

N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ż S Z E

1(47)/2016

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

1(47)/2016

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

1(47)/2016

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 I 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 // Wprowadzenie. Finansowanie szkolnictwa wyższego w warunkach permanentnej (międzysektorowej) konkurencji o środki publiczne	7
ULRICH TEICHLER // Badania szkolnictwa wyższego w Europie	13
AGATA ZYSIAK // „Bramy uniwersytetu otwarte dla klas pracujących!” Powojenna przebudowa imaginariów społecznych i projekt uniwersytetu socjalistycznego	53
DANIEL KONTOWSKI // Wariacja na temat: MISH a edukacja liberalna	87
AGNIESZKA ANIELSKA // Polskie szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych jako problem badawczy	121
JACEK LEWICKI // Nowe wyzwania walidacji w polskich uczelniach – potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwem wyższym	145
JUSTYNA MACIĄG // Zastosowanie podejścia procesowego w zarządzaniu publicznymi szkołami wyższymi – wyzwania teorii i praktyki	163
MAŁGORZATA ZIELIŃSKA, PIOTR KOWZAN // Mobilność zagraniczna polskich doktorów – możliwości i bariery	181
MAREK KWIEK // Kariera akademicka w Europie: niestabilność w warunkach systemowej konkurencji	203
DOMINIK BIEŃ // Studia trzeciego stopnia w polskich uczelniach – funkcjonowanie, diagnoza, rekomendacje	247
Noty o autorach	279

Table of contents

MAREK KWIEK // Introduction: Financing Higher Education under the Condition of Permanent (Cross-Sectoral) Competition for Public Funding	7
ULRICH TEICHLER // Higher education research in Europe	13
AGATA ZYSIAK // “The gates of the universities wide-open for the working classes!”. Post-war reconstruction of the social imaginary and the project of socialist university	53
DANIEL KONTOWSKI // Variation on a theme: MISH and liberal education	87
AGNIESZKA ANIELSKA // Higher education in Poland and non-traditional students. Strategies of higher education institutions in the area of adult education as a research problem	121
JACEK LEWICKI // The new challenges of validation in Polish universities – recognition of prior learning (learning outcomes achieved outside higher education)	145
JUSTYNA MACIĄG // Implementation of process approach to management of public higher education institutions – challenges of theory and practice	163
PIOTR KOWZAN, MAŁGORZATA ZIELIŃSKA // International mobility of Polish PhD holders – obstacles and possibilities	181
MAREK KWIEK // Academic career in Europe: instability in the conditions of system-wide competition	203
DOMINIK BIENŃ // The third cycle studies at the Polish higher education institutions – functioning, diagnosis, recommendations	247
Author’s Bios and Contact Details	279

Wprowadzenie

Finansowanie szkolnictwa wyższego w warunkach permanentnej (międzysektorowej) konkurencji o środki publiczne

W bardzo ogólnym ujęciu publiczne wydatki na wszystkie usługi finansowane ze środków publicznych warto badać w kontekście gry o sumie zerowej: wyższe wydatki w jednym sektorze występują zawsze kosztem wydatków w innych sektorach usług publicznych. W Europie rośnie konkurencja o środki publiczne między szkolnictwem wyższym (wraz z akademickimi badaniami naukowymi), systemem emerytalnym i systemem ochrony zdrowia. Rośnie również niestabilność sektora publicznego połączona ze zmieniającymi się warunkami dostępu do finansowania. Reformy europejskich państw dobrobytu to przede wszystkim reformy tych trzech obszarów, które w największym stopniu pochłaniają dziś budżet przeznaczany na usługi publiczne (Leibfried i Mau 2008; Häusermann 2010; Pierson 2001).

Sektor szkolnictwa wyższego – aby wygrywać w tak rozumianej konkurencji z innymi częściami programów społecznych i programów państwa dobrobytu – musi mieć w przyszłości bardziej przekonującą argumentację: po raz pierwszy w swojej powojennej historii będzie musiał starać się pokazywać bardziej szczególnie wnoszone przez siebie korzyści dla społeczeństw i gospodarki, a nie tylko dla jednostek. To perspektywa zupełnie dla uczelni nowa – pokazująca zarazem, że muszą one przestać być traktowane (a zarazem przestać siebie traktować) jako instytucje, a zacząć być traktowane (i zacząć siebie traktować) jako organizacje.

W „złotej epoce” państwa dobrobytu nieustannie rosły nakłady na szkolnictwo wyższe i na akademickie badania naukowe (zwłaszcza na badania podstawowe w naukach ścisłych) (Ziman 1994); jednak umasowienie szkolnictwa wyższego zostało już osiągnięte w całej Europie, staliśmy się *high participation systems*. Dalszy rozwój sektora staje się zatem bardziej warunkowy – zostaje obwarowany nowymi wymaganiami i obarczany nowymi obowiązkami. Coraz silniejsze zмага-

nia o publiczne uznanie (a tym samym publiczne finansowanie) toczą się obecnie między wszystkimi usługami publicznymi. Z darwinistycznej perspektywy ekologii organizacji (Hannan i Freeman 1989; Hannan, Pólos i Carroll 2007; Aldrich 2008) wszystkie sektory walczą o przetrwanie i wszystkie muszą się do nowej sytuacji stopniowo dostosowywać. Organizacje niedostosowane tracą najpierw społeczny szacunek, potem społeczne wsparcie, a na koniec – publiczne środki.

Można się spodziewać, że transformacje w sektorze usług publicznych będą przeprowadzane stopniowe i długofalowo (a nie gwałtownie i w krótkim czasie). Tworzenie architektury szkolnictwa wyższego w zakresie ustroju, zarządzania i finansowania w powojennej Europie zajęło kilka dekad; ich transformacja również zajmie kilka dziesięcioleci, a trwa przecież w Europie od co najmniej 20 lat. W przyszłości może się zwiększyć rola akumulacji drobnych, stopniowych, tym niemniej istotnych zmian (Mahoney i Thelen 2010; Streeck i Thelen 2005) (warto w tym kontekście wspomnieć o pozornie małej zmianie sposobu podziału dotacji podstawowej, która może istotnie zmienić funkcjonowanie uczelni, w tym nabory na studia, a nie jest nawet elementem zmian w ustawie o szkolnictwie wyższym).

Pomiary i rankingi konkurencyjności gospodarczej w coraz większym stopniu oznaczają pomiary i rankingi zarówno potencjału, jak i efektów funkcjonowania krajowych systemów szkolnictwa wyższego, akademickiej nauki i innowacji. Można się spodziewać, że szkolnictwo wyższe znajdzie się pod większym nadzorem, zarówno krajowym, jak i międzynarodowym (*steering at a distance*). Tradycyjne, a wypracowane po drugiej wojnie światowej, uzasadnienie dla przeznaczania potężnych publicznych środków finansowych na uniwersytety (prowadzące do bezwarunkowych i opartych na dwustronnym zaufaniu relacji państwo – akademia) zamienia się stopniowo w Europie w „podejście konkurencyjne” (Geuna 2001). Szkolnictwo wyższe i nauka akademicka zostają coraz szerzej wystawiane na oddziaływanie zasad *quasi*-rynkowych: współzawodniczą z potężnymi konkurentami zewnętrznymi (czyli zewnątrzsektorowo), a zarazem państwa coraz silniej stymulują konkurencję wewnątrzsektorową, czyli między instytucjami, grupami badawczymi i poszczególnymi naukowcami. Z idei permanentnej konkurencji na poziomie indywidualnym zrodziła się zarówno Europejska Rada ds. Badań Naukowych (ERC), jak i Narodowe Centrum Nauki (NCN). Z kolei z idei konkurencji na poziomie wydziałowym zrodził się Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) i jego ocena parametryczna. Tym samym system dotacji na badania i system grantów oparto – jak w całej Europie – na zasadach konkurencji.

We wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego i badań naukowych obserwujemy dziś koncentrację finansowania na badania w mniejszej niż dotychczas liczbie czołowych instytucji: coraz wyraźniej widzimy wygranych i przegranych nowych, bardziej konkurencyjnych praktyk alokacji środków finansowych, zgodnie z opisaniem przez Roberta K. Mertona „efektem świętego Mateusza” w nauce, który odnosił się przede wszystkim do pojedynczych naukowców

(„bogaci stają się coraz bogatsi w tempie, które sprawia, że biedniejsi stają się jeszcze bardziej biedni”; Merton 1973: 457), ale także do poziomu instytucjonalnego. Najlepszym przykładem mechanizmu kumulacji środków jest dzisiaj rozkład grantów z ERC nie tyle według krajów, ile według instytucji: połowa grantów idzie do 50 uczelni (na około 3300 w UE)), a w Polsce niemal wszystkie otrzymuje Uniwersytet Warszawski.

O podziale publicznych środków finansowych – w sytuacji zmniejszającej się podstawy podatkowej i rosnących wydatków innych niż edukacyjne w starzejących się społeczeństwach europejskich – coraz silniej decydować będzie nastawienie społeczeństw europejskich. Procesy te analizowałem jako zmieniające się społeczne „postawy wobec państwa dobrobytu”, którym będą towarzyszyć zmieniające się społeczne „postawy wobec uniwersytetów” (Kwiek 2015a). Tradycyjne postawy (a co za tym idzie – tradycyjne wzorce podziału środków publicznych) wcale nie muszą być w zmienionym kontekście demograficznym coraz starszej Europy tak życzliwe dla uczelni jak obecnie.

Dlatego podstawowym warunkiem utrzymania wysokiego wsparcia finansowego dla szkolnictwa wyższego jest silne wsparcie społeczne; to z niego może, choć nie musi, brać się wsparcie polityków. Priorytety publiczne zmieniają się na całym świecie, w różnym tempie w różnych jego częściach. Dla uniwersytetów europejskich liczy się przede wszystkim proces starzenia się Europy, ponieważ za dwie czy trzy dekady większość elektoratu będzie albo w zaawansowanym wieku produkcyjnym, albo już w wieku poprodukcyjnym. Równie ważne są zmiany demograficzne w Polsce.

Priorytety starszych pokoleń Europejczyków funkcjonujących w wyłaniających się nowych, prawdopodobnie coraz bardziej skomercjalizowanych systemach emerytalnych oraz w coraz bardziej sprywatyzowanej ochronie zdrowia mogą wyglądać odmiennie od priorytetów historycznie przyjmowanych w ostatnim półwieczu (Palier 2010; Powell i Hendricks 2009; Rothgang i in. 2010). Starzejące się społeczeństwa nie muszą automatycznie umieszczać wysoko instytucji szkolnictwa wyższego na swoich listach priorytetów finansowanych ze środków publicznych – o ile instytucje te same nie będą o to konsekwentnie i systematycznie zabiegać. W ramach dominującej przez ostatnie półwiecze logiki publicznego finansowania w Europie uniwersytetom należało się duże (i ciągle rosnące) finansowanie publiczne, a stojące za taką alokacją środków argumenty nie musiały być jakoś szczególnie eksponowane – ponieważ były uważane za oczywiste. I to się dziś zmienia. I nie mówimy o nakładach, które wciąż są bardzo wysokie i najczęściej rosnące; mówimy o dyskusjach o przyszłości, które toczą się najczęściej na poziomie ponadnarodowym, od OECD i Banku Światowego przez UNESCO po Komisję Europejską (Antonowicz 2015; Kwiek 2013). Jeśli chcemy poznać najbardziej prawdopodobne scenariusze przyszłości dotyczące finansowania uczelni, to czytamy powstające tam dokumenty programowe.

W ramach nowej logiki, według której rośnie rola konkurencji międzysektorowej, argumenty na rzecz silnego publicznego wsparcia uczelni muszą być prezentowane poniekąd od nowa, w znacząco mocniejszej, radykalnie bardziej przekonującej wersji. Dawne uzasadnienia już nie wystarczają, trzeba szukać nowych. W przeciwnym razie – jak pokazują najnowsze badania pauperyzacji kadry akademickiej w Europie i w świecie (Yudkevich, Altbach i Rumbley 2015; Altbach, Reisberg, Yudkevich, Androushchak i Pacheco 2012; Enders 2001) – dostęp młodych talentów do niedofinansowanych uczelni będzie coraz mniej prawdopodobny (Kwiek 2015b), a same uczelnie w związku z tym będą cieszyć się coraz mniejszym społecznym szacunkiem. Społeczeństwa przez swoich przedstawicieli – polityków – wyznaczają finansowe ramy swoim instytucjom; jeśli uznają, że długoterminowe inwestycje w wybrany sektor tracą na wartości, siłą rzeczy maleć będą publiczne nakłady. W jeszcze większym stopniu niż uczelnie procesy te dotyczą akademickich badań naukowych.

Można się też obawiać negatywnego sprzężenia zwrotnego – mniejsze nakłady mogą powodować odwrót najlepszych młodych umysłów od uniwersytetów, co zmniejsza społeczne uznanie dla tej instytucji i jeszcze bardziej zmniejsza poziom jej gwarantowanego, publicznego finansowania (Kwiek 2015c). Procesy te mają naturę globalną, a najbardziej zaawansowane są w krajach anglosaskich. W tradycyjnym europejskim ujęciu instytucji uniwersytetu atrakcyjność akademickiej kariery zawodowej bezsprzecznie maleje – a konkurują z nią tym bardziej inne sektory gospodarki, im bardziej praca akademicka zaczyna przypominać pracę w korporacji (jednak o znacząco niższym wynagrodzeniu).

Szkolnictwo wyższe, pośród eskalacji kosztów wszystkich usług publicznych w dzisiejszym świecie, musi zatem w jasny sposób wykazywać niekwestionowaną dotąd (na taką skalę jak dzisiaj) wartość dostarczanych usług. Najważniejsza dla społeczeństwa staje się wartość wszystkiego tego, co tworzy szkolnictwo wyższe, która jest jednak zawsze relatywna wobec wartości rezultatów społecznych możliwych do osiągnięcia przy wykorzystaniu tych samych publicznych środków finansowych gdzie indziej (Salerno 2007): emerytury, ochrona zdrowia, pomoc społeczna, obronność, porządek publiczny, infrastruktura, szkolnictwo podstawowe i średnie itd.

W coraz większym stopniu przyszłość uczelni będzie zatem ujmowana w kategoriach finansowych, co wydawało się jeszcze niedawno nie do pomyślenia (Teixeira 2009; Szadkowski 2015). Stosowanie kategorii finansowych do funkcjonowania uczelni budzi zrozumiały opór w całej Europie, jednakże szkolnictwo wyższe to setki miliardów euro inwestycji i 20 milionów studentów; to również nieznanne wcześniej oczekiwania społeczne i gospodarcze wobec uczelni, dotyczące szczególnie ich bliższych związków z gospodarką oraz z potrzebami społecznymi. *Academic excellence* i *economic relevance* to trudne do pogodzenia ideały.

Stopniowe przechodzenie od logiki akademickiej (dominującej w małych, elitarnych systemach) do logiki finansowej (dominującej w systemach masowych) w myśleniu o funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego to jedno z największych wyzwań, z którymi musi się dziś zmierzyć kadra akademicka w Europie. Część zachodzących zmian dobrze tłumaczy analizowana tu skrótowo rosnąca konkurencja międzysektorowa o środki publiczne. Na dłuższą metę abstrahowanie od tak rozumianej konkurencji w rozważaniach o przyszłości europejskich uczelni może okazać się kontrproduktywne – będziemy bowiem coraz gorzej rozumieli podstawowe reguły ich funkcjonowania. A tym samym stopniowo będzie malał nasz realny wpływ na ich przyszłość.

prof. dr hab. Marek Kwiek

Podziękowania

Wydanie tego numeru nie udało 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) oraz przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej (FNP) w ramach projektu MISTRZ (subsydium profesorskie – umowa 5/2015). Wyrażam niniejszym swoją głęboką wdzięczność obydwu instytucjom.

Literatura

- Aldrich, H.E. (2008). *Organizations and Environments*. Stanford: Stanford University Press.
- Altbach, Ph.G., Reisberg, L., Yudkevich, M., Androushchak, G., Pacheco, I. (red.) (2012). *Pay-ing the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts*. New York: Routledge.
- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnic-two wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Enders, J. (red.) (2001). *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*. West-port – London: Greenwood Press.
- Geuna, A. (2001). The Changing Rationale for European University Research Funding: Are There Negative Unintended Consequences? *Journal of Economic Issues*. Vol. XXXV, 3: 607-632.
- Hannan, M.T., Freeman, J. (1989). *Organizational Ecology*. Cambridge, MA: Harvard Univer-sity Press.
- Hannan, M.T., Pólos, L., Carroll, G.R. (2007). *Logics of Organization Theory. Audiences, Codes, and Ecologies*. Princeton: Princeton University Press.
- Häusermann, S. (2010). *The Politics of Welfare State Reform in Continental Europe: Moderni-zation in Hard Times*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwiek, M. (2013). *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Aca-demic Entrepreneurialism*. Frankfurt – New York: Peter Lang.
- Kwiek, M. (2015a). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warun-kach rosnącej konkurencji*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- Kwiek, M. (2015b). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czyż Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka*. 3: 51-88.
- Kwiek, M. (2015c). Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej. *Człowiek i Społeczeństwo*. 39: 165-196.
- Leibfried, S., Mau, S. (red.) (2008). *Welfare States: Construction, Deconstruction, Reconstruction*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Mahoney, J., Thelen, K. (red.) (2010). *Explaining Institutional Change. Ambiguity, Agency, and Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merton, R.K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Palier, B. (red.) (2010). *A Long Goodbye to Bismarck? The Politics of Welfare Reform in Continental Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pierson, P. (2001). Coping with Permanent Austerity: Welfare State Restructuring in Affluent Democracies. W: Pierson (red.), *The New Politics of the Welfare State* (369-406). Oxford: Oxford University Press.
- Powell, J., Hendricks, J. (red.) (2009). *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Rothgang, H., Cacace, M., Frisina, L., Grimmeisen, S., Schmid, A., Wendt, C. (2010). *The State and Healthcare: Comparing OECD Countries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Salerno, C. (2007). A Service Enterprise: The Market Vision. W: P. Maassen, J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (119-132). Dordrecht: Springer.
- Streeck, W., Thelen, K. (red.) (2005). *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Teixeira, P. (2009). Economic Imperialism and the Ivory Tower: Some reflections Upon the Funding of Higher Education in the EHEA (2010-2020). W: B.M. Kehm, J. Huisman, B. Stensaker (red.). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (43-60). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense Publishers.
- Yudkevich, M., Altbach, Ph.G., Rumbley, L.E. (red.) (2015). *Young Faculty in the Twenty-First Century. International Perspectives*. Albany: SUNY Press.
- Ziman, J. (1994). *Prometheus Bound. Science in a dynamic steady-state*. Cambridge: Cambridge University Press.

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2016). Wprowadzenie. Finansowanie szkolnictwa wyższego w warunkach permanentnej (międzysektorowej) konkurencji o środki publiczne. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 7-12. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.0.

Ulrich Teichler

Badania szkolnictwa wyższego w Europie

STRESZCZENIE. Celem niniejszego artykułu jest panoramiczne przedstawienie dorobku europejskich badań nad szkolnictwem wyższym. Autor szczegółowo analizuje kolejne etapy ich rozwoju, wskazuje najważniejsze prace i badaczy w polu, jak również instytucje, w których prowadzą swoje badania. Drobiazgowo przedstawia również główne obszary tematyczne badań szkolnictwa wyższego, jak również charakteryzuje różne typy badaczy podejmujących się tego przedsięwzięcia. Artykuł zawiera także analizę uwarunkowań przyczyniających się do niewidoczności badań szkolnictwa wyższego prowadzonych poza obiegiem, jak również inicjatyw podejmowanych przez europejskich badaczy w celu ograniczenia negatywnych efektów tej niewidoczności poprzez komunikację i współpracę międzynarodową.

SŁOWA KLUCZOWE: badania szkolnictwa wyższego, metody, europejskie badania szkolnictwa wyższego

Wstęp

Dotychczasowe próby analizy stanu badań nad szkolnictwem wyższym prowadziły do zbliżonych konkluzji. Z jednej strony skłaniały się one ku określeniu pewnych prawidłowości, co do zasady znajdujących zastosowanie wszędzie tam, gdzie rozwinął się ten obszar badań. Z drugiej jednak zgodnie podkreślały uderzające różnice między poszczególnymi krajami (por. prace przeglądowe: Altbach 2002; Teichler 2013c; 2014a).

Po pierwsze, mówiąc o pewnych powszechnych prawidłowościach, w pierwszej kolejności należy nadmienić, że nawet w tych krajach, które charakteryzują się dość imponującym dorobkiem w tym obszarze, badania nad szkolnictwem wyższym stanowią *niewielkie pole badawcze*. Biorąc pod uwagę całkowitą wielkość systemów

szkolnictwa wyższego na świecie, istotną rolę, jaką systemy te powinny odgrywać w społeczeństwie, a także wielość i wielkość problemów, z jakimi zmagają się szkolnictwo wyższe, trzeba przyznać, że usystematyzowana wiedza na temat szkolnictwa wyższego nie doczekała się do dzisiaj należytej sobie rangi. Co ciekawe, wiarygodne opracowania nie zawierają niemal żadnych danych liczbowych: nawet ci, którzy dobrze znają ten obszar, nie podejmują się szacunków, czy na całym świecie jest pięć, czy może dziesięć lub więcej tysięcy badaczy zajmujących się obszarem szkolnictwa wyższego. Philip Altbach (2014) odnotował, że jest ich na świecie co najmniej sześć tysięcy, a nawet ponad dwanaście tysięcy, jeśli zaliczymy do tej grupy „badaczy instytucjonalnych”. Możemy więc zapytać: czy jesteśmy w stanie znaleźć w Europie dwa tysiące osób zajmujących się badaniem szkolnictwa wyższego? Czy jest ich nieco, czy może znacznie więcej?

Po drugie, daleko posunięta ostrożność w szacowaniu „wielkości” tego obszaru badań może pomóc wytłumaczyć to, że *wielu uczonych* podejmujących – sporadycznie lub całkiem regularnie – aktywność badawczą w tym obszarze *nie postrzega siebie w pierwszej kolejności jako badaczy szkolnictwa wyższego*. Wielu z nich widzi samych siebie przede wszystkim przez pryzmat pewnej dyscypliny: badań edukacyjnych, psychologii, socjologii, nauk politycznych, ekonomii i nauk o zarządzaniu, prawa, historii itp. Szkolnictwo wyższe jest dla nich pewnym tematycznym obszarem badań, lecz nie nadrzędnym elementem ich tożsamości naukowej. Co więcej, niektórzy uczeni, uważający, że obszar ich badań jest tematycznie zdefiniowany, postrzegają badania nad szkolnictwem wyższym jako istotny, lecz nie najważniejszy obszar wchodzący w skład tej definicji, np. uczeni analizujący badania naukowe na uniwersytetach mogą postrzegać siebie w kategoriach badaczy nauki, a ci, którzy zajmują się zatrudnieniem i pracą absolwentów, mogą uważać się za analityków rynku pracy.

Po trzecie, szkolnictwo wyższe jako pole badań cechuje się *bardzo niejasnymi granicami oddzielającymi „właściwe” badania od doradztwa, nadzoru administracyjnego, ewaluacji czy innych działań obliczonych na poszukiwanie empirycznych wskaźników*. I odpowiednio – nie zawsze istnieje wyraźna różnica między tym, kto w pierwszej kolejności jest badaczem, kto zaś konsultantem, ewaluatorem, menedżerem, „refleksyjnym ustawodawcą” czy praktykiem, np. rozmaite periodyki i inne publikacje akademickie traktujące o szkolnictwie wyższym stanowią platformę wymiany wiedzy zarówno pomiędzy uczonymi, jak i innymi ekspertami.

Po czwarte, badania nad szkolnictwem wyższym *w przeważającej mierze koncentrują się na wymiarze krajowym* lub na mniejszych obszarach w ramach poszczególnych krajów, np. regionach, konkretnych instytucjach szkolnictwa wyższego lub ich jednostkach (składowych), wskutek czego silny kontekst krajowych uwarunkowań dla poszczególnych przypadków jest często przyjmowany jako dany. Ani badania szkolnictwa wyższego akcentujące globalne spojrzenie, ani międzynarodowe badania porównawcze nie należą dziś do częstych przypadków. Na przy-

kład przeprowadzone ostatnio badania rozpoznawalnych na świecie czasopism naukowych dowiodły, że jedynie 11% artykułów, które ukazały się w latach 1992-2011, stanowiły publikacje wprost porównujące sektor szkolnictwa wyższego w co najmniej dwóch krajach (Kosmützky i Krücken 2014).

Po piąte, poprzez fakt, że obszar ten jest stosunkowo niewielki, badania szkolnictwa wyższego mogą być postrzegane jako *heterogeniczne pole*. Każdy z uczonych, jak również każdy z pozostałych ekspertów z zasady zajmuje się jedynie pewnym jego fragmentem – może to być kształcenie i uczenie się, zarówno w kontekście pracowników, jak i studentów, społeczne ramy systemów szkolnictwa wyższego bądź zarządzanie i administracja w szkolnictwie wyższym. Tak jak sama wiedza, tak teorie i metody różnią się między poszczególnymi subdyscyplinami, nie może zatem zaskakiwać, że próby stworzenia wspólnych ram teoretycznych, wyczerpującej bazy danych i powszechnej sieci komunikacji spełzają na niczym.

Opisane generalizacje powinny być traktowane z dużą ostrożnością, gdyż obszar badań nad szkolnictwem wyższym *różni się znacznie w poszczególnych krajach*. Możemy dostrzec ogromne różnice w *rozmiarach* tego pola badawczego: w wybranych krajach to stosunkowo silny obszar oparty na wyraźnych podstawach instytucjonalnych (tu przykładem mogą być Stany Zjednoczone i Chiny), w innych obserwujemy bardzo rozproszony zbiór instytucji, postaci i tematów, w jeszcze innych badania nad szkolnictwem wyższym mają charakter marginalny lub nie są realizowane w ogóle. Również *dyscyplinarne afiliacje* różnią się pomiędzy krajami. W żadnym europejskim państwie nie istnieje wyraźna i przejrzysta *instytucjonalna baza* dla badań szkolnictwa wyższego na kształt tej, z jaką mamy do czynienia w przypadku Stanów Zjednoczonych (co zostanie omówione dalej). Spojrzenia mogą się różnić – podczas gdy jedni będą się skłaniać ku określeniu tego obszaru badań jako sporego i godnego uwagi jedynie w dwóch lub kilku krajach Europy, inni wskażą większą liczbę państw, w których badania nad szkolnictwem wyższym mają charakter marginalny lub nie istnieją w ogóle. Podczas gdy „szkolnictwo wyższe” może obejmować stanowiska uczonych i jednostki naukowe, a także dydaktykę w niektórych krajach, w innych jest to jedynie jeden z wielu tematów, które leżą w polu zainteresowania poszczególnych uczonych. I wreszcie, różnią się też *powiązania między obszarem badań, polityką i praktyką*. W niektórych krajach polityka realizowana w obszarze szkolnictwa wyższego zdaje się zabiegać o metodycznie gromadzone dane, jako „dowody”, podczas gdy w innych tego rodzaju dane gromadzone są jedynie incydentalnie.

1. Etapy rozwoju badań nad szkolnictwem wyższym

Pierwsze światowe zestawienie badań nad szkolnictwem wyższym zostało opublikowane na początku lat 70. XX wieku przez uczonych z Instytutu Badań Edukacyj-

nych im. Maxa Plancka w Berlinie (Nitch i Weller 1970-1973). Praca ta pokazała, że w większości krajów świata aż do lat 60. było to *marginalne pole* badań i wydaje się, że Stany Zjednoczone były właściwie jedynym państwem, w którym obszar ten był już wówczas widoczny i pokaźny.

Badania nad szkolnictwem wyższym zaczęły się rozwijać w latach 60. i 70. w odpowiedzi na dwa zjawiska: obserwowany w wielu państwach gwałtowny wzrost liczby studentów oraz studenckie protesty, które miały miejsce w wybranych krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo. Kiedy studia przestały być przywilejem jedynie nielicznych, a edukacja wyższa zaczęła być postrzegana coraz bardziej przez pryzmat istotnych związków z technologią, gospodarką, społeczeństwem i kulturą, spowodowały one do refleksji, że klasyczna koncepcja uniwersytetu traci na aktualności.

Uczeni reprezentujący różne dyscypliny zainteresowali się wówczas analizą zagadnień związanych ze szkolnictwem wyższym. Międzynarodowe organizacje, zwłaszcza Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), rozpoczęły regularne analizy, stworzyły komitety eksperckie i zainicjowały projekty badawcze. W wielu krajach europejskich, w ramach różnych instytucji sektora szkolnictwa wyższego, tworzone „centra kształcenia” (*nauczania i uczenia się*) czy też „centra rozwoju personelu” (również *Hochschuldidaktik, onderzoek van onderwijs* i in.), zazwyczaj pełniące w tych strukturach niejako podwójną funkcję – zarówno badawczą, jak i doradczą. Niektóre kraje, jak np. Szwecja, zainicjowały wówczas krajowe programy wspierania projektów badawczych skoncentrowanych na zagadnieniach związanych z obszarem szkolnictwa wyższego, podczas gdy inne tworzyły główne centra badań nad szkolnictwem wyższym poza uniwersytetami. Początki dobrze dziś znanych europejskich instytucji sięgają właśnie tego okresu. Centrum Studiów nad Polityką Szkolnictwa Wyższego na Uniwersytecie w Twente w Holandii (The Center for Higher Education Policy Studies of the Twente University – CHEPS) zostało utworzone w 1984 r., zaś Międzynarodowe Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym na Uniwersytecie w Kassel w Niemczech (International Centre for Higher Education Research of the University of Kassel) powołano w 1978 r. Jednak regularne studia nad stanem szkolnictwa wyższym wciąż pozostawały wtedy, w porównaniu do dnia dzisiejszego, stosunkowo rzadkie.

Jak pokazują publikacje dotyczące stanu badań nad szkolnictwem wyższym, w wielu wysoko rozwiniętych krajach (i nie tylko) *między końcem lat 80. XX wieku a początkami XXI wieku* obszar ten wyraźnie zyskał na znaczeniu. Wydaje się, że w procesie tym odegrało rolę wiele czynników, wśród których można wymienić: nacisk na szeroko rozumianą ewaluację, „rozliczalność”, politykę opartą na dowodach; decentralizację szkolnictwa wyższego (a co za tym idzie – zwiększenie liczby kluczowych aktorów w tym obszarze); profesjonalizację zarządzania szkolnictwem wyższym; rosnącą świadomość złożoności i utratę zaufania do wiedzy o szkolnictwie wyższym czerpanej z bezpośredniego doświadczenia w obliczu jego umiędzynarodowienia oraz globalizacji.

Od tego czasu opublikowano znaczną liczbę raportów opisujących stan badań nad szkolnictwem wyższym. Wiele na temat sytuacji tego obszaru mówią wprost również wydawnictwa encyklopedyczne (zwłaszcza Clark i Neave 1992; por. Forest i Altbach 2006; Tight, Mok, Huisman i Morphey 2009). Niektóre pozycje zawierają globalne (tematyczne i instytucjonalne) analizy sytuacji badań nad szkolnictwem wyższym (np. Sadlak i Altbach 1997; Teichler i Sadlak 2000). Kolejne koncentrują się raczej na instytucjonalnych podstawach badań nad szkolnictwem wyższym (Altbach, Bozeman, Janashia i Rumbley 2007; Altbach i Engberg 2000; Rumbley i in. 2014; Schwartz i Teichler 2000), a jeszcze inne opisują obszary tematyczne i przedstawiają główne wnioski z badań, np. w oparciu o analizy bibliograficzne (np. prace o „badaniu szkolnictwa wyższego”, Tight 2003; 2012). Wybrane analizy koncentrują się na badaniach nad szkolnictwem wyższym w Europie (Frackmann i Massenn 1992; Neave i Teichler 1989; Sursock i Smidt 2010; Teichler 2005). Niektóre organizacje zrzeszające badaczy szkolnictwa wyższego oraz innych ekspertów ukazują sytuację badań nad szkolnictwem wyższym przez pryzmat doświadczeń i aktywność tych organizacji (Begg 2003; Kehm i Musselin 2013). Część publikacji zawiera eseje pisane częściowo przez badaczy zajmujących się szkolnictwem wyższym, częściowo zaś przez przedstawicieli uczelnianych władz, ustawodawców oraz praktyków na tym polu (np. Fromment, Kohler, Purser i Wilson 2006; Gabel, Purser, Wächter i Wilson 2008). Wreszcie dostępnych jest także wiele prac poświęconych wybranym obszarom tematycznym, w których autorzy i redaktorzy, koncentrując się na kluczowych zagadnieniach szkolnictwa wyższego, *implicite* dostarczają cennego przeglądu badań nad szkolnictwem wyższym w odniesieniu do poruszanych kwestii (np. King, Marginson i Naidoo 2013; Kwiek 2013; Shin i Teichler 2014; Zgaga 2013).

2. Badania nad szkolnictwem wyższym w Europie i ich widoczność w obiegu anglojęzycznym

Na przestrzeni lat badania nad szkolnictwem wyższym w wybranych krajach Europy nabrały rozpędu. Większość jest jednak dostępna jedynie w języku kraju autorów. Jak dotąd anglojęzyczne publikacje często sygnalizują tematy, ważniejsze wyniki badań czy też opinie dostępne w poszczególnych europejskich krajach. Międzynarodowe i europejskie publikacje, konferencje oraz współpraca ekspercka w ramach sektora międzyrządowych organizacji w latach 60. i 70. wskazują na to, że uczeni z Wielkiej Brytanii, Irlandii, wybranych krajów nordyckich, Holandii, Niemiec, jak również kilku innych krajów europejskich wykazywali aktywność na tym polu. Na uwagę zasługują również podejmowane wówczas w krajach Europy Wschodniej badania na temat nauczania i uczenia się, programów studiów itp. Na przestrzeni lat uczeni z kolejnych krajów zyskiwali rozpoznawalność na arenie międ-

dzynarodowej, jednak bez wątplenia środowiska skupiające badaczy szkolnictwa wyższego wciąż w znaczący sposób różniły się w poszczególnych krajach, zarówno jeśli chodzi o wielkość, jak i aktywność w zakresie podejmowanej współpracy.

Pierwszym krajem, w którym badania nad szkolnictwem wyższym osiągnęły spore rozmiary była Wielka Brytania. Brytyjskie Towarzystwo Badań nad Szkolnictwem Wyższym (The Society for Research into Higher Education, SRHE) zostało założone już w 1965 r. i aż do dziś stanowi ono największą społeczność badaczy skoncentrowanych na szkolnictwie wyższym, opartą w głównej mierze na „zasobach” jednego tylko kraju. Jednakże działalność Towarzystwa od zawsze miała charakter ponadnarodowy. Ma ono aktywnych członków w Irlandii, Australii i krajach anglosaskich, a ów ponadnarodowy charakter uwidacznia również fakt, że co najmniej jeden z wiceprezesów Towarzystwa, podobnie jak minimum 5 spośród 30 członków, reprezentuje kraje nieanglojęzyczne (zob. tabela 1).

