa wyższego, nie fachowcy, doradcy czy architekci kierunków polityki naukowej, ale zwykli jej adresaci. Z 35 autorów 7 można uznać za ekspertów ze względu na ich zainteresowania badawcze lub doświadczenie w kształtowaniu polityki wobec szkolnictwa wyższego na szczeblu centralnym. Pozostali autorzy to zasłużeni akademicy (często także z rozległym doświadczeniem organizacyjnym).

Niestety większość umieszczonych w tomie tekstów to listy zawierające pretensje do władz i środowiska naukowego (nie oceniam, na ile słuszne), oparte przede wszystkim na własnych (nawet jeżeli bardzo bogatych, to jednak subiektywnych) doświadczeniach. Wiele z nich to w zasadzie zbiór anegdot z życia profesorów, gdzie diagnoza kondycji uniwersytetu przedstawia się następująco: „przeszłość – piękna, wzniosła, pozbawiona problemów, współczesność – zła, pozbawiona sensu, zmierzająca do katastrofy”. Znadto przypomina to proces idealizacji młodości (nawet jeżeli przypadła ona na trudne czasy wojny lub stalinizmu), żeby nie podchodzić do takiego zjawiska sceptycznie (por. Labouvie-Vief i Blanchard-Fields 1982; Wylegała 2014: 392). Nawet jeżeli przeszłość rzeczywiście była lepsza czy wznioślejsza, fakty są takie, że borykamy się dziś ze współczesnością, którą trzeba w jakiś sposób oswoić, a najlepiej wykorzystać wszystkie jej dobrodziejstwa.

Niektóre powtarzające się argumenty funkcjonują jako „klisze”. Jednym z przykładów jest twierdzenie, że Kopernik, Skłodowska-Curie lub Einstein nigdy nie dostaliby grantu w Narodowym Centrum Nauki. Obok tego rodzaju tez, które trudno uznać za naukowe – wszak to ocena przeszłości z wykorzystaniem współczesnych narzędzi (radikalny prezentyzm) – zabrakło rzetelnych analiz rzeczywistego funkcjonowania systemu grantowego w Polsce. Artykuł prof. Andrzeja Jajszyka (2014: 279-292), który był jednocześnie dyrektorem tej niezbyt popularnej w środowisku instytucji, niestety tego problemu nie neutralizuje. Tekst zawiera informacje na temat funkcjonowania NCN, ale nie ma w nim zbyt wielu szczegółowych danych ilościowych, a zwłaszcza tak potrzebnych jakościowych, żeby móc odnieść się do tego, czy faktycznie jest jakaś prawidłowość w finansowaniu jednych tematów badawczych i pozbawianiu środków finansowych innych. W tym obszarze, jak i w wielu innych, Kongres powielił stereotypy, zamiast je podważyć.

W raporcie dotyczącym zarządzania uniwersytetami autorstwa Dominika Antonowicza i Bena Jongbloeda zwrócono uwagę na znaczny konserwatyzm środowiska

pracowników naukowych w Polsce, niechęć wobec zmian, a zwłaszcza redefinicji stosunków władzy na uczelniach (Antonowicz i Jongbloed 2015: 90-95). W ramach tego projektu prowadzono wywiady z głównymi interesariuszami środowiskowymi, z rozległym doświadczeniem organizacyjnym i rozwiniętymi kontaktami wśród pracowników naukowych. Choć zdawali sobie oni sprawę, że ewentualne zmiany miałyby służyć lepszemu dopasowaniu się do wymogów rzeczywistości, negatywnie ocenili możliwość ich wprowadzenia. Nie określono w tym studium precyzyjnie skali tego konserwatyizmu, ale autorzy zwrócili uwagę w rekomendacjach, że decydenci nie mają co czekać na aprobatę środowiska naukowego, którego dotyczą zmiany w polityce naukowej, ponieważ szanse na jej uzyskanie są znikome, jeżeli nie żadne (Antonowicz i Jongbloed 2015: 99-102). Pracownicy naukowcy nie chcą elastycznych i społecznie odpowiedzialnych uczelni, z radami powierniczymi dopuszczającymi interesariuszy zewnętrznych, nie chcą też, by rola ciał kolegialnych, składających się z pracowników naukowych, była w jakiś sposób ograniczana. Nie widzą plusów w hierarchizowaniu struktury podejmowania decyzji administracyjnych. Przekazanie pieczy nad uniwersytetem w ręce profesjonalistów (menedżerów), co może być opłacalne i co potwierdzają przykłady z innych krajów europejskich (autorzy przeanalizowali przypadek austriacki, holenderski i portugalski), kojarzy im się z zamachem na wolność i autonomię uniwersytetu. Wydzwięk recenzowanego tomu, poprzez totalną krytykę współczesnego uniwersytetu i prób jego modernizacji (przeprowadzony z wielu różnych punktów widzenia), w pełni potwierdza diagnozę autorów wspomnianego raportu. Niechęć środowiska nie odnosi się zresztą jedynie do wprowadzania zmian w zarządzaniu, ale także do dopasowywania kształcenia do wymogów procesu bolońskiego (np. Modzelewski 2014: 220), ewolucji relacji między głównymi aktorami w dydaktyce (Woleński 2014: 101-112; Drozdowski i Flis 2014: 113-123), Krajowych Ramach Kwalifikacji (np. Tadeusiewicz i Ligęza 2014: 237-252), wzrostu roli rankingów indywidualnych i uczelniowych (np. Leja 2014: 197-198), a nawet kwestii języka angielskiego jako uniwersalnego sposobu komunikowania wyników badań naukowych (Kula 2014: 82).

2. Piękna młodość, szpetna dojrzałość. O głównych problemach współczesnego uniwersytetu

Referat Piotra Sztompki zarysował ramy dyskusji na Kongresie. Większość autorów tekstów odnosiła się do nich, dlatego też warto poświęcić im chwilę uwagi. Zdaniem Sztompki we współczesnym uniwersytecie dochodzi do zderzenia dwóch kultur: akademickiej (tradycyjnej, zakorzenionej jeszcze w średniowieczu) i korporacyjnej, której zbyt pochopna akceptacja doprowadziła do kryzysu uniwersytetu (Sztompka 2014: 19). Można się z pewnością zgodzić, że mamy do czynienia z konfliktem w obszarze kultury, przede wszystkim jednak jest to konflikt uobecniający

się w percepcji osób zanurzonych w jednej z tych kultur. Logika działania elitarnej, odizolowanej od świata wspólnoty naukowców jest inna niż biurokratycznie zorganizowanej maszyny, z rozbudowanym aparatem profesjonalnym i administracyjnym. Uwarunkowania zmieniają się szybciej niż kultura w jakiegokolwiek organizacji (North 1990). Trudno jednak nie przyznać, że model korporacyjny uczelni jest odpowiedzialny za wszelkie patologie w szkolnictwie wyższym. Wprowadzenie większej transparentności, rozliczalności, autonomii i odpowiedzialności – bo z tym też wiąże się koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego (Clark 1998) – raczej nie przysporzyły obciążenia akademii, wręcz przeciwnie: pomogły jej działać i konkurować na arenie globalnej. Kultura korporacyjna nie jest wolna od wad (por. Fryzeł 2005: 137-142; Zajac 2012: 71-87), ale nie można zapominać, że jej cele miały być remedium na część problemów, których doświadczała uczelnia. Tradycyjne uniwersytety były „wieżami z kości słoniowej”, ale bynajmniej nie były nieskalane patologiami (por. Goćkowski i Kisiel 1994; Portal Niezależnego Forum Akademickiego; Wroński 2010).