W pierwszej *Międzynarodowej Encyklopedii Szkolnictwa Wyższego* (*International Encyclopedia of Higher Education*), która ukazała się w 1977 r. pod redakcją prezydenta jednego z amerykańskich uniwersytetów (Knowles 1977), 75% autorów opracowań stanowili Amerykanie, dalszych 14% pochodziło z Wielkiej Brytanii i Kanady (mniej więcej po połowie), a 11% z innych krajów (mniej niż połowę spośród nich stanowili autorzy z innych krajów Europy) (Teichler 1980). Przegląd najważniejszych publikacji dotyczących szkolnictwa wyższego opracowany przez amerykańskiego uczonego Philipa G. Altbacha, obejmujący prace od późnych lat 70. (Altbach 1979), wykraczający poza pozycje dostępne tylko w języku angielskim, wskazywał, że już w owym czasie można było czerpać z większego zbioru badaczy szkolnictwa wyższego z różnych krajów.

W latach 70. ukonstytuowały się dwa europejskie stowarzyszenia, których celem było zrzeszenie osób zajmujących się badaniem szkolnictwa wyższego, z drugiej zaś zainteresowanych polityką i praktyką w obszarze edukacji wyższej. Pierwsze z nich, Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Badań i Rozwoju Edukacji Wyższej (European Association for Research and Development in Higher Education, EARDHE), kładło nacisk na kształcenie i uczenie się (np. Ritter i Kühn 1985). W latach 90. stopniowo zaprzestało ono swojej działalności, a jego rolę przejęło Międzynarodowe Konsorcjum na rzecz Rozwoju Edukacji (International Consortium for Educational Development, ICED) – sieć stworzona przez ponad dwadzieścia organizacji z całego świata, zrzeszających ekspertów w zakresie nauczania i uczenia się w edukacji wyższej; wydawca „International Journal for Academic Development” (IJAD).

Drugie, Europejskie Stowarzyszenie Badań Instytucjonalnych (European Association for Institutional Research, EAIR) założono w 1979 r. Jego powstanie zaainspirował znaczący rozwój „badań instytucjonalnych” w Stanach Zjednoczonych (o czym będzie mowa dalej), a swoją działalność rozpoczęło jako stowarzyszenie partnerskie Association for Institutional Research (AIR). Jako że „badania instytucjonalne” w tym obszarze nie zyskały w Europie takiej popularności jak w Stanach

Tabela 1. Kluczowe instytucje i badacze szkolnictwa wyższego w Europie

Towarzystwo Badań nad Szkolnictwem Wyższym (Society for Research into Higher Education, SRHE): Wiceprzewodniczący spoza krajów anglojęzycznych (obecnie): Ulrich Teichler (Niemcy); członkowie spoza krajów anglojęzycznych: Marianne Bauer (Szwecja), Gunnar Handal (Norwegia), Peter Maassen (Holandia i Norwegia), Ference Marton (Szwecja) i Ulrich Teichler
Europejskie Stowarzyszenie Badań Instytucjonalnych (European Association for Institutional Research, EAIR): honorowe członkostwo, honorowe przewodnictwo lub nagrody za wybitny wkład w rozwój badań w ostatnim dwudziestoleciu: Ron Barnett (Wielka Brytania), Guy Haug (Francja i Belgia), Ellen Hazelkorn (Irlandia), José-Ginés Mora (Hiszpania), Guy Neave (Wielka Brytania i Francja), Michael Shattock (Wielka Brytania), Ulrich Teichler i Mantz Yorke (Wielka Brytania); honorowe członkostwo za różnego rodzaju zasługi na rzecz EAIR: Kary Hyppönen (Finlandia), Roddy Begg (Wielka Brytania) i Anita Ax (Holandia)
Autorzy europejscy wymieniani w pracy B.R. Clarka: <i>The Higher Education System</i> (1983): Tony Becher (Wielka Brytania), Ladislav Cerych (Francja i Czechy) Maurice Kogan (Wielka Brytania), Harold Perkin (Wielka Brytania) i Gareth Williams (Wielka Brytania)
Europejscy autorzy najczęściej cytowani w <i>Encyklopedii szkolnictwa wyższego (Encyclopedia of Higher Education)</i> (Clark i Neave 1992): Guy Neave, Maurice Kogan, Ulrich Teichler, Tony Becher (Wielka Brytania), Gareth Williams, George Psacharopoulos (Grecja), Mark Blaug (Wielka Brytania) i Frans van Vught (Holandia)
Przewodniczący CHER, począwszy od 1978 r.: Ulrich Teichler, Guy Neave, Jean-Claude Eicher (Francja), Oliver Fulton (Wielka Brytania), Alberto Amaral (Portugalia), Christine Musselin (Francja) i Patrick Clancy (Irlandia); sekretarze: Frans van Vught, Peter Maasen (objaz z Holandii w czasie trwania kadencji), Jürgen Enders, Barbara M. Kehm (oboje z Niemiec w trakcie trwania kadencji) i Pedro N. Teixeira (Portugalia)
Europejscy badacze szkolnictwa wyższego najczęściej wskazywani w <i>Researching Higher Education</i> M. Tigha (2012): Ronald Barnett, Rosemary Deem, Lee Harvey, Peter T. Knight, Michael Shattock, Malcolm Tight i Mantz Yorke (wszyscy z Wielkiej Brytanii); Ference Marton i Ulrich Teichler
Europejscy badacze najczęściej wskazywani w <i>Knowledge Production in European Universities</i> M. Kwieka (2013): Nicolas Barr, John Brennan, Roger Dale, Rosemary Deem, Maurice Kogan, Hugh Lauder, Guy Neave, David Palfreyman, Peter Scott, Michael Shattock, Paul Temple, Paul Trowler, Richard Whitley and Gareth Williams (Wielka Brytania); Alberto Amaral, Ivar Bleiklie, Andrea Bonaccorsi, Jürgen Enders, Aldo Geuna, Ase Gornitzka, Jeroen Huisman, Ben Jongbloed, Georg Krücken, Marek Kwiek, Loet Leydesdorff, Peter Maassen, Kerstin Martens, Christine Musselin, Johan P. Olsen, Carlo Salerno, Bjorn Stensaker, Ulrich Teichler, Pedro Teixeira, Jussi Välimaa, Frans van Vught i Luc Weber (inne kraje europejskie)
Wieloletni redaktorzy czasopism naukowych wydawanych w Europie: Guy Neave, Alec Ross, Maurice Kogan, Noel J. Entwistle, Malcolm Tight, Roddy Begg, Bjorn Stensaker, Jeroen Huisman in.
Europejscy Laureaci Nagrody Comeniusa z okazji Światowych Konferencji UNESCO na temat szkolnictwa wyższego (UNESCO World Conferences on Higher Education) w 1998 r.: Ladislav Cerych and Ulrich Teichler; Europejscy uczeni – członkowie rad naukowych Forum UNESCO na temat szkolnictwa wyższego, badań i wiedzy (UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge) w latach 2001-2008: Ivar Bleiklie (Norwegia), Maurice Kogan, Philippe Laredo (France), Francisco Michavila-Pitarch (Spain), Guy Neave, Baiba Rivza (Łotwa), Helena Sebkova (Czechy), Sverker Sorlin (Szwecja), Roland G. Sultana (Malta) i Ulrich Teichler

<p>Członkowie Academia Europaea: dawniej: Tony Becher (Wielka Brytania), Maurice Kogan (Wielka Brytania); wieloletni członkowie: Peter Scott (Wielka Brytania) i Ulrich Teichler; obecni członkowie: Jürgen Enders (początkowo Niemcy, następnie Holandia i Wielka Brytania), Simon Marginson (Australia i Wielka Brytania), Christine Musselin, Michele Rostan (Włochy), Jussi Välimaa (Finlandia) i Marijk van der Wende (Holandia)</p>
<p>Koordynatorzy projektu „Higher Education Looking Forward (HELFF)” realizowanego dzięki dotacji z European Science Foundation w latach 2005-2007: John Brennan (Wielka Brytania), Jürgen Enders, Christine Musselin, Ulrich Teichler i Jussi Välimaa; koordynatorzy partnerstw projektowych w ramach projektu finansowanego ze środków European Science Foundation „Higher Education and Social Change in Europe (EuroHESC)”: Ivar Bleiklie, Uwe Schimank (Niemcy), Ulrich Teichler i Jussi Välimaa</p>

Źródło: opracowanie własne.

Zjednoczonych, EAIR z czasem stało się organizacją zaangażowaną w dialog między badaczami a praktykami w obszarze szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w Europie (Begg 2003). Wydawane przez EAIR czasopismo – „Tertiary Education and Management” – publikowało przez kilka lat głównie dorobek swoich dorocznych konferencji (Kehm 2005). Wyraźne europejskie zaplecze EAIR akcentuje m.in. fakt, że organizacja ta od połowy lat 90. uhonorowała ośmiu badaczy szkolnictwa wyższego (z sześciu europejskich krajów) poprzez nadanie im honorowego członkostwa, honorowego przewodnictwa bądź przyznanie nagród za wyróżniające osiągnięcia badawcze. Kolejnych troje europejskich ekspertów nagrodzono za różnego rodzaju wkład na rzecz EAIR (tabela 1).

Podczas gdy część z najważniejszych czasopism w tym obszarze została utworzona wcześniej w Stanach Zjednoczonych, różne międzynarodowe (anglojęzyczne) periodyki dotyczące szkolnictwa wyższego zaczęły ukazywać się w Europie w latach 70. XX wieku. Należą do nich:

- „Higher Education” (od 1972 r., dziś wydawnictwo Springer, Holandia) – czasopismo naukowe obejmujące szerokie spektrum badań nad szkolnictwem wyższym;
- „Studies in Higher Education” (od 1976 r., dziś wydawnictwo Taylor & Francis, Wielka Brytania) – czasopismo naukowe utworzone przez SRHE, którego zainteresowania koncentrują się głównie na nauczaniu i uczeniu się, programach kształcenia itp., choć obejmują również inną tematykę;
- „Higher Education in Europe” – wydawane (w latach 1976-2009) przez European Centre for Higher Education (CEPES/UNESCO), w 2011 r. zastąpione przez czasopismo akademickie „European Journal of Higher Education” (wydawnictwo Routledge, Wielka Brytania);
- „Journal of Higher Education Policy and Management” – utworzone i wydawane (w latach 1978-2012) przez OECD;

- „Higher Education Policy” – wydawane od 1988 r. (dziś wydawnictwo Palgrave Macmillan, Wielka Brytania), utworzone przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów (International Association of Universities, IAU);
- „Tertiary Education and Management” – wydawane od 1995 r. (dziś wydawnictwo Routledge, Wielka Brytania), utworzone przez EAIR;
- „The European Journal of Education” – wydawany od 1975 r. (dziś wydawnictwo Blackwell, Wielka Brytania), koordynowany przez Europejski Instytut Edukacji i Polityki Społecznej we Francji, poświęca rocznie jeden numer tematyczny szkolnictwu wyższemu.

Spośród wymienionych periodyków, te dwa, które w środowisku akademickim cieszą się największym uznaniem, czyli „Higher Education” oraz „Studies in Higher Education”, co najmniej do lat 90. cechowała dominacja autorów ze Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i innych krajów anglosaskich.

Kiedy Burton R. Clark – wraz z Martinem Trow, „ojcem założycielem”, jedną z dwóch najbardziej wpływowych postaci przyczyniających się do rozwoju badań nad szkolnictwem wyższym w Europie (Burrage 2010; Clark 1983) – zaprosił *wiodących naukowców na początku lat 80. do zdania raportu na temat stanu badań nad szkolnictwem wyższym na świecie* (Clark 1984), większość z nich pochodziła ze Stanów Zjednoczonych. Wybrał pięcioro przedstawicieli z Europy, spośród których czworo pochodziło z Wielkiej Brytanii, zaś jeden z kontynentu (por. tabela 1).

Rozwój ilościowy i jakościowy badań nad szkolnictwem wyższym, jaki dokonał się od lat 70., dał się zauważyć w drugim ważnym wydawnictwie encyklopedycznym, opublikowanym na początku lat 90. Wśród osiemnastu najczęściej cytowanych uczonych w *Encyclopedia of Higher Education* (Clark i Neave, 1992) ośmioro pochodziło z Europy – pięcioro z Wielkiej Brytanii, troje z innych krajów.

Powołanie w 1988 r. Konsorcjum na rzecz Badań nad Szkolnictwem Wyższym (Consortium of Higher Education Researchers, CHER) z pewnością wpłynęło na poprawę komunikacji między badaczami szkolnictwa wyższego oraz rozwój współpracy badawczej w Europie, jak również zwiększyło widoczność europejskich badaczy szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej. Celem CHER jest osiągnięcie statusu najbardziej widocznej międzynarodowej organizacji zrzeszającej badaczy szkolnictwa wyższego. W praktyce jest ona (i to w różnych aspektach) bardzo skoncentrowana na Europie. Ponad 3/4 członków, a dotyczy to również członków zarządu, od lat stanowią Europejczyki. Wszystkie osoby pełniące funkcję przewodniczącego bądź sekretarza pochodziły z Europy, wszystkie doroczne konferencje odbywały się również w Europie. Wśród tematów poruszanych podczas konferencji, a także widocznych w podejmowanych projektach zwracały uwagę zwłaszcza dwa, które są zdecydowanie bliższe badaczom w Europie niż np. Stanach Zjednoczonych. Chodzi tu o badania porównawcze szkolnictwa wyższego, jak również zagadnienia w skali makro (oczekiwania społeczne, tkanka systemów szkolnictwa wyższego, kierowanie systemami szkolnictwa wyższego, rola rządu itp.).

Większość badań w Stanach Zjednoczonych skoncentrowana była raczej wokół zagadnień na poziomach mikro i meso.

CHER zrzeszyło badaczy szkolnictwa wyższego z wielu krajów Europy. Siedmioro przewodniczących pochodziło z pięciu różnych krajów Europy, zaś pięcioro sekretarzy z trzech krajów (tabela 1). W 2013 r. swoją reprezentację w liczbie dziesięciorga lub więcej członków miała Wielka Brytania, Niemcy i Francja, ponad pięcioro – Norwegia, Portugalia, Włochy, Finlandia, Holandia, Austria, a mniejsze grupy członków rekrutowały się z dalszych kilkunastu krajów Europy (nie są tu brani pod uwagę członkowie spoza Europy). Biorąc pod uwagę uczestników i prelegentów na konferencjach CHER, na przestrzeni lat dostrzegalny jest również udział badaczy z Belgii, Czech, Węgier, Irlandii, Polski, Serbii, Słowenii, Hiszpanii, Szwecji i Szwajcarii (Teichler 2013a; 2013b).

Jednak rozwój CHER ukazuje również, że badania szkolnictwa wyższego przez długi czas miały w Europie dość słabe podstawy instytucjonalne. CHER opierał się w dużym stopniu jedynie na *czterech znaczących instytucjach* ukierunkowanych na międzynarodowe porównania i zagadnienia *makro* w badaniach edukacji wyższej: wspomnianych powyżej CHEPS (Holandia) oraz INCHER-Kassel (Niemcy), a także Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU) w Oslo (Norwegia) oraz Centre for Research in Higher Education Policies (CIPES) na Uniwersytecie w Porto (Portugalia). Mniej niż 50 członków CHER stanowią profesorowie tytularni w dziedzinie edukacji wyższej (zgodnie z przynależnością ich katedry bądź jednostki) (Teichler 2013b).

Tak naprawdę to właśnie relatywnie niewielki rozmiar społeczności badaczy szkolnictwa wyższego w różnych krajach Europy był głównym powodem utworzenia ponadnarodowej struktury takiej jak CHER. Grupy działające w ramach poszczególnych państw były postrzegane jako zbyt słabe, aby umożliwić funkcjonowanie płaszczyzny dyskursu w tej dziedzinie. Do dzisiaj w Europie działa jedynie kilka organizacji zrzeszających badaczy szkolnictwa wyższego na poziomie krajowym lub regionalnym.

Główne segmenty (choć z pewnością nie składają się one na kompletny obraz czynnych instytucji oraz programów działających w poszczególnych krajach i widocznych w ramach poszczególnych języków) zostały przedstawione w wykazach instytucji prowadzących badania w obszarze szkolnictwa wyższego oraz programów studiów magisterskich i doktoranckich skoncentrowanych na szkolnictwie wyższym opublikowanych kolejno w 2000, 2006 i 2014 r. Ostatnie zestawienie zawiera 66 instytucji badawczych zlokalizowanych w Europie (dla porównania: w Stanach Zjednoczonych jest ich 50), spośród których 18 znajduje się w Wielkiej Brytanii, jedna w Irlandii, a 47 w 20 nieanglojęzycznych krajach Europy. Ujęto w nim również 22 programy (w porównaniu do blisko 200 w USA), z czego 13 w Wielkiej Brytanii, jeden w Irlandii, zaś 8 kolejnych w 6 nieanglojęzycznych krajach (Rumbley i in. 2014).

Wraz z rozwojem komunikacji i współpracy między badaczami szkolnictwa wyższego w Europie *język angielski zyskał dominację jako współczesna lingua franca*. Między 1993 a 1997 r. 21% artykułów w czasopiśmie *Higher Education*, najbardziej widocznym na arenie międzynarodowej i najbardziej prestiżowym periodyku w tej dziedzinie, było pisanych wciąż przez autorów z Wielkiej Brytanii, zaś jedynie 13% tekstów miało autorów z innych państw (Maassen 2000). Dla porównania, analizując publikacje z lat 2001-2004, można zauważyć wyraźną zmianę: tylko 12% stanowili wówczas autorzy z Wielkiej Brytanii, zaś 29% opublikowanych artykułów było autorstwa osób z innych krajów Europy (Teichler 2005). Czasopismo znacznie się rozrosło i choć udział autorów z Wielkiej Brytanii w liczbach bezwzględnych nie zmniejszył się, to udział autorów z innych krajów Europy wzrósł ponad czterokrotnie. W 2010 r. jedynie 13% artykułów miało autorów z Wielkiej Brytanii, zaś 36% z innych krajów europejskich (Tight 2012).

Jak dotąd – na podstawie autorstwa referatów bądź artykułów, jak również krajowych anglojęzycznych czasopism – można stwierdzić duże nierówności w tych krajach Europy, gdzie pole badań szkolnictwa wyższego jest widoczne. Na przykład uczeni z Holandii, Wielkiej Brytanii, jak również Finlandii, Niemiec i Włoch stanowili ponad połowę prelegentów na spotkaniach CHER w pierwszej dekadzie (Kehm i Teichler 2013a). Przytoczony wyżej przegląd wiodących czasopism anglojęzycznych ukazał, że Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Australia i Kanada to kraje, z których pochodzi połowa przypadków omawianych w artykułach porównawczych między 1992 a 2011 r. Podczas gdy 230 artykułów odnosi się do Wielkiej Brytanii, jedynie 44 dotyczy Niemiec, 34 – Francji, 25 – Szwecji (Kosmützky i Krücken 2014).

Rozkład krajów będzie jeszcze bardziej nierówny, jeśli weźmiemy pod uwagę analizę publikacji nie tylko na bazie kilku wiodących periodyków, ale szerszego spektrum anglojęzycznych czasopism. Na przykład Tight (2012) – czerpiąc zarówno z międzynarodowych, jak i tych w przeważającej mierze anglosaskich publikacji – wymienia pięć lub więcej publikacji, z których każda ma 14 autorów: siedmioro z Wielkiej Brytanii, dwoje z innych krajów Europy, a pięcioro kolejnych z różnych zakątków świata. Z kolei polski badacz Marek Kwiek (2013), podsumowując stan badań nad szkolnictwem wyższym w Europie, wskazał ponad 50 badaczy szkolnictwa wyższego, którzy co najmniej pięć razy znaleźli się w jego bibliografiach, wśród nich było więcej osób z innych krajów Europy (22) niż z Wielkiej Brytanii (14) czy pozostałych części świata (17) (tabela 1).

Można dodać, że zróżnicowanie widoczne jest również, jeśli chodzi o wymiar organizacji istniejących poza samymi uczelniami. UNESCO, organizując w 1998 r. pierwszą międzynarodową konferencję poświęconą szkolnictwu wyższemu (World Conference of Higher Education) uhonorowało nagrodą Comeniusa jednego badacza ze Stanów Zjednoczonych i dwoje uczonych z Europy. Academia Europea, uzupełniając skład członkowski swojej instytucji doskonałymi badaczami z róż-

nych dyscyplin, ma w nim dziesięcioro badaczy szkolnictwa wyższego, spośród których czworo pochodzi z Wielkiej Brytanii, sześćcioro zaś z innych krajów Europy (tabela 1).

W Europie badacze z Wielkiej Brytanii i Irlandii publikują w większości w języku angielskim, a ich dokonania naukowe są doskonale widoczne (w międzynarodowym obiegu). Często publikują po angielsku badacze z Finlandii, Holandii, Norwegii i Szwecji, wiele (choć nie wszystkie) znaczących osiągnięć akademickich ważniejszych badaczy szkolnictwa wyższego z tych krajów jest „widocznych” w języku angielskim. W przeciwieństwie do powyższych przykładów, ponad 90% ważnych publikacji naukowych dotyczących szkolnictwa wyższego w innych dużych krajach Europy (takich jak Niemcy, Francja, Włochy, jak również większości krajów po-

Tabela 2. Najważniejsze zbiory esejów
(będących owocem konferencji, księgami pamiątkowymi, badań porównawczych)
opublikowanych przez badaczy szkolnictwa wyższego od 2002 r.

Enders, J., Fulton, O. (red.) (2002). <i>Higher Education in a Globalising World: International Trends and Mutual Observations: A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler</i> . Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
Amaral, A., Meek, V.L., Larsen, I.M. (red.) (2003). <i>The Higher Education Managerial Revolution?</i> Dordrecht: Springer
De Corte, E. (red.) (2003). <i>Excellence in Higher Education</i> . London: Portland
Williams, G. (red.) (2003). <i>The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity</i> , Buckingham: SRHE – Open University Press
Sadlak, J. (red.) (2004). <i>Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects</i> . Bucharest: UNESCO-CEPES
Bleiklie, I., Henkel, M. (red.) (2005). <i>Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education – A Festschrift in Honour of Maurice Kogan</i> . Dordrecht: Springer
Gornitzka, A., Kogan, M., Amaral, A. (red.) (2005). <i>Reform and Change in Higher Education: Analysing Policy Implementation</i> . Dordrecht: Springer
Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (red.) (2005). <i>The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education</i> . Third (internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh
Krücken, G., Kosmützky, A., Torka, M. (red.) (2006). <i>Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions</i> . Bielefeld: Transcript
Meyer, J., Land, R. (red.) (2006). <i>Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge</i> . London: Routledge
Teichler, U. (red.) (2006). <i>The Formative Years of Scholars</i> . London: Portland
Tomusk, V. (red.) (2006). <i>Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery</i> . Dordrecht: Springer
Cavalli, A. (red.) (2007). <i>Quality Assessment for Higher Education in Europe</i> . London: Portland
Enders, J., Vught, F. van (red.) (2007). <i>Towards a Cartography of Higher Education Policy Change: A Festschrift in Honour of Guy Neave</i> . Enschede: Center for Higher Education Policy Studies

cd. tabeli 2

Kehm, B.M. (red.) (2008). <i>Hochschuleim Wandel: Die Universitätals Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler</i> , Frankfurt a.M. – New York: Campus
Shattock, M. (red.) (2008). <i>Entrepreneurialism and the Knowledge Economy: Diversification and Organisational Change in European Universities</i> , Maidenhead: McGraw Hill – Open University Press
Taylor, J., Brites Ferreira, J., Lourdes Machado, M. de, Santiago, R. (red.) (2008). <i>Non-University Higher Education in Europe</i> . Dordrecht: Springer
Amaral, A., Neave, G., Musselin, C., Maassen, P. (red.) (2009). <i>European Integration and the Governance of Higher Education and Research</i> . Dordrecht: Springer
Kehm, B.M., Stensaker, B. (red.) (2009). <i>University Rankings, Diversity and the Landscape of Higher Education</i> . Rotterdam – Taipei: Sense
Knust, M., Hanft, A. (red.) (2009). <i>Continuing Higher Education and Lifelong Learning: An International Comparative Study on Structures, Organisation and Provisions</i> . Dordrecht: Springer
Paradeise, C., Reale, C., Bleikie, I., Ferlie, E. (red.) (2009). <i>University Governance</i> . Dordrecht: Springer
Sadlak, J., Hüfner, K., Pricopie, R., Grünberg, L. (red.) (2009). <i>Topical Contributions and Outcomes</i> . Bucharest: UNESCO-CEPES
Davis, M., Devlin, M., Tight, M. (red.) (2010). <i>Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities</i> . Bingley: Emerald
Clancy, P., Dill, D.D. (red.) (2011). <i>The Research Mission of the University: Policy Reforms and Institutional Response</i> . Rotterdam – Taipei: Sense
Rostan, M., Vaira, M. (red.) (2011). <i>Questioning Excellence in Higher Education</i> , Rotterdam – Taipei: Sense
Slowey, M., Schuetze, H.G. (red.) (2012). <i>Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning</i> . Milton Park: Routledge
Vukasovic, M., Maassen, P., Nerland, M., Pinheiro, R., Stensaker, B., Vaboe, A. (red.) (2012). <i>Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics</i> , Rotterdam: Sense
Engwall, L., Scott, P. (red.) (2013). <i>Trust in Universities</i> . London: Portland
Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Fege, J. (red.) (2013). <i>Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and Challenges</i> . Rotterdam – Boston – Taipei: Sense
Karlsen, J.E., Pritchard, R. (red.) (2013). <i>Resilient Universities: Confronting Challenges in a Changing World</i> . Oxford: Peter Lang
Zgaga, P., Teichler, U., Brennan, J., (red.) (2013). <i>The Globalisation Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries</i> . Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition
Brankovic, J., Klemencic, M., Lazetic, P., Zgaga, P. (red.) (2014). <i>Global Challenges, Local Responses in Higher Education: The Contemporary Issues on National and Comparative Perspective</i> . Rotterdam: Sense
Goastellec, G., Picard, F. (red.) (2014). <i>Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective</i> , Rotterdam: Sense
Mattei, P. (red.) (2014). <i>University Adaptation in Difficult Economic Times</i> . Oxford: Oxford University

Źródło: opracowanie własne.

łudnia i Europy Środkowo-Wschodniej) wciąż ukazuje się w językach właściwych dla poszczególnych krajów. Przegląd dokonań naukowych, poprzez analizę anglojęzycznych prac, jest możliwy jedynie w odniesieniu do kilku badaczy szkolnictwa wyższego pochodzących ze wspomnianych krajów.

Ten stan rzeczy trwa pomimo wielu prób w kierunku uczynienia prowadzonych w tych krajach badań bardziej widocznymi w kręgu odbiorców anglojęzycznych (np. CHEPS, INCHER i ECOTEC 2010; Klemencic 2014; Zgaga 2013). Można jednak zyskać pewien ogłęd badań szkolnictwa wyższego prowadzonych w różnych krajach Europy dzięki publikacjom stanowiącym zbiory artykułów (np. księgi pamiątkowe, książki bazujące na dorocznych konferencjach CHER, EAIR), jak również konferencji tematycznych czy projektów porównawczych, gdyż redaktorzy często włączają do nich autorów z szerokiego kręgu krajów (tabela 2).

3. Badania szkolnictwa wyższego niewidoczne we współczesnej *lingua franca* – przypadek Niemiec

Niemcy posłużą tu do zobrazowania sytuacji badań nad szkolnictwem wyższym w poszczególnych państwach Europy. W tym dużym kraju osiągnęły one pewien widoczny zasięg. Rozpatrując ten obszar badań w ujęciu „proporcjonalnym” (biorąc pod uwagę wielkość populacji i rozmiary systemu edukacji wyższej), można zauważyć, że stanowi on w Niemczech wyraźnie mniejsze pole badawcze niż np. w Finlandii czy Norwegii, a jednocześnie większe niż we Francji czy Włoszech.

Do lat 60. XX wieku, podobnie jak w wielu innych krajach, to pole badań pozostawało niejako na marginesie. *W latach 70. rozpoczął się proces instytucjonalizacji, widoczny na trzech płaszczyznach*, który obejmował: (1) powołanie *centrów dydaktyki (w) edukacji wyższej* w ramach różnego typu instytucji szkolnictwa wyższego, ukierunkowanych zarówno na badania, jak i wsparcie pracowników w doskonaleniu programów kształcenia, (2) stworzenie *ulokowanych poza uczelniami dużych jednostek badawczych dla celu studiów nad szkolnictwem wyższym*, (3) zwiększenie zakresu zagadnień tematycznych podejmowanych przez poszczególne *uczonych reprezentujących różne dyscypliny*. Natomiast tylko jeden niemiecki uniwersytet zdecydował się w tym czasie na stworzenie własnego centrum skoncentrowanego na studiach poświęconych szkolnictwu wyższemu (Goldschmidt, Teichler i Webler 1984; Oehler i Webler 1988; Over 1988).

Zainteresowanie usystematyzowaną wiedzą na temat szkolnictwa wyższego *od lat 90. wydaje się w Niemczech ciągle wzrastać*. Badania nad szkolnictwem wyższym rozwinęły się wprawdzie w stopniu umiarkowanym, lecz wyraźnie zmieniły w swej strukturze: choć zmniejszyła się liczba centrów dydaktyki szkoły wyższej, to pojawiły się lub rozwinęły w ramach instytucji szkolnictwa wyższego inne jednostki badawcze.

Autorzy studium poświęconego sytuacji badań nad szkolnictwem wyższym wydanego w 2003 r. (Gunkel, Freidank i Teichler 2003) zachęcili uczonych – którzy w ostatnich latach opublikowali co najmniej pięć prac w tym obszarze (zgodnie z główną bibliografią) lub byli zawodowo aktywni w ramach jednostki specjalizującej się w badaniach szkolnictwa wyższego – do dołączenia do bazy kontaktowej, jeśli *postrzegają siebie jako przynależnych do kategorii badaczy szkolnictwa wyższego*. W Niemczech zdefiniowało siebie w taki właśnie sposób ok. 150 osób. Mniej niż połowę stanowili naukowcy w pełni skoncentrowani na szkolnictwie wyższym, a w gronie osób na stanowiskach profesorskich odsetek ten był jeszcze niższy. Jedynie 10% publikacji tej ok. 150-osobowej grupy (wskazanych przez autorów jako ich główne prace) stanowiły takie, które nie były napisane w języku niemieckim (w większości był to język angielski) (por. późniejsze opracowania: Pasternack 2006; Zimmermann, Kamphans i Metz-Göckel 2008).

W ostatnich latach w Niemczech widać wyraźny rozwój w zakresie badań nad szkolnictwem wyższym. Można szacować, że w ciągu ostatniej dekady liczba uczonych, którzy zdefiniowaliby siebie jako badaczy szkolnictwa wyższego, co najmniej się podwoiła. Powstały nowe jednostki badawcze i katedry zajmujące się tematyką związaną z edukacją wyższą. Rząd federalny w oparciu o dotychczasowe zróżnicowane modele wsparcia dla wybranych (istotnych z punktu widzenia polityki) projektów i instytucji, stworzył systemowy program wsparcia dla badań szkolnictwa wyższego. W 2006 r. powstało Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) – towarzystwo na rzecz badań nad szkolnictwem wyższym w krajach niemieckojęzycznych. Kilka uczelni wprowadziło programy magisterskie poświęcone tematyce szkolnictwa wyższego lub odnoszące się częściowo do tego obszaru. Liczba doktorantów i młodych naukowców w powiązanych z tym obszarem dyscyplinach, którzy koncentrują się właśnie na szkolnictwie wyższym, znacząco wzrosła.

W 2010 r. przeprowadzono badanie wśród blisko 200 osób włączonych do sieci *młodych naukowców i innych profesjonalistów* prowadzących badania w obszarze szkolnictwa wyższego. Większość respondentów stanowili akademicy będący na różnych etapach pracy nad rozprawą doktorską poświęconą szkolnictwu wyższemu lub tuż po jej zakończeniu. Jako że nie istnieje w Niemczech żaden program studiów doktoranckich skoncentrowany na tej dyscyplinie, a tworzone dysertacje muszą mieścić się w obrębie przyjętej struktury dyscyplin naukowych, ponad 1/3 prac była przypisana do socjologii, ponad 1/5 do obszaru nauk ekonomicznych, a cała reszta rozrzucona była w obrębie innych dyscyplin. Z deklaracji autorów wiemy, że w przypadku ponad 1/3 prac promotorem (a w przypadku dalszej 1/4 prac promotorem pomocniczym) był profesor specjalizujący się w badaniach szkolnictwa wyższego. Większość młodych badaczy szkolnictwa wyższego stanowili młodszy pracownicy naukowcy, z czego ponad 1/3 była zatrudniona w jednostkach (uczelnianych lub pozauczelnianych) prowadzących badania nad szkolnictwem wyższym (Steinhardt i Schneijderberg 2014).

W 2012 r. Towarzystwo na rzecz Badań nad Szkolnictwem Wyższym (GfHf) zainicjowało *proces mapowania badań nad szkolnictwem wyższym w Niemczech*. Wskazano niespełna dziesięć jednostek stanowiących zinstytucjonalizowany rdzeń badań nad szkolnictwem wyższym. Dwie pierwsze to centra badawcze (w ramach uniwersytetów), które specjalizują się w tej tematyce: Międzynarodowe Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym na Uniwersytecie w Kassel (Internationale Zentrum für Hochschulforschung; International Centre for Higher Education Research, INCHER-Kassel) utworzone w 1978 r. oraz Instytut Badań nad Szkolnictwem Wyższym na Uniwersytecie Halle-Wittenberg (Institut für Hochschulforschung Wittenberg, HoF), który powstał w 1997 r. na bazie (transformacji) wcześniejszego instytutu badawczego Niemiec Wschodnich. Trzecia i czwarta to jednostki badawcze nad szkolnictwem wyższym ulokowane w ramach nauk edukacyjnych na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie oraz w ramach socjologii na Uniwersytecie w Konstancji. Piąta i szósta to instytuty agendy rządowej: Instytut Badania i Planowania Szkolnictwa Wyższego Landu Bawarii (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung and Hochschulplanung; IHF), założony w 1973 r. w Monachium oraz Niemiecki Instytut Badań Szkolnictwa wyższego i Nauki (Deutsches Zentrum für Hochschul und Wissenschaftsforschung; DZHW) powstały w 2013 r. w wyniku połączenia dwóch wcześniej istniejących jednostek (Hannover – Berlin) znanych w skrócie jako HIS i iFQ.

Trzy dalsze instytucje wydają się być usytuowane gdzieś pomiędzy „centrum” a „peryferiami” badań nad szkolnictwem wyższym. Siódma z kolei, Centrum Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Gütersloh (Centrum für Hochschulentwicklung; CHE), powstała na początku lat 90. jako instytucja doradcza prowadząca m.in. aktywność badawczą. Ósma to centra dydaktyki edukacji wyższej z Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ) na Politechnice w Dortmundzie jako wiodącą jednostką. Dziewiątą stanowią jednostki badawcze, a wśród nich silna grupa badawcza „polityki naukowej” w Centrum Badań Społecznych w Berlinie (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZB).

Ponadto studia nad szkolnictwem wyższym istnieją na „peryferiach” – to uczeni reprezentujący poszczególne dyscypliny (raport zawiera jedynie krótką listę profesorów od wielu lat skoncentrowanych na badaniach szkolnictwa wyższego), instytuty i jednostki badawcze w powiązanych dziedzinach (np. badań edukacyjnych) oraz uporządkowane informacje gromadzone w ramach różnych obszarów polityki i zarządzania (np. ewaluacja szkolnictwa wyższego, rozwój szkolnictwa wyższego, zarządzanie w szkolnictwie wyższym) (zob. opracowania na temat stanu badań nad szkolnictwem wyższym w Niemczech: Pasternack 2014; oraz podsumowanie niepublikowanego raportu: Winter 2014).

Jeśli zaś chodzi o inne widoczne aktywności, wspomniany raport zwrócił uwagę na sześć programów magisterskich istniejących w obszarze szkolnictwa wyższego

Tabela 3. Doświadczeni badacze w obszarze badań nad szkolnictwem wyższym w Niemczech

„Nestorzy”: Dietrich Goldschmidt, Ludwig Huber
Badacze, dla których szkolnictwo wyższe jest podstawowym obszarem badań (w większości wywodzący się z nauk społecznych): Hansgert Peisert, Christoph Oehler, Ulrich Teichler, Jan-Hendrik Olbertz, Andrä Wolter, Jürgen Enders (Niemcy, Holandia i Wielka Brytania), Barbara M. Kehm (Niemcy i Wielka Brytania), Peer Pasternack, Georg Krücken, Ulrich Wilkesmann, Philipp Pohlenz
Badacze szkolnictwa wyższego specjalizujący się w dydaktyce szkolnictwa wyższego: Sigrid Metz-Göckel, Carl-Hellmut Wagemann, Johannes Wildt, Margret Bülow-Schramm, Wolff-Dietrich Webler
Koordynatorzy w instytucjach państwowych: Heinz Griesbach, Klaus Schnitzer, Michael Lesczczen-ski, Edith Braun, Stefan Lullies, Lydia Hartwig
Reprezentanci różnych dyscyplin: Werner Thieme, George Turner (prawo), Anke Haft, Rainer Künzel, Gerd Grözinger, Dieter Timmermann (nauki ekonomiczne), Uwe Schimank (socjologia), Peter Undgren (historia)
Uczenni aktywni głównie na płaszczyźnie doradztwa: Detlef Müller-Böling, Frank Ziegele
Badacze nauki: Peter Weingart, Hans-Dieter Daniel (Niemcy i Szwajcaria), Stefan Hornbostel

Źródło: opracowanie własne.

i badań nad nim (Speyer, Hannover, Osnabrück, Bielefeld, Hamburg, Oldenburg). Jedyne programy prowadzone w języku angielskim (MAHE, Kassel) zlikwidowano w 2013 r. po sześciu rocznikach. Większość tych istniejących kładzie akcent raczej na praktyczny wymiar kształcenia w szkolnictwie wyższym czy zarządzania badaniami niż na badania nad szkolnictwem wyższym i nauką.

Periodyków poświęconych edukacji wyższej jest niewiele. Są wśród nich takie, które adresowane są zarówno do naukowców, twórców polityki i praktyków (np. *Das Hochschulwesen*); takie, które mają na tych ostatnich wyraźny wpływ (np. *Deutsche Universitätszeitung* oraz *Forschung & Lehre*); jak również wydawnictwa o charakterze akademickim, które są publikowane przez poszczególne instytuty (np. *Beiträge zur Hochschulforschung* wydawane przez IHF).

Patrząc na tych kilkudziesięciu, w większości znanych i doświadczonych, badaczy od lat 60. zajmujących się badaniami nad szkolnictwem wyższym w Niemczech (tabela 3), możemy z pewnością stwierdzić, że większość z nich była lub jest zainteresowana również międzynarodowym obszarem badań. Jednak ta sama większość *nie dostrzegala potrzeby publikowania w języku angielskim* ani głębszego osadzenia w ramach międzynarodowych sieci, aby z powodzeniem podejmować ambitne (z akademickiego punktu widzenia) projekty badawcze o doniosłym znaczeniu (praktycznym).

4. Obszary tematyczne badań nad szkolnictwem wyższym

Nie ma powszechnej zgody co do tego, w jaki sposób klasyfikować badania nad szkolnictwem wyższym. Niektóre przykłady pokazują, że większość dotychczasowych prób klasyfikacji jest niewystarczająca.

Niekiedy obszar badań nad szkolnictwem wyższym jest określany mianem „archipelgu”, mówi się też o „schizmie”, „dwóch kontynentach”, co jest efektem wyraźnego podziału na dwa obszary tematyczne i podejścia badawcze: z jednej strony jest to kształcenie i uczenie się, z drugiej zaś polityka i organizacja szkolnictwa wyższego (np. Horta i Jung 2013; Macfarlane 2012). Inne analizy sugerują z kolei *trzy główne obszary refleksji*: pierwszy z nich obejmuje kształcenie, uczenie się, programy nauczania, kompetencje, jak również wykładowców i studentów, czyli badania istotne z punktu widzenia funkcji edukacyjnej szkolnictwa wyższego; drugi – ład instytucjonalny i zarządzanie itp., czyli badania istotne z punktu widzenia podejmowania decyzji i organizacji; trzeci zaś – system szkolnictwa wyższego i jego społeczny kontekst.

Obszary specjalizacji, w ramach których poruszają się badacze szkolnictwa wyższego, posłużyły za podstawę opracowania propozycji klasyfikacji złożonej z czterech *sfer wiedzy*: (1) zagadnień strukturalnych w ujęciu ilościowym; (2) zagadnień związanych z wiedzą i aspektami podmiotowymi; (3) zagadnień związanych z uczestnikami systemu, z procesem nauczania i uczenia się; (4) zagadnień instytucjonalnych, organizacyjnych, związanych z ładem instytucjonalnym (Teichler 1996).

W ramach spojrzenia prezentowanego w pracach przeglądowych preferowana jest *bardziej zróżnicowana lista tematów*. Na przykład Tight (2003; 2012) opowiada się za ośmioma tematami, wśród których są: (1) kształcenie i uczenie się, (2) projektowanie programów nauczania, (3) doświadczenia studentów, (4) jakość, (5) polityka systemowa, (6) zarządzanie instytucjonalne, (7) praca akademicka, (8) wiedza i badania. Analizując piętnaście anglojęzycznych czasopism, 31% artykułów opublikowanych w 2010 r. przypisał on do obszaru planowania kształcenia, 24% do obszaru doświadczeń studentów, 13% do pracy akademickiej i mniej niż 10% do każdego z pozostałych obszarów (Tight 2012).

Również periodyk „Research into Higher Education Abstracts”, wydawany przez SRHE, opracował listę ośmiu, częściowo zbieżnych z przytoczonymi wcześniej, kategorii. W 2014 r. składały się na nie: (1) systemy krajowe i studia porównawcze, (2) zarządzanie instytucjonalne, (3) planowanie kształcenia, (4) badania, (5) studenci, (6) pracownicy, (7) uzupełniające badania i orientacja badawcze, (8) kształcenie, uczenie się i ocena. Kolejna kategoria, finanse i zasoby materialne, choć znajdująca zastosowanie przez kilka lat, została ostatecznie zarzucona.

Warto też w tym kontekście wspomnieć zbiór tematów podejmowanych w związku z poważną refleksją historyczną na temat rozwoju uniwersytetów w Europie po

1945 r. (Rüegg 2011): przemiany w zakresie prowadzonego dyskursu, wzorce systemów szkolnictwa wyższego, relacje z władzą, zarządzanie i zasoby, nauczyciele, przyjęcia na studia, edukacja i studenci, ruchy studenckie i polityczny aktywizm, losy absolwentów, różne dyscypliny oraz proces „od Uniwersytetu w Europie” do „uniwersytetów Europy” (Barblan 2011).

Zakres tematyczny z pewnością mógłby być szerszy, gdyby wziąć pod uwagę badania nad edukacją wyższą podejmowane w ramach różnych dyscyplin. W encyklopedii z 1992 r. wymieniono ponad 20 „perspektyw dyscyplinarnych dotyczących edukacji wyższej”, tj.: antropologię, studia porównawcze, ekonomię, studia nad edukacją wyższą (w rozumieniu dyscypliny, która jest przedmiotem zainteresowania niniejszego artykułu), historię, prawo, studia lingwistyczne i retorykę, literaturę, makrosocjologię, teorię organizacji, filozofię, analizy polityki publicznej, ekonomię polityczną, nauki polityczne, administrację publiczną, studia nad nauką, psychologię społeczną oraz studia kobiece (Becher 1992).

Opierając się na przeglądzie badań szkolnictwa wyższego w Europie opublikowanych na początku XXI wieku, można zauważyć, że *szybko podejmowały one tematy będące przedmiotem aktualnej debaty publicznej*. Wzrost ekonomiczny i rozwój szkolnictwa wyższego, nierówności, studenckie poglądy i postawy, zatrudnienie absolwentów, dywersyfikacja, zarządzanie, ewaluacja to tematy, które przez kilka lat były „na czele listy”, a wiele projektów badawczych rzuciło nowe światło na te zagadnienia (Teichler 2005). W nawiązaniu do bardziej ogólnych kategorii niż te zaprezentowane wyżej obserwujemy stosunkowo wysoki stopień ciągłości realizowanych badań. Pewnym wyjątkiem jest tu z pewnością rozwój badań nad umiędzynarodowieniem edukacji wyższej (Kehm i Teichler 2007; Teichler 2010b) – zmiana była w tym przypadku odbiciem zmian zachodzących w rzeczywistości, chodzi tu o postępujący proces umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego i badań (Scott 2008).

Dwa „najświeższe” zastawienia tematów wydają się najbardziej odpowiednie, aby wskazać aktualne priorytety, na których koncentrują się badacze szkolnictwa wyższego. W pierwszej kolejności przeanalizowano tematykę 291 artykułów opublikowanych w Europie w latach 2011-2012 w czterech najważniejszych międzynarodowych czasopismach podejmujących tematykę szkolnictwa wyższego (Teixeira 2013). Choć analiza ta zawiera również artykuły napisane przez uczonych z innych regionów świata, to z pewnością trafnie odzwierciedla *obecnie priorytetowe obszary poddawane refleksji przez badaczy w Europie*, które prezentują się w następujący sposób:

- 15% – regulacje systemowe/rządy a instytucje szkolnictwa wyższego,
- 17% – analizy instytucjonalne, zarządzanie i ład instytucjonalny,
- 17% – jakość, ewaluacja, ocena,
- 5% – finansowanie i kwestie ekonomiczne,
- 9% – dostęp, uczestnictwo w szkolnictwie wyższym,

- 24% – satysfakcja, osiągnięcia i ocena studentów,
- 14% – profesja akademicka,
- 12% – inne tematy.

Następnie przeanalizowano zmiany, jakie zaszły w obszarach zainteresowań członków Konsorcjum Badaczy Edukacji Wyższej (CHER) – jak już wspomniano, około 3/4 z nich pochodzi z Europy (Kehm i Teichler 2013a). Porównanie deklaracji badaczy zebranych w 1992 r. (przeciętnie 2 tematy) i 2012 r. (przeciętnie 2,6 tematów) pokazuje (niejako w opozycji do opisanych wcześniej obserwacji) znaczną różnicę, jaka powstała w tym czasie w zakresie podejmowanej tematyki:

- w najbardziej znaczący sposób wzrosło w ciągu tych dwóch dekad zainteresowanie tematem umiędzynarodowienia, mobilności itp. – z 4 do 24%,
- zauważono również znaczny wzrost zainteresowania – z 27 do 48% – w obszarach zarządzania (ład instytucjonalny i zarządzanie) i organizacji,
- można wskazać cztery obszary, w których zaobserwowano umiarkowany wzrost zainteresowania: systemy szkolnictwa wyższego (z 28 do 38%); programy kształcenia, kształcenie i uczenie się (z 13 do 20%); profesja i praca akademicka (z 11 do 17%); jak również dostępność szkolnictwa wyższego, studenci i absolwenci (z 18 do 23%).
- jest jednak pięć obszarów, co do których dane zmieniły się bardzo nieznacznie lub nawet wykazują umiarkowane tendencje spadkowe: jakość, ewaluacja (25% niezmiennie w obu okresach); wiedza, badania, transfer wiedzy (z 16% do 13%); badania szkolnictwa wyższego, teorie, metody itp. (z 13% do 15%); polityka w zakresie edukacji wyższej, reformy (z 35% do 28%) oraz finansowanie, zasoby (z 13% do 9%).

Należy wziąć pod uwagę, że jedynie niewielki odsetek badaczy zrzeszonych w CHER stanowią badacze aktywni w obszarze kształcenia, uczenia się, programów kształcenia itp. – i jest to widoczne, gdy dane porównywane są z tymi prezentowanymi w rozmaitych analizach bibliograficznych przez Tigha (2003; 2012).

Pełniejszy obraz badań prowadzonych w Europie można zaprezentować, odwołując się do głównych zagadnień, które zajmują badaczy i są przedmiotem ich uwagi. Dlatego prezentuję w tabeli 4 listę tematów, które są w świetle jego obserwacji często podejmowane i dyskutowane w książkach i artykułach publikowanych przez badaczy szkolnictwa wyższego bądź stanowiły przedmiot konferencji, które odbyły się w ostatnich latach w Europie.

Podsumowując: kształcenie i uczenie się, programy kształcenia, kompetencje itp. to niezmiennie priorytetowy obszar badań szkolnictwa wyższego w Europie. Badania powiązane z władzą i zarządzaniem oraz tematami pokrewnymi – choć mają pewną historię – na przestrzeni ostatnich lat wyraźnie się rozrosły. Z kolei badania nad różnymi zagadnieniami związanymi z umiędzynarodowieniem aż do lat 80. znajdowały się na marginesie, by w ostatnim czasie stać się obszarem priorytetowym. Pomimo że te trzy obszary odgrywają znaczącą rolę w obecnych bada-

Tabela 4. Najważniejsze zagadnienia
podejmowane przez europejskich badaczy szkolnictwa wyższego

Zmieniający się układ władzy w szkolnictwie wyższym: rola rządów, interesariuszy zewnętrznych, rynku, zarządzania instytucjonalnego oraz pracowników akademii
Konsekwencje rosnącej roli mechanizmów konkurencyjnych: kierowanie rynkowe, kierowanie poprzez system zachęt i korzyści, prywatyzacja, polityka oparta na wskaźnikach, utowarowienie
Ewaluacja: tryby, jakość i walidacja, efektywność, zmieniające się podejście do jakości i odpowiedzialności
Dywersyfikacja szkolnictwa wyższego: uniwersytety klasy światowej (world class universities) i rankingi, profile i charakterystyka poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego, presja dywersyfikacji vs. izomorfizm i dryf akademicki, wpływ czynników zewnętrznych i procesów wewnętrznych na ogólny wzorzec systemów szkolnictwa wyższego
Zmiany w zakresie kształcenia i oceny: koncentracja na „kompetencjach” i „efektach kształcenia”, zmiana systemu ocen, szanse i zagrożenia weryfikacji osiągniętych wyników, studenci jako odbiorcy i jako aktorzy w systemie studiów, kształcenie i uczenie się
Zmieniająca się rola badań podejmowanych na uniwersytetach: zwrot ku badaniom stosowanym, zachwiana równowaga pomiędzy dyscyplinami, powiązanie badań z transferem innowacji i technologii, zmieniająca się rola nauk humanistycznych i społecznych itd.
Zmiany w obszarze edukacyjnej funkcji edukacji wyższej: konsekwencje ekspansji, dynamicznych zmian w obszarze zawodów, pomiędzy „reprodukcją elit”, funkcją merytokratyczną a egalitarną, wyzwania w obszarze kształcenia całościowego, wpływ warunków studiów na zatrudnienie i pracę absolwentów, powiązania między stopniami studiów i stopniami naukowymi a strukturą zawodową
Zmieniająca się funkcja szkolnictwa wyższego: między produkcją wiedzy a upowszechnieniem, funkcją usługową
Szkolnictwo wyższe w Europie: zbieżność struktur, modele zarządzania oraz nauczania i badań, wzrastająca zbieżność jakości lub ciągła nierówność między systemami krajowymi, różnice lub podobieństwa w różnych narodowych i ponadnarodowych przesłankach politycznych, waga ciągłości systemów narodowych, europeizacja i globalizacja, wpływ globalnych tendencji rozwojowych na szkolnictwo wyższe w Europie
Efekty polityki i reform podejmowanych w obszarze szkolnictwa wyższego: strategie, złożoność aktorów, implementacja, jawne i ukryte procesy systemowe, ciągłość i zmiana, nauka płynąca z zamierzonych i niezamierzonych efektów
Trendy widoczne w umiędzynarodowieniu edukacji wyższej: migracje, ruchliwość, komunikacja i współpraca transgraniczna, ponadnarodowa, zmiana zastosowania języków, międzynarodowa edukacja, socjalizacja w kierunku rozumienia różnic międzykulturowych, ogólny wpływ umiędzynarodowienia na edukację wyższą
Profesja akademicka: zmieniające się oczekiwania i wpływy, zmiana statusu i autodefinicji, profesjonalizacja i zmieniające się zadania, „pomiędzy poszukiwaniem wiedzy a gonitwą za opłacalnością”, zmiany w obrębie karier akademickich
Edukacja na poziomie doktoranckim: rozwój, zmieniająca się rola kształcenia dla akademii i innych profesji, zmiana modelu kształcenia, szkolenia i niezależnej pracy badawczej

Źródło: opracowanie własne.

niach edukacji wyższej w Europie, nie można zgodzić się co do tego, aby całkowicie zdominowały one inne obszary (jeśli chodzi o te widoczne w języku angielskim). Pozostałe zagadnienia stanowią w sumie wyraźnie więcej niż połowę zadeklarowanych zainteresowań badawczych i podejmowanych badań.

5. Podstawy instytucjonalne i typy analityków

Jak już wcześniej wspomniano, trudno naszkicować mapę instytucji i osób zaangażowanych w badania szkolnictwa wyższego, zarówno ze względu na ich zróżnicowane usytuowanie, jak i nieostre granice. Jest to tym bardziej widoczne w Europie, gdzie badania nad szkolnictwem wyższym nie mają długich tradycji, a obszar ten jest bardzo zróżnicowany w poszczególnych krajach.

Na przykładzie Stanów Zjednoczonych, kraju z długimi tradycjami i ogromnym dorobkiem, jeśli chodzi o badania szkolnictwa wyższego, Elaine El-Khawas (2000) dostrzegła przejrzysty model złożony z trzech odrębnych części:

- „Badania”: badania nad szkolnictwem wyższym na płaszczyźnie akademickiej często przybierają formę instytucjonalną w postaci uniwersyteckich jednostek naukowo-dydaktycznych. Programy magisterskie i doktorskie są najczęściej ukierunkowane na działalność edukacyjną, a większość z nich podlega w Stanach Zjednoczonych pod wydziały pedagogiczne; możliwości badań naukowych wyznaczają zatem ramy tych programów. Badacze przywiązują dużą wagę do jakości (zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i metodologicznej), niezależnie od tego, czy poszukiwanie wiedzy stanowi dla nich cel sam w sobie, czy też z procesem badawczym wiążą się oczekiwania społeczne.
- „Praktyka”: wiele instytucji szkolnictwa wyższego ze Stanów Zjednoczonych tworzy jednostki (często pozostające pod nadzorem władz poszczególnych uniwersytetów), które podejmują analizy zorientowane na dostarczenie wniosków, mogących stać się podstawą przyszłych działań i uznawanych za istotne z punktu widzenia doskonalenia dydaktyki, nauki, badań, zarządzania itp.
- „Polityka”: rząd lub inni ponadinstytucjonalni aktorzy (zrzeszenia uniwersytetów, organizacje eksperckie, różnego rodzaju interesariusze zewnętrzni) w Stanach Zjednoczonych posiadają w swoich strukturach jednostki odpowiedzialne za dostarczanie danych i analiz politycznych lub zlecają tego rodzaju analizy, które mają wspierać wiarygodność procesów politycznych poprzez systematyczne gromadzenie danych, wniosków formułowanych na potrzeby polityki, strategii politycznych itp.

W oparciu o bazę instytucjonalną i charakter pracy Teichler (1996) zaproponował typologię zawierającą sześć typów ekspertów w obszarze szkolnictwa wyższego:

- „Okazjonalni” badacze szkolnictwa wyższego w ramach poszczególnych dyscyplin bądź wydziałów – za punkt odniesienia obierają oni swoich współ-

pracowników w ramach dyscypliny bądź wydziału. Szkolnictwo wyższe jest dla nich jednym spośród wielu tematów, którym poświęcają uwagę. Mogą reprezentować wysoki poziom, zarówno teoretyczny, jak i metodologiczny, jednak ich badaniom często brakuje pogłębionej znajomości tego obszaru, wielu z nich nie jest zainteresowanych praktycznym wymiarem prowadzonych badań.

- *„Stali” badacze szkolnictwa wyższego w ramach poszczególnych dyscyplin:* uprawiana dyscyplina również dla nich stanowi kluczowy element identyfikacji, jednak, w przeciwieństwie do badaczy typu pierwszego, koncentrują się oni na szkolnictwie wyższym w perspektywie długoterminowej lub wręcz związują z tym obszarem całą swoją akademicką karierę. Zdobywają solidną wiedzę w tym obszarze, część z nich może interesować zarówno jakość w wymiarze akademickim, jak i społeczne znaczenie prowadzonych badań.
- *Uczeni powiązani z instytutem bądź jednostką badawczą w obszarze szkolnictwa wyższego:* badacze z tego typu instytucji (podobnie jak inni badacze ukierunkowani tematycznie w jednostkach zorientowanych na wybrane obszary, działających w ramach bądź powiązanych z instytucjami akademickimi) muszą poszukiwać równowagi między reputacją akademicką – w rozumieniu odpowiednich podstaw teoretycznych i metodologicznych – oraz pogłębioną wiedzą z tej dziedziny a praktycznym wymiarem prowadzonych badań.
- *Reprezentanci badań stosowanych nad szkolnictwem wyższym:* typ zbliżony do opisanego wyżej, są przede wszystkim (lub co najmniej silnie) włączeni w produkcję wiedzy, np. jako „badacze instytucjonalni” i „badacze polityki”, aktywność tę mogą łączyć z zadaniami praktycznymi, dotyczącymi m.in. „rozwoju personelu” czy innych usług/funkcji administracyjnych, ich uznanie zależy od użyteczności tworzonej przez nich wiedzy.
- *Konsultanci w obszarze szkolnictwa wyższego:* muszą czerpać z wielu rodzajów wiedzy, częściowo również z tej, która jest wynikiem ich własnej aktywności na płaszczyźnie badań lub doświadczeń praktycznych, aby na tej bazie służyć wsparciem doradczym dla twórców polityki i praktyków.
- *Refleksyjni praktycy:* mogą być politykami, uczelnianymi liderami, administratorami, specjalistami w obszarze edukacji wyższej, a także przedstawicielami innych dyscyplin, którzy postrzegają siebie jako ekspertów w obszarze edukacji wyższej. Część z nich (choćby częściowo) aktywnie uczestniczy w zbieraniu i systematyzacji wiedzy oraz publikuje w tym obszarze, lecz nawet w pozostałych przypadkach i tak są oni silnie włączeni – w porównaniu do innych praktyków – w przyswajanie i przetwarzanie wiedzy.

Na podstawie analiz dotyczących badań szkolnictwa wyższego w Europie można wskazać sześć form instytucjonalnych, w ramach których są one realizowane (Teichler 2005): (1) połączenie badań i praktyki (np. centra „rozwoju personelu”),

(2) badania instytucjonalne, (3) badania podporządkowane dydaktyce (np. podjednostki wydziałów pedagogicznych, często spotykane w Stanach Zjednoczonych czy Chinach), (4) finansowane ze środków publicznych instytuty badawcze w poszczególnych krajach (takie jak wspomniane wcześniej NIFU w Norwegii czy DZWH w Niemczech), (5) centra uniwersyteckie (takie jak wymienione wcześniej CHEPS w Holandii i INCHER-Kassel w Niemczech), (6) podjednostki będące elementami składowymi jednostek naukowych w szerszych tematycznych lub dyscyplinarnych ramach, utworzone wewnątrz lub poza instytucjami szkolnictwa wyższego (przykładem mogą tu być badania nad szkolnictwem wyższym prowadzone w ramach Institute de Recherche sur l'Economie de l'Education (IREDU) na Uniwersytecie Burgundzkim w Dijon we Francji czy też Research Unit for Sociology of Education (RUSE) na Uniwersytecie w Turku, w Finlandii).

Przyglądając się bliżej badaniom szkolnictwa wyższego w Europie, można zauważyć pewne ich cechy charakterystyczne, które odróżniają je od przedstawionego obrazu Stanów Zjednoczonych. Można wskazać pięć takich cech.

Po pierwsze, na studiach magisterskich i doktoranckich w Europie jest tylko kilka programów poświęconych szkolnictwu wyższemu (Maassen i Pausits 2013). W konsekwencji badania w tym obszarze jedynie w niewielkim stopniu zasilane są przez kształcenie w zakresie szkolnictwa wyższego. Nawet jeśli profesorowie koncentrują swoją pracę badawczą na szkolnictwie wyższym, niemal żaden wydział czy instytut nie dysponuje więcej niż tylko jedną katedrą odpowiedzialną za ten obszar.

Po drugie, jedynie w kilku europejskich krajach studia nad szkolnictwem wyższym są osadzone na wydziałach edukacji lub w ramach badań edukacyjnych. Ma to miejsce w Wielkiej Brytanii i Finlandii, jednak już nie we Francji, w Niemczech czy innych krajach Europy. Zamiast tego badania nad szkolnictwem wyższym są powiązane z obszarem socjologii, ekonomii i nauk o zarządzaniu, prawa (np. w przypadku CHEPS z administracją publiczną, a w przypadku INCHER-Kassel z socjologią).

Po trzecie, w niektórych europejskich krajach znaczące jednostki zajmujące się badaniami nad szkolnictwem wyższym znajdują się poza instytucjami szkolnictwa wyższego. Tak jest w przypadku wspomnianego wcześniej NFU w Norwegii, DZWH czy IFH w Niemczech. Ponadto instytuty, których działalność obejmuje szeroki obszar badań, mogą być na różnych płaszczyznach częściowo włączone w badania nad szkolnictwem wyższym, np. w zakresie badań edukacyjnych, rynku pracy czy młodzieży. Te instytucje są z zasady silniej zwrócone w kierunku badań stosowanych niż te zakorzenione badawczo w uniwersyteckich jednostkach naukowych.

Po czwarte, w Europie nie istnieją niemal żadne badania instytucjonalne rozumiane jako stanowiska czy jednostki w ramach administracji szkół wyższych, których wprost sformułowanym zadaniem byłoby podejmowanie badań ukierunkowanych na dostarczanie refleksji i działania praktyczne. Można wskazać ich tylko kilka, a mimo to częściej to administracja podejmuje takie działania w obszarze swoich zadań. W porównaniu do Stanów Zjednoczonych mamy do czynienia

z niemal „całkowitym brakiem wspólnego podejścia w ramach badań instytucjonalnych” (Taylor, Hanlon i Yorke 2013) w Europie; choć pewne działania w tym obszarze zaczynają być ostatnio widoczne – powstała w 2008 r. Higher Educational Institutional Research Network (HEIR) ma członków głównie z Wielkiej Brytanii i Irlandii. W przeciwieństwie do tego analizy podejmowane w Europie przez praktyków w obszarze edukacji wyższej, które mogą być uznane za funkcjonalny substytut badań instytucjonalnych, są opisywane jako bardziej konceptualne, refleksyjne i zróżnicowane niż te w Stanach Zjednoczonych. Stąd też są postrzegane jako takie, w których tkwi potencjał, aby przyczynić się do znaczącego rozwoju szkolnictwa wyższego (Klemencic i Brennan 2013).

Po piąte, wyraźnie widać rosnącą tendencję do włączania profesjonalistów z obszaru szkolnictwa wyższego w działania mniej lub bardziej systematycznego tworzenia wiedzy dotyczącej samego tego obszaru w Europie. Choć uniwersytecka administracja, jak również rządy i zorganizowani interesariusze w Europie mieli przez długi czas niewielką liczbę wyspecjalizowanych administratorów w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi, w wielu europejskich instytucjach szkolnictwa wyższego obserwujemy w ostatnich latach ogromny przyrost liczby wysoko wykwalifikowanych profesjonalistów, którzy nie są akademikami, lecz muszą mieć pogłębioną wiedzę dotyczącą kluczowych funkcji szkolnictwa wyższego (tj. dydaktyki i badań w różnych dyscyplinach), aby wywiązywać się jak należy ze swojej roli doradczej i wspierającej władze uczelni (Kottmann i Enders 2013). Ich stanowiska często nawiązują do obszarów, w których się specjalizują, są to np. menedżerowie ds. jakości, pełnomocnicy ds. kariery zawodowej, pełnomocnicy ds. międzynarodowych. Uczeni analizujący to zjawisko skłaniają się do ujęcia ich pod wspólnym szyldem np. „menedżerów średniego szczebla”, „fachowców”, „ekspertów” szkolnictwa wyższego (Gornitzka i Larsen 2004; Macfarlane 2011; Meek i in. 2010; Roesser 2004; Schneijderberg i Merkator 2012; Whitchurch 2009).

Badania przeprowadzone ostatnio w Niemczech dowodzą, że liczba „fachowców” zatrudnionych w obszarze szkolnictwa wyższego osiągnęła poziom równy 2/3 liczby stanowisk profesorskich na uniwersytetach, przy czym mniej więcej 1/3 z tych profesjonalistów posiada tytuł doktora. Choć jedynie 7% z nich deklaruje, że aktywnie uczestniczy w badaniach, to więcej niż połowa wydaje się uczestniczyć w „doradztwa”, „ewaluacji” i innych formach systematycznego gromadzenia danych (Merkator i Schneijderberg 2012). Można założyć, że zbieranie informacji odgrywa jeszcze większą rolę w przypadku profesjonalistów zatrudnionych poza instytucjami szkolnictwa wyższego, np. w rządzie, organizacjach patronackich, organizacjach interesariuszy czy agencjach konsultingowych.

Podsumowując, jedynie relatywnie *niewielka liczba osób w Europie jest oficjalnie zdefiniowana jako badacze szkolnictwa wyższego* – czy to jako uczeni zaangażowani głównie w eksplorację szkolnictwa wyższego na płaszczyźnie naukowej (a być może również dydaktycznej), czy też jako przedstawiciele badań stosowanych

w ramach pozycji instytucjonalnych zbliżonych do zarządzania i polityki. Badaczami edukacji wyższej w Europie są w głównej mierze te osoby, które zdecydowały się na podjęcie badań dotyczących szkolnictwa wyższego, choć nie mają żadnego niepodważalnego – na poziomie akademickim lub administracyjnym – profesjonalnego upoważnienia do podejmowania badań w tym obszarze. *Tym samym często brakuje wyraźnej granicy* oddzielającej badania szkolnictwa wyższego chronione z perspektywy wolności akademickiej od tych, które tej ochronie nie podlegają, jak również *w przypadku rozdziału na badania podstawowe i stosowane*. Wprawdzie badania szkolnictwa wyższego w Europie rozwijają się, jednak trend ten wydaje się niewystarczający w porównaniu z – nie tak wyraźnie widocznym – wzrostem innych, mniej lub bardziej systematycznych, form gromadzenia danych (w postaci statystyk, raportów, doradztwa, ewaluacji, tworzenia wskaźników, raportowania dobrych praktyk), podejmowanych przez profesjonalistów szkolnictwa wyższego na potrzeby polityki i praktyki.

Wydaje się więc, że badania szkolnictwa wyższego w Europie są uwikłane w pewną sprzeczność. Z jednej strony funkcjonują zgodnie z akademickim duchem czasu, gdzie zwycięża dążenie do naukowego uznania poprzez zachowanie najwyższej zgodności z kryteriami naukowymi, a sformalizowane oceny powiązane z tymi kryteriami stają się coraz silniejsze. W konsekwencji m.in. kilkanaście czasopism poświęconych edukacji wyższej zmieniło swój charakter – niegdyś stanowiąc forum otwarte zarówno dla uczonych, jak i refleksyjnych praktyków, dziś poprzez kryteria i procesy sygnalizujące czysto akademicki charakter. Z drugiej strony, badacze szkolnictwa wyższego nie mogą unikać rywalizacji o fundusze i publiczne uznanie z dynamicznie rosnącą liczbą ekspertów w zakresie edukacji wyższej, którzy są zaangażowani w różne formy gromadzenia wiedzy na temat szkolnictwa wyższego z założeniem dostarczenia użytecznych danych na potrzeby dalszej polityki i praktyki, a zatem *podkreślając ich praktyczną użyteczność* (Teichler 2014a).

6. Europejska komunikacja i współpraca w ramach badań, polityki i praktyki w ramach szkolnictwa wyższego

Badając, w jaki sposób badacze szkolnictwa wyższego komunikują się i współpracują z kolegami nie tylko z Europy, ale i całego świata oraz jak badania szkolnictwa wyższego korespondują z polityką i praktyką ponad granicami poszczególnych krajów, *należy pamiętać, że badania szkolnictwa wyższego kładą silny nacisk na kwestie krajowe*. Odzwierciedla to fakt, że – niezależnie od globalnych i uniwersalnych elementów charakterystyki szkolnictwa wyższego – wiele obszarów szkolnictwa wyższego, do których odnoszą się badania, np. wzorów instytucjonalnych, zarządzania, finansowania, programów studiów, polityki kadrowej, jest kształtowanych przede wszystkim na poziomie krajowym. W konsekwencji różnorodność

systemów edukacji wyższej w poszczególnych krajach jest uderzająca – to tłumaczy analizy skoncentrowane na wybranych krajowych systemach szkolnictwa wyższego, a jednocześnie rosnące bariery, jeśli chodzi o możliwości podejmowania pogłębianych analiz porównawczych.

Jednakże od czasów II wojny światowej podjęto w Europie wiele ponadnarodowych działań w zakresie polityki szkolnictwa wyższego, stymulujących zwiększenie spójności i rozwój współpracy transgranicznej. Polityki te i ich rzeczywisty wpływ na szkolnictwo wyższe wyraźnie dążyły do zwiększenia europejskiej i międzynarodowej perspektywy w badaniach nad szkolnictwem wyższym. Można wyróżnić wśród nich *cztery fale zainicjowane przez aktorów ponadnarodowych* (Teichler 2010a):

I. Od lat 50. podejmowano wysiłki w kierunku pogłębiania porozumienia między krajami Europy poprzez wspieranie mobilności studentów. Rada Europy przyjęła przewodnictwo, a następnie podjęła współpracę z UNESCO i Komisją Europejską w zakresie działań związanych z kodyfikacją zasad uznawalności studiów w granicach Europy (chodzi tu o konwencje dotyczące dostępu, krótkoterminowej mobilności studentów, a także mobilności absolwentów).

II. OECD od lat 60. podejmowano wielorakie działania w celu poszukiwaniu wspólnych wytycznych dla modernizacji szkolnictwa wyższego w obliczu jego ekspansji i rosnącego znaczenia dla rozwoju ekonomicznego. Na przykład starania o dywersyfikację szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej pozostawały pod silnym wpływem tych inicjatyw o podłożu politycznym.

III. W latach 80. i 90. ze swoimi działaniami ukierunkowanymi na pobudzenie mobilności i rozwój współpracy akademickiej Unia Europejska stała się głównym graczem w obszarze polityki szkolnictwa wyższego. Wskutek tego program na rzecz mobilności studentów ERASMUS stał się programem flagowym.

IV. Pod koniec lat 90. rządy poszczególnych państw zdecydowały się na uspołnienie systemu w ramach procesu bolońskiego. Jednocześnie Unia Europejska poparła strategię lizbońską, ukierunkowaną na wyraźne zwiększenie nakładów finansowych na rzecz rozwoju badań i technologii w Europie.