Realnie patrząc na problemy nauki polskiej, kwestia kultury korporacyjnej na uczelniach jest w pewnym sensie tematem zastępczym. Być może ważniejszą sprawą jest to, że o funkcjonowaniu nauki (a także dydaktyki) decyduje niewielki odsetek profesorów (kwestia demokratyzacji szkolnictwa wyższego). Nie bez znaczenia jest też to, że środowisko akademickie nigdy nie sformułowało spójnej alternatywy dla kultury korporacyjnej, jest więc poniekąd współodpowiedzialne za stan rzeczy.

Sztompka negatywnie odnosi się do faktu, że relacje mistrz – uczeń zastępuje personel (menedżerowie i pracownicy) oraz klienci (studenci). Trudno się zgodzić z takim ujęciem sprawy, przynajmniej w tak skrajnej wersji. Kultura korporacyjna modyfikuje stosunki na uniwersytecie, obudowuje je w ramy, precyzuje obowiązki i przywileje, co przeciwdziała nadużywaniu władzy wobec mniej uprzywilejowanych (Wieczorek 2003). Praca naukowa jest twórcza i często odbywa się w małych zespołach, wytwarzając wspólnotowe relacje (mimo współwystępowania oficjalnej kultury korporacyjnej). Także ucziwie prowadzony *tutoring* wobec własnych seminarzystów pozwala na stworzenie nowoczesnej relacji mistrz – uczeń (Cichorzewska 2014). Oczywiście jest to, że nie będzie ona przypominała relacji sprzed wieku, ale przyszło nam funkcjonować dziś w zupełnie innych warunkach. Szkolnictwo wyższe przeszło etap umasowienia czy wręcz upowszechnienia dostępu, programy studiów zostały wystandaryzowane i dziś trzeba umieć odnaleźć się w tych nowych okolicznościach.

Przeciw kulturze korporacyjnej na uniwersytetach zdaniem Sztompki przemawia także to, że ruguje ona prawdziwe więzi społeczne, a zastępuje je interesami, które są obudowane w regulaminy i statuty. Jest to nieco dyskusyjne. Czy dlatego, że w jakimkolwiek sporcie są reguły gry, to staje się on przez to mniej emocjonalny, a uczestnicy mniej oddani rozgrywce? Czy dlatego, że małżeństwo sankcjonuje się prawem, jest ono mniej prawdziwą więzią niż wolny związek? Czy jeżeli muzyk

lub malarz, zamiast pracować na ulicy, dostaje umowę o pracę i zaczyna poświęcać swój czas konkretnej instytucji kulturalnej, to jego talent traci, a zaangażowanie słabnie? Podmiot włączony w sformalizowane otoczenie po prostu się zmienia, ponieważ zaczyna funkcjonować w obrębie ustalonych ram. Reguły postępowania, określające minimalny poziom zaangażowania, nie hamują tych najbardziej ambitnych, ale mobilizują tych mniej pracowitych. Duża organizacja, jaką jest uczelnia, wymaga mechanizmów kontroli zewnętrznej, obok oceny środowiskowej. Moralnym obowiązkiem naukowca jest prowadzenie rzetelnych badań i publikowanie ich wyników (por. Karwat 2005; Kodeks etyki pracownika naukowego 2012). Nie wykluczają one współpracy, solidarności i odpowiedzialności za siebie nawzajem. Praktyka funkcjonowania w wielu dyscyplinach naukowych pokazuje, że jest to zajęcie wybitnie zespołowe. Dzięki pracy w grupie można osiągnąć lepsze wyniki, a na pewno będzie to można zrobić w krótszym czasie. Regulaminy i przepisy dotyczące pracy naukowej i dydaktycznej mają chronić także naukowców na niższych szczeblach kariery przed (nie zawsze słusznymi) roszczeniami przełożonych. Czynią też cały system mniej hermetycznym i przejrzystym. Jeżeli znane są zasady gry, może grać każdy, kto jest w stanie zainwestować swoje talenty i czas.

„Motywacje instrumentalne, czyli zarobek, są we wspólnocie uniwersyteckiej wtórne” (Sztompka 2014: 21). Tu nic się w zasadzie nie zmieniło i chyba się nie zmieni (por. Heller 2009: 21). Mimo wprowadzania elementów kultury korporacyjnej praca naukowa zawsze będzie w większym stopniu pasją niż posadą. Żadna racjonalnie kalkulująca jednostka nie wybierze takiej drogi życiowej, jeżeli nie widzi w tym wartości samej w sobie. Żadne pieniądze nie są w stanie wynagrodzić pracy w dzień i w nocy, w dni powszednie i święta i niepokoju intelektualnego, który towarzyszy każdemu badaczowi przez większość czasu. Praca naukowa nie jest zajęciem, które kończy się wraz z opuszczeniem budynku uczelni.

Sztompka optymistycznie sądzi, że uniwersytet to instytucja samoregulująca się i nie potrzebuje formalnej dyscypliny i sankcji, a wystarczy jej zinternalizowany mechanizm dumy i wstydu (Sztompka 2014: 21). Zawsze, jak to w każdym środowisku, także i tu dochodziło do nieuczciwości (por. Goćkowski i Kisiel 1994; Wieczorek 2010; Buranen i Ray 1999). Przeświadczenie, że środowisko naukowe powinno hołdować najwyższym etycznym standardom, jest bardzo ważne, ale od samego powtarzania go standardy te nie ulegną poprawie. Na rynku potrzebne są przepisy, żeby eliminować nieuczciwą konkurencję, więc i tu potrzebne są regulacje, które powinny określać cechy solidnej pracy naukowej i obligować do jej wykonywania wszystkich zatrudnionych z publicznych środków badaczy. Odpowiedzialność przed społeczeństwem (a nie hermetyczna, środowiskowa) powinna być tą, która kieruje badaczem. Choć trzeba też tu dążyć do „złotego środka”. Brak zaufania władz, formułowanie szczegółowych regulacji i narzucanie ich z zewnątrz jest istotnym (jeśli nie najważniejszym współcześnie) problemem uniwersytetów (Pacholski 2015; Antonowicz i Jongbloed 2015: 100-103).

Sztompka powtórzył za Znanieckim, że „uczony musi być trzymany na bardzo długiej smyczy” [ale jednak smyczy! – M.S.] (2014: 22; Znaniecki 1940). Praca naukowa wymaga wolności, swobody, tolerancji dla indywidualnego rytmu pracy, otwarcia się na to, co nieprzewidywalne i nieznanne, na rolę przypadku i szczęścia (*serendipity*), ale musi też dawać jakieś efekty, ponieważ jest opłacana przede wszystkim ze środków publicznych (a tu nawet brak wyniku może być jakąś odpowiedzią, pokazuje bowiem, że obrana ścieżka okazała się ślepa, i oszczędza to trudu innym naukowcom). Wszyscy, którzy zajmują się nauką, mając status „prywatnych uczonych”, mogą mieć nieograniczoną swobodę w zakresie wyboru tematu badań i tempa prac (poza oczywiście ograniczeniami wynikającymi ze współczesnego stanu wiedzy i uniwersalnej etyki). Pozostali, którzy korzystają z cudzych funduszy (czy to publicznych, czy prywatnych), muszą się liczyć z oczekiwaniami suwerena i nie chodzi tu o manipulowanie wynikiem (a chyba tego obawia się większość sceptyków), tylko o kierunek i obowiązek rzetelnej pracy. Być może schematyczne systemy grantowe preferują bardziej uporządkowane i przewidywalne projekty (co jednak, zanim podniesie się alarm, należałoby poddać szczegółowej analizie jakościowej). Nie jest to jednak powód, żeby potępiać w całości celowy system finansowania badań, a raczej dążyć do jego udoskonalenia. Lepszego systemu, póki co, nie wymyślono. Poza tym nie wszystko, co budzi ciekawość, jest warte badania, z perspektywy bardziej uniwersalnych celów (por. Szlachta 2013: 44-52).