Rozwój ponadnarodowych inicjatyw politycznych w Europie mógł być postrzegany jako niezwykle istotny z punktu widzenia badań szkolnictwa wyższego, gdyż *ponadnarodowi aktorzy wydawali się bardziej zainteresowani systemowym gromadzeniem danych na temat szkolnictwa wyższego niż aktorzy na płaszczyźnie polityki krajowej* (Sadlak i Hüfner 2002) – oczywiście ze względu na fakt, że na płaszczyźnie międzynarodowej nikt nie zawierzyłby doświadczeniom twórców polityki i praktykom w stopniu, jaki wciąż możemy obserwować na poziomie poszczególnych krajów Europy. Co więcej, *ponadnarodowi aktorzy w obszarze polityki szkolnictwa wyższego wydają się bardziej skłaniać ku podejściu opartemu na dowodach niż aktorzy na poziomie krajowym*, ponieważ muszą oni w większym stopniu polegać na sile argumentów niż wpływów politycznych.

W konsekwencji wielu badaczy szkolnictwa wyższego w Europie zostało zaangażowanych w przeglądy stanu szkolnictwa wyższego i formułowanie polityk, jeszcze zanim na dobre w środowisku badaczy szkolnictwa wyższego rozwinęły się międzynarodowe kontakty i nastąpił rozkwit projektów porównawczych. Właściwie jednym z motywów powołania CHER – w rozumieniu międzynarodowego forum badaczy szkolnictwa wyższego – było stworzenie płaszczyzny spotkań nieporządkowanych bezpośrednio celom wyznaczanym przez organizacje międzynarodowe, ale również w otoczeniu umożliwiającym dążenie do podniesienia jakości naukowej tworzenia wiedzy na tym polu (Teichler 2013b).

Bez możliwości dokładnego określenia złożoności trendów i działań w określonym czasie można dyskutować, czy *wyraźny wzrost gotowości do europejskiego dialogu oraz współpracy na styku badań nad szkolnictwem wyższym oraz polityki i praktyki w tym obszarze widoczny od lat 80. zależy od:*

- większej zwartości i doniosłości ponadnarodowych polityk w obszarze szkolnictwa wyższego;
- postępującej erozji powszechnego dotąd w różnych krajach przekonania, że szkolnictwo wyższe w ramach poszczególnych krajów jest „nieporównywalne”, w miejsce którego coraz większą uwagę zaczęto przykładać do możliwych „globalnych” lub „zbieżnych” trendów „modernizacji”;
- rosnącej wewnątrz europejskiej współpracy w ramach szkolnictwa wyższego, w tym skłonności badaczy nauk behawioralnych i społecznych do współpracy transgranicznej;
- wzrostu nakładów (na szczeblu europejskim) umożliwiających podejmowanie analiz porównawczych, jak również ponadnarodowych charakterystyk szkolnictwa wyższego.

Organizacje takie jak OECD, UNESCO czy Rada Europy realizowały lub wręcz rozwijały projekty o charakterze *think-tanków*, w których badacze szkolnictwa wyższego odgrywali niebagatelną rolę (Scott 2008; zob. wyniki ostatnich badań w: Altbach i in. 2009; Meek i in. 2009; OECD 2008; 2009). Unia Europejska stała się widocznym aktorem na płaszczyźnie komunikacji i współpracy między polityką a badaniami w obszarze szkolnictwa wyższego.

W 2004 r. przeprowadzono szczegółową analizę badań szkolnictwa wyższego finansowanych przez Unię Europejską – zarówno tych zainicjowanych przez Komisję Europejską lub innych aktorów sceny politycznej (zwłaszcza tych odpowiedzialnych za przebieg procesu bolońskiego), realizowanych przy wsparciu UE, jak i tych realizowanych przez badaczy szkolnictwa wyższego (van der Wende i Huisman 2004). Choć badania te nie były powtarzane w kolejnych latach, można na tej podstawie wyróżnić pewne kluczowe trendy i podejścia, które oddają charakter tego obszaru badań:

I. *Badania Komisji Europejskiej dla celów ewaluacji i monitoringu głównych programów Unii Europejskiej.* Często realizowane tak jak w przypadku programu

ERASMUS, największego programu wspierającego edukację, gdzie ewaluacja była konieczna do dalszych procesów decyzyjnych dotyczących kontynuacji programu, jego modyfikacji bądź zaprzestania realizacji po kilku latach. Największe i najbardziej ambitne studia dotyczące programu ERASMUS były podejmowane lub kierowane właśnie przez badaczy szkolnictwa wyższego (CHEPS, INCHER i ECOTEC 2008; Huisman i van der Wende 2004–2005; Janson, Schomburg i Teichler 2009; Rosselle i Lentiez 1999; Teichler i Gordon 2001; Teichler i Maiworm 1997).

II. W Europie istnieją *różne modele i kanały* inicjowania (przez twórców polityki) i ubiegania się o wsparcie finansowe na analizy podejmowane przez badaczy szkolnictwa wyższego. Na przykład badacze szkolnictwa wyższego z sześciu europejskich krajów współpracowali w ostatnim czasie w ramach badań nad relacjami na linii uniwersytet – przemysł (Mora, Detmer i Vieira 2010).

III. *Komisja Europejska dotuje niektóre projekty w tym obszarze, wspierając badania naukowe.* Choć Unia Europejska w ramach wspierania nauki ograniczała się przez długi czas do nauk przyrodniczych, to od 1995 r. również nauki społeczne zyskały dostęp do źródeł finansowania. Pierwszym ważnym projektem zrealizowanym dzięki wsparciu UE było badanie porównawcze dotyczące zatrudnienia absolwentów i podejmowanej przez nich pracy (Schomburg i Teichler 2006; Teichler 2007), w ślad za którym 5 lat później nastąpiło kolejne (Allen i van der Velden 2011; por. Mora, Schomburg i Teichler 2013). Studia poświęcone polityce umiędzynarodowienia i aktywności różnych europejskich krajów w tym obszarze (Huisman i van der Wende 2004-2005) również możemy zaliczyć do pierwszych realizowanych w nowych ramach.

IV. *Komisja Europejska* (w porozumieniu z Grupą Wdrożeniową ds. Procesu Bolońskiego – *Bologna Follow Up-Group*, pełniącą rolę koordynatora procesu bolońskiego pomiędzy kolejnymi konferencjami ministrów) *finansowała* rozmaite analizy związane z reformami w ramach procesu bolońskiego. Większość z nich nie była realizowana przez badaczy szkolnictwa wyższego. Unia Europejska zlecała je bowiem własnej sieci badawczo-informacyjnej (EACEA – Eurydice) oraz jednej z organizacji włączonych w prace Grupy Wdrożeniowej – Europejskiemu Stowarzyszeniu Uniwersytetów (European University Association, EUA), które przygotowywały regularne sprawozdania na temat stopnia realizacji poszczególnych celów procesu bolońskiego (np. Eurydice 2010; Sursock i Smidt 2010). Jednak w ostatnim czasie w trzech istotnych studiach i publikacjach dotyczących procesu bolońskiego aktywność badawcza i interpretacje badaczy szkolnictwa wyższego stały się bardziej widoczne:

- flamandzki rząd zainicjował – w ramach przygotowań do konferencji w Leuven w 2009 r. – przygotowanie zbioru artykułów, w których badacze szkolnictwa wyższego z Europy komentowali efekty i możliwe losy procesu bolońskiego w obszarach zarządzania, jakości, mobilności i zróżnicowania (Kehm, Huisman i Stensaker 2009);

- w 2010 r., w ramach przygotowań do kolejnej konferencji (Budapeszt – Wiedeń), dwa centra badawcze i agencja konsultingowa podjęły się „niezależnej oceny” przebiegu procesu bolońskiego w ciągu pierwszej dekady jego realizacji (CHEPS i in. 2010);
- z myślą o konferencji w Bukareszcie w 2012 r. ekspertów z zakresu edukacji wyższej zaproszono do zaprezentowania analiz dotyczących kluczowych obszarów procesu bolońskiego. W efekcie w ponad 50 artykułach odniesiono się do takich zagadnień, jak: priorytety europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, kształcenie i uczenie się, zapewnienie jakości, mobilność, zarządzanie, finansowanie, dywersyfikacja i przyszłość edukacji wyższej (Curaj, Scott, Vlăsceanu i Wilson 2012). Zgodnie z założeniami osób odpowiedzialnych przedsięwzięcie to „miało na celu włączenie głosu badaczy w tworzenie polityki szkolnictwa wyższego na poziomie międzynarodowym” i stanowiło okazję, aby badacze zajmujący się obszarem szkolnictwa wyższego mogli współdziałać i przyczynić się do kształtowania procesów politycznych zarówno w ramach EOSW, jak i na płaszczyźnie poszczególnych krajów” (Deca 2012: v). Podobny projekt rozpoczął się w 2014 r.

Wielu badaczy szkolnictwa wyższego zostało włączonych w analizy porównawcze lub przekrojowe. Część projektów wyraźnie odpowiadała oczekiwaniom instytucji zlecających i finansujących, podczas gdy inne były inicjowane przez badaczy i mocno odzwierciedlały ich intencje. Badacze potraktowali ten stan rzeczy jako okazję do podjęcia studiów ponadnarodowych, lecz musieli zmierzyć się z pewnym wyzwaniem, mianowicie zachować w swoich projektach równowagę między naukowymi kryteriami jakości na płaszczyźnie teoretycznej i metodologicznej a celami o praktycznym odniesieniu; między „praktycznym znaczeniem” badań w rozumieniu badaczy szkolnictwa wyższego i aktorów politycznych finansujących projekty; między pożądanymi warunkami dla wysokiej jakości badań a faktycznymi ograniczeniami – presją czasu i dostępnymi środkami.

Dość powszechna wśród badaczy krytyka warunków realizacji tych projektów dotyczy następujących kwestii:

- jeśli chodzi o przyznawanie (realizacji) takich projektów, uwarunkowania podejmowanych decyzji są postrzegane przez wielu badaczy jako faworyzujące firmy konsultingowe bądź organizacje zewnętrznych interesariuszy, zaś stwarzające bariery dla badaczy szkolnictwa wyższego;
- badacze wskazują na nadmiar przepisów i zbyt rozbudowane mechanizmy nadzoru administracyjnego oraz kontroli finansowej projektów. Na poziomie UE są one w oczywisty sposób bardziej czasochłonne i wymagają większych zasobów niż odpowiednie mechanizmy rządzące projektami finansowanymi przez krajowe agendy rządowe bądź przez krajowe systemy wspierania badań;
- niektóre projekty podlegają tak sztywnym tematycznym i metodologicznym wytycznym stworzonym przez aktorów finansujących lub nadzorujących ich

realizację, że nie pozostaje zbyt wiele miejsca na ich udoskonalenie przez realizatorów projektu, czy to ze względu na ich wcześniejsze doświadczenia, czy też wnioski pojawiające się w trakcie realizacji projektu;

- polityka wspierania projektów oceniana jest jako podlegająca zbyt częstym zmianom, bez dbałości o konieczną ciągłość. Uniemożliwia to podniesienie stanu wiedzy poprzez regularne badania, np. cykliczne badania uwzględniające zmiany zachodzące w czasie – jak na razie są one realizowane jedynie w odniesieniu do życia studenckiego w różnych krajach Europy (Orr, Gwosd i Netz 2011). Na przykład choć wymienione wcześniej badania obejmujące studentów ERASMUS czy dotyczące zatrudnienia absolwentów mogłyby zostać powtórzone, to nie zostały one przekształcone w regularny system informacji;
- ambiwalentne odczucia pojawiają się, jeśli chodzi o płaszczyznę porozumienia między badaniami a polityką (zob. usystematyzowaną dyskusję: Amaral i Magalhaes 2013; Gornitzka 2013) w odniesieniu do wykorzystania wyników badań. Do jakiego stopnia istnieje otwartość dla faktów zaskakujących i stanowiących wyzwanie dla obecnej polityki? Do jakiego stopnia jest zainteresowanie twórczym dialogiem pomiędzy badaczami a aktorami systemu w kontekście interpretacji wyników? Czy analizy mają przede wszystkim wartość symboliczną, czy raczej ewaluacyjną?

Ogólnie rzecz biorąc, zdaniem badaczy szkolnictwa wyższego, są oni postrzegani przez twórców polityki jako jedna z wielu „równorzędnych” grup ekspertów. Nawet jeśli podejmowane są działania zmierzające do „włączania głosu badaczy w proces konstruowania polityki szkolnictwa wyższego na poziomie międzynarodowym”, to badacze zauważają, że większość osób zapraszanych do wyrażenia swojej opinii nie stanowią wcale badacze szkolnictwa wyższego.

Rzecz jasna badacze wiedzą, że wielu aktorów sceny politycznej i praktyków odnosi się do nich dość krytycznie. Najczęstsze obiekcje i wątpliwości wiążą się z tym, że praktyczny wymiar badań nie znajduje się wysoko na liście ich priorytetów, że przywiązują zbyt wielką wagę do standardów jakości, a także dotyczą skłonności do prezentowania politycznych przekonań za pomocą wyników badań (Scott 2000). Po obu stronach można znaleźć powody, dla których przedsięwzięcia na styku badań i polityki nie należą do najłatwiejszych.

Warto jednak wspomnieć, że w Europie są także możliwości współpracy badawczej w obszarze szkolnictwa wyższego pozbawione ambiwalentnego wymiaru związanego z politycznym podłożem badań (na płaszczyźnie zleceniodawcy lub sponsora). Największe przedsięwzięcia w tym obszarze były w ostatnich latach wspierane przez Europejską Fundację na rzecz Nauki (ESF) – europejskie zrzeszenie największych agencji wspierających badania naukowe działające w poszczególnych krajach. W 2006 r. badacze szkolnictwa wyższego z sukcesem aplikowali o wsparcie na współpracę opartą na wspólnych konferencjach, publikacjach analiz

na temat przyszłości szkolnictwa wyższego oraz przyszłych zadań stojących przed badaczami szkolnictwa wyższego w ramach projektu „Higher Education Looking Forward” (HELFF) (Brennan i Teichler 2008). W latach 2009-2012 fundusze na realizację badań „Higher Education and Social Change in Europe” (EuroHESC) trafiły do czterech konsorcjów badaczy szkolnictwa wyższego. W największej podjętej jak dotąd w Europie wspólnej inicjatywie badań w obszarze szkolnictwa wyższego ponad stu uczonych zajmowało się obszarem zarządzania w szkolnictwie wyższym, edukacją wyższą i społeczeństwem wiedzy oraz profesją akademicką w Europie. Obecnie dostępne są trzy książki (Teichler i Höhle 2013; Kehm i Teichler 2013b; Fumasoli, Goastellec i Kehm 2015) oraz wiele artykułów opartych na tych projektach. Wcześniejsze doświadczenia związane z podobnymi konsorcjami badawczymi dotyczącymi szkolnictwa wyższego sugerują, że projekty te mogą trwać znacznie dłużej niż okresy finansowania, a w efekcie mogą zaowocować mnogością wyników (Teichler 2014b).

Podsumowanie

Reasumując, badacze szkolnictwa wyższego doświadczają zbliżonych trendów na poziomie europejskim, jak i krajowym, choć te pierwsze wydają się bardziej uderzające. Badania nad szkolnictwem wyższym rozwijają się, ich stan stopniowo się poprawia, zyskują również zainteresowanie i uznanie opinii publicznej. Zmiany te są osadzone w kontekście dużo bardziej dynamicznego przyrostu w polu innych ekspertów edukacji wyższej (i nie tylko) włączonych w pewien sposób w – mniej lub bardziej usystematyzowany – proces tworzenia wiedzy oraz w oczekiwania, że udoskonalona/wzmocniona wiedza na temat szkolnictwa wyższego musi mieć użyteczny charakter. Nie ma prostej odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu warunki te sprzyjają poprawie stanu badań nad szkolnictwem wyższym. Trudno też odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu warunki tworzenia wiedzy przyczyniają się do pożądanego kształtu szkolnictwa wyższego.

Jakiś czas temu dominujący trend rozwojowy w badaniach szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej określany był jako przejście „od doradztwa politycznego w stronę autorefleksji” (Frackmann 1997). Ani „wieża z kości słoniowej”, ani zwykłe doradztwo w zakresie polityki nie są głównym celem badaczy szkolnictwa wyższego, dążą oni raczej do wzbogacenia refleksji na temat stanu szkolnictwa wyższego, zarówno po stronie badaczy, jak i twórców polityki i praktyków szkolnictwa wyższego.

Szanse na wzmocnienie powiązań między obszarem badań a polityką w obszarze szkolnictwa wyższego można ocenić jako dobre – aktorzy w polu polityki i praktyki lubią postrzegać siebie jako kluczowych i wpływowych, badacze zaś jako tych, którzy rozumieją logikę i procesy zachodzące w szkolnictwie wyższym. Jako

że obie grupy muszą mierzyć się ze złożonością sytuacji, opisywanej jako „epoka superzłożoności” (Barnett 2000) i „epoka niepewności” (Nowotny, Scott i Gibbons 2001), gotowość do poszukiwania nieznannej „prawdy” i „rozwiązań” może okazać się większa niż dotychczas.

przełożyła Agnieszka Anielska

Literatura¹

- Allen, J., Velden, R. van der (red.) (2011). *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education*. Dordrecht: Springer.
- Altbach, P.G. (1979). *Comparative higher education*. London: Mansell.
- Altbach, P.G. (2002). Research and training in higher education: The state of the art. *Higher Education in Europe*. 27(2), 153-168.
- Altbach, P.G. (2014). *Knowledge for contemporary university: Higher education as a field of study and training*. W: L.E. Rumbley, P.G. Altbach, D.A. Stanfield, Y. Shimmi, A. de Gayardon, R.Y. Chan (red.). *Higher education: A worldwide inventory of research centers, academic programs, and journals and publications (11-22)*. Bonn: Lemmens Media.
- Altbach, P.G., Bozeman, L.A., Janashia, N., Rumbley, L.A. (red.) (2007). *Higher education: A worldwide inventory of centers and programmes*. Rotterdam: Sense.
- Altbach, P.G., Engberg, D. (red.) (2000). *Higher education: A worldwide inventory of centers and programmes*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Center for International Higher Education.
- Altbach, P.G., Reisberg, L., Rumbley, L.A. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.
- Amaral, A., Magalhaes, A. (2013). Higher education research between policy and practice. W: B.M. Kehm, C. Musselin (red.). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER (43-59)*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Barblan, A. (2011). Epilogue: From the university in Europe to the universities of Europe. W: W. Rüegg (red.). *A history of the university in Europe, t. IV: Universities since 1945 (550-574)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press – SRHE.
- Becher, R.A. (1992). Disciplinary perspectives on higher education: Introduction. W: B.R. Clark, G. Neave (red.). *The encyclopedia of higher education (1763-1776)*. Oxford: Pergamon Press.
- Begg, R. (red.). (2003). *The dialogue between higher education research and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brennan, J., Teichler, U. (2008). Special issue: The future of higher education and the future of higher education research. *Higher Education*. 56(3): 259-264.

¹ Zob. również literaturę zgromadzoną w tabeli 2.

- Burrage, M. (red.) (2010). *Martin Trow: Twentieth-century higher education*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- CHEPS, INCHER, i ECOTEC. (2008). *ERASMUS and quality, openness and internationalization in higher education in Europe*. Enschede: Twente University, CHEPS.
- CHEPS, INCHER, i ECOTEC. (2010). *The first decade of working on the European higher education area: The Bologna process independent assessment* (Vol. 1). Enschede: Twente University, CHEPS.
- Clark, B.R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (red.). (1984). *Perspectives on higher education: Eight disciplinary and comparative views*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R., Neave, G. (red.) (1992). *The encyclopedia of higher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., Wilson, L. (red.) (2012). *European higher education at the crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (Vol. 2). Dordrecht: Springer.
- Deca, L. (2012). Preface. W: A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson (red.). *European higher education at the crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (v-vi). Dordrecht: Springer.
- El-Khawas, E. (2000). Research, policy and practice: Assessing their actual and potential linkages. W: U. Teichler, J. Sadlak (red.). *Higher education research: Its relationship to policy and practice* (37-44). Oxford: Pergamon Press – IAU Press.
- Eurydice (2010). *Focus on higher education in Europe 2010 – The impact of the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.
- Forest, J.J., Altbach, P.G. (red.). (2006). *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer.
- Frackmann, E. (1997). Research on higher education in Western Europe: From policy-advice to self-reflection. W: J. Sadlak, P.G. Altbach (red.). *Higher education research at the turn of the new century* (107-126). New York: UNESCO, Garland.
- Frackmann, E., Maassen, P. (red.) (1992). *Towards excellence in higher education*. Utrecht: Lemma.
- Fromment, E., Kohler, J., Purser, L., Wilson, L. (red.) (2006). *EUA Bologna handbook: Making Bologna work*. Berlin: Raabe Academic Publishers.
- Fumasoli, T., Goastellec, G., Kehm, B.K. (red.). (2015). *Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives*. Cham: Springer.
- Gaebel, M., Purser, L., Wächter, B., Wilson, L. (Red.). (2008). *Internationalisation of European higher education: An EUA/ACA handbook*. Berlin: Dr. Josef Raabe.
- Goldschmidt, D., Teichler, U., Webler, W.D. (red.). (1984). *Forschungsgegenstand Hochschule: Überblick und Trendbericht* (Higher education as a theme of research: Overview and trend report). Frankfurt a.M. – New York: Campus.
- Gornitzka, A. (2013). The interface between research and policy: A note with potential relevance for higher education. *European Journal of Higher Education*. 3(3): 255-264.
- Gornitzka, A., Larsen, M.I. (2004). Towards professionalisation? Restructuring the administrative work force in universities. *Higher Education in Europe*. 47(4): 455-471.

- Gunkel, S., Freidank, G., Teichler, U. (red.) (2003). *Directory der Hochschulforschung: Personen und Institutionen in Deutschland* (Directory of Higher Education Research: Persons and institutions in Germany). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik).
- Horta, H., Jung, J. (2013). Higher education research in Asia: An archipelago, two continents or merely atomization? *Higher Education in Europe*. 68(1): 117-134.
- Huisman, J., Wende, M. van der (red.). (2004–2005). *On cooperation and competition*. Bonn: Lemmens.
- Janson, K., Schomburg, H., Teichler, U. (2009). *The professional value of ERASMUS mobility*. Bonn: Lemmens.
- Kehm, B.M. (2005). Looking back to look forward: Ten years of TEAM. *Tertiary Education and Management*. 11(2): 93-110.
- Kehm, B.M., Huisman, J., Stensaker, B. (red.) (2009). *The European higher education area: Perspectives on a moving target*. Rotterdam – Taipei: Sense.
- Kehm, B.M., Musselin, C. (red.). (2013). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Kehm, B.M., Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Study in International Education*. 11(3-4): 260-273.
- Kehm, B.M., Teichler, U. (2013a). Organisational strategy and the profile of CHER members. W: B.M. Kehm, C. Musselin (red.), *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER* (25-33). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Kehm, B.M., Teichler, U. (red.) (2013b). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*. Dordrecht: Springer.
- King, R., Marginson, S., Naidoo, R. (red.) (2013). *The globalization of higher education*, Cheltenham – Northampton. MA: Edward Elgar.
- Klemencic, M. (2014). The future of higher education research in Europe. *European Journal of Higher Education*. 4(1): 1-5.
- Klemencic, M., Brennan, J. (2013). Institutional research in a European context: A forward look. *European Journal of Higher Education*. 3(3): 265-279.
- Knowles, A.S. (red.) (1977). *International encyclopedia of higher education*. San Francisco – London: Jossey-Bass.
- Kosmützky, A., Krücken, G. (2014). Growth or steady state? A bibliometric focus on international comparative higher education research. *Higher Education in Europe*. 67(4): 457-472.
- Kottmann, A., Enders, J. (2013). Die neuen Hochschulprofessionellen in Europa: Ausdifferenzierung und Aufgaben im internationalen Vergleich (The new higher education professionals in Europe: Differentiation and tasks in intrnational comparison). W: C. Schneiderberg, N. Merkator, U. Teichler, B.M. Kehm (red.). *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre* (Was Administration yesterday? New higher education professions and the shaping of learning and teaching) (305-333). Frankfurt a.M. – New York: Campus.
- Kwiek, M. (2013). *Knowledge Production in European Universities*. Frankfurt a.M. – New York: Peter Lang.

- Maassen, P.A.M. (2000). Higher Education Research: The Hourglass Structure and its Implication. W: U. Teichler, J. Sadlak (red.). *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice* (59-67). Oxford: Pergamon Press – IAU Press.
- Maassen, P.A.M., Pausits, A. (2013). Higher Education Management Programmes in Europe: From Grass-roots to Sustainable Development and Impact. W: B.M. Kehm, C. Mus-selin (red.). *The Development of Higher Education Research in Europe: 25 Years of CHER* (69-86). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Macfarlane, B. (2011). The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic. *Higher Education Quarterly*. 65(1): 59-73.
- Macfarlane, B. (2012). The higher education research archipelago. *Higher Education Research and Development*. 31(1): 129-131.
- Meek, V.L., Teichler, U., Kearney, M.-L. (red.) (2009). *Higher Education, Research, Innovation: Changing Dynamics*. Kassel: International Centre for Higher Education Research.
- Meek, V.L., Goedegebuure, L., Santiago, R., Carvalho, T. (red.) (2010). *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*. Dordrecht: Springer.
- Merkator, N., Schneijderberg, C. (2012). Hochschulprofessionen – Thematik und quantitative Bilanz (Higher education professionals – themes and quantitative account). W: B.M. Kehm, H. Schomburg, U. Teichler (red.). *Funktionswandel der Universitäten: Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung* (Functional change of universities: Diversification, increasing relevance, internationalisation) (412-441). Frankfurt a.M. – New York: Campus.
- Mora, J.-G., Detmer, A., Vieira, M.-J. (2010). *Good Practices in University-Enterprise Relationships GOODUEP*. Valencia: Valencia University of Technology.
- Mora, J.-G., Schomburg, H., Teichler, U. (2013). *Empleo y trabajo de los graduados universitarios: Conclusiones de diferentes estudios* (Employment and work of university graduates: Results of different studies). Barcelona: Octraedo – ICE.
- Neave, G., Teichler, U. (red.) (1989). Research on higher education in Europe (special issue). *European Journal of Education*. 24(3).
- Nitsch, W., Weller, W. (1970-1973). *Social Science Research on Higher Education and Universities*. The Hague – Paris: Mouton.
- Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (2001). *Rethinking Science: Knowledge Production in an Age of Uncertainty*. London: Polity Press.
- OECD (2008). *Higher Education to 2030*, Vol. 1: *Demography*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Higher Education to 2030*, Vol. 2: *Globalisation*. Paris: OECD.
- Oehler, C., Webler, W.-D. (red.) (1988). *Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung: Bundesrepublik Deutschland – Österreich – Schweiz* (Research Potentials of social science-oriented higher education research: Federal Republic of Germany – Austria – Switzerland). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Orr, D., Gwosd, C., Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Over, A. (1988). *Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland: Eine kommentierte Bibliographie* (The German-language research on higher education in the Federal Republic of Germany: A bibliography with comments). München: Saur.

- Pasternack, P. (2006). *Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung* (What is higher education research? A discussion on the occasion of the foundation of the Society for Higher Education Research). *Das Hochschulwesen*. 54(3): 105-112.
- Pasternack, P. (red.) (2014). *Hochschulforschung von innen und seitwärts: Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (Higher education from within and from aside: Perspectives through an research field). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Ritter, U.P., Kühn, H.P. (1985). *Higher Education by the Year 2000*. Frankfurt a.M. – New York: Campus.
- Rösser, V.J. (2004). A national study on midlevel leaders in higher education: The unsung professionals in the academy. *Higher Education*. 48(3): 317-337.
- Rosselle, D., Lentiez, A. (1999). *The ERASMUS Programme 1987–1995: A Qualitative Review, Looking to the Future...* Lille: Pôle Universitaire Européenne.
- Rüegg, W. (red.) (2011). *A History of the University in Europe* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumbley, L.E., Altbach, P.G., Stanfield, D.A., Shimmi, Y., Gayardon, A., Chan, R.Y. (red.). (2014). *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications* Bonn: Lemmens Media.
- Sadlak, J., Altbach, P.G. (1997). *Higher Education Research at the Turn of the New Century*. Paris: UNESCO, New York: Garland.
- Sadlak, J., Hüfner, K. (2002). International Governmental Organisations and Research on Higher Education. W: J. Enders, O. Fulton (red.). *Higher Education in a Globalising World* (87-100). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schneijderberg, C., Merkator, N. (2012). The New Higher Education Professionals. W: B.M. Kehm, U. Teichler (red.). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (53-92). Dordrecht: Springer.
- Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schwarz, S., Teichler, U. (red.) (2000). *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Scott, P. (2000). Higher Education Research in the Light of a Dialogue between Policy-makers and Practitioners. W: U. Teichler, J. Sadlak (red.). *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice* (123-148). Oxford: Pergamon Press – IAU Press.
- Scott, P. (2008) The Internationalisation of Higher Education and Research: Purposes and Drivers. W: M. Gaebel, L. Purser, B. Wächter, L. Wilson (red.). *Internationalisation of European Higher Education: An EUA/ACA Handbook*, Berlin: Dr. Josef Raabe, section A.3.1-1.
- Shin, J.C., Teichler, U. (red.) (2014). *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads: Restructuring Systems and Functions*. Dordrecht: Springer.
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C. (2014). Hochschulforschung als Gemischtwarenladen: Karrieremöglichkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses in einem heterogenen Feld (Higher education as a all-sorts-of everything store: Career opportunities of junior academics in a heterogeneous field). W: P. Pasternack (red.). *Hochschulforschung von innen und seitwärts: Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (Higher education from

- within and from aside: Perspectives through an research field) (63-75). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Surssock, A., Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Taylor, J., Hanlon, M., Yorke, M. (2013). The evolution and practice of institutional research. *New Directions for Institutional Research*. 157: 59-75.
- Teichler, U. (1980). Review. *Proceedings of the National Academy of Education*. 7: 55-93.
- Teichler, U. (1996). Comparative higher education: Potentials and limits. *Higher Education*. 32(4): 431-465.
- Teichler, U. (2005). Research on higher education in Europe. *European Journal of Education*. 40(4): 447-469.
- Teichler, U. (red.) (2007). *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2010a). Europäisierung der Hochschulpolitik (Europeanization of higher education policy). W: D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel (red.). *Handbuch Wissenschaftspolitik* (Handbook science policy) (51-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Teichler, U. (red.) (2010b). *Internationalising higher education: Debates and changes in Europe* (Vol. 263-283). Dordrecht: Springer.
- Teichler, U. (2013a). Academically ambitious and relevant higher education research: The legacy of the Consortium of higher education researchers. *European Journal of Higher Education*. 3(3): 242-254.
- Teichler, U. (2013b). The initial objectives of CHER to form a professional organisation of higher education researchers. W: B.M. Kehm, C. Musselin (red.). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER* (7-23). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Teichler, U. (2013c). Yōroppa no kōtō kyōiku kenkyū (Higher education research in Europe). *Kōtōkyōikukenyū* (*Japanese Journal of Higher Education Research*). 16: 123-143.
- Teichler, U. (2014a). *Higher education research*. In *International encyclopedia of social and behavioral sciences*. Oxford: Elsevier.
- Teichler, U. (2014b). Opportunities and problems of comparative higher education research: The daily life of research. *Higher Education*. 67(4): 393-408.
- Teichler, U., Gordon, J. (2001). Mobility and cooperation in education: Recent experiences in Europe (special issue). *European Journal of Education*. 36(4): 397-406.
- Teichler, U., Höhle, E.A. (red.) (2013). *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a survey in twelve countries*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Maiworm, F. (1997). *The ERASMUS experience: Major findings of the ERASMUS evaluation research project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Teichler, U., Sadlak, J. (red.) (2000). *Higher education research: Its relationship to policy and practice*. Oxford: Pergamon Press – IAU Press.
- Teixeira, P.N. (2013). Reflecting about current trends in higher education research: A view from the journals. W: B.M. Kehm, C. Musselin (red.). *The development of higher education research in Europe: 25 years of CHER* (103-121). Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.

- Tight, M. (2003). *Researching higher education*. Buckingham: SRHE – Open University Press.
- Tight, M. (2012). *Researching higher education*. Maidenhead: Open University Press – McGraw-Hill Education.
- Tight, M., Mok, K.H., Huisman, J., Morphey, C. (red.) (2009). *The Routledge international handbook of higher education*. New York: Routledge.
- Wende, M. van der, Huisman, J. (2004). *Review of EU policies and research in higher education. Policy Synthesis Paper*. Enschede: University of Twente – CHEPS.
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: A comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*. 58(3): 407-418.
- Winter, M. (2014). Topographie der Hochschulforschung in Deutschland (Topography of higher education research in Germany). W: P. Pasternack (red.). *Hochschulforschung von innen und seitwärts: Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (Higher education from within and from aside: Perspectives through an research field) (25-49). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Zgaga, P. (2013). Higher education research and higher education policy in South-East Europe. *European Journal of Higher Education*. 3(3): 280-294.
- Zimmermann, K., Kamphans, M., Metz-Göckel, S. (red.) (2008). *Perspektiven der Hochschulforschung* (Perspectives of higher education research). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Higher Education Research in Europe

ABSTRACT. The aim of this article is to propose a panoramic view of the achievements of European research on higher education. The author analyzes the stages of their development, identifies the most important works and researchers in the field, as well as discusses the institutions in which they conduct their research. The article presents the main thematic areas of higher education research as well as the characteristics of the various types of researchers undertaking this kind of research. The article includes an analysis of the factors contributing to the non-visibility of non-anglophone higher education research, as well as initiatives undertaken by European researchers to reduce the negative effects of this non-visibility through communication and international co-operation.

KEYWORDS: higher education research, method, European higher education research

CYTOWANIE: Teichler, U. (2016). Badania szkolnictwa wyższego w Europie. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 13-51. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.1.

Agata Zysiak

„Bramy uniwersytetu otwarte dla klas pracujących!” Powojenna przebudowa imaginariów społecznych i projekt uniwersytetu socjalistycznego*

STRESZCZENIE. Każdy zryw modernizacyjny musi zakładać mobilizację do jego realizacji. Tak też było podczas odbudowy kraju po 1945 r. i budowaniu nowego socjalistycznego uniwersytetu. Przyjmując tezę o rewolucji społecznej, mającej miejsce w Polsce po 1939 r., zakładałam, że zmiana ta miała przynieść konsekwencje w przebudowie imaginariów społecznych oraz wykreowania pragnień edukacyjnych wśród klas pracujących. Horyzont pojęciowy uległ nieodwracalnej zmianie. Wspólne rozumienie spraw, zestaw horyzontów oczekiwań, typów idealnych i wiedza o naszej relacji do świata i innych grup uległy daleko idącym przekształceniom, tak w wyniku wojny, jak i powojennej odbudowy. Jaka rolę w nowej konstelacji pojęć odgrywały uniwersytety? Jakie obowiązki i przywileje przypisywano w prasie codziennej profesorom, studentom, ale także klasom pracującym i ogółowi społeczeństwa? Artykuł przedstawia analizę powojennej prasy codziennej nie jako narzędzie propagandy, ale język rekonstrukcji znaczeń. Rozbudzano pragnienia edukacyjne i poszerzano horyzont oczekiwań tych, dla których wcześniej edukacja, szczególnie na wyższym poziomie, była niewyobrażalna.

SŁOWA KLUCZOWE: uniwersytet socjalistyczny, prasa, nowe kadry, imaginariów społeczne, powojnie

Wprowadzenie

Pod koniec roku akademickiego 1947/48 studenci w jednej z łódzkich gazet mogli przeczytać¹:

* Projekt badania został wsparty przez Narodowe Centrum Nauki w ramach programu Preludium 2 (UMO–2011/03/N/HS6/01948). Tematyka artykułu została rozwinięta w książce *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście*, Nomos, Warszawa 2016.