Wszyscy uczeni są zobowiązani do dążenia do wybitności. Jednocześnie wiadomo, że nie wszyscy tę wybitność osiągną. Jest ona zarezerwowana dla znikomego odsetka ludzi na Ziemi, co potwierdza rozkład normalny większości cech w społeczeństwie. Skrajne wartości mierzonej zmiennej charakteryzują niewielu. Zgodnie z analizami Marka Kwieka 10% uczonych w Polsce (i w 10 innych badanych krajach) tworzy 50% dorobku naukowego (Kwiek 2015a). Czy jednak byłoby czymś złym wymagać od wszystkich jakiegoś rozsądnego pułapu produktywności, tj. prowadzenia badań i publikowania ich wyników ze względu na fakt ich opłacania z publicznych środków? Problem, jak zwykle zresztą, tkwi w szczegółach, ponieważ pracownicy naukowcy generalnie nie sprzeciwiają się temu postulatowi (Karwat 2005). Jaki jednak miałyby być ten rozsądny pułap? Skoro nie jesteśmy w stanie wszyscy osiągnąć wybitności, starajmy się być jak najlepszymi rzemieślnikami. Rzetelność jest bardzo ważna w pracy naukowej. Geniusz, bez dyscypliny i rzetelności, jest niewiele wart (por. Coyle 2012).

Z problemem osiągnięć łączy się kwestia ich porównywania. Sztompka krytykuje system punktowy, preferując ocenę środowiskową. Wydaje się, że za większością ekwiwalentów punktowych stoi właśnie ocena środowiskowa (*peer review*), czy to w procesie akredytacji instytucjonalnej (wszak PKA ma swoich ekspertów, którzy reprezentują środowisko, czy w procesie publikowania artykułów (zanim tekst się ukaże, przekazywany jest do recenzji specjalistom z dyscypliny, którzy najczęściej wyrażają swoją opinię w sposób opisowy). Zatem nie jest tak, że ba-

dacze zbierają punkty, które nic nie znaczą. Są one jakimś sposobem oceniania produktywności badaczy. Na pewno niedoskonałym i o poprawieniu systemu należy dyskutować (Kulczycki 2015; Zabel i in. 2014; Żylicz 2006). Kontrowersyjna jest chociażby liczba punktów przyznawana za opublikowane monografie – to mało znacząca wartość, co powoduje, że bardziej racjonalną („opłacalną”) strategią jest przygotowanie i złożenie artykułu do wysoko punktowanego czasopisma z listy filadelfijskiej. Realnym problemem są tu więc raczej strategie adaptacyjne środowiska. Jeżeli etos środowiskowy jest tylko zbiorem czczych deklaracji, tj. nie jest w nim najważniejsza zwykła uczciwość, dążenie do prawdy i najwyższa jakość prowadzonych badań, a właśnie zbieranie owych punktów, to tu raczej mamy sedno problemu. Jeżeli środowisko nie widzi nic złego w wielokrotnym publikowaniu niemal identycznych tekstów lub posyłaniu ich do zaprzyjaźnionych redakcji w nadziei na łagodniejszą recenzję, to jest to z pewnością oznaka jego głębokiej zapaści. Jest w tym dwuznaczność, ponieważ środowisko naukowe pretenduje do roli elity etycznej – chce pouczać innych, jak powinno się postępować, nawet jeżeli nie są to najłatwiejsze wybory, a samo często obiera drogę „na skróty”.

Nauka nie jest demokratyczna, a elitarna (Sztompka 2014: 24-25; Heller 2014: 33-36) i mechanizm selekcji i zarządzania we współczesnych uniwersytetach istotnie działa na zasadach autonomicznych, ale nie działa bez zarzutu. Są sytuacje personalnych niechęci, powiązań rodzinnych i innych pozamerytorycznych przesłanek, które zmieniają życie niektórych – skądinąd zdolnych naukowców – w piekło. Tajemnicą poliszynela jest, że blokowane są awanse, a na prestiżowych stanowiskach znajdują się osoby, które swoją aktywność naukową zakończyły dawno temu. *Old-boys network* mocno się trzyma, choć jest niewidoczna dla obserwatora z zewnątrz (Martino 1992: 49-50)². Ze względu na złożoność i rozrost obecnego systemu każdy współczesny mistrz powinien starać się być możliwie dobrym (sprawnym) kierownikiem i menedżerem swojego zespołu. Jego rola jako mentora musi zejść na drugi plan. Może dochodzić w tego rodzaju sytuacjach do trudnych dylematów roli, ale w obecnych warunkach wydaje się to nieuniknione.

Czy uniwersytet ma dostarczać studentom gotowych zestawów umiejętności zawodowych, dopasowanych do konkretnych stanowisk pracy? Wydaje się, że zależy to od uniwersytetu i jego misji oraz oczekiwań samych studentów – czy wolą konkretny zestaw umiejętności, czy wiedzę i kompetencje, które dają możliwości wykonywania wielu różnych zawodów. Myślę, że kształcenie akademickie (to elitarne) powinno być możliwie szerokie, wszak absolwenci najbardziej prestiżowych uniwersytetów są potencjalnymi członkami klasy kreatywnej, zwłaszcza superkreatywnego rdzenia i bohemy, jak je określił Richard Florida (2010: 83-84). W warunkach masowego szkolnictwa kompetencje i oczekiwania studentów są zróżnicowane i taka też powinna być – jak się wydaje – oferta uniwersytetów.

² Swoją drogą mógłby to być fascynujący (ale i bardzo wymagający) temat badań.

„Goniąc uciekającą »nowoczesność« krajów bardziej rozwiniętych, zostajemy ciągle na peronie, spóźnieni o kilka lat” (Sztompka 2014: 28). Zapóźnienia te powstały ze względu na skomplikowane losy naszego kraju, ale pozostawanie w bezruchu i niewprowadzanie żadnych zmian pewnie tylko to zapóźnienie zwiększy. Próby reform nauki w Polsce, w wielu przypadkach niedoskonałe (bo pozbawione radykalności i kompleksowości), dają jednak szansę, żeby to zapóźnienie chociaż się nie zwiększało, a przy odrobinie szczęścia możemy mieć szansę nieco ten dystans odrobić (por. *Intencje i skutki...* 2012: 3-36). Korzystnie byłoby panować nad systemem szkolnictwa wyższego w Polsce, bo to nie jest kilka odciętych od świata „wież z kości słoniowej”, ale rozbudowana i niezwykle kosztochłonna sieć instytucjonalna, która jest opłacana solidarnie przez wszystkich podatników. Etap cięcia kosztów i profesjonalizacji zarządzania przeszła większość liczących się systemów w Europie (por. Amaral, Kogan i Gornitzka 2007; Antonowicz i Jongbloed 2015; Kwiek 2015b; 2015c). Obecnie w elitarności i jakości oferty szuka się przewagi konkurencyjnej uczelni, ale wszystkie one przeszły najpierw przez ten bolesny i trudny etap restrukturyzacji. Wprowadzenie transparentności i większej odpowiedzialności za generowane koszty (a więc za podejmowane działania badawcze) może pomóc w uzyskaniu społecznego poparcia na większe niż dotychczas finansowanie – zatem w dłuższej perspektywie może się opłacić.

Obecny system nie jest wolny od problemów, ale żaden model uniwersytetu nie był idealny, jak mu się bliżej przyjrzeć. Za „równością” nauki w Polsce Ludowej kryła się presja ideologiczna, naciski partyjne i inwigilacja. Zresztą równość ta była bardziej deklaratoryjna niż faktyczna. Nie sądzę, żeby ktokolwiek za tym tęsknił. W okresie pożogi wojennej i bezpośrednio po też nie było łatwo zajmować się nauką. Dziewiętnastowieczny uniwersytet w służbie administracji państw zaborczych, który miał kształcić jedynie posłusznych urzędników też nie był wolny od wad. Z przykładów wynika, że czasem tylko idealizujemy to, co było, ponieważ kojarzy się nam z własną młodością, okresem idealizmu i przeświadczeniem, że wszystko było wtedy możliwe. Im więcej czasu upływa od konkretnych wydarzeń, tym częściej ich historia jest modyfikowana, opowiadana na nowo, idealizowana lub całkowicie przeinaczana.

3. Reaktywacja uniwersytetu von Humboldta – po co?

Większość tekstów zaprezentowanych w recenzowanym tomie sugerowała jakąś chęć powrotu czy restytucji idei z przeszłości, które odnosiły się do tradycyjnej akademii, do elitarnej wspólnoty akademików i działającej na ich rzecz instytucji. Takie projekty wydają się jednak utopijne i sentymentalne, ze względu na współczesne cechy systemu szkolnictwa wyższego. Wyjątkiem w tym zakresie był wyrazisty tekst Mirosławy Marody (2014: 135-140), która powiedziała wprost, że to

w procesach, które przeorganizowały układ zależności tworzący XIX-wieczny uniwersytet, należy szukać przyczyn „kryzysu współczesnego uniwersytetu”. Problem tkwi więc w otoczeniu socjoekonomicznym, a nie w organizacji samej uczelni i jej kulturze organizacyjnej. Uniwersytety nie funkcjonują dziś w izolacji, ale są poddawane procesom globalizacji. Prowadzone przez naukowców badania powinny nadać za nauką światową, a kształcenie (w jakiś sposób – być może przez edukację zawodową) za potrzebami gospodarki³. Bez tego nie da się stworzyć społecznego poparcia dla nauki i kształcenia. Marek Kwiek w jednym ze swoich tekstów pisał o sprzyjających dyskursach, które miałyby skłonić opinię społeczną i decydentów do utrzymania wysokiej pozycji szkolnictwa wyższego (Kwiek 2015b: 6). Uniwersytety, podobnie jak inne instytucje sektora publicznego, są silnie zależne od kontekstu społecznego i ekonomicznego, natomiast współczesne państwo opiekuńcze nie jest w stanie sprostać wszystkim potrzebom i oczekiwaniom. Najbardziej palącą kwestią jest dziś problem zabezpieczeń społecznych i służby zdrowia, co spycha zagadnienia edukacyjne na margines. Uniwersytet nie jest też już miejscem jedynie wspierania dziedzictwa narodowego i pamięci zbiorowej. Dlatego trzeba poszukać nowej idei uniwersytetu i najlepiej byłoby, gdyby uczeni mieli w tym swój udział (Kwiek 2015b: 17). Stąd, mimo obiektywnych trudności na drodze do reaktywowania idei uniwersytetu von Humboldta i wielu bardzo krytycznych stanowisk wygłaszanych podczas zjazdu, samą koncepcję organizacji Kongresu Kultury Akademickiej uważam za bardzo cenną. Być może w efekcie późniejszego namysłu, kolejnych komentarzy i lektur wyłoni się jakaś nowa koncepcja, która „skolonizuje” przychylne dyskursy.

Zależność od publicznych środków jest charakterystyczną cechą nie tylko polskich uniwersytetów, ale uczelni europejskich w ogóle, zwłaszcza w obszarze badań naukowych (por. Kwiek 2010; Eurostat 2015). Mówienie o całkowitej prywatyzacji systemu (dydaktyki i badań) jest postulatem tak samo nierealnym, jak powrót do modelu uniwersytetu z czasów von Humboldta. Nie jest to na dziś „do wyobrażenia” i nie jest nawet poddawane pod dyskusję. Jednak dywersyfikowanie źródeł przychodów może uczelniom przynieść korzyści. Ten cel da się osiągnąć, wykorzystując doświadczenia Zachodu, a więc próbować dążyć do większej samodzielności uczelni w pozyskiwaniu środków na własną działalność. W obszarze badań pomocne może być m.in.: wspieranie przedsiębiorczości akademickiej, tworzenie partnerstw z przemysłem i funkcjonowanie w świecie medialnym. Są to kwestie wieloaspektowe i same działania uczelni oczywiście wszystkich spraw nie rozwiążą, ale mogą pomóc.

³ W jednej z rozmów przeprowadzonych z ważną postacią dla polskiej polityki naukowej przedstawiono mi odmienny pogląd na tę sprawę, który do dziś uważam za inspirujący. Nie należy myśleć o nadmiernym dopasowywaniu się do potrzeb gospodarki. Trzeba młodzież kształcić tak, żeby miała potencjał do samodzielnego kształtowania rynku pracy i tej gospodarki. Nie chcemy przecież produkować jedynie wyrobników. Chcemy klasy kreatywnej, która będzie przekształcać polską rzeczywistość.

Po pierwsze, uczelnia może tworzyć instytucjonalne instrumenty wsparcia i upowszechniać ideę przedsiębiorczości akademickiej, co się już poniekąd dzieje. Według danych PARP z 2009 r. w spółki typu spin-off i spin-out było zaangażowane zaledwie 9% środowiska naukowego (Banerski i in. 2009: 68). Wydaje się, że jest tu jeszcze przestrzeń dla zintensyfikowania działań. Uczelnie mogą premiować obiecujące projekty badawcze i tworzyć wsparcie instytucjonalne dla przedsiębiorstw w postaci inkubatorów. Wymaga to cierpliwości i czasu, ale powinno przynieść efekty. Większość inicjatyw tego rodzaju jest w Polsce relatywnie nowa.

Po drugie, uczelnia jest stroną i beneficjentem tego rodzaju relacji. Praktyczne zastosowania i wdrożenia są ostatnim etapem wielu prac naukowych. Problem w tym, że jak pokazują doświadczenia krajów zachodnich „zwiększanie dopływu funduszy z drugiego źródła [tj. sektora prywatnego – M.S.] bez zwiększania ich dopływu ze źródeł państwowych nie jest możliwe w systemach niedofinansowanych. Lepsze relacje uniwersytety-przedsiębiorstwa wymagają znacznego nakładu finansowego państwa, a metody zachęcania partnerstw uczelni z gospodarką są powszechnie znane w Europie” (Kwiek 2010: 30). Znów więc dochodzimy do fundamentalnego problemu zaufania i potrzeby przełamывania stereotypów.