¹ Artykuł dotyczy powołanego właśnie ZMP.

Wychowujemy człowieka wolnego, świadomego, że rozwija wszystkie swe twórcze siły indywidualne [...]. Wychowujemy człowieka współbojownika w szeregach wszystkich pracujących i walczących o lepsze jutro [...]. Wychowujemy człowieka, gotowego do wszelkich poświęceń i konsekwentnego w walce o ideały pełnego wyzwolenia, wspólnie odrodzonego naszemu narodowi i całej postępowej ludzkości (*Nowa inteligencja ludowa* KP 06/48)².

To o nich był ten fragment. Prasa każdego dnia donosiła o nowych osiągnięciach nauki, wzywała do odbudowy kraju, zachęcała, by uczyć się i pracować. A uczyć się mieli wszyscy, dla każdego miały „stać otworem” także uniwersytety, szczególnie zaś dla tych, którym wcześniej trudno było przekroczyć jego progi. Modernizacyjny zryw, zmiana społeczna i przekształcenia instytucji to także procesy dyskursywne, realizujące się na poziomie przekształceń języka. Codzienna prasa, nawet jeśli poddana cenzurze i rażąca agitacyjnym językiem, współtworzyła powojenną rzeczywistość społeczną i proponowała konkretną wizję świata, w tym pragnienia edukacyjne i horyzont możliwości, dla powojennego pokolenia.

Artykuł śledzi rozwój nowej konstelacji znaczeń wokół koncepcji uniwersytetu socjalistycznego – jak zakładano, nowoczesnej uczelni o egalitarnej strukturze i dostępnej dla wszystkich klas społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem klas pracujących. Analizuję dyskurs prasy codziennej wydawanej w Łodzi w latach 1945-1956. Baza danych powstała w wyniku badania kilku tytułów prasowych i selekcji artykułów dotyczących Uniwersytetu Łódzkiego. Materiał został zakodowany i poddany analizie jakościowej, aby zbadać, jak tworzyło się powojenne imaginarium społeczne oraz takie pojęcia, jak uniwersytet, student czy profesor.

Nowy język opisu nie był tylko narzędziem uwiedzenia mas przez totalitarną propagandę, miał wpływ na zyskiwanie podmiotowości politycznej przez kolejne grupy społeczeństwa. Przeciwwstawiam się argumentowi o manipulacji mas – jeśli prasa miała mieć tyle perswazji i mocy sprawczej, aby „uwodzić”, czemu nie miała nieść emancypującego potencjału? Proponuję spojrzenie na kontrolowaną prasę socjalistyczną, które umożliwi wykroczenie poza ograniczenia analiz języka totalitarnego. Wbrew przyjętemu pogładowi o powojennej nowomowie, używana retoryka ma korzenie w XIX-wiecznej tradycji ruchu socjalistycznego oraz mobilizacji w pierwszych nowoczesnych rewolucyjnych zrywach, takich jak rewolucja 1905 r. Nawet jeśli była to jedynie dyskursowa emancypacja, oparta na hegemonicznej retoryce i nieprzekładająca się bezpośrednio na wymierne wskaźniki mobilności społecznej, to stanowiła ważny element powojennego projektu modernizacyjnego i jeden z nielicznych momentów w polskiej historii, kiedy to klasy pracujące znalazły się w centrum imaginarium społecznego, stając się podmiotem zmiany. Dodatkowo masowy wzrost czytelnictwa – dzięki zwiększeniu nakładów, nowym tytułom, pre-

² Cytując fragmenty z zebranej bazy artykułów, stosuję pisownię oryginalną oraz uproszczony zapis bibliograficzny (tytuł artykułu, skrót tytułu gazety, orientacyjny czas publikacji).

numeratom zakładowym, kreowaniu nowych grup adresatów – czyni powojenną prasę codzienną istotnym środkiem kształtowania społeczeństwa.

Na kolejnych stronach czytelnik znajdzie wyjaśnienie używanego przez mnie terminu „imaginarium społeczne”, wprowadzenie do badania oraz analizę wybranych pojęć wraz z omówieniem ich konsekwencji dla społeczeństwa i budowy socjalistycznego uniwersytetu.

1. Imaginarium społeczne

Zmiana powojennego języka prasy codziennej to obszar kształtowania i konstytuowania się rzeczywistości społecznej, pojęć i obrazu świata. Każdorazowe użycie pojęcia jest wpisane w jego historyczne znaczenia. Prasa codzienna przedstawiała, a więc konstruowała świat – kształtowała imaginarium społeczne³. Nie chodzi jednak o proste samorozumienie ani zestaw wyznawanych idei. Jak wyjaśnia Charles Taylor, imaginarium jest tym, co umożliwia praktyki społeczne, nadając im sens. To także sposób istnienia rzeczy w pojęciu ludzi, który pozwala na realizację społeczeństwa przez wspólne rozumienie świata (Taylor 2012). To zestaw horyzontów oczekiwań, typów idealnych i wiedza o naszej relacji do świata i innych grup. Imaginarium to mapa społecznej przestrzeni. Określa ono także to, co w ogóle jest do pomysłenia w danym czasie historycznym – definiuje repertuar zbiorowych działań, będących do dyspozycji danej grupy czy klasy. Nowe rozumienie „zaczyna określać kontury [...] świata i z czasem może się stać oczywistym i prawdziwym kształtem rzeczy, o którym nie warto nawet wspominać” (Taylor 2010: 46). W rezultacie wykształca się nowa forma imaginarium społecznego.

Termin „imaginarium” spopularyzował ostatnio wśród polskich czytelników Andrzej Leder, modyfikując nieznacznie pojęcie Taylora i definiując imaginarium w psychoanalitycznym duchu jako „trwałe wyobrażenia funkcjonujące w świadomości i nieświadomości społecznej” (Leder 2014), figury zbiorowo przeżywanego dramatu. Zarówno Taylorowi, jak i Lederowi imaginarium służy do pokazania szerokich społecznych zmian w rozumieniu świata i tego, co jest w nim możliwe. Źródłem tych zmian są przede wszystkim wydarzenia i procesy historyczne, rozwój ludzkiej myśli i obieg idei.

Z kolei Benedict Anderson, będący inspiracją dla Taylora, pisząc o wspólnotach wyobrażonych, podkreślał rolę rozwoju technologii druku i gazet (Anderson i O’Gorman 1997). Nośnikiem imaginarium społecznego jest nie tyle intelektualna teoria zmieniająca oblicze świata, ile obrazy, opowieści czy legendy. Innymi słowy,

³ Charles Taylor proponuje rozumieć imaginarium społeczne jako sposób, w jaki ludzie wyobrażają sobie swoją społeczną egzystencję, ich oczekiwania i normatywne założenia leżące u ich podstaw. Pojęcie to pojawiło się u Taylora stosunkowo późno (Taylor 2004), potem w niewielkim stopniu je rozbudowując, korzystał zeń w *A Secular Age* (Taylor 2007; 2010)

kultura popularna (Garbowski 2012). Z tej perspektywy znaczenie narracji obecnych w prasie codziennej jest kluczowe dla kształtowania się społecznego imaginarium, zwłaszcza w „momentach węzłowych”, jakimi była Rewolucja Francuska czy druga wojna światowa. Opowieści czy narracje obecne w prasie powojennej tworzą na nowo ramy pojęciowe i konstelację sensów. Nawet jeśli zawarta w nich opowieść ma często imaginacyjny charakter, nie odbiera im to mocy, a raczej przydaje (Nowak 2008).

To właśnie prasa codzienna pozostaje najbardziej dynamiczną płaszczyzną użycia języka i tworzenia nowych sensów, to na papierowych stronach materializuje się i przekształca imaginarium społeczne. Gazety nie tyle tworzą informacje, ale przede wszystkim czytelników – przeddefiniowują i utwierdzają podmioty grupowe (Grabham, Cooper, Krishnadas i Herman 2008); a nawet szerzej, jak wskazuje Allan Bell – także instytucje (Bell 1991). Konstelacje sensów definiowane i przetwarzane w prasie socjalistycznej miały więc istotny wpływ na imaginarium społeczne, odwzorowują je w pewien sposób, ale przede wszystkim tworzą. To w prasie codziennej najłatwiej uchwycić tworzące się lokalne reartykulacje programów nowoczesności, wzmożone powojennym modernizacyjnym zrywem i późniejszą hegemonizacją dyskursów prasowych przez oficjalny rządowy język (Howarth, Norval i Stavrakakis 2000). W pierwszym okresie to wspomniane wzmocnienie związane jest z „momentem węzłowym” – czasem odbudowy i ustanawiania na nowo porządku społecznego po drugiej wojnie światowej; w drugim po 1947 r. – z próbą stworzenia i narzucenia spójnego programu nowoczesności przez Polską Partię Robotniczą (później PZPR).

Jednak prasa socjalistyczna ujmowana jest najczęściej jako narzędzie propagandy, nowomowa czy język totalitarny. Z jednej strony są to podejścia zamykające temat z powrotem w zimnowojennej sowietologii, z drugiej – pozostaje nie do zlekceważenia oraz niejednokrotnie trafnie i inspirująco określa specyfikę języka socjalistycznej prasy, zwłaszcza w okresie stalinizmu.

2. Konfiguracja uczestników i procesów

Przeprowadzone badanie materiałów prasowych obejmowało okres od 1945 do 1956 r., a w jego skład wchodziły wybrane tytuły trzech dzienników wydawanych w Łodzi, jak również tygodniki opinii oraz periodyki związane z polem akademickim. Szukałam artykułów dotyczących przede wszystkim Uniwersytetu Łódzkiego i nauki w Łodzi, ale także publikacje poświęcone życiu akademii w szerszym kontekście. Główny materiał badawczy stanowią trzy dzienniki wydawane w Łodzi: lokalny „Dziennik Łódzki” (DŁ), w latach 1953-1956 wydawany jako „Łódzki Express Ilustrowany” (ŁEI), ogólnopolski „Głos Robotniczy” (GR) – oba ukazujące się przez cały okres objęty badaniem; oraz „Kurier Popularny” (KP), wydawany do 1948 r.

Najpopularniejszy dziennik po 1948 r. – „Trybuna Ludu” – w marginalnym stopniu poruszał kwestie Łodzi i jej uczelni, przez co został tu pominięty.

Socjalistyczna prasa zakładała zmianę adresatów prasy z czytanej, miejskiej inteligencji na robotników, gdyż jej celem miała być legitymizacja i mobilizacja, a nie polityczne debaty czy recenzowanie poczynań władz. Jednocześnie model przedwojennego obiegu prasowego, strukturyzujący oczekiwania polskich czytelników, jak i przechowany etos dziennikarski pozwoliły zachować wiele z narodowej specyfiki prasy (Curry 1990). O ile w Związku Radzieckim prasa służyła jako narzędzie nauki czytania wśród niepiśmiennych w większości mas, kształtowała model czytelnictwa, definicje, czym jest i czemu służy obieg prasowy na najogólniejszym poziomie, o tyle w Polsce czytelnik, nawet o robotniczym pochodzeniu był już bardziej wyrobiony. Istniały więc ramy instytucjonalne, silne środowisko dziennikarzy i wydawców, a także oczekiwania czytelników – nie można mówić więc o prostej implementacji radzieckich rozwiązań. Tak czy inaczej, prasa pozostawała narzędziem bardzo wpływowym.

Jednym z najważniejszych wymiarów tworzenia imaginarium społecznego było nadawanie nowych sensów już istniejącym obiektom. Pojawiały się nowe określenia na uniwersytet, profesorów, studentów. Rodziły się także zupełnie nowe słowa, niosące nowe sensy, jak: nowe kadry, demokratyzacja, plan gospodarczy czy walka o pokój. W ten sposób powoływano do życia obiekty-podmioty, jak: studenci/młodzież studiująca/słuchacze wyższych uczelni; kadra akademicka/profesorowie/akademicy/wykładowcy wyższych uczelni czy wreszcie uniwersytet/szkoła wyższa/uczelnia oraz nauka/wiedza/badania. Wymienione zbiory określeń oczywiście różnią się między sobą zakresem znaczeń i użyciem, jednak w tak niewielkim stopniu, że zostały potraktowane jako wspólne grupy synonimicznych określeń odnoszących do względnie stałych pojęć – obiektów niosących nowe sensy.

Nie jest bez znaczenia, że uniwersytet coraz częściej nazywany był szkołą wyższą, studenci – słuchaczami wyższych uczelni, studiowanie – zdobywaniem zawodu czy potrzebnej wiedzy, a nauka – badaniami dla gospodarki. Wzajemne relacje tych pojęć, częstotliwość ich występowania w czasie to oddzielny temat, mogący odsłonić zaskakujące związki uniwersytetu socjalistycznego z uniwersytetem przedsiębiorczym. Warto jednak przywołać analizy niemieckiej badaczki dyskursu Gerlinde Mautner, która zajmowała się narodzinami koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego (Mautner 2010). Jej rekonstrukcja debaty na temat urynkowania uczelni i zmiany przypisywanych funkcji może posłużyć za inspirację dla niniejszej analizy. Grupy określeń – dla uproszczenia sprowadzone do kodowanych za pomocą wielu określeń pojęć, takich jak „studenci” czy „uniwersytet” – traktuję jako obiekty niosące nowe sensy, próbując jakościowo i możliwie zwięźle zbadać ich konstruowanie. Staram się ukazać, jak za pomocą języka przedstawiano i kształtowano domyślną rolę studenta, zakres przypisanych mu czynności, sprawczość i wzorce osobowe.

Rola i zadania studenta związane są z samym procesem studiowania, któremu poświęcono w prasie wiele miejsca. Z dyskursu prasowego wyłania się model idealnej ścieżki kariery socjalistycznego studenta, który na różnych etapach powinien wypełniać swoje obowiązki. Najważniejszym procesem zachodzącym na uczelniach jest ich demokratyzacja, czyli zapewnienie dostępu do edukacji wyższej wszystkim obywatelom, a w efekcie tworzenie nowych socjalistycznych kadr – budowniczych socjalizmu. Proces ten kreślił zasadnicze ramy dla funkcjonowania uczelni, nauki i samych profesorów. Ci ostatni, podzieleni na część „postępową” i „reakcyjną”, musieli dokonać wyboru światopoglądowego – przede wszystkim kształcić nowe kadry. Rolę uniwersytetu, co interesujące, jakby oddzielonego od własnych pracowników, określano szerzej: miał umożliwić rozwój kraju nie tylko poprzez dydaktykę, ale i badania rozwojowe oraz doradztwo. Nowy socjalistyczny uniwersytet miał być przede wszystkim związany ze społeczeństwem, stąd ważna była także popularyzacja jego działań wśród obywateli.

3. Studenci i studiowanie

Tadeusz Wilk ze wsi Rudków, z powiatu opoczyńskiego, jest również synem małorolnego chłopca. Dość często czytał w dziennikach, że mamy w Polsce mało lekarzy, a szczególnie odczuwa się brak chirurgów. Wiele też słyszał o ogromnych postępach i osiągnięciach radzieckich chirurgów i ich nowoczesnej technice operacyjnej. Sprawy te mocno go interesują i postanowił, że zapisze się na medycynę (*Wyższe uczelnie stoją otworem*, GR 04/49).

Od momentu wyzwolenia kilkanaście tysięcy studentów, w tym Tadeusz Wilk, wyróżniały na ulicach miasta akademickie czapki. Podobnie jak na ogólniejszym poziomie, także przy definiowaniu w dyskursie, kim jest student i co oznacza studiowanie, pojawiło się pewne napięcie charakterystyczne dla starcia Łodzi akademickiej z robotniczą.

Jak przedstawiano w prasie, stanem wyjściowym, który należało zmienić, była niewłaściwa struktura społeczna studiujących i zagrożenie reprodukcją przedwojennych elit:

Zachodzi zjawisko charakterystycznej kontynuacji zawodów, powodującej olbrzymi napływ młodzieży na prawo, wydziały humanistyczny czy matematyczno-przyrodniczy. Zawód przechodzi z ojca na syna. Urzędnicy posyłają swoje dzieci na prawo, by w przyszłości powiększyły kadry administracyjne, nauczyciele chcą wychować swoich synów na bogów. Bardzo niski jest jeszcze odsetek młodzieży chłopskiej i robotniczej 23 procent, co ma głębsze podłoże ogólne i specyficzne. Sześć bez mała lat okupacji uniemożliwiało synom chłopów i robotników kształcenie się. Młodzież inteligentka mogła dorywczo lub stale uzupełniać swoje braki na tajnych kursach, natomiast dzieci robotników i chłopów albo walczyły, albo musiały pod groźą utraty życia ponad siły

pracować dla okupanta. Poza tym setki i tysiące ich zginęło wywiezionych na roboty do Niemiec (*Uniwersytet u progu nowego roku...*, GR 09/46).

Groziło to nasileniem się konfliktu między grupą chłopską i robotniczą, dążącą do przebudowy kraju i uznawaną za postępową siłę modernizacji (powojnie), a młodzieżą wywodzącą się ze sfer wyższych, która miała usiłować tę przebudowę powstrzymać (przedwojnie).

Wśród krytycznych głosów znajdziemy ostrzeżenia przed oderwaniem studentów od spraw społeczeństwa, przestrogi, jakoby stanowili „ostoję reakcji”, „zgromadzenie bumelantów”, wykorzystujących przywileje zapewnione przez państwo ludowe wysiłkami całego społeczeństwa (zwłaszcza robotników). Kiedy studenci „sprawiali kłopoty”, np. manifestując po zabójstwie Marii Tyrankiewiczówny w 1945⁴ czy choćby nie przykładając się do nauki, a nawet lekkomyślnie wybierając kierunek studiów, odpowiedzialne były za to zawsze działania czy to „reakcji”, czy wspomnianej „młodzieży przedwojennej”.

Prasa kilkakrotnie przedstawiała kolektywny głos robotników, mający upominać studentów i przypominać im, ile zawdzięczają ojczyźnie i innym członkom społeczeństwa, dzięki którym trudowi mogą studiować i rozwijać się:

Ulokowanie wielkiej rzeszy młodzieży akademickiej w murach miasta – napotyka duże trudności. Ale młodzież jest niecierpliwa i nim zaczęła się na dobre uczyć zaczyna zarówno miastu jak i tym, którzy są jego prawdziwymi gospodarzami – zorganizowanym robotnikom, przysparzać coraz więcej zmartwień (*Studenci muszą się liczyć...*, DŁ 12/45).

Opisywano konflikt ze związkami zawodowymi o lokal restauracyjny, z którego chcieli korzystać studenci, związki zawodowe ostrzegały więc:

Należy przestrzec studentów – kończył ob. Burski – przed nierozważnymi krokami. Niedobrze by bowiem było, gdyby społeczeństwo rozczarowało się do nich [studentów – A.Z.] wcześniej, nim ich pokochało. Byłoby to ze szkodą zarówno dla nauki jak i dla samej młodzieży” (*Studenci muszą się liczyć...*, DŁ 12/45).

Robotnicy ostrzegali także przy obchodach 1-majowych w 1946 r., kiedy to „»grupka awanturników faszystowskich w czapkach studenckich« – ta nieznaczną grupą wywodząca się z »paniczyków« zakłóciła marsz” (*Robotnicy ostrzegają*, GR 05/46). W przypadku wszystkich tych interwencji na poziomie struktur wypowiedzi to klasa robotnicza zyskuje podmiotowość oraz możliwość oceniania i upominania studentów. Częściowo służy to uprawomocnieniu poczynań administracji partyjnej i państwowej, jakoby reprezentującej ową klasę. To klasa robotnicza i reszta

⁴ Opinia publiczna podejrzewała o morderstwo na tle seksualnym żołnierzy radzieckich, lecz oficjalnie próbowano przypisać sprawstwo antyrządowemu podziemiu. Sprawa była szeroko dyskutowana i doprowadziła do manifestacji studentów (Spodenkiewicz 2008).

społeczeństwa poświęcała się dla podtrzymania uprzywilejowania tej jednej grupy społecznej, zyskując jednocześnie prawo do kontroli i recenzowania poczynąń studentów, jak i całego uniwersytetu. Mogła więc żądać nawet odebrania autonomii uniwersyteckiej, aby ukrócić wybryki »reakcyjnej części studentów«.

Dominowały jednak głosy pozytywne i przychylne studentom, nawołujące do wspólnego wysiłku. Studenci jako grupa społeczna zostali obsadzeni po tej samej stronie barykady co robotnicy, a więc jako wykorzystywani i nieuprzywilejowani w czasach kapitalistycznych, a dziś otoczeni opieką państwa i całego społeczeństwa. Byli równoprawną częścią powojennego projektu. Przykładowo, kiedy Arturówek – osiedle wśród lasów na północy Łodzi, słynące przed wojną jako siedlisko bogaczy – zajęły kwatery dla studentów, przedstawiano ten fakt jako przejaw sprawiedliwości społecznej. Kluczem do sukcesu projektu modernizacyjnego było przełamanie izolacji uczelni i „uspołecznienie” studentów. Nawet powojenny prezydent Łodzi, Kazimierz Mijał, znany ze swych sceptycznych poglądów na temat uniwersytetu, nawoływał o pomoc dla studentów i dołożenie wszelkich starań, by „poczuli się jak w domu”, co odbywało się właśnie pod ambiwalentnym hasłem „uspołecznienia studentów”. Częściej niż „bumelantami” studenci mieli być podstawą zmiany społecznej i nowymi socjalistycznymi kadrami, zapewniającymi postęp gospodarki i całego kraju.

Tak skonstruowany typ powojennego studenta musiał „stać na odpowiednim poziomie inteligencji, [...] wykazać odpowiednie zdolności do nauk teoretycznych, stać na wysokim poziomie moralnym i mieć jak najbardziej rozwinięty instynkt społeczny” (*Ci, którzy dzieło ojców swoich rozwiążą i udoskonalą*, KP 06/46). Do zadań studenta socjalistycznego należały przede wszystkim: właściwy wybór studiów, wysiłek i poświęcenie studiowaniu, zaangażowanie w sprawy społeczne i aktywność, a po studiach służba krajowi i społeczeństwu.

3.1. Wybór studiów

Młody człowiek miał podjąć świadomy i odpowiedzialny wybór kierunku. Był to temat zajmujący dziesiątki artykułów. Skoro sytuacją wyjściową był brak kadr spowodowany stratami wojennymi oraz ogromny „wysiłek odbudowy” kraju, to każdy indywidualny wybór miał znaczenie. Stąd co roku przy okazji zapisów na uczelnie apelowano o świadome i odpowiedzialne decyzje, podejmowane nie z perspektywy własnych korzyści, ale całego społeczeństwa:

Liczny napływ na wyższe uczelnie, notowany bezpośrednio po wojnie, nie zmniejsza się. Miejsca dla wszystkich chętnych jest u nas, na szczęście, dość. Gorzej, że młodzież kieruje się przesłankami czysto materialnymi – masowo garnie się na wydziały lekarskie, prawne itp., nie doceniając innych, równie ważnych, jak humanistyka, przyroda i in. (*Młodzież garnie się do nauki*, DŁ 09/47).

Po 1946 r. rozszerzono działania komisji rekrutacyjnych – czyli specjalnych komitetów prowadzonych przez organizacje studenckie (od 1948 r. przez ZMP), które miały na celu nie tylko informować o zasadach rekrutacji, ale także przeprowadzać z kandydatami życiowe rozmowy i doradzać w wyborze studiów:

Komisje, których zadaniem jest odpowiedni dobór młodzieży na poszczególne uczelnie i kierowanie każdego kandydata na studia, które byłyby najbardziej odpowiednie dla niego ze względu na uzdolnienia oraz możliwości intelektualne i zdrowotne, starają się przeciwdziałać tym zjawiskom [nietrafnemu wyborowi studiów – A.Z.] wyjaśniając młodzieży sens studiów w Polsce Ludowej. Przeprowadzają więc indywidualne rozmowy z osobami, które wybrały bez przemyślenia kierunek swoich studiów. [...] Są jednak także osoby, które myślą w dawny, charakterystyczny dla burżuazyjnego społeczeństwa sposób. Wbrew swoim uzdolnieniom chcą oni koniecznie pójść na medycynę czy politechnikę, bo ukończenie tych studiów zapewni im „dostatnie i spokojne życie”. Tak np. jeden z maturzystów posiadający uzdolnienie i zainteresowania muzyczne uparł się pójść na A M., inny znowuż mający wybitne uzdolnienia literackie – idzie na leśnictwo. Ludzie ci nie wiedzą, że w naszej ludowej ojczyźnie wszyscy mają zapewnioną pracę i ich obowiązkiem jest pracować w tej dziedzinie, w której mogą być najbardziej owocni (2000 podań na wyższe uczelnie, DŁ 06/51).

Nie było miejsca na przedwojenne indywidualne fanaberie i tracenie czasu oraz pieniędzy z budżetu państwa. Ta promowana w prasie socjalistyczna merytokracja nie miała na celu skierowania jak największej liczby osób na kierunki bezpośrednio związane z przemysłem, ale zapewnienie możliwości rozwoju według zainteresowań. Miało to gwarantować oddanie pracy, a co za tym idzie – lepszą wydajność i większą korzyść dla ogółu. Gazety donosiły także, iż „niejednokrotnie komisja rekrutacyjna nakłania wprost do studiów kandydatów, którzy z różnych powodów chcą ich poniechać” (*Dlaczego wybieracie ten kierunek*, DŁ 06/52). Przestrzegano, że studenci mogą ulegać radom krewnych, namawiających na „popłatne” kierunki, a to są pobudki drugorzędne (*Nad właściwym wyborem studiów*, GR 12/53). Odradzano także studia w innym mieście niż miejsce zamieszkania, aby nie narażać na koszty rodziny i państwa. Wraz ze wzmożoną retoryką walki o realizację planu sześcioletniego coraz więcej pisano o potrzebach państwa ludowego, co uzasadniało konieczność uwzględnienia przez przyszłych studentów „momentów społeczno-politycznych” (*Ważna decyzja*, GR 05/53).

Dodatkowo, podkreślając niedostateczną pracę nad kształtowaniem zainteresowań uczniów na poziomie szkół średnich, od lat 50. ogłaszano wiosenne akcje uświadamiające, czyli „dni otwarte” na uczelniach, punkty informacyjne i możliwość konsultacji z pracownikami akademickimi dla przyszłych studentów. Jednocześnie mówiono, że studia nie są dla każdego i nie jest to konieczny element ścieżki edukacyjnej, nawet dla posiadaczy matury. Przymus studiowania dla samego studiowania, niejako ze społecznego przymusu, był przedwojennym przeżytkiem:

Znaczny odsetek młodzieży akademickiej stanowią jednostki, które nie zastanawiają się poważnie ani nad kierunkiem studiów wyższych, ani też nad ich potrzebą w ogóle i zapisują się na uniwersytet jedynie dlatego, że jest to formalna droga każdego człowieka posiadającego maturę. Podobny pogląd był wysoce charakterystyczny dla środowiska mieszczańskiego, gdzie dyplom uniwersytecki obok stopnia zamożności stanowił o pozycji towarzyskiej i był miernikiem oceny danej jednostki. Dziś pogląd ten należy już do przeszłości i dlatego też nie powinniśmy dopuścić do odrodzenia innego przeżytku przeszłości tzw. typu wiecznego studenta (*Uwagi o studiach*, DA 09/47).

3.2. Wysiłek i poświęcenie studiowaniu

Następnie, w czasie studiów, młodzież miała studiować sumiennie, a więc regularnie i punktualnie przychodzić na zajęcia, terminowo podchodzić do sesji, nie „opuszczać się” w nauce, systematycznie pracować nad materiałem, nie wybierać dróg na skróty. Zwłaszcza od lat 50. zwiększano nacisk na produktywność i wyniki studiowania, a od studenta wymagano dobrego planowania i zarządzania swoim czasem:

Poważną ilość zajęć oraz konieczność odpowiedniego przygotowania się do nich zmuszą studenta do jak najracjonalniejszej gospodarki czasem. Każdą minutę chce on odpowiednio wykorzystać bądź na wykładach i ćwiczeniach, bądź też na przygotowaniu do nich. Nakłada to na władze uniwersyteckie obowiązek odpowiedniego rozłożenia zajęć w ciągu dnia i ścisłego przestrzegania tego planu również przez personel naukowy (*Socjalistyczna dyscyplina*, DŁ 11/51).

Coraz większy nacisk kładziono na planowanie pracy, organizację, „aktywne współzawodnictwo” i pracę w grupach. Nowa dyscyplina studiów, wprowadzana od 1948 r., miała odróżnić socjalistyczny uniwersytet od przedwojennego liberalnego:

Zlikwidowana została dawniej tak popularna „gielda”, która polegała na wystawianiu pod gabinetem przeprowadzającego egzaminy profesora w celu zasięgnięcia informacji, „jak pyta” i „o co najczęściej pyta”. Na podstawie tych uzupełnianych pośpiesznie przeczuciem skryptu „wiadomości”, przygotował się zazwyczaj student liberalnego uniwersytetu do egzaminu. Otóż na tym odcinku zaszły bardzo poważne zmiany. Dziś – zamiast „gieldy” istnieją zorganizowane grupy studenckie odbywające zajęcia według ustalonego planu godzin. Studenci, którzy wspólnie słuchają wykładów, wspólnie odrabiają ćwiczenia, winni również wspólnie się uczyć (*Dyscyplina studiów i zespołowa praca*, GR 09/51).

Wiązało się to zresztą z nasilającą się od początku retoryką rewolucyjną, używającą słownictwa militarne do opisu akademickich spraw. Nauka stała się takim samym obszarem walki o wykonanie planu sześcioletniego, jak hutnictwo czy przemysł włókienniczy – grupy studentów lub całe uczelnie miały podejmować

współzawodnictwo, rzucając sobie wzajemnie wyzwania. Absolwenci mieli tworzyć „olbrzymią armię budowniczych socjalizmu” czy stać się „oficerami budownictwa socjalistycznego” (*Nowy rok – nowe zadania*, GR 10/53). Niczym w wojennych potyczkach, uczelnie przechodziły przez „decydujące dni”, „natarcia” etc. Tak zarzewiał do walki „Dziennik Łódzki”:

„Przodownicy idą na najtrudniejsze odcinki” – głosi apel ZG ZMP o zaciągu pionierskim. Ruchem masowego przodownictwa w nauce i pracy społecznej odpowiedzą studenci UŁ na ten apel. Stawiając przed sobą większe niż dotychczas zadania mobilizując siły dla ich wykonania – dotrzymywac będą kroku swym kolegom z kopalni i hut (*Studenci Uniwersytetu Łódzkiego podejmują ruch masowego przodownictwa*, DŁ 03/53).

W tym walecznym pochodzie kluczową rolę odgrywała świadomość polityczna i nastawienie do wykonywanych zadań. Miernikami sukcesu podawanymi przez prasę były przede wszystkim wyniki sesji, procent studentów podchodzących do egzaminów oraz ich zdawalność. Okres sesji był więc czasem wytężonej „walki” i sprawdzianu nie tylko umiejętności studentów, ale także sprawności działania całej instytucji. Tak w 1953 r. rektor Szczepański ogłaszał przełom w walce na UŁ:

Główną przyczyną naszych osiągnięć jest niewątpliwie systematyczna, rytmiczna praca w ciągu całego drugiego półrocza. Co miesiąc odbywały się kolokwia sprawdzające. Jeśli student nie zdał takiego kolokwium, otrzymywał natychmiast indywidualną pomoc asystenta. [...] Młodzież pracowała w grupach, kierowanych przez organizację ZMP-owską. Powtarzanie materiałów odbywało się w zespołach repetytorskich. Nad każdą grupą studencką czuwał i kontrolował jej pracę, a jednocześnie przeprowadzał stałe konsultacje – asystent – opiekun grupy. Wzmogła się też znacznie opieka nad studentami mieszkającymi w domach akademickich. We wszystkich domach asystenci pełnili codzienne dyżury, pomagali studentom w nauce. Wzmogła się dyscyplina pracy wszystkich ogniw Uniwersytetu. Zmniejszyła się liczba studentów nieobecnych na seminariach. Uniwersytet Łódzki potrafił przełamać trudności i dokonać olbrzymiego przełomu (*Wielki przełom na Uniwersytecie Łódzkim*, DŁ 07/53).

Najlepiej jednak, kiedy wysokie wyniki osiągnano po prostu, a nie w rezultacie specjalnie obmyślonych działań (co ciekawe materiał dotyczy tej samej sesji zimowej, która stanowiła negatywny punkt odniesienia w przedstawionej wyżej wypowiedzi Szczepańskiego):

Wyniki uzyskane przez studentów w ostatniej sesji zimowej są tym cenniejsze, że w przygotowanie sesji włożono daleko mniej wysiłku administracyjno-organizacyjnego [...] dobre oceny są wynikiem jedynie niespotykanego dotychczas wzrostu poczucia obowiązkowości i dyscypliny studiów wśród studentów. Na dodatni przebieg sesji miał także poważny wpływ nowo wprowadzony system stypendiów premiowych (*O wynikach zimowej sesji*, GR 03/54).

Plan szkoleniowy musi być wykonany, gdyż Polska Rzeczpospolita Ludowa czeka na naukowca, nauczyciela, administratora, prawnika, kierownika laboratorium itp. Uniwersytet nie może dopuścić do marnotrawstwa wkładanego wysiłku umysłowego i finansowego. Każdy złożony przez studenta egzamin – to krok naprzód. Ale dzisiaj walczymy już nie tylko o dobry wynik ilościowy, lecz i o jakościowy. Uniwersytet mobilizuje do sesji egzaminacyjnej swe siły nie tylko w celu uzyskania największej ilości zdających, ale i jak największej liczby studentów dobrze zdających egzaminy (*O wynikach zimowej sesji*, DŁ 02/53).

Co sesję raportowano wskaźniki odsiewu, czyli liczby osób, które nie zdały sesji, oraz odpadu osób, które do sesji nie przystąpiły. Już od 1950 r. prasa donosiła, iż sami studenci debatują, jak je zmniejszyć (*Młodzież akademicka podnosi...*, GR 04/50). Przyczyn odpadu i odsiewu upatrywano w słabym przygotowaniu studentów przez szkoły średnie, a czasem i w działaniach wspominanych złych sił. Wysiłki studentów mierzone były także obecnością na zajęciach i rozkładem pochodzenia społecznego.

3.3. Zaangażowanie w sprawy społeczne i aktywność

Jednocześnie student miał pozostawać świadomym obywatelem, prowadzić dodatkowe aktywności, a także nie poddawać się reakcyjnym siłom, a walczyć z nimi. Nacisk ten miał być tym wyraźniejszy w Łodzi:

Najmłodsze w Polsce miasto posiada najmłodszy w świecie uniwersytet, bez wiekowych tradycji, bez przeszłości, jak inne uczelnie polskie i fakt ten nakłada na młodzież wielką odpowiedzialność przed przyszłymi pokoleniami łódzkich Akademików. Studenci łódzkich wyższych uczelni winni stać się pionierami nowej myśli, bastionem wykuwania nowej inteligencji w odrodzonej, demokratycznej Polsce (*Inauguracja roku*, DŁ 10/45).

Studenci mieli więc aktywnie brać udział w życiu kulturalnym, pracach organizacji studenckich, akcjach żniwnych, spisach powszechnych (jako ankietery) oraz najlepiej nie pracować zarobkowo.