Po trzecie, medialny PR szkolnictwa i nauki polskiej wydaje się koniecznością, ponieważ popularyzuje wiedzę o osiągnięciach naukowych, promuje je i ich autorów oraz uzasadnia sposób wydatkowania środków publicznych, a także kształtuje zainteresowania odbiorców (Pruchnicka 2012: 166-169). Przez pracowników naukowych jest to postrzegane jako konieczność, do której podchodzą z dystansem, ale nie z niechęcią (Kiełb-Starczewska 2012).

Piotr Sztompka zaproponował współistnienie wyizolowanych dwóch logik działania (wspólnotowej i menedżerskiej). Mogłoby się to udać, jeśli by uwzględniono mediatorów, którzy będą rozumieć logikę obu porządków i potrafili pogodzić sprzeczne interesy. Nie jest możliwe scedowanie na administrację zadania uzupełniania aparatury w laboratoriach, książek w bibliotekach czy pisania wniosków grantowych. Samą techniczną czynność być może da się delegować, jednak w każdym wypadku nadal będzie potrzebny nadzór merytoryczny. Bez jakiegoś powiązania tych dwóch porządków będzie to bardzo trudne. Określenie wymogów dotyczących roli badacza i dydaktyka oraz zakresu jego podległości wobec osób ulokowanych wyżej w strukturze wydaje się funkcjonalne i zapobiegające nadużyciom. Konieczność zachowania transparentności i rozliczalności to z kolei wspólny fundament jakiegokolwiek autonomii organizacyjnej. Być może więc te dwie – na pozór sprzeczne logiki – są współbieżne?

Głównym problemem uczelni jest brak wizji czy pomysłu na własne działanie, na własne miejsce w systemie szkolnictwa i w regionie, w którym uczelnie te funkcjonują. Pomimo zapowiedzi zawartych w tytule, również *Idea uniwersytetu. Reaktywacja* pozostawia nas na tym polu bez odpowiedzi.

4. Co w zamian?

Po pierwsze, współczesny uniwersytet może szukać szans w eksponowaniu swego dostojęstwa, tradycji. Instytucje długiego trwania są mocniej zakorzenione w społeczeństwie i cieszą się większym zaufaniem społecznym, przez co są bardziej stabilne (choć być może nieco konserwatywne i niechętne zmianom). Przykładów ze świata nauki jest wiele, a najczęściej chyba przytaczanymi są Oxford i Cambridge.

Po drugie, ważna jest oryginalność oferty (mniej istotne, czy będzie ona o profilu zawodowym, czy akademickim) i trafianie w społeczne zapotrzebowanie i oczekiwania. Idea *life-long learning* daje możliwość rozwijania studiów podyplomowych, różnego rodzaju kursów, także dla osób starszych. Tradycyjne kierunki akademickie, jak filozofia czy teologia, mogą utrzymać się jedynie dzięki jakości kształcenia lub/i uatrakcyjniania programów.

Po trzecie, system szkolnictwa wyższego w Polsce jest zbyt rozbudowany, nieadekwatnie do potrzeb (por. Antonowicz i Gorlewski 2011). Konieczne będą kolejne likwidacje, tworzenie grup lub wręcz fuzji instytucji edukacyjnych w poszczególnych regionach. Wtedy konkurowanie o ograniczone zasoby (czesne studentów i dotacje na badania) stanie się w pewnym sensie łatwiejsze, ponieważ powstanie jeden większy, bardziej konkurencyjny (pod względem oferty i siły kadrowej) i wiarygodny (pod względem marki) podmiot. W Polsce dotychczas konsolidowały się podmioty prywatne. Przykładem takiego udanego połączenia jest fuzja Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Służb Publicznych „Asesor” z Dolnośląską Szkołą Wyższą. Ta druga ma znaną markę i jest silniejszym podmiotem (Jastrzębska 2015). W sektorze publicznym fuzje nie są oparte wyłącznie na rachunku ekonomicznym, ale istotne są także silniejsza struktura zarządzania i bardziej elastyczne możliwości wykorzystania posiadanych zasobów. Przykładem takiego wzmocnienia było włączenie 10 lat temu do struktur Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Akademii Medycznej w Bydgoszczy, która funkcjonuje w jego ramach jako Collegium Medicum. Wiele fuzji miało miejsce kilka lat temu w Szwecji, Finlandii i Danii, a ich głównym celem było dokonanie oszczędności w wydatkach publicznych i większa konkurencyjność oferty (Pinheiro, Geschwind i Aarveaara 2013). Decydenci bardziej liczą się z silniejszymi graczami, co udowodniał w swoim tekście Ole-Jacob Skodvin (2014).

Po czwarte, wydaje się sensowne, by inwestować w młodych, dawać im szanse wyjazdów na stypendia i nawiązywania kontaktów ze światową nauką. Ich współpraca może w przyszłości przyczynić się do umiędzynarodowienia dorobku polskiej nauki. To nie jest dyskryminacja bardziej doświadczonych badaczy, tylko zwykła kalkulacja, że młody pracownik naukowy, który wypłynie na szersze wody w wieku – powiedzmy – 40 lat przyniesie więcej społecznych korzyści, niż by to się stało 20 lat później w kontekście jego jednostkowej biografii. Jest to też zgodne

z do niedawna prowadzoną polityką naukową (por. Makowski i Kościelniak 2011: 285-300). Przydałoby się też zapewnienie większej stabilności zawodowej tej grupie, ale w obliczu wielu istotniejszych problemów ten temat musi ustąpić, choć powoduje negatywne konsekwencje, jak rezygnacja z kariery naukowej młodych badaczy czy emigracja (a więc drenaż mózgów).

Po piąte, należy wspierać te dziedziny humanistyki, które przyczyniają się do badania i tworzenia naszego dziedzictwa narodowego (choć może bardziej adekwatne byłoby określenie: kulturowego). Z tym że nie chodzi tylko o jego konserwację. Wielu współczesnych komentatorów wskazuje na problem z kanonem kulturowym i jego dezintegrację, a w konsekwencji na utrudnioną komunikację międzypokoleniową. Treści do tej pory klasyczne nie są już intersubiektywnie komunikowalne (Pisera 2006: 539-550). Potrzeba namysłu nad nowymi zjawiskami kulturowymi i wielu projektów badawczych. Humanisci nie są zbędni na nowych uniwersytetach. Muszą jedynie wyjść ze swoich gabinetów i rozejrzeć się wokół, gdzie mogliby się najbardziej przydać.

Po szóste, musimy zdawać sobie sprawę, że niestety polska nauka ma charakter peryferyjny, a dobre zespoły badawcze preferują pracę z równie dobrymi zespołami badawczymi (por. Zarycki 2013: 67-88). Nie jest to jednak powód, by z takich prób współpracy całkowicie rezygnować. Wielkim atutem jest tu graniczne położenie naszego kraju – między dwoma wpływowymi gospodarkami i kulturami (Zachód vs. Wschód). Projekty badawcze dotyczące regionu, realizowane we współpracy krajów z Grupy Wyszehradzkiej, są potencjalnie interesujące dla obu stron (tj. Wschodu i Zachodu), ponieważ jesteśmy dla nich partnerami, a dokładniej jednym zbiorowym partnerem – Europą Środkową.