Praca zarobkowa studentów zajmowała znaczne miejsce w prasowych rozważaniach. Był to temat rodzący wiele napięć: młodzież powinna wywodzić się z klas pracujących i powinna poświęcać się tylko studiom. Choć system stypendiów, domów akademickich, darmowych lub tanich posiłków rozwijał się z każdym rokiem, to znaczna część studentów musiała pracować zarobkowo, aby w ogóle móc studiować. Była to w dużej mierze młodzież przyjezdna ze wsi oraz młodzież robotnicza, która nawet jeśli kształciła się w miejscu zamieszkania, to i tak musiała pozyskać dodatkowe przychody na utrzymanie lub pomoc rodzinie. W 1948 r. alarmowano, że większość studentów nie ma czasu wolnego, gdyż 90% pracuje (*Studenci mają dużo humoru, ale mało pieniędzy*, DŁ 11/48).

Apelowano więc o dostosowanie terminów zajęć i wykładów oraz godzin prac dziekanatów do osób pracujących, a do ich przełożonych w miejscach pracy – o umożliwienie wychodzenia na zajęcia czy odciążenie w czasie sesji. Nic dziwnego, że zwłaszcza zakłady pracy z nałożonymi normami produkcyjnymi nie miały żadnego powodu, by pomagać pracownikom studiującym, którzy wcześniej czy później odejdą z zakładu do innego rodzaju pracy, zgodnej z nowo zdobytym wykształceniem. Sytuacja jednak przedstawiana była inaczej, jeśli to niewprawna młodzież zabierała się do pracy (w domyśle zamiast się uczyć). Przykładowo w 1946 r. szydzono z pomysłu zatrudniania studentów w charakterze kelnerów. Miało to zaszkodzić tak zawodowym kelnerom tracącym miejsca pracy, samym studentom nieznającym fachu, źle obsługiwanym klientom, jak i właścicielom restauracji, którzy zamiast obniżyć koszty, obniżali jakość obsługi (*Studentki podają kawę*, KP 07/46). Z jednej strony studentowi pracującemu należała się opieka i troska, z drugiej – praca podczas studiów nie była pożądana:

Jan pracuje na kolei. Nieraz zarwie kawał nocy, a rano musi być już w pracy. Jan studiuje polonistykę. – Ot, – mówi – nie chcę stać w miejscu. Pragnę rozszerzyć swój horyzont myślowy. Chcę dużo wiedzieć i dużo umieć. Pięknie. Ale przyjrzyjmy się nauce Jana. Przychodzi do domu zmordowany około godziny trzeciej. W pośpiechu łyka obiad i biegnie do tramwaju. I tak już spóźni się na pierwszą godzinę wykładu. Zgoniony dopada wreszcie drzwi sali wykładowej, prześlizguje się cicho do środka i wsuwa się na jakieś wolne krzesło. Wykład jest w toku. Miarowy, nieco zbyt cichy głos profesora to jest właśnie wiedza, której Jan łaknie, jak chleba. Nastawia więc czujnie uszu i chłonie ten głos. Po paru jednak minutach słowa wydają się oddalać od niego, przed oczyma jakby ktoś rozciągnął zasłonę, głowa opada na piersi. Jan drzemie (*Jan drzemie na wykładzie*, DŁ 09/48).

Mimo szczerych chęci Jan nie osiągnie swoich celów, czytelnik z dystansu widzi bezsens jego starań i groteskowość jego postaci. Podobnie wygląda sytuacja Piotra i Stefana, dla jednego praca w biurze, dla drugiego udzielanie korepetycji jest przeszkodą w studiowaniu:

Takich jak Jan, jak Piotr, jak Stefan jest w Łodzi przynajmniej kilkanaście tysięcy. Zadajemy sobie pytanie czy oni są winni, że drzemią na wykładach, że uczą się powierzchownie, że nie mają czasu na studia w bibliotece? Nie. Winne są ciężkie warunki materialne, w jakich muszą dziś studenci zdobywać naukę. A zagadnienie jest poważne, gdyż narastają rzesze niedouczonej lekarzy, inżynierów, prawników. Niedouczonej powtarzam, nie z ich winy i nie z winy wyższej uczelni, wydającej im dyplomy (*Jan drzemie na wykładzie*, DŁ 09/48).

W polemice z powyższym stanowiskiem pisano zaś, co można wpisać w szerszą dyskusję o obniżaniu poziomu studiów, iż praca nie stoi na przeszkodzie nauce, wystarczy się bardziej starać:

Liczni studenci pracują zarobkowo i są równocześnie aktywnymi działaczami społecznymi i politycznymi. Dodamy, że ludzie ci z reguły czynią największe postępy w nauce. [...] Czas najwyższy uświadomić sobie, że w okresie odbudowy, gdy szerzy się idea przodownictwa pracy, a robotnicy swym trudem fizycznym i umysłowym biją rekordy produkcji, akademika także stać na wyteżoną i wszechstronną pracę (*Dyskusja o studiach*, DŁ 10/48).

Słabe wyniki to nie efekt obiektywnej sytuacji materialnej i niewystarczającego wsparcia studiujących, ale indywidualnych cech. Artykuł miał przede wszystkim pełnić funkcję mobilizującą do wysiłku odbudowy i wyrzeczeń w imię lepszej przyszłości.

Wraz z reformą pracujący, by studiować i utrzymać rodzinę, stawał się bohaterem prasy, „stachanowcem” akademii łączącym te trudne do pogodzenia sfery aktywności, oczywiście z sukcesem. Tak pisano o studentach kursu przygotowawczego:

Abiturienci to przeważnie robotnicy, którzy przez cały czas trzyletniej nauki w szkole pracowali przy swych codziennych warsztatach. Większość z nich ma na utrzymaniu rodziny. Pomimo obowiązków i pracy zarobkowej, robili bardzo dobre postępy w nauce. Co zamierza pan studiować? – pytam powracającego z egzaminu Tadeusza Białowiejskiego. Zapisuję się na prawo; mam co prawda na utrzymaniu rodzinę, ale pogodzę jakoś studia z pracą zarobkową – pada odpowiedź (*Goniec – magazynier – referent – student UŁ*, DŁ 07/49).

Mimo wszystko w większości artykułów raczej potępiano pracę studentów – poza tak uzasadnianymi przypadkami jak powyższy. Jednocześnie studenci mogli pracować społecznie, oddając niejako społeczeństwu to, co od niego otrzymali już w czasie studiów. Praca społeczna miała być mniej uciążliwa, za to rozwijająca i mniej kolidująca ze studiami. Modelowy student, poza żywym zainteresowaniem sytuacją kraju, powinien aktywnie działać na uczelni, udzielać się w organizacjach studenckich (od 1948 r. obowiązkowo w ZMP), budować solidarne relacje towarzyskie i prowadzić rozmaite aktywności kulturalne (Kochanowicz 2000). Studenci byli zachęcani do różnego rodzaju przedsięwzięć: budowali linie tramwajowe, kopalni doły pod ulice, stawiali domy akademickie dla swoich kolegów, o czym z dumą raportowano w prasie. W latach późniejszych zobowiązani byli wspomagać chłopów podczas żniw:

Już na początku turnusu brygada żniwna w gospodarstwie Dzedno wezwała do współzawodnictwa pozostałe gospodarstwa, w których pracowali nasi studenci [...] Brygada ta całkowicie wywiązała się z podjętego zobowiązania, a pozostałe gospodarstwa podjęły apel o zorganizowanie współzawodnictwa, które zakończyło się zwycięstwem brygady studenckiej z gosp. Mąkowarsko 11 (*W polu też dali sobie radę*, DŁ 08/53).

Aktywność w czasie studiów była gwarancją spełnienia postulatu „uspołecznienia studentów” i zacieśniania więzów między społeczeństwem a studentami, dokonywanego pod opieką władz.

3.4. Praca – służba krajowi i społeczeństwu

Tak wykwalifikowana kadra, bez względu na to, czy ukończyła filologię, chemię czy medycynę, miała służyć modernizacji kraju: najpierw odbudowie po wojennych zniszczeniach, potem przy wzmagających się werblach rewolucyjnej retoryki – realizacji sześciolatki. Ponownie istotnym odniesieniem stawało się przedwojnie, przedstawiane jako czas produkcji bezrobotnych, kiedy uniwersytety nie były zainteresowane potrzebami społeczeństwa i gospodarki kraju. Inaczej wyglądała przyszłość absolwentów w rzeczywistości powojennej – jednym z najważniejszych postulatów władz, a sztandarowym hasłem PZPR stała się likwidacja bezrobocia, a termin „prawo do pracy” został wpisany w wizję nowoczesnego społeczeństwa:

[...] na absolwentów wszystkich wydziałów czekają fabryki i szkoły, huty i rolnictwo, czekają wszystkie gałęzie gospodarki narodowej. Zjawisko bezrobocia zginęło bezpowrotnie. Nie ma zawodów uprzywilejowanych, każdy obywatel Polski Ludowej ma prawo do pracy, każda praca jest zaszczytem (*Ważna decyzja*, GR 05/53).

Ważne było, aby wszyscy znaleźli pracę zgodną ze swoimi kwalifikacjami i by wysiłek ten nie został zmarnowany.

Jednym z elementów reformy nauki i parametryzacji był postulat związania nauki z przemysłem poprzez praktyki studenckie. Miały one przygotować studentów do przyszłych wyzwań i zapoznać z realiami świata pracy:

Istotną cechą organizacji toku studiów wyższych w Polsce Ludowej jest harmonijne łączenie wysokiego poziomu teoretycznego z przygotowaniem do bezpośrednich zajęć praktycznych w życiu gospodarczym, społecznym i kulturalnym. Jedną z form realizacji tego postulatu organizacyjnego są praktyki wakacyjne (*Otoczymy opieką młodzież akademicką*, DŁ 06/53).

Uczelnie miały podejmować współpracę z potencjalnymi miejscami pracy studentów, co dodatkowo wiązało się z fundowaniem specjalnych stypendiów przez zakłady pracy – ich pobieranie zobowiązywało do późniejszego podjęcia pracy na wyznaczonym przez zakład stanowisku. Co interesujące, także stypendia przyznawane przez Miejską Radę Narodową dla najwybitniejszych studentów przewidywały odpracowanie w którejś z miejskich komórek dokładnie takiego czasu, przez jaki pobierano stypendium⁵. Pracę dla studentów miało zapewnić przede wszystkim planowanie rekrutacji wprowadzone od 1949 r. Ściśle określona liczba przyjmowa-

⁵ APŁ, mikrof. 120304, posiedzenie Miejskiej Rady Narodowej w Łodzi z 14 marca 1946 r.

nych na studia, kontrolowana później w corocznych sprawozdaniach, pozwalała na wprowadzenie przydziałów pracy z ministerialnego rozdzielnika. W prasie budowano wokół tego tematu pozytywne skojarzenia:

Studentów zainteresuje niewątpliwie, że władze uniwersyteckie posiadają już odpowiedni rozdzielnik, wg którego absolwenci UŁ zostaną skierowani do prac w instytucjach podległych poszczególnym ministerstwom. Trzeba tu stwierdzić, że wachlarz zainteresowanych ministerstw jest bardzo szeroki, co dowodzi, że zapotrzebowanie na absolwentów jest olbrzymie. Pracy na nich czeka sporo. Jest to wreszcie dowodem ogromnych możliwości, jakie Państwo Ludowe daje absolwentom wyższych uczelni (*Praca i mieszkanie zapewnione*, DŁ 06/52).

Zadania studenta:



Rysunek 1. Zestawienie najważniejszych etapów

Źródło: opracowanie własne.

Prawo do pracy było zagwarantowane przez państwo ludowe. Ta gwarancja była istotnym komunikatem dla wielu ludzi, którzy po czasach wojennej zawieruchy pragnęli – czy to dla siebie, czy dla własnych dzieci – praktycznych umiejętności gwarantujących zatrudnienie bez względu na okoliczności. Jak wskazywano niejednokrotnie w wywiadach biograficznych i wspomnieniach z tamtego okresu, umiejętności praktyczne były wysoko cenione, wielu zapewniły przetrwanie w trudnych czasach. W dobrze zaplanowanej strukturze socjalistycznego uniwersytetu, jeśli otwierano jakiś kierunek i przyjmowano studentów, to miało to oznaczać, że dla

takiego zawodu jest miejsce w społeczeństwie. Podsumowując, w prasie stworzono typ idealny powojennego studenta – miał być to wzorzec dla awansującej młodzieży z klas pracujących⁶ (rys. 1). Przykłady studentów, retoryka troski, wizja wyzwania, którym jednak można sprostać, miały uczynić wybór studiów realnym dla szerokich grup społecznych.

4. Ku przyszłości – nowe kadry i demokratyzacja

W Polsce, choć w mniejszym stopniu niż w Związku Radzieckim, obecny był kult wiedzy i nauki jako środka do modernizacji kraju. Zadaniem stojącym także przed uniwersytetem była produkcja nowych kadr. W pierwszej kolejności celem było nadrobienie strat wojennych. Był to argument stosowany do legitymizowania ważności szkolnictwa wyższego. Można powiedzieć, że nowe kadry służyły legitymizacji potrzeb całego pola akademickiego. Powojenna odbudowa wznagalała zapotrzebowanie na lekarzy, inżynierów, urzędników, nauczycieli: „praca czeka, a rąk ciągle za mało” (*Jak najwięcej świątłych ludzi...*, GR 08/48) apelowano jeszcze trzy lata po wojnie.

Struktura pochodzenia społecznego nowych kadr miała odpowiadać strukturze całego społeczeństwa – w myśl socjalistycznej merytokracji, zakładającej, że z każdej klasy społecznej mniej więcej taka sama proporcja osób posiadała odpowiednie uzdolnienia, aby podjąć studia. Państwo miało zaś obowiązek zbudowania systemu, w którym każdy z tych uzdolnionych obywateli miał na to szansę. Jednocześnie zakładano, że „potrzebna jest praca ślusarza i profesora. Jedna i druga jednakowo powinna być szanowana i otoczona opieką. Ale aby być profesorem i badaczem, musi się mieć inne uzdolnienia aniżeli do wykonywania ślusarstwa” (*Ci, którzy dzieło ojców swoich rozwiążą i udoskonalą*, KP 06/46). Demokratyzacja uniwersytetu nie miała i nie mogła mieć w nowej rzeczywistości charakteru przedwojennego „chodzenia z kagankiem oświaty” do mas, ale miała być wprowadzeniem prawa obrania wolnego zawodu dla każdego (*Młodzież robotnicza i chłopska*, GR 09/48).

Zasadniczym założeniem było to, że pochodzenie społeczne przekłada się na odpowiedni profil ideowy, a pochodzenie z klasy robotniczej lub chłopskiej gwarantuje posiadanie poglądów „demokratycznych”, a więc socjalistycznych i prorządowych. Już w 1946 r. „Kurier Popularny” zapowiadał:

⁶ Typologii studentów powojennych na podstawie badań prowadzonych w Łodzi dokonał Jan Szczepański, wyróżniając studenta-uczonego, absolwenta-fachowca oraz działacza społeczno-politycznego, w dyskursie prasowym obecne były wszystkie te trzy typy, tworząc ogólny wzorzec studenta socjalistycznego (Szczepański 1963).

Muszą to być ludzie [nowe kadry – A.Z.] nie tylko fachowo przygotowani do twórczego dzieła, ale także związani z nami duchowo, ideologicznie. Byłoby tak niewątpliwie, gdyby owi młodzi ludzie, którzy wychodzić będą z uniwersytetów i politechnik, byli pochodzenia chłopskiego i robotniczego. [...] Statystyka polska z roku 1935-36 wykazuje na 12.500 studentów zapisanych na pierwszy rok studiów w szkołach wyższych zaledwie 500 z rodzin robotników fabrycznych (4.190, 100 z rodzin robotników rolnych (0,8%) i 600 studentów z rodzin chłopskich posiadających do 5 ha ziemi (5,1%). Razem stanowi to 10% ogółu młodzieży. Ten stan rzeczy obecnie nieco tylko się poprawił, ciągle jeszcze z uczelni wyższych korzystają przede wszystkim dzieci warstw zamożnych, a więc zachowawczych, usiłujących zahamować rozwój dziejowy (*Ci, którzy dzieło ojców...*, KP 05/46).

Najważniejszą zmianą w imaginariu społecznym było wpisanie w horyzont możliwości klas niższych perspektywy podjęcia studiów. „Zaszczytny tytuł inżyniera, doktora czy magistra dzięki zmienionym po wojnie warunkom nosić więc po raz pierwszy będzie mógł syn małorolnego chłopa czy córka robotnika lub pracującego inteligenta” (*Bramy wyższych uczelni szeroko otwarte*, GR 08/48). Już same tytuły artykułów niosły wyraźne przesłanie podkreślające dostępność uczelni, używając metafor „otwartych drzwi”, „stania otworem”, „wypełniania się uczelni dziećmi robotników i chłopów”. Proklamowana równość zawodów nie stała w sprzeczności z demokratyzacją szkolnictwa wyższego, ale miała jej sprzyjać.

Od 1948 r. system rekrutacyjny coraz częściej stawał się tematem artykułów prasowych. Jego działanie przedstawiane było jako „najbardziej paląca sprawa”, ze względu na zależność między składem społecznym kandydatów a składem przyszłej kadry. Jak starała się to zwięźle wytłumaczyć czytelnikom redakcja „Kuriera Popularnego”, na kandydatów czekały trzy etapy rekrutacji:

Przed wszystkim kandydaci przejdą przez pierwsze sito już na komisjach terenowych Związków Zawodowych i Związków Samopomocy Chłopskiej oraz Rad Narodowych. Komisje te będą kierowały najzdolniejsze i najbardziej wartościowe jednostki spośród młodzieży robotniczej i chłopskiej nawet z najdalszych i najbardziej peryferyjnych ośrodków kraju. W ten sposób będzie można wyłowić talenty zagrzebane nawet na najbardziej głuchej prowincji [...] Drugim sitem, bezpośrednio już badającym osobiste kwalifikacje kandydata i dokonującym doboru studentów pod względem struktury społecznej i odpowiedniego zapotrzebowania na dane zawody, jest Komisja dla doboru kandydatów. Zadaniem jej będzie również podniesienie poziomu naukowego studentów, przez odpowiednią selekcję najlepszych i najzdolniejszych jednostek (*Równy start dla młodzieży*, KP 06/48).

Nie były to komisje rekrutacyjne, o których zasługach dla błądzących studentów często można było przeczytać w prasie. Te miały na celu kompletowanie dokumentów i doradztwo w kwestii wyboru kierunku. Działały w dzielnicach i na terenie województwa, tworzone przez przedstawicieli lokalnych władz, Samopomocy Chłopskiej i ZMP.

Trzecim sitem, kwalifikującym z czysto naukowego już punktu widzenia młodzież studiującą, będą siły profesorskie wyższych uczelni, odpowiedzialne za bezpośrednie wychowanie naukowców i specjalistów wszystkich gałęzi wiedzy (*Równy start dla młodzieży*, KP 06/48).

Prasa instruowała i wyjaśniała skomplikowane procedury. Aby wyrównać szanse już na poziomie rekrutacji, wprowadzono preferencyjne traktowanie niektórych kandydatów, co prasa przedstawiała jako konieczny krok dla wyrównania szans edukacyjnych. W taki sposób tłumaczono także istnienie roku wstępnego oraz kursów przygotowawczych:

Przy egzaminie uwzględnia się pochodzenie społeczne kandydata. Nie oznacza to jakiegos faworyzowania, ale zrozumiałym jest, że dziecku chłopca czy robotnika, nie posiadającym odpowiednich warunków do nauki, pewne względy się należą. Jak widzimy więc dwie są linie wytyczne pracy komisji: 1) zlikwidowanie skutków wojny i 2) wyłowienie wartościowych jednostek ze sfer robotniczych i chłopskich, co sprowadza za sobą zmianę oblicza naszych szkół wyższych (*Ponad 1000 osób zakwalifikowało się*, DŁ 04/46).

Wiele miejsca poświęcono właśnie tym rozwiązaniom, co wiązało się nie tylko z podkreślaną wcześniej orientacją na przeszłość, związaną z narracją o wyrównywaniu krzywd i zadośćuczynieniu poprzednim niesprawiedliwościom, ale orientacją na przyszłość, a więc budową nowego porządku, modernizacją, przebudową polskiej gospodarki, kultury, jak i całej struktury społecznej. Wprowadzenie kursów przygotowawczych było przedstawiane jako „wielki eksperyment”⁷, który nigdy nie mógł się wydarzyć w przedwojniu, tylko odwaga i modernizacyjne cele powojnia stwarzały takie możliwości.

Niekiedy teksty prasowe przybierały formę reportaży, chwytających za serce historii o poszczególnych osobach, z którymi czytelnik mógł się łatwo zidentyfikować. Poprzez ich sukces mógł zaś uwierzyć w osiągalność własnego. Niektóre historie przybierały niemal melodramatyczny ton, przedstawiając nie tyle celne przykłady, ile całe historie:

Pewnego dnia we wsi wywieszono afisze, głoszące, że można się zapisać na kursy przygotowawcze. Pokusa zgłosił się pierwszy. Po pomyślnym egzaminie został przyjęty. Teraz jest jednym z najlepszych uczniów.

– Trzeba tylko chcieć – wyjaśnia. Roboty jest dosyć, ale jak rozłożyć sobie dobrze pracę, to można ze wszystkim sobie poradzić. Sam zresztą jestem tego najlepszym dowodem, bo chociaż szkołę powszechną skończyłem 10 lat temu, to jednak nie pozostaję w tyle za innymi.

⁷ Na Uniwersytecie Łódzkim w pierwszej kolejności wprowadzano m.in. rok wstępny (Bińko 2001: 175).

[...] Zdzisław Zwierz jest na historii. Jan Klatka na WSGW, Wincenty Dowgiello studiuje na Politechnice – wszyscy oni byli kiedyś słuchaczami kursu.

I tak, jak przodowali kiedyś w pracy zawodowej, tak i teraz dają przykład rzetelnego podejścia do nauki i na pewno za parę lat będą z nich wartościowi inżynierowie, lekarze i prawnicy (*Dzielní w pracy i nauce*, DŁ 02/51).

Z łatwością kolega Pokusa (jakże trafne nazwisko dla osoby decydującej się na nowe życie) dostał się na studia dzięki kursom przygotowawczym, ale także dobrej organizacji własnej pracy, która pozwoliła mu osiągać w nauce dobre wyniki. Sukces ten, jak sugeruje artykuł, to wynik nawyku ciężkiej i systematycznej pracy, który cechuje osoby pochodzące z klas pracujących. To oni bardziej się starają, doceniają możliwość nauki, posiadają etos pracy:

Należy przy tym zauważyć, że wbrew opiniom sceptyków poprawia się jakość nauczania i że młodzież robotniczo-chłopska pomimo początkowych trudności rzetelną pracą, wytrwałością i zdolnościami bije już studentów przedwojennych (*Od przedwojennej pustyni kulturalnej...*, GR 05/52).

Argumentowano, że młodzież ta podlegała nawet większej selekcji niż młodzież inteligencka. Tzw. „pływacy”, bazujący jedynie na swojej erudycji wyniesionej z domu, maskowali erudycją brak rzetelnej wiedzy. Ten argument był zresztą głównym orężem walki z przeciwnikami zbyt gwałtownych procesów demokratyzacji uczelni w obawie przed obniżaniem poziomu. Przedstawiciele klasy pracującej nie tylko mieli więc przyrodzony demokratyczny (socjalistyczny) światopogląd, ale także predyspozycje do ciężkiej pracy i jej dobrej organizacji. Takie cechy miały posiadać „nowe kadry”:

Ze szkół wyższych będą musieli wyjść przyszli budowniczo- lepszego życia, ludzie, którzy nie tylko nie zniszczą dzieła ojców swoich, ale je rozwiną, udoskonalą. Muszą to być ludzie nie tylko fachowo przygotowani do twórczego dzieła, ale także związani z nami duchowo, ideologicznie [...]. Nie chcemy chować sobków, którzy swój interes osobisty wysuwać będą na czoło wszystkich poczynań. Tacy nie spełnią misji przypadającej inteligencji. Nie byłoby przecież różnicy między nimi a młodzieżą pochodzącą z warstw zamożnych. Tutaj nie chodzi tylko o zastąpienie młodzieży z jednego środowiska przez młodzież z drugiego środowiska. Chodzi o to, aby do szkół weszła młodzież o innej postawie życiowej, młodzież, której główną troskę nie stanowi urządzenie się w świecie jak najwygodniej, ale myśl o rozwiązaniu trudnych problemów życia politycznego, gospodarczego, społecznego, kulturalnego i naukowego. Rozwiązywaniu tych problemów zgodnie, w harmonii z najpiękniejszymi ideałami ludzkości, dźwiganymi przez masy chłopskie i robotnicze (*Ci, którzy dzieło ojców swoich...*, KP 06/46).

Podkreślano także konieczność zmiany podejścia samych rodziców-robotników i rodziców-chłopów, by nie kierowali się zapewnieniem osobistego dobrobytu dzieciom, „aby synowie byli »panami«”. Rodzice powinni zostać uświadomieni (sic!),

że celem kształcenia ich dzieci jest „budowanie nowego świata i powszechnego dobrobytu a nie [...], aby jakiejś uprzywilejowanej grupie ludzkiej stworzyć lepsze warunki życia”.

Konstrukcja pojęcia „nowe kadry” wiązała się nie tylko ze zmianą ideologiczną niemal mechanicznie zależną od pochodzenia społecznego studentów, ale także z innym pojęciem – „nowe pokolenie”. Określenie to funkcjonowało poniekąd synonimicznie, jednak czynnik zmiany społecznej był zakorzeniony nie tyle w strukturze klasowej, ile demograficznej. Była to młodzież rozpoczynająca świadome życie w trakcie lub po wojnie, urodzona w latach 30. XX wieku, a więc niepamiętająca już zbyt dobrze czasów przedwojennych.

W rozwoju naszego uniwersytetu coraz większą rolę odgrywa to młode pokolenie łódzkich naukowców i kształtowanej przez nasz uniwersytet nowej inteligencji [...] nowe pokolenie to realna siła społeczna, która coraz wyraźniej zaznacza się w rozwoju naszego uniwersytetu i naszego miasta (*UŁ po 5 latach*, GR 01/50).

Sami studenci więc, nie jako ogół, ale jako przedstawiciele organizacji studenckich, pełniących w prasie rolę synekdochy, niejednokrotnie zabierali głos, definiując swoją rolę jako właśnie „nowych kadr” – „awangardy młodzieży postępowej”. W „Manifeście” z „Dziennika Akademickiego”, zarysowując ponownie podział na przedwojnie i powojnie, studenci definiowali swoją rolę i zadania następująco:

Chcieliśmy pokazać, że rozpoczynając nowe, powojenne życie jako studenci UŁ, nie tylko nie przyjęliśmy tradycji przedwrześniowych młodzieży akademickiej, lecz dążymy konsekwentnie do stworzenia nowych wartości i zapisania na naszym koncie przychodowym jak największej liczby pozycji – słowem do stworzenia nowego typu akademika. Pragniemy stać się elementem obywatelsko wyrobionym i twórczym. Poza nauką, która jest naszym zasadniczym celem, zajmujemy się również pracą kulturalną, społeczną i samokształceniową. [...] Jesteśmy częścią składową społeczeństwa i jeśli wyróżniamy się w tym społeczeństwie, to pragniemy, aby powodem wyróżnienia były nie białe czapki lub oznaki akademickie, jak niektórzy jeszcze sądzą, lecz dążymy do tego, aby na wyróżnienie zasłużyć nauką, pracą, postawą wobec życia i jego bieżących zagadnień. Chcemy, aby widziano w nas awangardę młodzieży postępowej, świadomie i konsekwentnie dążącej do realizacji ideałów demokratycznych (***, DA 10/46).

W podobnym tonie utrzymane były wypowiedzi studentów zrzeszonych w AZS „Życie”:

Żądamy nauki, żądamy wiedzy, która pozwoliłaby nam zbudować nowy świat, świat sprawiedliwości społecznej, w którym nigdy nie zaistniałaby możliwość wyzysku, w którym nie powtórzyłby się krwawy dramat ostatnich lat. Nie chcemy słuchać tylko martwych formułek, nie chcemy stać się rzemieślnikami, chcemy, by nasza mądrość była mądrością żywego człowieka, by wiedza, którą otrzymamy, była orężem postępu, byśmy się stali świadomymi bojownikami społeczeństwa, jego awangardą w wal-

ce o prawa człowieka. Żądamy więc społecznego wychowania, żądamy uwidocznienia nierozzerwalnej, z przyrodzonego prawa wywodzącej się spójni jednostki z ogółem. Żądamy podkreślenia tego prostego i zdawałoby się niewymagającego żadnego retuszu postulatu, demokracji, iż interes jednostki podporządkowany być musi potrzebie społeczeństwa. Żądamy po prostu demokracji, demokracji w pełnym tego słowa znaczeniu” (dwutygodnik AZS „Życie”, za: *Nowe pismo akademickie*, DA 10/46).

W ten sposób głos studentów w dyskursie był reprezentowany przez „bojowników społecznych”, którzy żądali nowego świata i demokracji. Głos całego środowiska prezentowany był jako spójny i zdecydowany. Nowe kadry miały stać ramię w ramię z robotnikami w procesie dziejowych zmian. Wkrótce reprezentację studentów, poza nielicznymi głosami korespondentów terenowych na uczelniach, w pełni przejęło ZMP oraz korespondenci terenowi, czyli wybrani studenci komentujący „od wewnątrz” uniwersyteckie sprawy. W ten sposób głosy pochodzące ze środowiska studenckiego przekonywały najlepiej zwykłego czytelnika o prawdziwej zmianie i zaangażowaniu studentów, którzy np. sami siebie zachęcali do wzmożenia dyscypliny pracy (*Nauka w walce o wykonanie planu...*, DŁ 10/50).

5. Starzy i nowi profesorowie

Nowe kadry miały dopiero nadejść. Rodziło się napięcie między nowym pokoleniem a przedwojennymi akademikami. „Stare kadry” powinny zasadniczo zostać zaklasyfikowane do powojnia, jednak było to niemożliwe. Podobnie jak studentów, podzielono więc inteligencję na tę „postępową”, przynależącą do powojnia, oraz „reakcyjną” resztę pozostającą w okowach przedwojnia. O tej pierwszej pisano także w nowy sposób; funkcjonowali oni jako „pracownicy nauki” czy „kadry akademickie”, coraz rzadziej jako profesorowie czy akademicy, choć żadne z tych słów nie wyszło z użycia. Kadra profesorska miała więc przed sobą niezwykle ważną rolę do odegrania – miała wyszkolić nowe kadry, w tym nowe kadry akademickie na nowe czasy. Dydaktyka była najważniejszym obszarem działań naukowca, dodatkowo chodziło o dydaktykę postępową – kształcąca odpowiednią świadomość polityczną, a stawka była wysoka:

Wniosek generalny z dyskusji brzmi – o wynikach decyduje świadomość polityczna studiujących i personelu nauczającego. Decyduje, gdyż skłania do rzetelnego wypełniania obowiązków, pogłębiania wiedzy, kształtowania naukowego światopoglądu (*Studenci UŁ podejmują ruch masowego przewodnictwa*, DŁ 03/46).

Postępowych profesorów tworzących UŁ, a tak przedstawiała ich prasa, należało – tak jak studentów – otoczyć opieką społeczeństwa i państwa. W pierwszych latach powojennych brakowało mieszkań dla profesorów, apelowano więc o zadba-

nie o ich warunki bytowe. Przykład stanowił choćby profesor Sym⁸, który musiał wykłady przygotowywać na łóżku, czy inni, niemający warunków do pracy ani na uczelni, ani w domu. Co interesujące, problem ten w żadnym artykule czy polemice nie był ukazywany jako roszczeniowy ani profesorskie oczekiwania nie były przedstawiane jako burżuazyjny sentyment – nawet gdy akademicy, podobnie jak literaci, otrzymywali stosunkowo atrakcyjne lokale (oczywiście nie wszyscy i nie od razu).

Próbowano obrazować zmianę zachodzącą w początkowo sceptycznej kadrze profesorskiej. Dawano też wyraz nieufności ze względu na jej pochodzenie klasowe i przedwojenne uwikłania. Pisano zatem o rosnącym zaangażowaniu, poczuciu misji, wreszcie coraz lepszym rozumieniu swojej roli w powojennym świecie:

Podstawowym osiągnięciem minionego roku jest poważne pogłębienie przeobrażeń zachodzących w świadomości większości pracowników naukowych, którzy coraz bardziej stają się nauczycielami-wychowawcami kadr specjalistów, przyszłych budowniczych socjalizmu (*O wyższą uczelnię nowego typu*, GR 10/51).

Akademicy mieli więc – w konfrontacji z samą rzeczywistością – uświadamiać sobie swoją nową rolę i w cudowny sposób z „zatwardziałych zwolenników starego systemu” zmienić się w apologetów nowego – „profesor musi zejść do roli pedagoga, nauczyciela, organizatora” (*Przed Kongresem*, GR 04/50). Pozbywając się starych nawyków, mieli nawiązać kontakt z masami i włączyć się do budowy nowego porządku. O ile grupę studentów można było kształtować niemal od nowa, profesorowie musieli „znaleźć wspólny język z masami” – dokonać przejścia z przedwojnia do powojnia. Prasa nawoływała i relacjonowała tę kluczową dla przyszłości kraju walkę o rząd dusz:

[...] by wszyscy ci, którzy tkwią jeszcze w kręgu starych nawyków i urazów dokonali wreszcie wyboru, by zrozumieli i wykorzystali dla dobra społecznego tę wielką szansę jaką dla postępu nauki stworzyły wielkie przemiany społeczne, podjęte i przeprowadzane przez obóz demokracji polskiej. Nie wszyscy bowiem, niestety, pracownicy nauki zdają sobie sprawę z dobrodziejstwa wyzwolenia się myśli ludzkiej z obcęgów, w jakich trzymała ją dyktatura kapitału i wstecznicstwa. Im szybciej ogół pracowników nauki polskiej znajdzie wspólny język z polskimi masami pracującymi wykuwającymi w pocie i trudzie wśród olbrzymich trudności czasów dzisiejszych nowy lepszy ustrój społeczny, tym rychlej odbuduje się ze zniszczeń wojennych tak straszliwie okaleczona przez okupanta kultura polska. A sprawa odbudowy kulturalnej jest nie mniej ważna dla przyszłości naszego narodu jak dzieło odbudowy materialnej (*Ludzie nauki muszą znaleźć...*, KP 09/46).

⁸ Zapewne chodzi o prof. Ernesta A. Syma (1893-1950) – biochemika i enzymologa, który tworzył na UŁ Zakład Chemii Lekarskiej (potem Katedra Chemii Ogólnej i Fizjologicznej na Wydziale Lekarskim UŁ), a w 1946 r. wyjechał do Gdańska.

Profesor – czy od początku postępowy, czy neofita – miał więc być nauczycielem, ale nie scholastycznym belfrem niosącym z wyżyn nauki kaganek do mas, a zaangażowanym pracownikiem poświęcającym swemu zadaniu wiele troski i „ofiarnego wysiłku”. Zadania, jakie stały przed środowiskiem naukowym, tak streszczał „Dziennik Łódzki” w 1949 r.:

Zadania jakie stoją przed nami w tej dziedzinie (przewycięzenia zacofania nauki), dadzą się sprowadzić do następujących zasadniczych punktów:

- 1) Unowocześnienie zakresu i metod nauczania.
- 2) Roztoczenie należytej opieki nad młodymi naukowcami.
- 3) Zachęcenie zasłużonych profesorów i naukowców do rewizji ich przestarzałych poglądów na naukę (*Wiedza to nie towar w kramiku*, DŁ 11/49).

Tych spośród akademików, którzy nie zdołali się wyzbyć „przeżytków burżuazyjnego poglądu”, czekała marginalizacja. Czytelnik prasy śledził, jak na jej łamach dokonuje się zmiana, jak akademicy schodzą ze swych wież z kości słoniowej i stają się „robotnikami nauki”.

Poza głównym, dydaktycznym, celem prac akademików mieli oni także przyczynić się do uspołecznienia uniwersytetu – upowszechniać wiedzę i swoje działania. Mieli więc wygłaszać zewnętrzne wykłady o charakterze popularnonaukowym, odwiedzać świetlice fabryczne, pomagać studentom i angażować się w życie tak uczelni, jak i miasta, jego mieszkańców, a najlepiej całego kraju. W prasie regularnie donoszono, czym zajmują się łódzcy naukowcy, jakie prowadzą badania i jaki może to mieć pożytek dla społeczeństwa i rozwoju gospodarki. Pisano z dumą o zjazdach i konferencjach odbywających się w Łodzi, ale również o ogólnokrajowych i zagranicznych wydarzeniach, w których uczestniczyli tutejsi profesorowie reprezentujący robotnicze miasto (i socjalistyczną ojczyznę) na świecie. Pisano nawet o czasopismach naukowych publikowanych w Łodzi, większości uroczystości, a początkowo także o obronach doktorskich i mianowaniach profesorskich. Relacjonowanie spraw uczelni jako obszaru publicznego zainteresowania przybliżało świat akademii przeciętnemu czytelnikowi.

Uniwersytet, opisany jako uspołeczniony i bliski potrzebom społeczeństwa, musiał zejść z piedestału „czystej nauki”. Prasa przekonywała, że zmiana ta jest zupełnie naturalna i racjonalna:

Istnieje pewien dość utarty przesąd, że praktyczne wytyczenie działań społecznych stanowi wyłącznie domenę „polityków” i że tzw. „czysta nauka” winna stać jak najbardziej z dala od polityki. Przesąd ten jest szkodliwy. W świetle tego przesądu pracowników nauki traktuje się jako swoistą kategorię ludzi, zamkniętych w ciszy swych gabinetów, pogrążonych całkowicie w kontemplacjach umysłowych. Aczkolwiek przesady tego rodzaju są śmieszne i może nawet paradoksalne, tym niemniej niebezpieczeństwo izolacji, biernej postawy, oderwania od życia społecznego jest zjawiskiem realnym i bynaj-

mniej nie rzadkim wśród ludzi zajmujących się z zawodu pracą naukową (*Rola nauki w życiu odrodzonej Polski*, DŁ 06/46).

Ważnym wydarzeniem intensyfikującym definiowanie roli nauki i naukowców był plan sześcioletni, ale także uchwalenie nowej Konstytucji w 1952 r., wzorowanej na radzieckiej. Przy okazji tego wydarzenia przypominano postępowe i demokratyczne tradycje „dawnej kadry naukowców”, nakładając nań raz jeszcze obowiązek przygotowania nowych kadr. Zaletą nowej Konstytucji i nowością miało być wyraźne określenie roli i obowiązków inteligencji, a więc i pracowników naukowych (rozdział 7 Konstytucji – Prawa i obowiązki obywateli⁹), jak tłumaczono w „Głosie Robotniczym”:

W Konstytucji sprawa nauki zajmuje wiele miejsca, bo nauka ma wielkie znaczenie dla kraju demokracji ludowej, bo „nauka to badania prowadzone metodą marksistowsko-leninowską, to socjalistyczne przewidywanie, planowanie”. Konstytucja będzie służyła dalszemu rozwojowi nauki, kultury – narodowej w formie, socjalistycznej w treści, głęboko humanistycznej. Pracownicy naukowcy w Polsce Ludowej mają poczucie użyteczności swej pracy [...]. Obowiązki inteligencji wiążą się w poważnym stopniu z gwarancją praw ogółu obywateli. Projekt Konstytucji nadaje obywatelom prawo do pracy, ale zapewnienie tego prawa należy w znacznym stopniu od pracowników umysłowych ekonomistów, nowatorów i racjonalizatorów, kadr inżyniersko-technicznych. Budownictwo socjalistyczne wymaga zatem specjalistów i pełnowartościowych kadr inteligencji (*Prawa i obowiązki inteligencji*, GR 04/52).

Wraz z ofensywą sześciolatki, od około 1950 r., naukowcy mieli podejmować coraz to nowe wyzwania w walce o jej realizację: „praca naukowa ma być powiązana ściśle z życiem, służąca socjalistycznej gospodarce, mająca na celu przyspieszenie budowy socjalizmu w kraju” (*Rzadkie okazy roślin pomagają...*, DŁ 01/53). Dzienniki z dumą donosiły o kolejnych przyjętych zobowiązaniach kadry akademickiej, takich jak: wyznaczenie dodatkowych godzin dyżurów, zużywanie mniejszej ilości odczynników w laboratoriach, wydanie dodatkowych publikacji czy poświęcenie pracy ważnym kwestiom społecznym, np. problematyce życia łódzkich robotników.

Innym mobilizującym akademików zabiegiem, nasilającym się w latach 50., była walka o pokój. W tym kontekście środowisko akademickie przedstawiane było jako mówiące jednym głosem, jednorodnie postępowe (*Apel naukowców łódzkich*, GR 03/55). Tak było w przypadku podpisywania apeli o pokój oraz pokojowe wykorzystywanie nauki czy w samym Plebiscycie Pokoju w maju 1951 r.:

Profesorowie i studenci młodego Uniwersytetu robotniczego miasta wyrazili swoją niezłomną wolę służenia sprawie pokoju i postępowej nauce. [...] Naukowcy i studenci

⁹ Art. 61 projektu nowej Konstytucji głosił: „Obywatele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej mają prawo do nauki”. Dz.U. 1952, nr 33, poz. 232, ISAP, <http://isap.sejm.gov.pl> [6.06.2014].

Uniwersytetu Łódzkiego potwierdzili, że są niezachwianymi bojownikami pokoju i postępu (*Plebiscyt na uniwersytecie*, DŁ 05/51).

W „Kronice Filmowej” relacjonującej to wydarzenie (PKF 22/51 „Narodowy Plebiscyt Pokoju, Repozytorium Cyfrowe Filмотeki Narodowej” 2014) profesorowie i młodzież uniwersytecka wymienieni są zaraz po „pierwszym wojowniku o pokój” – Bolesławie Bierucie, górnikach ze Śląska i robotnikach. Zajmują w ten sposób miejsce przed chłopami i budowniczymi (oraz „postępowymi księżmi i zakonnikami”).

Oddzielnym tematem były już wspomniane nowe kadry, ale na polu akademickim – na poziomie lokalnej prasy miały to być przede wszystkim własne kadry naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Często poruszany problem studenckiej biedy i potrzeby stworzenia całościowego systemu świadczeń zapewniającego możliwość uczenia się miał dotyczyć w szczególności tych, którzy nie tyle uczyli się zawodu, ile mogliby się poświęcić nauce jako takiej i w przyszłości zasilić nowe kadry akademickie, kontynuujące tradycje postępowej grupy profesorów. Takie poświęcenie wymagać zaś miało znacznie lepszych warunków – stąd postulat ochrony i troski o studentów nabierał większej mocy w kontekście nowej kadry akademickiej:

Minimum. Powiedzmy od biedy wystarczy dla praktycznego wykonywania zawodu. Ale gdzie nowe zastępcy pracowników nauki, które przejmą po starszym pokoleniu trud dalszego przekazywania wiedzy? Gdzie uczeni, pracujący dla postępu?

Przykro to stwierdzić, ale nie wychowamy ich, dopóki nie poprawi się materialny byt rzesz studenckich. Dopóki nie zdejmie się z młodzieży balastu trosk i przyziemnych kłopotów. O tym trzeba poważnie pomyśleć (*Jan drzemie na wykładzie*, DŁ 09/48).

Nowe socjalistyczne kadry naukowców, czyli tysiące młodych lekarzy, inżynierów, ekonomistów, nauczycieli, musiały mieć zapewnione ścieżki rozwoju, a kariera akademicka musiała stać się równie atrakcyjnym wyborem dla młodych ludzi. Tymczasem wskazywano problemy, zapytując:

Kto ma być bowiem przyszłym wykładowcą na wyższych uczelniach: student pracujący i wystający przed dziekanatem w celu uzyskania odroczenia egzaminu? A może student – stypendysta, przedstawiciel owej przysłowiowej właśnie biedy studenckiej? Albo student – bywalec kawiarniany? Z pewnością żaden z nich (*W trosce o kształcenie naukowców*, DŁ 10/47).

Ważną grupą w tym procesie byli asystenci. Była to grupa nie tylko liczna, ale także kluczowa dla reprodukcji czy demokratyzacji kadry akademickiej. Podkreślano jej lepsze niż przed wojną położenie, stabilność i opiekę, „której nie zapewniał sanacyjny rząd” (*Pod troskliwą opieką*, DŁ 09/51). Kluczowa dla poprawy bytu tej grupy pracowników była reforma asystentury wzorowana na radzieckim kandydacie nauk – tak niszowy temat także poruszany był na łamach prasy codziennej, tłumaczono założenia reform i przedstawiano korzystne efekty.

Więcej miejsca zajmowały apele o jasne kryteria awansu w naukowej karierze oraz ostrzeżenia przed rozpowszechnianiem się wśród asystentów reakcyjnych poglądów. Przestrzegano, iż „niejednokrotnie funkcje asystentów obejmują ludzie nastawieni wrogo do ustroju Polski Ludowej” (*Robotnik – wzorem dla studiującej młodzieży*, DŁ 04/50). Poruszano także problem słabego przygotowania przyszłych naukowców, co miało wynikać:

[...] z przypadkowego doboru kandydatów. Absolwenci, którzy zamiast po ukończeniu studiów zgłosić się do pracy np. w przemyśle czy szkołach, w pierwszym porywie zapragnęli zostać naukowcami, nie zdając sobie sprawy ze swoich możliwości. Co gorsze, możliwości te nie były, jak dotychczas, przedmiotem wnikliwej analizy profesury, dziekanów, katedr... Nic więc dziwnego, że konsekwencje takiego „doboru” kadr są często opłakane, a poszkodowane są obie strony – młoda kadra i uczelnie (*Naukowcy łódzcy dyskutują*, ŁEI 03/56).

Piętnowano brak przejrzystości procedur, nawołując po raz kolejny do socjalistycznej merytokracji – to zdolności, ale i umiłowanie zawodu miały decydować o awansie. Oczywiście pomiędzy tymi, którzy już zostali wybrani do kariery naukowej jako budowniczowie socjalizmu. Jak pisał „Głos Robotniczy” w 1952 r.:

Przekształcają się programy, treść i formy nauczania i nauki, zmienia się oblicze ideologiczne, nie tylko młodzieży ale i profesorów. Jesteśmy świadkami, jak stopniowo zanika dominujący dawniej typ uczonego, który zamykał się niby w wieży z kości słoniowej i kroczył na tak wysokich koturnach, że nie widać było już z nich życia i dokonujących się dokoła przemian (*Od przedwojennej...*, GR 05/52).

Zarówno role studentów, jak i profesorów uległy przededefiniowaniu, przypisano im nowe zestawy czynności, powinności, nowe określenia – tak dla stanu niechętnego, jak i proklamowanego czy docelowego. Następowala rekonstrukcja obiektów kształtujących imaginarium społeczne.

6. Nauka i uniwersytet

Głównym punktem odniesienia w konstruowaniu obiektu uniwersytetu pozostawał rekonstruowany wcześniej model liberalnej (przedwojnie) i socjalistycznej uczelni (powojnie). Forsowny przez Józefa Chałasińskiego uniwersytet uspołeczniony nie przebił się do prasowego dyskursu poza wypowiedziami samego autora (choć sam przymiotnik funkcjonował w prasie, służąc do opisu elementów uniwersytetu socjalistycznego) (Piskała i Zysiak 2013, Zysiak 2015). W mocy pozostawały więc zasadnicze podziały. Wzmacniane były poprzez rozpisanie również innych obiektów dyskursu na osi przedwojnie – powojnie, jak uczony intelektualny arystokrata vs. budowniczy socjalizmu, izolacja (czysta nauka) vs. zaangażowanie w sprawy

społeczne (zaangażowana nauka), niekontrolowana swoboda vs. planowanie, elitaryzm vs. egalitaryzm. Wszystkie te elementy wiązały się z hasłem uspołecznienia nauki, które w zależności od kontekstu oznaczało zarówno użyteczność wiedzy, demokratyzację uniwersytetów, planowanie i dyscyplinę, a później także marksizm-leninizm, jako jedyną ramę działań naukowych. W 1948 r. w „Dzienniku Łódzkim” pisano:

Dotychczas zagadnienia nauki, uniwersytetów i w ogóle szkolnictwa wyższego stały raczej na uboczu zainteresowań polskiej opinii publicznej. A znowu profesorowie, badacze, cały aparat wyższego szkolnictwa, zamknięci za murami swych gabinetów i zakładów naukowych, na ogół stali z dala od spraw poruszających szerokie warstwy narodu. Nieliczne wyjątki potwierdzały tylko fakt nowego wyniosłego izolacjonizmu (*Nauka bez izolacji*, DŁ 01/48).

Niezwykle rzadko i tylko w początkowym okresie pojawiały się pozytywne elementy przedwojennej uczelni, jak poniższy fragment o relacjach na uczelni:

W przedwojennych warunkach studiów profesor był równocześnie wychowawcą i niejako duchowym ojcem studenta. Nie tylko bowiem wykładał dany przedmiot, ale wskazywał odpowiednią lekturę, rozjaśniał wątpliwości na seminariach, kształtując i urabiając typ umysłowy.

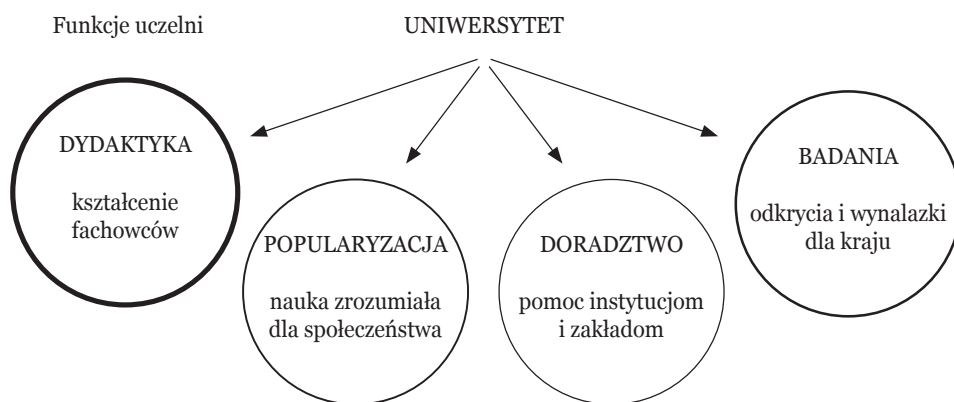
Dziś kontakt studenta z profesorem zaczyna się i kończy równocześnie na kilkugodzinnym wykładzie. Dlatego brak studentowi warunków, brak atmosfery, sprzyjającej wybitniejszemu rozwojowi intelektualnemu (*Wokół naszych spraw*, DA 05/46).

Jednak ani atmosfera, ani cenzura nie pozwalały na zbyt dużą dozę sentymentu wobec tradycyjnego/liberalnego uniwersytetu. Ważnym komponentem przedwojnia był przypisywany mu kapitalistyczny model gospodarki. Znalazło to wyraz w dwóch istotnych antykapitalistycznych postulatach wobec uniwersytetu:

- Wiedza to nie towar – mimo odejścia od idei „czystej nauki” podporządkowanie nauki potrzebom społeczeństwa miano zachować niezależność tworzenia wiedzy, bynajmniej nie od nacisków społecznych (czy politycznych), ale rynkowych. Pisano więc, że „WIEDZA TO NIE TOWAR W KRAMIKU” (DŁ 11/49) jak w kapitalizmie – w Polsce Ludowej służy budowie społeczeństwa, nie prywatnym majątkom i wyżytkowi.
- Uniwersytet to nie przedsiębiorstwo – owszem, uczelnia ma działać sprawnie niczym fabryka, współdziałać z całym systemem produkcji, zarządzać i planować, ale nie w logice zysku, ale efektywności i postępu¹⁰. Konsekwencją tego założenia było zagwarantowanie finansowania nauki, co miało uniezależnić ją od kapitału i zapewnić prawdziwą wolność i autonomię: „Nauka i naukowcy sami siebie finansować nie mogą” (*Ludzie nauki muszą znaleźć...*, KP 09/46).

¹⁰ Także „zakład pracy” nie był już przedsiębiorstwem nastawionym na zysk, ale na produkcję.

Proces dziejowy, prowadzący od uniwersytetu liberalnego do socjalistycznego miał być nieunikniony, a jak przedstawiano to w prasie, zwłaszcza po 1948 r., prawda i postęp nie stały po stronie uniwersytetu przedwojennego: „Stary, liberalny uniwersytet z roku na rok obumiera. Wypiera go nowa, socjalistyczna uczelnia. [...] Uniwersytet objęła w posiadanie młodzież Polski Ludowej” (*Dyscyplina studiów i zespołowa praca...*, GR 09/51). Jak pisał w 1953 r. „Dziennik Łódzki”, uczelnie „służą jednemu celowi: kształtowaniu nowego oblicza nauki w służbie mas pracujących dla pokojowego budownictwa socjalistycznego” (*Współpraca wydawnicza*, DŁ 01/53) – oblicze to było dopiero kształtowane, trwała walka i wiele pozostawało do zrobienia. Był to standardowy zabieg, służący zarówno mobilizacji, jak i zneutralizowaniu wszelkich niedociągnięć i problemów, które w trwającym procesie są przecież sprawą naturalną: „Choć nowa świadomość w zasadzie zwyciężyła, to przecież tu i ówdzie natrafia się na resztki idealistycznych poglądów. [...] W walce z tymi odchyleniami Uniwersytet Łódzki wzmacnia się i prostuje, dążąc do tego, by najskuteczniej służyć ludowi pracującemu” (*To już prawie dziesięć lat*, ŁEI 07/54).



Rysunek 2. Zestawienie zadań uniwersytetu socjalistycznego w okresie powojnia

Źródło: opracowanie własne.

W powojennej optyce pojawiały się zasadniczo cztery grupy funkcji, jakie miał pełnić nowy socjalistyczny uniwersytet (rys. 2):

- Dydaktyka – uniwersytet miał przede wszystkim pełnić funkcje dydaktyczne, stać się miejscem kształtowania kadr i umożliwiać rozwój kraju. W przypadku UŁ po 1948 r. z postępowego ośrodka badawczego, kuźni socjalistycznej myśli, miał stać się on przede wszystkim centrum dydaktycznym, dostarczającym fachowców rozwijającej się gospodarce:

Uniwersytet powstały z woli władzy ludowej powinien całe swe wysiłki skoncentrować w tym kierunku, by jak najlepiej służyć ludowemu państwu, dając społeczeństwu nowe kadry inteligencji, uzbrojonej w oręż prawdziwej, głębokiej wiedzy. [...] Chodzi bowiem o to, by młodzież kończąca studia była jak najlepiej przygotowana do czekającej ją pracy zawodowej (*Witamy krajowy zjazd rektorów i dziekanów uniwersytetów*, GR 01/54).

Pełniąc funkcje dydaktyczne, uczelnie miały za zadanie wspierać proces demokratyzacji, w tym sprawiać, by młodzież robotniczo-chłopska czuła się w tej obcej dla niej instytucji jak u siebie. Cele dydaktyczne miały zostać oparte na kilku istotnych komponentach, takich jak: walka o jak najwyższy poziom studiów, odpowiedni ideologiczny profil edukacji, dopasowanie działań do potrzeb kraju.

- **B a d a n i a** – drugą najważniejszą funkcją, jaką prasa przypisywała uniwersytetowi, była funkcja produkcji nowej wiedzy. Kraj dokonywał niełatwego skoku modernizacyjnego, oprócz kadr potrzebował technologii, nowoczesnych technik pracy, wiedzy o organizacji pracy etc. Nie zapominajmy, że trwała zimna wojna, odrzucono plan Marshalla, więc na państwach socjalistycznych spoczywał cały ciężar udowodnienia światu przewagi socjalizmu nad kapitalizmem. Jednocześnie kult wiedzy i niemal religijne – i oświeceniowe – jej zawierzenie zwiększały nacisk na prowadzenie badań i rozwój wszystkich dziedzin wiedzy. Słabsza obecność tego wątku związana jest z wydzieleniem funkcji badawczych do specjalistycznych instytutów poza uczelniami oraz Polskiej Akademii Nauk, a pozostawienie uniwersytetom przede wszystkim funkcji dydaktycznych. Badania i rola Uniwersytetu Łódzkiego właśnie jako centrum badawczego pojawia się jednak w prasie wielokrotnie, czy to we wspomnianych sprawozdaniach z działalności katedr, konferencji, czy w artykułach popularnonaukowych.
- **Popularyzacja** – uspołeczniony uniwersytet był zobowiązany do upowszechniania wyników i samej tematyki swoich badań oraz przedstawiania w przystępny sposób reszcie społeczeństwa, czym się zajmuje, jakby referując własne działania tym, którzy umożliwiają mu istnienie. Był to świadomy zabieg osławiania uniwersytetu i przybliżania jego działalności reszcie społeczeństwa, ale i kształtowania jego misji upowszechniania nauki. Nie brakowało więc notek o otwartych wykładach czy większych artykułów o znaczących uroczystościach na uczelni: od przyznawania stopni doktorskich po późniejsze narady produkcyjne. W „Łódzkim Ekspresie Ilustrowanym” w latach 50. publikowano cykl artykułów pt. „Z łódzkich ośrodków badawczych”, omawiających działania łódzkich naukowców – nawet jeśli nie wszystkie słowa użyte w opisie naukowych przedsięwzięć mogły być znane szerszej publiczności, to w artykułach starano się wytłumaczyć, czym i po co dana katedra się zajmu-

je, ze szczególnym uwzględnieniem praktycznego wymiaru tych badań i ich przekładalności na życie zwykłego człowieka.

- **Doradztwo** – najrzadziej przypisywaną w prasie funkcją uniwersytetu było doradztwo. Funkcje te przynależały raczej do uczelni technicznych, nie była to tradycyjna gałąź aktywności uczelni. Uczelnie, a także uniwersytety były jednak miejscami produkcji wiedzy, pełniąc funkcje badawcze, i tylko dodatkowym krokiem miało być przełożenie tej praktycznej wiedzy na konkretne działania, mające pomóc w funkcjonowaniu zakładów pracy czy instytucji. W 1955 r. „Głos” zaproponował krótką definicję wszystkich zadań uniwersytetu:

Spełnia więc Uniwersytet wieloraką rolę. Kształci kadry nauczycieli, prawników, pracowników przemysłu [...]. W ramach prac badawczych opracowuje problemy i zagadnienia regionu. Popularyzuje naukę wśród mieszkańców Łodzi i województwa. Niesie fachową pomoc instytucjom i zakładom przemysłowym (*Rola uniwersytetu w robotniczej Łodzi*, GR 04/55).

Dodatkowym komponentem, agresywnie forsowanym po reformie, wraz z nasilającą się stalinizacją, był ideologiczny profil uczelni. Wcześniej pisano raczej o postępowym, demokratycznym czy otwartym charakterze uczelni, maskując jawne odniesienia do socjalizmu, nie mówiąc już o marksizmie-leninizmie. Tak jak na poziomie politycznych przemówień, było to związane przede wszystkim z próbą włączenia w projekt modernizacyjny jak najszerszych grup społecznych. W późniejszym okresie jednak jawnie i dość agresywnie, zwłaszcza w „Głosie Robotniczym”, zaczęto forsować jedyne słuszne podejście do nauki, przykładowo:

Zadaniem organizacji partyjnej będzie walka o powszechne uznanie przodownictwa marksizmu i leninizmu w nauce. Musimy ułatwić przechodzenie dotychczasowych materialistów – formalistów na pozycje ideologiczne marksizmu, będziemy to czynić nie drogą zaciemniania przeciwieństw ideologicznych, czy ich kłajstrowania, ale drogą okazywania ich w pełnym świetle, odsłaniania ich korzeni klasowych, a w konsekwencji drogą nieuniknionego wyboru między pozycjami postępu i wstecznictwa (*Kadry decydują o wszystkim*, GR 10/49).

Postępowa droga oznaczała także finalne osiągnięcie pełni i złączenie się nauki z pracą, uczelni z zakładami pracy, akademików z robotnikami i chłopami poprzez wspólny horyzont ideologiczny.

7. Demokratyzacja i socjalistyczna merytokracja

Dyskusje wokół normatywnych modeli uniwersytetu, wieloetapowa reforma mająca na celu stworzenie uniwersytetu socjalistycznego oraz przebudowa imaginarium

społecznego wyznaczały początek zmiany. Jednocześnie rok 1956 stanowił załamanie całego projektu przebudowy imaginarium społecznego. Nastąpiło przełamanie wcześniejszego języka, doboru tematów, nawet jeśli ogólna idea systemu nie została zanegowana, to wiele kwestii bardziej szczegółowych stało się przedmiotem polemiki, śmielej pisano o biedzie, granicach demokracji, przywilejach dostępnych partyjnym czy antysemityzmie. Jednak początkowe rozluźnienie, a potem wzmożona reakcja po wydarzeniach w Poznaniu (ale także w Łodzi, kiedy siłą stłumiono strajk tramwajarzy w 1957 r.) stanowią końcową cezurę okresu powojennej przebudowy imaginarium społecznego

W niniejszym artykule starłam się zrekonstruować nie tyle zmiany w przedstawianiu uczelni w prasie, ile szerszą zmianę społeczną, warunkującą funkcjonowanie społeczeństwa. W każdym historycznym momencie możemy mówić o pewnym repertuarze praktyk, dostępnym danej grupie społecznej – są to działania, które uznawane są za naturalne, dopuszczalne, a nawet pożądane, wiadomo, jak je podejmować. W powojennym okresie zaszła ważna zmiana w tym obszarze, polegająca na modyfikacji całościowej ramy pojęciowej i przebudowie repertuaru praktyk – była to także część procesu konstruowania socjalistycznego imaginarium społecznego. Jak pisał „Dziennik Łódzki”: „wśród wielu zdobyczy Polski Ludowej jedno z pierwszych miejsc zajmuje udostępnienie nauki najszerszym rzeszom naszego społeczeństwa” (*Otwarta droga*, DŁ 50/01), a wtórował mu „Kurier Popularny”, donosząc, iż „z pośród wszystkich ruchów społecznych socjalizm ożywiony był zawsze największą troską i dbałością o rozwój oświaty, nauki i sztuki” (*Ludzie nauki muszą znaleźć...*, KP 09/46). Najważniejszą konsekwencją tej zmiany miała być demokracja i uspołecznianie uczelni – próba budowy uniwersytetu socjalistycznego.

Doszło zatem do ustanowienia nowej konstelacji obiektów, przyznania sprawczości i rozbudzenia pragnień edukacyjnych wśród wielu grup społecznych, przede wszystkim klas pracujących. Dla większości Polaków perspektywa podjęcia studiów wyższych, jeszcze na uniwersytecie, znajdowała się poza wyobrażoną ścieżką życia. Dla niektórych nagle, dla innych z roku na rok perspektywa podjęcia studiów stawała się realna, okazała się wyborem wartym rozważenia, tak w perspektywie własnego życia, jak i życia swoich dzieci, a nawet współpracowników i sąsiadów. Studia wyższe miały być dostępne dla każdego, co więcej – miały być one niemal zaprojektowane specjalnie dla klasy pracującej. Dodatkowo studiowanie i praca uniwersytetu stały się sprawami publicznymi. Indywidualne decyzje przez kolektywny socjalistyczny zryw stały się także publiczne, już nieprzezrocyste, nie zamknięte w prywatnym życiu, ale godne sproblematyzowania. Zdanie sobie sprawy z tej próby przebudowy imaginarium społecznego jest kluczowe dla pełniejszego zrozumienia powojennego życia polskich uczelni, także Uniwersytetu Łódzkiego.

Literatura

- Anderson, B., O’Gorman R. (1997). *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Kraków: Znak.
- Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell.
- Bińko, B. (2001). Skąd przychodzili, dokąd zmierzali... aspiranci pierwszego rocznika Instytutu Kształcenia Kadr Naukowych przy KC PZPR. W: T. Szarot (red.). *Komunizm: ideologia, system, ludzie*. Warszawa: Neriton.
- Curry, J.L. (1990). *Poland’s Journalists: Professionalism and Politics*. *Soviet and East European Studies* 66. Cambridge – New York: Cambridge University Press.
- Garbowski, Ch. (2012). Imaginarium w kulturze popularnej. W: J.P. Hudzik, J. Kłos, Ch. Garbowski (red.). *Charlesa Taylora wizja nowoczesności: rekonstrukcje i interpretacje*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Graham, E., Cooper, D., Krishnadas, J., Herman, D. (2008). *Intersectionality and Beyond: Law, Power and the Politics of Location*. London – New York: Routledge.
- Howarth, D.R., Norval, A.J., Stavrakakis Y. (2000). *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies, and Social Change*. Manchester – New York: Manchester University Press.
- Kochanowicz, J. (2000). *ZMP w terenie: stalinowska próba modernizacji odpornej rzeczywistości*. Warszawa: Trio.
- Leder, A. (2014). *Prześniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Warszawa: Wyd. Krytyki Politycznej.
- Mautner, G. (2010). *Language and the Market Society: Critical Reflections on Discourse and Dominance*. London: Routledge.
- Narodowy Plebiscyt Pokoju PKF 22/51. b.d. Repozytorium Cyfrowe FilMOTEKI Narodowej. <http://www.repozytorium.fn.org.pl/?q=pl/node/7846> [11.09.2016].
- Nowak, W.M. (2008). *Spór o nowoczesność w poglądach Charlesa Taylora i Alasdaira MacIntyre’a: analiza krytyczna*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Piskala, K., Zysiak, A. (2013). Świątynia nauki, fundament demokracji czy fabryka specjalistów? *Praktyka Teoretyczna*, 3(9), http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr9_2013_Po_kapitalizmie/11.Piskala,Zysiak.pdf [11.09.2016].
- Spodenkiewicz, P. (2008). Sprawa Marii Tyrankiewiczówny. W: J. Żelazko (red.). *Rok 1945 w Łodzi: studia i szkice*. Łódź: IPN.
- Szczepański, J. (1963). *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. Warszawa: PWN.
- Taylor, Ch. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Taylor, Ch. (2007). *A Secular Age*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Taylor, Ch. (2010). *Nowoczesne imaginaria społeczne*. Kraków: Znak.
- Taylor, Ch. (2012). *Źródła podmiotowości: narodziny tożsamości nowoczesnej*. Tłum. M. Gruszczyński. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Zysiak, A. (2015). Science for Modernization: Between a Captive and Egalitarian University – The University of Lodz, 1945-1952. *Science in Context*. 28 (2): 215-236.

**“The gates of the universities wide-open for the working classes!”
Post-war reconstruction of the social imaginary
and the project of socialist university**

ABSTRACT. Mobilization is a key for any modernization attempt. It was true also for rebuilding of Poland after 1945 and designing a new socialist university. Taking as a starting point the social revolution argument, interpreting the WWII and postwar time as a period of profound change of Polish society, I assume that this change brought a deep reconstruction of social imaginary and creation of educational desires among working classes. A conceptual horizon undergone irreversible shift. A common understating, personal expectations, ideal types as well as knowledge about our relation towards the world and other social groups went through a profound revisions in a result of both the war and the postwar reconstruction. What was a role of universities in this new constellation of meanings? What duties and privileges were assigned to professors, students, working classes in daily press? The article offers an analysis of postwar media not as a propaganda tool, but a medium which reconstructed meanings. Educational desires evoked, horizons of expectations widened for those who never before could imagine enrolling to university.

KEYWORDS: socialist university, press, new professionals, social imaginary, postwar

CYTOWANIE: Zysiak, A. (2016). „Bramy uniwersytetu otwarte dla klas pracujących!” Powojenna przebudowa imaginariusium społecznego i projekt uniwersytetu socjalistycznego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 53-86. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.2.

Daniel Kontowski

Wariacja na temat: MISH a edukacja liberalna*

STRESZCZENIE. Niniejszy artykuł zawiera analizę studiów MISH jako przypadku edukacji liberalnej we współczesnej Europie. Od 1993 r. Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne stanowią alternatywną formułę studiów w dziewięciu wybranych uniwersytetach publicznych w Polsce, pozwalającą studentom realizować interdyscyplinarne programy studiów ułożone we współpracy z tutorem w wybranych obszarach wiedzy. Miarą ich międzynarodowego sukcesu było otwarcie podobnych form kształcenia na Ukrainie, Białorusi i w Rosji. Mimo skomplikowanej formuły organizacyjnej zostały one uznane przez badaczy za przykład współczesnej europejskiej edukacji liberalnej, głównie na podstawie autodeklaracji kierownictwa, w szczególności pomysłodawcy Jerzego Axera. Celem tego artykułu jest rekonstrukcja interpretacji pojęcia edukacji liberalnej w formie potrójnego ideału edukacyjnego: autonomii, republikanizmu i zaangażowania. Wykorzystane w nim zostaną wnioski z analizy artykułów naukowych, dokumentów wewnętrznych i częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z kierownictwem MISH UW – ośrodka największego, najbardziej autonomicznego i oferującego największą liczbę i najwyższą jakość danych. MISH przedstawiony jest jako wariacja na temat edukacji liberalnej, w wyjątkowy sposób prezentująca zestaw celów, zasad i wartości wyznawanych przez kierownictwo. Dyskusja dotyczy szerszej roli studiów MISH w polskim systemie szkolnictwa wyższego, specyfiki MISH na tle innych przykładów edukacji liberalnej oraz roli gęstych analiz idei edukacyjnej dla budowy wiarygodnego obrazu jedności i zróżnicowania europejskiej edukacji liberalnej.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja liberalna, artes liberales, studia międzywydziałowe, studia międzyobszarowe, Jerzy Axer

* Pierwotnie tekst ukazał się w języku angielskim: D. Kontowski (2016). On the verge of liberal arts education: the case of MISH in Poland. *Working Papers in Higher Education Studies*, 2(1), ss. 58-94; <http://www.wphes-journal.eu/index.php/wphes/article/view/18>. W niniejszej wersji rozbudowano wątki organizacyjne i historyczne bardziej zrozumiałe dla polskiego czytelnika.

1. Dlaczego warto badać studia w formule MISH?

Unikatowym, a mało znanym kierunkiem rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego po 1989 r. jest utworzenie indywidualnych studiów międzywydziałowych. Formuła ta od początku skierowana była do wyselekcjonowanych, najlepiej przygotowanych akademicko kandydatów. Od ponad dwóch dekad rosnąca grupa studentów realizuje w niej indywidualny program studiów, korzystając z zajęć z różnych dyscyplin oferowanych przez cały uniwersytet i regularną współpracę z nauczycielem akademickim pełniącym rolę tutora. Studia te uważane są za prestiżowe, przyciągają głównie laureatów olimpiad przedmiotowych w szkole średniej oraz najzdolniejszych maturzystów. Jest to wreszcie niewielka, niskokosztowa i interdyscyplinarna innowacja edukacyjna, swego rodzaju enklawa w ramach uniwersytetów publicznych działających w formule dyscyplinarnej.