Współczesne uniwersytety mają wiele wad i czekają je zmiany, a środowisko naukowe nie będzie w stanie im zapobiec, mimo wyrażanego niezadowolenia. Obwinianie kultury korporacyjnej i nowych standardów kierowania instytucjami jest problemem zastępczym. Brakuje poważnego namysłu, jak utrzymać dotychczasową pozycję uniwersytetów w społeczeństwie w obliczu coraz większych problemów państwa opiekuńczego (czy socjalnego – w zależności od wyznawanej ideologii), wpływu globalizacji i niekorzystnych procesów demograficznych. Jak przekonać społeczeństwo, że edukacja i badania naukowe są wartością samą w sobie? Oto tematy, w odniesieniu do których powinna wykuwać się nowa idea uniwersytetu.

Literatura

- Amaral, A., Kogan, M., Gornitzka, Å. (red.) (2007). *Reform and change in higher education. Analysing policy implementations*. Dordrecht: Springer.
- Antonowicz, D., Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami*. Warszawa: Instytut Sokratesa.
- Antonowicz, D., Jongbloed, B. (2015). *Jaki ustrój uniwersytetu? Reformy szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii: wnioski dla Polski*. Warszawa: Ernst & Young.

- Banerski, G., Gryzik, A., Matusiak, K.B., Mażewska, M., Stawasz, E. (2009). *Przedsiębiorczość akademicka. Raport z badania*. Warszawa: PARP.
- Buranen, L., Ray, A.M. (red.) (1999). *Perspectives on plagiarism and intellectual property in a postmodern world*. New York: University Press.
- Cichorzewska, M. (2014). Tutoring w kształceniu akademickim. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 5: 221-228.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organisational pathways of transition*. Oxford: Pergamon Press.
- Coyle, D. (2012). *Kod talentu. Jak zostać geniuszem*. Warszawa: Wyd. Szachowe Penelopa.
- Eurostat (2015). *Education and training*. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables> [5.11.2015].
- Florida, R. (2010). *Narodziny klasy kreatywnej*. Warszawa: NCK.
- Fryzeł, B. (2005). *Kultura korporacyjna. Poglądy, teorie, zarządzanie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Goćkowski, J., Kisiel, P. (red.) (1994). *Patologia i terapia życia naukowego*. Kraków: Universitas.
- Heller, M. (2009). *Jak być uczonym*. Kraków: Znak.
- Intencje i skutki reformy szkolnictwa wyższego – dyskusja redakcyjna (2012). *Kultura i Społeczeństwo*. 1: 3-36.
- Jastrzębska, L. (2015). *Na kłopoty – konsolidacja*. http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=982:na-kłopoty-konsolidacja&catid=114&Itemid=248 [5.11.2015].
- Karwat, A. (oprac.) (2005). Czy twórczość jest obowiązkiem naukowca? *Sprawy Nauki. Biuletyn MNiSzW*. http://www.sprawynauki.waw.pl/?section=article&art_id=1895 [4.11.2015].
- Kiełb-Starczewska, E. (2012). Nauczyciel akademicki wobec zadań naukowych i dydaktycznych a udział mass mediów w jego pracy wychowawczej z młodzieżą studencką. http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/43_Starczewska_2012.pdf [25.01.2016].
- Kodeks etyki pracownika naukowego (2012). Załącznik do uchwały nr 10/2012 Zgromadzenia Ogólnego PAN z 13.12.2012 r.
- Kościelniak, C., Makowski, J. (red.) (2011). *Wolność, równość, uniwersytet*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kulczycki, E. (2015). *Skazani na punktozę*. http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/skazani-na-punktoze/ [15.10.2015].
- Kwiek, M. (2010). Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie, *CPP RPS*. 16. http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP_RPS_vol.16_Kwiek.pdf [25.01.2016].
- Kwiek, M. (2015a). The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education*. 9910. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-015-9910-x/fulltext.html> [25.01.2016].
- Kwiek, M. (2015b). The University and the state in Europe. The uncertain future of the traditional social contract. W: R. Barnett, M. Peters (red.). *The global university* (t. 2: 2-21). New York: Peter Lang. http://www.cpp.amu.edu.pl/kwiek/pdf/Kwiek_for_Ron_Barnett_Final.pdf, [25.01.2016].
- Kwiek, M. (2015c). Academic entrepreneurialism and changing governance at universities. Evidence from empirical studies. W: M. Reihlen, J. Frost, F. Hattke (red.). *Multi-level gover-*

- nance of universities: *The role of strategies, structures and controls*. Dordrecht: Springer. http://www.cpp.amu.edu.pl/kwiek/pdf/Kwiek_Entrepreneurialism_Spriner_2015.pdf [25.01.2016].
- Labouvie-Vief, G., Blanchard-Fields, F. (1982). Cognitive ageing & psychological growth. *Ageing & Society*, 2(2): 183-209.
- Martino, J.P. (1992). *Science Funding. Politics and Porkbarrel*. New Brunswick – London: Transaction Publishers.
- North, D.C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2008). *Universities, innovation and entrepreneurship. Criteria and examples of good practice*. <http://www.oecd.org/cfe/leed/43201452.pdf> [4.11.2015].
- Pacholski, L. (2015). Wystąpienie podczas debaty „Polskiej nauki życie na niby. Jak z tego wyjść?”. Wrocław 10.06.2015. <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/naukapolska-debata-we-wroclawiu-zycie-na-niby-polskiej-nauki-jak-z-tego-wyjsc/> [4.11.2015].
- Pinheiro, R., Geschwind, L., Aarveaara, T. (2013). *Mergers in higher education and beyond: stocktaking and assessment*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:815407/FULLTEXT01.pdf> [4.11.2015].
- Pisera, J. (2006). Kanon czy jego dezintegracja? Oceny, diagnozy, polemiki, kontrowersje. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica*, 8: 539-550.
- Popławski, W., Markowski, M., Forkiewicz, M. (2013). *Przedsiębiorczość polskich szkół wyższych. Diagnoza, uwarunkowania, perspektywy. Raport z badań*. Toruń: WSB.
- Skodvin, O.-J. (2014). *Merger as an instrument to achieve quality in HE? Rhetoric or reality?* Paper presented at EAIR 36th Annual Forum in Essen, Germany.
- Szlachta, B. (2013). O problematyczności (niektórych) liberalnych prób ustanawiania uniwersalnie ważnych „zasad racjonalności współdziałań”. W: J. Górniak, J. Hausner, S. Mazur (red.). *Zarządzanie Publiczne*, 2-3(24-25): 44-52.
- Wieczorek, J. (2003). Mobbing uczelniany. *Obywatel*, 6(14): 11-13.
- Wieczorek, J. (2010). *Etyka i patologie polskiego środowiska akademickiego*. Kraków: Niezależne Forum Akademickie.
- Wroński, M. (2010). Profesorskie plagiaty. *Forum Akademickie*, 6. <https://forumakademickie.pl/fa/2010/06/profesorские-plagiaty/> [4.11.2015].
- Wylegała, A. (2014). *Przesiedlenia a pamięć. Studium (nie)pamięci społecznej na przykładzie ukraińskiej Galicji i polskich „ziem odzyskanych”*. Toruń: UMK.
- Zabel, M., Rafajłowicz, E., Dahlig-Turek, E., Hanke, W., Mach, B., Brzeziński, P. (2014). Punktoza, czyli wskaźniki bibliometryczne stosowane przez KEJN w ocenie parametrycznej jednostek naukowych. *Forum Akademickie*, 9. <https://forumakademickie.pl/fa/2014/09/punktoza/> [4.11.2015].
- Zając, Cz. (2012). Kulturowe i personalne problemy zarządzania zasobami ludzkimi w międzynarodowych grupach kapitałowych w świetle badań empirycznych. *Human Resource Management*, 6: 71-87.
- Zarycki, T. (2012). Polskie nauki społeczne w świetle hipotezy peryferyjnej dualności. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 195 (1): 67-88.
- Znaniecki, F. (1940). *The social roles of the men of knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Żylicz, M. (2006). Ocena parametryczna dzisiaj i jutro. *Forum Akademickie*, 6. http://www.forumakad.pl/archiwum/2006/06/22_ocena_parametryczna.html [4.11.2015].

The university without idea

ABSTRACT. Achievements of Congress of Academic Culture that took place in Cracow in 2014 were clarified in work titled *The idea of the university. Reactivation*. This book is a critique of contemporary trends in higher education and suggests restitution of the nineteenth-century model of university. In the article author attempted to contest the critical arguments outlined in the opening remarks of Piotr Sztompka. In the second part, author wanted to explain why a return to the idea of Humboldt is a pipe dream. Finally, in third section one presented these elements of institutional strategy, that could work in Polish context, if only reforms have been performed now.

KEYWORDS: university, change, academic culture, academic labour

CYTOWANIE: Smużewska, M. (2015). Uniwersytet bez idei. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 309-324. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.12.

Noty o autorach

DOMINIK ANTONOWICZ – doktor socjologii, pracownik Instytutu Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Stypendysta rządu brytyjskiego, laureat programów START i KOLUMB Fundacji na rzecz Nauki Polskiej oraz Sprawne Państwo E&Y. Studiował oraz pracował na Uniwersytecie w Birmingham (UK), a roczny staż podoktorski odbył w Center of Higher Education Policy Studies (CHEPS) na Uniwersytecie w Twente (NL). W latach 2008-2009 był doradcą minister Barbary Kudryckiej, obecnie jest członkiem KEJN. Specjalizuje się w badaniach nad szkolnictwem wyższym, jest autorem kilkudziesięciu prac naukowych w tym zakresie. E-mail: dominik.antonowicz@umk.pl.

KRZYSZTOF CZARNECKI – doktorant na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, magister nauk politycznych. Część studiów odbył na Uniwersytecie w Bergen (Norwegia) w ramach programu Erasmus, dzięki stypendium FSS EEA Grants. Rozprawę doktorską na temat wpływu pomocy materialnej i opłat za studia na nierówności horyzontalne w dostępie do szkolnictwa wyższego przygotowuje pod kierunkiem prof. Jana Szambelańczyka. Jego zainteresowania naukowe, oprócz problematyki poruszanej w pracy doktorskiej, dotyczą także badań nad szkolnictwem wyższym, socjologii i ekonomii edukacji, teorii polityki społecznej oraz polityki publicznej. W lutym 2015 r. odbył dwutygodniowy staż badawczy w Swedish Institute for Social Research (SOFI), natomiast od lipca do listopada 2015 r. przebywał na stypendium badawczym Endeavour Research Fellowship w Centre for the Study of Higher Education Uniwersytetu w Melbourne. Laureat stypendium Narodowego Centrum Nauki ETIUDA 3 (2015-2016). W 2012 r. organizował na UEP pierwszą w Polsce Szkołę Letnią Ekonomii Heterodoksyjnej. E-mail: krzysztof.czarnecki@ue.poznan.pl.

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN – od 2003 r. adiunkt w Katedrze Socjologii Edukacji w Instytucie Socjologii na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Początkowo zajmowała się problematyką relacji między kształceniem na poziomie wyższym a zapotrzebowaniem rynku pracy. Autorka kilkunastu artykułów na ten temat oraz pracy doktorskiej opublikowanej w 2007 r.: *Menedżer niekoniecznie poszukiwany. Młodzi adepci zarządzania na rynku pracy*. W latach 2006-2009 pracowała jako sekretarz naukowy przy projekcie międzynarodowym w programie SOCRATES – New Social Risks in the European Knowledge Society and Higher Education (NESOR). Współredaktorka monografii (razem z Anną Buchner-Jeziorską) *Proces Boloński – ideologia i praktyka edukacyjna* (2010). Współautorka czterech raportów krajowych opublikowanych po zakończeniu projektu na łamach internetowego czasopisma *Journal of Social Science*. Autorka ponad 25 artykułów. Przygotowuje książkę habilitacyjną na temat reformy szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie debaty publicznej. E-mail: a.dziedziczak@uni.lodz.pl.

MAREK KWIEK – profesor zwyczajny, doktor habilitowany, od 2002 r. dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną i kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej (m.in. Komisji Europejskiej, OECD, Rady Europy, OBWE, USAID, UNDP i Banku Światowego). Kierownik lub partner w 50 projektach międzynarodowych związanych z badaniami szkolnictwa wyższego i polityką edukacyjną, finansowanych m.in. przez fundacje Fulbrighta, Forda i Rockefellera, kolejne unijne programy ramowe, European Science Foundation i Narodowe Centrum Nauki. Jego najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze dotyczyły relacji państwo – uniwersytet oraz uniwersytet – otoczenie gospodarcze, transformacji kadry akademickiej, zarządzania szkolnictwem wyższym, przedsiębiorczości akademickiej, globalizacji i równości szans edukacyjnych. Jeden z 30 globalnych Fulbright New Century Scholars Fundacji Fulbrighta w dziedzinie badań nad szkolnictwem wyższym (2007-2008). Opublikował 150 artykułów naukowych, a jego trzy ostatnio wydane monografie to: *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (PWN 2015, ss. 545), *Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism* (Peter Lang 2013, ss. 486) oraz *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* (UAM 2010, ss. 447). W 2015 r. został laureatem „subsydium profesorskiego” w programie Mistrz finansowanym przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej (FNP). E-mail: kwiekm@amu.edu.pl.

SIMON MARGINSON – profesor badań nad szkolnictwem wyższym. Zanim w październiku 2013 r. rozpoczął pracę w Institute of Education, University College London, przez długie lata był związany z University of Melbourne w Australii. W swoich badaniach, w których obficie czerpie z dorobku badań społecznych i fi-

lozofii politycznej, skupiony jest przede wszystkim na polityce w stosunku do sektora szkolnictwa wyższego, jak również systemach i instytucjach szkolnictwa wyższego. Większość jego projektów ma charakter międzynarodowy i porównawczy. W ostatnich latach zajmował się głównie problematyką globalizacji w szkolnictwie wyższym, rynków w szkolnictwie wyższym, globalnych rankingów uniwersytetów, dóbr publicznych czy problemami dynamicznego rozwoju szkolnictwa wyższego w Azji Wschodniej. W 2014 r. wygłosił kilka prestiżowych wykładów o szkolnictwie wyższym w cyklu „Clark Kerr lectures”, które organizowane są co dwa lata w systemie Uniwersytetu Kalifornijskiego. Jest autorem takich książek, jak: *Markets in Education* (1997), *The Enterprise University* (2000), *International Student Security* (2010), *Global Creation* (2010), *Ideas for Intercultural Education* (2011), a także współautorem *Handbook on Globalization and Higher Education* (2011). Pełni funkcję współredaktora naczelnego (razem z Jussi Valimaa) czasopiisma naukowego *Higher Education*. E-mail: s.marginson@ioe.ac.uk.

RADOSŁAW RYBKOWSKI – doktor habilitowany w dziedzinie nauk społecznych, dyscyplina: nauki o polityce, na podstawie rozprawy habilitacyjnej: *Ziemia i pieniądze. Początki federalnej polityki wobec szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych Ameryki, 1787-1890* (Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013). Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa na podstawie dysertacji *Strategie promowania kariery aktorskiej na przykładzie amerykańskich występów Heleny Modrzejewskiej i Sary Bernhardt* (Międzywydziałowy Zakład Studiów Amerykańskich Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000). Jego zainteresowania badawcze skupiają się na następujących problemach: autonomia uczelni, amerykańska i kanadyjska polityka wobec szkolnictwa wyższego oraz społeczna odpowiedzialność uczelni. Do tej pory brał udział w pracach projektu finansowanego ze środków Narodowego Centrum Badań i Rozwoju „ABSOLWENT zmienia polskie uczelnie”, realizowanego w ramach działań Kuźnia Kadr 7 Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu; był odpowiedzialny za prowadzenie badań nad zagranicznymi programami absolwenckimi (USA, Skandynawia, Republika Czeska, Benelux). Realizował zespołowy grant badawczy N116459340 (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego) w okresie czerwiec 2011 – grudzień 2013 (zespół czteroosobowy, kierownik: dr hab. Marta Kijewska-Trembecka): „Pokój, porządek i dobry rząd. Najważniejsze zagadnienia współczesnej polityki Kanady”; był odpowiedzialny za część poświęconą kanadyjskiej polityce edukacyjnej i kulturalnej. E-mail: radoslaw.rybkowski@fulbrightmail.org.

MARTA SHAW – od 2014 r. adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jest filologiem angielskim, ukończyła również studia z zakresu hermeneutyki i doktorat z przywództwa organizacyjnego oraz polityki naukowej i rozwojowej (Organizational Leadership, Policy, and Development). Doświadczenie badawcze zdobywała w projektach nauko-

wych w University of Minnesota. Jej badania dotyczą wpływów globalizacyjnych na zarządzanie w szkolnictwie wyższym i nauce, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii ustroju (*governance*), uwarunkowań rzetelności naukowej oraz rozwoju kompetencji międzykulturowych. W latach 2011-2014 prowadziła w Polsce badanie elit akademickich porównujące koncepcje zarządzania uczelnią przyjęte przez władze uczelni oraz architektów reform nauki i szkolnictwa wyższego. Uczestniczyła również w pracach zespołu pod kierownictwem prof. Melissy Anderson, badającego uwarunkowania organizacyjne nierzetelności akademickiej, z uwzględnieniem falsyfikacji, fabrykacji i plagiatów (FFP). Jest autorką przełomowego opracowania diagnozującego uwarunkowania korupcji w dobie umasowienia i komercjalizacji szkolnictwa wyższego. Drugi obszar jej badań to czynniki warunkujące rozwój kompetencji międzykulturowych u studentów uczelni wyższych. Badala m.in. powiązania między doświadczeniami odmienności przed rozpoczęciem studiów a etapem rozwoju międzykulturowego na pierwszym roku studiów. E-mail: gilln006@umn.edu.

MARCELINA SMUŻEWSKA – przedsiębiorca, freelancer w obszarze badań społecznych, z doświadczeniem zawodowym w HR i pozyskiwaniu funduszy unijnych. Studiowała socjologię i psychologię. Była działaczką ruchu studenckiego. W 2015 r. w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu obroniła doktorat pt. *Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach – między tradycją a realiami*. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół socjologii młodzieży, nauki i organizacji. Do niedawna skupiała się na organizacyjnej aktywności młodzieży, na zagadnieniach etycznych pracy naukowej i metodologicznych aspektach socjologii historycznej. Uczestniczka projektów badawczych zleczanych przez MNiSzW, instytucje rządowe, samorządy, uczelnie, organizacje pozarządowe i podmioty komercyjne. E-mail: m.smuzevska@gmail.com.

ŁUKASZ STANKIEWICZ – od wielu lat związany z Uniwersytetem Gdańskim, na którym zdobył (na podstawie pracy poświęconej filozofii Foucaulta) tytuł magistra filozofii, a w lutym 2014 r. obronił doktorat z zakresu nauk społecznych ze specjalizacją pedagogiczną. Jego praca doktorska dotyczyła publicznego sporu wokół reformy systemu szkolnictwa wyższego i nauki i opierała się na analizie dyskursu medialnego oraz obszernej rekonstrukcji historii i ideologii instytucji akademickich. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół uniwersytetów i ich społecznych powiązań, a także teorii pozwalających na uchwycenie procesów społecznej i organizacyjnej zmiany. W ostatnim okresie najczęściej zajmował się teoriami dóbr pozycjonalnych i pułapek społecznych, które wydają się doskonale nadawać do opisu i głębszego zrozumienia dynamiki umasowienia szkolnictwa wyższego, a także problemów, na jakie natrafiają reformatorzy edukacji. W trakcie studiów doktoranckich (z zakresu pedagogiki i nauk o polityce na Uniwersytecie Gdańskim) był zaangażowany w tłumaczenie i redakcję dwóch książek, organizację międzynarodowego sympozjum, brał też udział w wielu

krajowych i zagranicznych konferencjach. Mieszka, razem ze swoją partnerką, w Gdyni. Wspólnie opiekują się sporą gromadką przygarniętych kotów. E-mail: lukasz_stankiewicz@yahoo.com.

KRYSTIAN SZADKOWSKI – adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, badacz w Centrum Studiów nad Polityką Publiczną oraz sekretarz Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego. W 2014 r. obronił doktorat pod kierunkiem prof. Marka Kwieka. Redaktor naczelny czasopisma naukowego *Praktyka Teoretyczna*, a od 2015 r., redaktor wykonawczy czasopisma naukowego *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. W latach 2010-2013 stypendysta Fundacji Marie Curie-Skłodowskiej, zatrudniony na stanowisku młodszego badacza w Instytucie Badawczym Education International, globalnej centrali nauczycielskich i akademickich związków zawodowych w Brukseli. Od 2008 r. wziął udział w sześciu projektach badawczych, w tym jednym finansowanym w 7 Programie Ramowym (Marie Curie Initial Training Network EDUWEL – „Education as Welfare: Enhancing opportunities for socially vulnerable youth in Europe; early stage researcher”), dwóch finansowanych ze środków Narodowego Centrum Nauki i jednym finansowanym ze środków Narodowego Centrum Kultury. Współredaktor książek: *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy* (2011) oraz *Wieczna radość. Ekonomia polityczna społecznej kreatywności* (2011, wersja angielska 2014). Autor niedawno wydanej książki *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym* (2015). E-mail: kryszczad@amu.edu.pl.