Ten rodzaj studiów najczęściej określane są skrótami: MISH dla studiów humanistyczno-społecznych, MISMaP dla studiów matematyczno-przyrodniczych, MSOŚ dla studiów ochrony środowiska, a ostatnio ISM – dla indywidualnych studiów międzyobszarowych, łączących pierwsze dwa rodzaje. Od czasu ostatniej nowelizacji studia międzywydziałowe zostały zastąpione międzyobszarowymi, wprowadzając wymóg realizacji przez wszystkich studentów zajęć z więcej niż jednego z ośmiu obszarów wiedzy.

Spośród czterech wymienionych wyżej typów największy rozwój, autonomię i znaczenie osiągnęły studia MISH. Liczba studentów MISH w kraju wynosi około 1000, skupionych w dziewięciu kluczowych ośrodkach, z czego mniej więcej połowa na Uniwersytecie Warszawskim. Akademia Artes Liberales, uruchomiona w 1996 r., przyczyniła się do otworzenia studiów w formule MISH na innych uniwersytetach: Jagiellońskim, Śląskim, Wrocławskim, Adama Mickiewicza w Poznaniu, Łódzkim, Mikołaja Kopernika w Toruniu, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim i Opolskim¹. Poza UW studia MISH działają na mniejszą skalę i mają zazwyczaj mniejszą autonomię niż wydziały, a konkretne rozwiązania organizacyjne różnią się czasem w sposób znaczący. Podstawowa idea – zajęcia z wielu dyscyplin i wydziałów, wybierane indywidualnie przez studenta we współpracy z tutorem – pozostaje jednak ta sama.

MISH stanowi rzadki przypadek eksportu idei edukacyjnej z kraju półperyferyjnego. Poprzez Międzynarodową Szkołę Humanistyczną (MSH, działającą od

¹ Z uczelni prywatnych, nieudane próby uruchomienia studiów pod nazwą MISH podjęły Akademia Humanistyczna w Pułtuskach i Collegium Civitas. Jedyne MISH, które nie przetrwało na uczelni publicznej, to MISH UMCS. We wszystkich przypadkach przyczyną porażki była niedostateczna liczba kandydatów.

1996 r.) (Sucharski 2013)², MISH UW (dydaktycznie) i Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej (OBTA UW, badawczo) zainspirowały powstanie przynajmniej czterech podobnych programów na Ukrainie (Lwów, Kijów), Białorusi (Grodno) i w Rosji; do dziś przetrwał tylko ostatni, najmłodszy program MEGO w Rostowie nad Donem³.

Studia MISH nie doczekały się jednak ani syntetycznego opracowania, ani nawet krótkich analiz opisujących ich zróżnicowanie na poziomie kraju czy rolę w systemie polskiego szkolnictwa wyższego. Praca taka jest szczególnie istotna w kontekście pewnej stagnacji dotychczasowej formuły (Kontowski, 2016) czy możliwości rozbudowy oferty międzyobszarowej w skali kraju⁴. Ośrodki MISH okazały się w dużym stopniu zależne od prądów oddziałujących na polskie szkolnictwo wyższe, ze zmieniającym się poziomem kontroli regulacyjnej, demografią i układem sił między wydziałem a władzami centralnymi, którym MISH bezpośrednio podlega. Osobną kwestią jest wpływ wielkości MISH (przyjmowany rocznik wzrósł z 30 do 120 osób) na motywacje i charakter studentów, a także pewne spowszednienie charyzmy i wyczerpanie modelu marketingu szeptanego (Kontowski, 2017).

Poza swoją funkcją studia MISH przedstawione zostały przez swoich władarzy jako edukacja liberalna, z ang. *liberal (arts) education*, odwołując się do wzorców wszechstronnych amerykańskich studiów licencjackich i długiej tradycji sztuk wyzwolonych. Mowa tu o dyskursie obecnym wyłącznie w komunikacji anglojęzycznej, choć niektóre teksty w języku polskim opisują ideę bez wprowadzania jej nazwy. Tematem niniejszego artykułu jest relacja pomiędzy organizacją MISH a tak rozumianą ideą edukacji liberalnej.

² MSH ma również rozbudowaną misję odtwarzania i kształcenia elit, nazywając ją wprost edukacją liberalną: „Rola intelektualistów w tej części Europy winna zostać na nowo doceniona poprzez młodych ludzi, których humanistyczne wykształcenie jak dotychczas było niedoceniane. W społeczeństwie obywatelskim trudno jest przecenić wartość edukacji liberalnej, adresowanej do różnych wieloetnicznych i wielonarodowych wspólnot. Członkowie tych wspólnot, powracając do swych macierzystych krajów, obejmą z czasem profesorskie katedry, będą dyrektorami bibliotek, archiwów, muzeów, będą pracować w środkach masowego przekazu i uczestniczyć w życiu publicznym. MSH chce wspierać i monitorować rozwój ten rodzaj edukacji liberalnej w regionie Europy Środkowej i Wschodniej” (Fundacja Instytut Artes Liberales, 2003).

³ Więcej informacji (po rosyjsku) jest dostępnych na stronie: www.migo.sfedu.ru.

⁴ J. Axer, M. Wąsowicz, *Projekt systemowy. Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce*. Projekt realizowany przez Departament Innowacji i Rozwoju MNiSW w partnerstwie z Wydziałem „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2011–2015 w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny (POKL.04.01.03-00-002/11). Raport końcowy opracowany przez Zespół Wydziału „Artes Liberales” UW. Część wyników prezentują Axer i Wąsowicz (2015). Nie jest jasne, w jaki sposób ministerstwo zamierza wykorzystać zamówione przez poprzednie kierownictwo badania.

2. Metodologia, cele, ograniczenia i konstrukcja artykułu

Najważniejszy dotychczas opublikowany artykuł o polskiej edukacji liberalnej zawiera niestety błędy rzeczowe, które uniemożliwiają czytelnikowi zbudowanie sobie właściwego obrazu funkcjonowania instytucji (Kowalski, 2012), np. nieświadomie łącząc Kolegium MISH UW i Kolegium Artes Liberales UW. W innym artykule, poświęconym tutoringowi akademickiemu, MISH UW przedstawiany jest górnolotnie jako przykład „rosnącej wśród polskich studentów potrzeby aktywnej edukacji uzyskiwanej w drodze refleksji, dialogu, doświadczenia i działania, wspierającej samorozwój, decydowanie o sobie, rozwijanie swojej osobowości i pielęgnowanie cnót” (Krajewska i Kowalczyk-Waledziak 2014: 14); również w tym wypadku nie ustrzeżono się zasadniczych błędów, jak zrównanie liczby studentów z liczbą kandydatów. Działające na przekór strukturze tradycyjnego uniwersytetu badawczego, studia MISH świadomie konstruowane były w sposób dość nieprzejrzysty, co utrudnia ich adekwatny opis z zewnątrz.

Poza powyższymi artykułami do źródeł wiedzy na temat MISH należy zaliczyć dokumenty (archiwa i zawartość stron internetowych) oraz artykuły napisane przez kierownictwo MISH UW. Pewna jednostronność niniejszego tekstu wynika z tej właściwości dostępnych danych: większość prac odnoszących się w jakikolwiek sposób do idei MISH jest autorstwa Jerzego Axera, założyciela MISH UW, lub osób z jego najbliższego otoczenia. Dyrektorzy innych, młodszych MISH nie publikowali na temat MISH prawie wcale, niestety podobnie rzecz się ma niemal ze wszystkimi ośrodkami MISMaP, MSOŚ i ISM.

Z powyższych powodów artykuł ten, skupiając się na deklaracjach ideowych dotyczących MISH, *de facto* opisuje MISH UW – jedyną instytucję, w przypadku której możliwe było uzyskanie wystarczająco gęstego opisu, opierającego się zarówno na artykułach, jak również wywiadach i danych instytucjonalnych. Nie należy automatycznie traktować MISH UW *pars pro toto* MISH w Polsce, nawet jeśli podstawowe różnice pomiędzy jednostkami dotyczą kwestii organizacyjnych, a nie samej idei. Przedstawione wnioski nie są też wykładnią poglądów Axera na temat MISH, a jedynie próbą niezależnej i ustrukturyzowanej interpretacji w świetle rozumienia tradycji edukacji liberalnej.

Celem tego tekstu jest przedstawienie uważnej analizy przypadku w duchu *higher education close up study*, z nadzieją na ukazanie intelektualnych motywacji, które potencjalnie nie musiały ograniczać się do studiów MISH. Tylko MISH jednak powiązał te motywacje z pojęciem edukacji liberalnej.

Wcześniej jednak kilka zastrzeżeń. Charakter analizowanego materiału jest w dużej mierze deklaracyjny, nie pozwala więc na ocenę, w jakim stopniu przedstawiane cele są w rzeczywistości osiągane w ramach MISH. Deklaracje te pochodzą od władz i pomysłodawców pierwszych MISH, można więc je uznać za naj-

bardziej wpływowe i niezależne, jednak nie muszą one koniecznie być podzielane przez tutorów, studentów, administrację – zarówno w przeszłości, jak i obecnie. Rysująca się tutaj wizja edukacyjna jest w dużej mierze wizją jednego człowieka, a próba syntezy siłą rzeczy ogranicza zdolność do omówienia jej historycznych zmian. W związku z przejściem Jerzego Axera do nowo powstałego Kolegium Artes Liberales UW w 2008 r., analizy MISH dotyczą głównie okresu wcześniejszego. Dwa ważne tematy, których nie można zbadać w ramach tej metodologii, to wpływ zewnętrznego finansowania na deklarowane cele MISH oraz doświadczenia i dalsze losy absolwentów MISH, którzy w jakimś sensie mieli być nową elitą społeczną.

Niniejszy artykuł bazuje na analizie materiałów archiwalnych MISH UW, aktualnych dokumentów programowych oraz 15 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z obecnymi i byłymi kluczowymi osobami (kierownik, dyrektor, i ich zastępcy) tej jednostki. Wywiady zostały nagrane za zgodą respondentów, natomiast ich anonimizacja nie była możliwa ze względu na charakter środowiska – o czym respondenci zostali poinformowani. W związku z tym, by uniknąć potencjalnie niekorzystnych konsekwencji dla instytucji i nadużycia zaufania respondentów, niniejszy artykuł bazuje na materiałach zebranych w trakcie wywiadów, ale nie zawiera bezpośrednich cytatów z wypowiedzi badanych (Brinkmann 2013).

Badania mają charakter jakościowy i mogą być zaliczane do popularnych w szkolnictwie wyższym badań fenomenograficznych (Collier-Reed i Ingerman 2013), gdyż ich celem było przedstawienie różnego rozumienia pojęcia edukacji liberalnej w analizowanym materiale (w zakresie metod uwzględnia też elementy analizy pojęciowej, wywiadów i studiów dokumentarnych). W ramach studiów nad szkolnictwem wyższym artykuł porusza kwestie: programowe, zarządcze i regulacyjne. Wnioski dotyczą głównie programu studiów i jednostki prowadzącej (Tight 2003).

Pierwsza część artykułu opisuje historię i organizację studiów w formule MISH, druga – stan wiedzy na temat europejskiej edukacji liberalnej. Trzecia część, na podstawie dokumentów i wywiadów, stara się ująć w sposób systematyczny MISH pod względem definicji i trzech celów edukacji liberalnej ujętych jako wartości. Czwarta część analizuje rolę MISH w skali kraju i pokazuje jego specyfikę na tle większości podobnych instytucji krajów europejskich, a piąta zawiera uwagę metodologiczną dotyczącą dalszych porównawczych badań nad edukacją liberalną.

3. MISH

3.1. Krótka historia

Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych⁵ na Uniwersytecie Warszawskim (dalej: MISH UW) przyjęło pierwszych studentów

⁵ Aktualna nazwa to Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych, skrót pozostaje ten sam.

w 1993 r. Jego formułą były wielodyscyplinarne studia w dziedzinie humanistyki i nauk społecznych, konstruowane przez wybór kursów z oferty sfederowanych wydziałów UW. Ze względu na ograniczoną liczbę miejsc i profil kandydata miały one charakter elitarny i ściśle akademicki; wykazywały więc pewne podobieństwo do programów honorowych amerykańskich koledży i uniwersytetów, gdzie wybrani studenci realizują dodatkowe kursy i zajęcia, rozwijając swoje ambicje i nawiązując wartościowe kontakty.

Historia MISH sięga początku demokratycznych przemian w 1989 r. Niedługo potem rektorem UW został wybrany Andrzej Kajetan Wróblewski, fizyk z międzynarodowym doświadczeniem badawczym, który kilkakrotnie przebywał na uczelniach w USA jako *visiting scholar*. Wróblewski, na wzór amerykański, chciał uruchomić ogólny program studiów pierwszego stopnia dla wszystkich obecnych wydziałów (mających wkrótce przekształcić się w *schools*), umieszczając specjalizację dopiero na studiach drugiego stopnia/magisterskich/zaawansowanych. Pomysł ten, a więc najbardziej ambitna próba wprowadzenia edukacji liberalnej w największym uniwersytecie publicznym kraju, nie spotkał się jednak z aprobatą Senatu.

W drugim podejściu Wróblewski powołał Zespół Doradczy⁶, który miał opracować plan przekształcenia strukturalnego UW, w wyniku czego miało powstać 4-5 dużych szkół, które przyjmowałyby wszystkich studentów danego obszaru wiedzy, pozwalając na specjalizację w poszczególnych dyscyplinach dopiero na wyższym poziomie studiów (Wróblewski 2015: 75)⁷. Mimo że ta propozycja była mniej radykalna i przekonała mniej więcej połowę senatorów, siła opozycji wobec radykalnych zmian o nieprzewidywalnych konsekwencjach doprowadziła do jego zarzucenia.

W trzeciej, ostatniej próbie Wróblewski zaproponował – wraz z Andrzejem Hennelem – międzywydziałową ścieżkę dla wybranych studentów w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych pod nazwą Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych, która została przyjęta w 1991 r. i przeprowadziła pierwszą rekrutację w 1992 r., zakończoną wielkim sukcesem. Innowacyjny duch panujący na polskich uczelniach w początku lat 90. dzięki ograniczeniu biurokratycznej kontroli oraz ogólny entuzjazm towarzyszący wprowadzaniu niewielkich, elitarnych studiów (kontrujących generalny trend w stronę uniwersytetu masowego) pozwalały na dobre przyjęcie nowej formuły. W jej ramach studenci mogli „przebić się przez ściany wydziałów” oraz współpracować w sys-

⁶ Wśród członków Zespołu znalazło się dwóch fizyków: Andrzej Hennel (pierwszy dyrektor MISM) i Katarzyna Chałasińska-Macukow (późniejsza rektor UW, 2005-2012) oraz czterech reprezentantów innych dyscyplin.

⁷ Źródłem inspiracji dla Wróblewskiego była organizacja uczelni w USA, którą do pewnego stopnia chciał naśladować, zmieniając uczelnię na nowe czasy. W swoim planie widział on ponowne przyłączenie do UW teologii i medycyny, które w międzyczasie doprowadziły do powstania osobnych uczelni; po przyłączeniu miały one formować dwie z planowanych szkół.

temie uczeń – mistrz z wybranym przez siebie naukowcem, pełniącym rolę tutora: doradzającym w wyborze zajęć, nadzorującym generalne postępy na drodze do uzyskania dyplomu magisterskiego oraz zadającym i sprawdzającym prace pisemne.

Axer w porozumieniu z ówczesnym rektorem UW, Andrzejem K. Wróblewskim, zaproponował utworzenie MISH na wzór istniejących studiów MISMaP; propozycja została przyjęta przez Senat UW i wprowadzona od roku akademickiego 1993-1994. Zakładano, że wraz z MSOŚ trzy formuły studiów indywidualnych są prototypami, które pozwolą wypracować zmianę organizacyjną na poziomie całego uniwersytetu (Axer 2010: 9). Jednak prawdziwie liberalna edukacja, łącząca w sobie humanistykę z naukami ścisłymi, nie miała wtedy zaistnieć na humboldtowskim UW, pozostała niespełnionym marzeniem: siła dwóch naukowych kultur, znana też jako konserwatyzm wydziałów, przeważyła nad zapalem innowatorów nawet w tym sprzyjającym zmianom czasie (Snow, 1959). Co zaczęło się więc jako laboratorium czegoś większego, pozostało tylko laboratorium. MISH cechował największy wzrost i autonomia operacyjna; jako jedyny odwoływał się bezpośrednio do tradycji edukacji liberalnej i zyskał pewien rozgłos na skali międzynarodowej.

3.2. Organizacja trybu studiów

MISH powstał jako kolegium zrzeszające sześć wydziałów sfederowanych, by zaoferować większe możliwości dla najlepszych studentów. Z czasem, wraz z rozwojem uczelni i podziałem poszczególnych wydziałów oraz na skutek negocjacji z władzami, liczba ta wzrosła do piętnastu. Dziekani tych wydziałów zasiadają w Radzie Kolegium, podejmującej najważniejsze decyzje. Rada pierwotnie zbierała się kilka razy w roku, z czasem ta częstotliwość zmalała, by wzrosnąć pod koniec XX wieku i odtąd spotyka się średnio co kwartał. Dodatkowo w Radzie zasiadają przedstawiciele rektora i studentów, jak również władze Kolegium. Do zadań Rady należą głównie kwestie organizacji studiów, programów studiów (minimów programowych dla poszczególnych kierunków) oraz akceptowanie najważniejszych decyzji dyrekcji.

Studiowanie w Kolegium – a mówiąc bardziej precyzyjnie – w formule MISH wiązało się z wysokim prestiżem w środowisku akademickim oraz wśród nauczycieli i uczniów w szkołach średnich. W ciągu pierwszych 15 lat o jedno miejsce ubiegało się 5-10 kandydatów; w latach późniejszych liczba ta spadła do 3-4, wraz ze wzrostem liczby oferowanych miejsc, spadkiem zainteresowania i zmianami w procesie rekrutacji⁸. W pierwszej rekrutacji przyjęto 40 studentów, którzy podjęli pię-

⁸ Szczegółowo omawiam te zmiany i ich przyczyny w innym tekście (Kontowski, 2017). Studia MISH nie działają w instytucjonalnej próżni i ich sukces zależy od podaży odpowiednio przygotowanych kandydatów. Duże znaczenie odegrały tutaj olimpiady przedmiotowe i nauczyciele szkół średnich w całym kraju, którzy przygotowywali do nich swoich uczniów. Intencją władz MISH było zaoferowanie najzdolniejszym kandydatom oferty studiów, w której będą mogli zaspokajać swoje intelektualne

cioletnie studia magisterskie; później liczba przyjmowanych kandydatów wzrosła do 120, od 2015 r. została ustalona na 100. Od 2007 r. wprowadzono studia dwustopniowe, licencjackie i magisterskie z osobną rekrutacją (poza psychologią i prawem, które są jednolite – pięcioletnie), z pierwszą rekrutacją na studia magisterskie w formule MISH w 2010 r.⁹ Przez ostatnią dekadę liczba studentów MISH UW, którzy mogą studiować łącznie przez 6 lat w przypadku realizacji dwóch dyplomów magisterskich, oscyluje wokół 500-600, zaś w skali kraju wszystkie ośrodki MISH kształcą około 1500 studentów.

Ponieważ MISH jest oficjalnie akredytowanym kierunkiem studiów oferowanym przez uczelnie publiczne, jego studenci nie płacą czesnego oraz mają dostęp do stypendiów socjalnych i naukowych. Większość dochodów MISH pochodzi z dotacji bezpośredniej przyznawanej przez Ministerstwo Nauki według określonego algorytmu. Nazwa Kolegium może być myląca: MISH nie oferuje studentom zakwaterowania na kampusie (jak koledze w krajach anglosaskich), nie posiada własnej oferty dydaktycznej, nie jest też instytucją o profilu zawodowym. Wszystkie kierunki studiów w ofercie MISH prowadzone są w języku polskim, jakkolwiek studenci mogą realizować wybrane zajęcia oferowane w językach obcych przez sfederowane wydziały.

Podstawową ideą leżącą u podstaw MISH (i MISMaP) było utworzenie w ramach UW:

[...] niewielkiej nowoczesnej struktury, czegoś w rodzaju mini-Oksfordu czy mini-Harvardu, w którym każdy student pod opieką osobistego tutora mógłby wybierać wymarzoną ścieżkę studiów, przeskakując bariery wydziałowe (Wróblewski 2015: 76).

Każdy student w formule MISH samodzielnie wybiera swojego tutora w trakcie pierwszego miesiąca studiów; może zmienić go w późniejszym czasie za obopólną zgodą¹⁰. Tutorzy są odpowiedzialni za akceptację semestralnych planów studiów,

potrzeby. Stopień indywidualizacji był duży. W pierwszych rekrutacjach MISH miał skomplikowaną procedurę egzaminów wewnętrznych, w ramach których kandydaci mogli konsultować swoje projekty z pracownikami naukowymi związanymi z MISH przed ostateczną prezentacją wobec komisji. Wraz z formalizacją kontroli władz centralnych nad rekrutacją formułę taką porzucono; jednak dyskurs o „najzdolniejszych” studentach, czy wręcz elicie studentów, mierzonej na podstawie dotychczasowych osiągnięć (a więc głównie wyniesionego z domu kapitału kulturowego), do dzisiaj nie jest odrzucany przez żaden z ośrodków MISH.

⁹ Studia magisterskie nie powtórzyły popularności MISH z pierwszych lat; obecnie przyjmowanych w tej formule jest około 70 studentów każdego roku, z czego połowa to studenci MISH automatycznie kontynuujący naukę na studiach drugiego stopnia, zaś reszta pochodzi z otwartego naboru (nie więcej niż dwóch kandydatów na miejsce).

¹⁰ Do niedawna wybór tutora był właściwie nieograniczony instytucjonalnie, zależny wyłącznie od zgody samego tutora. Niektóre wydziały wymagają, by tutor studenta MISH realizującego minimum programowe pochodził z tego wydziału; niektórzy studenci zmieniają swoich tutorów w trakcie studiów, a niewielka grupa współpracuje jednocześnie z dwoma tutorami. W takim przypadku funkcję

a więc wybór zajęć oferowanych przez wydziały sfederowane, tak by odpowiadały one zainteresowaniom studentów, pozwalały na rozwój intelektualny i pozostawały w zgodzie z regulaminem studiów i wymaganiami wydziałów dla uzyskania dyplomów końcowych z poszczególnych dziedzin, określanych jako minima programowe¹¹. Tutorzy czytają, komentują i oceniają prace roczne, które na trzecim i piątym roku studiów są w większości pracami dyplomowymi pisanymi pod opieką tutora¹².

Program studiów w Kolegium MISH nierzadko wywołuje niejasności. Studenci generalnie mogą uczęszczać na większość zajęć z wydziałów sfederowanych, w miarę wolnych miejsc, uzyskują preferencje przy rejestracji i w dużej mierze podlegali mniejszej kontroli niż studenci regularnych programów studiów. Z czasem taki wymarzony program studiów, zależny wyłącznie od zainteresowań, staje się jednak coraz trudniejszy w realizacji. W określonym czasie – 3 lat w ramach studiów pierwszego stopnia i dodatkowych 2 lat w przypadku studiów drugiego stopnia – studenci muszą uzyskać dyplom licencjata lub magistra, co jest możliwe po zrealizowaniu specjalnych minimów programowych. Po ukończeniu każdego stopnia studia mogą być przedłużone o rok celem zdobycia drugiego dyplomu uzyskiwanego na tej samej zasadzie. Inaczej niż w MISMaP i ośrodkach MISH, w niektórych innych uczelniach, studenci MISH UW przez cały czas podlegają administracyjnie Kolegium MISH i nie zostają „przekazani” wydziałom.

Jednak w takim układzie to poszczególne wydziały ustalają zasady uzyskiwania dyplomów i ostatecznie je nadają, przeprowadzając odpowiednie egzaminy dyplomowe. Pierwotnie współpraca na linii MISH – wydziały oparte była częściowo na zaufaniu do tutorów i Kolegium, co skutkowało niezwykle ograniczonymi minimami programowymi¹³. Do dzisiaj minima programowe są mniejsze, choć różnica maleje – po wprowadzeniu studiów dwustopniowych wymagania tak naprawdę podwójnie wzrosły. Do 2011 r. programy poszczególnych kierunków ustalane były przez właściwe ministerstwo; obecnie jest to odpowiedzialność uczelni. Jednak wymogi Krajowych Ram Kwalifikacji, umasowienie studiów i konserwatyzm wy-

tutora może pełnić naukowiec z wydziału, który nie jest sfederowany z MISH UW albo z innej uczelni. Od 2014 r. tutorzy otrzymują niewielkie wynagrodzenie za swoją pracę, zazwyczaj w formie zmniejszenia pensum dydaktycznego.

¹¹ Minima, ponieważ studenci MISH mają mniejsze wymagania pod względem liczby przedmiotów niż regularni studenci tych wydziałów; założenie jest takie, że studenci MISH realizują kilka dyscyplin i tym samym pracują więcej, uzyskując przy tym wszechstronne wykształcenie.

¹² W pierwszej fazie funkcjonowania MISH tutorzy dodatkowo zadawali cztery prace pisemne w roku akademickim, które miały odnosić się do realizowanych przez studentów zajęć i lektur indywidualnych. Jedna z tych prac była dyskutowana na specjalnych seminariach dla studentów MISH.

¹³ Niektóre kierunki (studiów) nie wymagały początkowo od studentów obecności na wykładach czy seminariach, wychodząc z założenia, że studenci MISH są ambitni i pracują przede wszystkim samodzielnie pod opieką tutora. Studenci mogli więc *de facto* ukończyć studia w zakresie historii, zdając kilka dużych egzaminów i chodząc na dwuletnie seminarium magisterskie, na koniec którego składali pracę magisterską; zakładano, że taka praca będzie interdyscyplinarna i pierwszorzędną akademicko.

działów spowodowały, że liczba zajęć, które studenci MISH muszą zrealizować, by spełnić wymogi minimów programowych, ma tendencję wzrostową, mimo wysiłków dyrekcji Kolegium¹⁴. Studenci realizujący dwa kierunki dyplomowe odczuwają te zmiany szczególnie boleśnie¹⁵.

Oprócz wymogów ustalanych przez wydziały MISH ma kilka kursów wymaganych od wszystkich studentów. Należą do nich dwusemestralna „semiotyka logiczna”, kursy wymagane w ustawie (wychowanie fizyczne, BHP) oraz zasady „koszyków” – nazywanych tutaj metodologiami¹⁶, a w praktyce wyznaczanych przez oferujący dany kurs instytut. Program studiów, zapisany w regulaminie studiów, zmienia się nieznacznie co kilka lat, jednak generalnie w trakcie pierwszych trzech lat studenci muszą realizować określoną liczbę zajęć w trzech metodologiach według zasady 3 : 2 : 1; w praktyce główna metodologia jest oczywiście dużo bardziej rozbudowana. Dla studentów MISH i MISMaP prowadzone były w przeszłości kursy „Moduł MISH”¹⁷, bezpośrednio oferowane przez MISH, służące często studentom do realizacji trzeciej metodologii i w założeniu bardziej interdyscyplinarne. W późniejszym okresie zostały one funkcjonalnie przeniesione do Kolegium Artes Liberales.

Skomplikowany system wymogów stał się z czasem głównym elementem relacji między tutorem a studentem. Przy ponad 45 kierunkach otwartych dla studentów MISH, każdy z osobnymi wymaganiami, samo złożenie planu studiów stało się wyzwaniem logistycznym i strategicznym, zwłaszcza w przypadku realizacji dwóch minimów. Ponad 300 tutorów musiało albo zapoznać się z rosnącą liczbą regulacji i wymogów, albo przestało *de facto* pełnić swoją funkcję, za którą z założenia nie byli wynagradzani¹⁸.

¹⁴ Nierzadko studenci MISH realizują 15 i więcej kursów w semestrze, co przekłada się na przynajmniej 30 godzin wykładowych tygodniowo, nie licząc przygotowania. W tym sensie polskie wymogi są ciągle bliżej rosyjskich niż np. anglosaskich, co wynika z odmiennej filozofii dydaktycznej (praca własna vs. wykład); nawet MISH nie był w stanie na dłuższą metę przezwyciężyć tej zależności od ścieżki.

¹⁵ Podejmowano kroki, by podobne kursy mogły być uznawane w różnych programach studiów, tym samym zmniejszając obciążenie studentów pracą, jednak zawsze jest to indywidualna decyzja odpowiednich władz.

¹⁶ Pierwotnie studenci MISH musieli jedynie zrealizować 480 godzin zajęciowych w każdym roku, a więc osiem zajęć trwających po 90 minut w każdym tygodniu. Część z nich była wykładami, na których zazwyczaj nie wymagano obecności. Pozostały czas miał być przeznaczony na pracę własną.

¹⁷ „Z nadzieją na skuteczną realizację idei *liberal education*, z której MISH przecież wyrasta” – Realizacja w Kolegium MISH uchwały nr 167 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 18 lutego 1998 r. w sprawie zapewnienia jakości zajęć dydaktycznych (dokument wewnętrzny).

¹⁸ Dodatkowe komplikacje sprawiają tutorom studenci wracający z wymian zagranicznych, urlopowani, aplikujący o różnego rodzaju dofinansowanie i wymagający listów rekomendacyjnych. Jednocześnie MISH nadal przyciąga studentów „dobrych”, uzyskujących stypendia naukowe i kontynuujących potem naukę na studiach doktoranckich. W założeniach miał on też tworzyć „własną” kadrę akademicką, absolwentów prowadzących seminaria dla młodszych roczników podczas przygotowywania prac doktorskich. Jeszcze w 2002 r. było siedem takich osób (Katarzyna Sadkowska, Ewa

4. Edukacja liberalna

4.1. Idea edukacji liberalnej

Tradycja edukacji liberalnej przedstawiana była w literaturze przedmiotu na różne sposoby, ale większość badaczy skłania się ku „złotej nici” łączącej klasyczny okres demokracji ateńskiej z pojęciem *paidei*, poprzez antyczny Rzym, średniowieczne uniwersytety, renesansowe akademie, nowożytne kolegia Oxford i Cambridge, z kolonialnymi koledżami USA, w których do czasów współczesnych ideał ten przetrwał w formie *liberal arts*.

Historia pojęcia i obecnych w nim trendów jest osobnym i kontrowersyjnym zagadnieniem (Kimball, 1995; Rothblatt, 2003), wskazywano też na ahistorycznie mylącą sugestię politycznego (czy teologicznego) liberalizmu takiej edukacji, podczas gdy bardziej odpowiednie są odwołania statusowe, społeczne i kulturalne („godna wolnego człowieka”), charakterystyczne dla kształcenia elit. Sprawę jeszcze bardziej komplikuje fakt, że w ciągu ostatnich trzech dekad Stany Zjednoczone utraciły monopol na organizację i ideę edukacji liberalnej, czego dowodem jest m.in. historia MISH, ale też zupełnie aliberalny rozwój edukacji liberalnej we współczesnych Chinach (Jung, Nishimura i Sasao, 2016; Kirby i van der Wende, 2016).

Po 1989 r. w całej Europie zaczęły pojawiać się niepowiązane ze sobą eksperymenty z modelem amerykańskim w kształceniu uniwersyteckim (Gillespie 2001; van der Wende 2011; Becker, Kortunov i Fedchin 2012; Kowalski 2012; Tak i Oomen 2012; Norgaard i Hajnal 2014). Niewielkie instytucje i programy przedstawiały alternatywę dla dominujących modeli pięcioletnich, monodyscyplinarnych studiów, wykorzystując lub wyprzedzając możliwości wynikające z procesu bolońskiego. Sama nazwa „edukacja liberalna” była używana niekonsekwentnie: niektóre z nich od samego początku używały tego określenia, inne później; jedne wobec publiczności w swoich krajach, inne tylko wobec partnerów zewnętrznych. Większość z tych programów oferowała studia po angielsku, co sprzyjało ich sukcesom¹⁹. Mniej więcej połowa programów jest prywatnych, a połowa publicznych. Osiągnęły one pewien poziom rozpoznawalności w środowiskach akademickich poszczególnych krajów. Według ostatnich dostępnych danych (z 2013 r.), instytucje edukacji liberalnej prowadzących studia pierwszego stopnia na terenie Europy jest przynaj-

Rudnicka, Łukasz Grutzmacher, Renata Szubska, Roman Chymkowski, Magdalena Piskała i Olga Dawidowicz; Warsaw University 2002), a w późniejszych latach troje z nich pełniło funkcję opiekunów roku, a dwoje było związanych z inicjatywami Akademii Artes Liberales i Wydziału „Artes Liberales”. Obecnie żadna z wymienionych osób nie ma bezpośredniego związku z MISH UW.

¹⁹ Ważnymi wyjątkami są Rosja, Ukraina, Białoruś i Polska oraz ostatnio Portugalia i Hiszpania; wynika to z zakazów ustawowych, kompetencji językowych studentów i kadry oraz – jak w Polsce – tradycyjalistycznego nastawienia kierownictwa (w duchu antykolonialnym). Powody te nie są rozłączne i zmieniały się w czasie.

mniej 52 (Godwin 2015), a dzisiejsza (2016) wartość jest już na pewno większa ze względu na niedostatki danych z Europy Wschodniej oraz wzrostową falę w Holandii (University College Deans Network 2014) i Wielkiej Brytanii (Tubbs 2015)²⁰.

Można wskazać kilka podstawowych cech wspólnych takich programów, „obok” (auto)definicji. Większość współczesnych (ostatnie trzy dekady) programów edukacji liberalnej w Europie nie funkcjonuje niezależnie, ale działa w ramach publicznych uniwersytetów badawczych, gdzie pełnią rolę centrów doskonałości badawczej, programów honorowych dla wyróżniających się studentów i/lub swoistej poczekalni dla niezdecydowanych studentów. Niektóre opisywane są jako edukacyjne laboratoria (Karsten i Majoor 1994; Dahrendorf 2000; O'Connor i Wilczek 2011). Programy w poszczególnych krajach, a nawet w poszczególnych instytucjach, noszą silne piętno lokalne. Pod względem dydaktyki instytucje edukacji liberalnej zazwyczaj oferują zajęcia w niewielkich grupach, prowadzone po angielsku dla międzynarodowego grona studentów, którzy otrzymują dyplom po ukończeniu kursów we wszystkich obszarach wiedzy: humanistyce, naukach społecznych i naukach ścisłych. Tego rodzaju cechy wspólne mogą być jednak mylące: MISH definiował się w drugiej połowie lat 90. jako edukacja liberalna, spełniając kryterium organizacyjne i dydaktyczne, ale nie językowe, osobowe i programowe.

4.2. Istniejące badania

W niewielkiej literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy rodzaje publikacji. Na pierwszą składają się źródła amerykańskie, tworzone przez zainteresowanych dziennikarzy i promotorów edukacji liberalnej. Najpierw opisywali oni bardziej intensywnie Europę Środkową i Wschodnią (Tymowski 1998; Holdsworth 2000; Gillespie 2001; Woodard 2002; Harvard 2007; Redden 2010), w ostatnich latach koncentrując się na zachodniej części kontynentu (Redden 2009; 2013). Dodatkowy impuls do zainteresowania tematem dał, utrzymany w bardzo ogólnym tonie, rozdział o roli edukacji liberalnej w krajach rozwijających się w raporcie dla Banku Światowego (Task Force on Higher Education and Society 2000). Późniejsza książka pod redakcją Patti McGill Peterson zebrała studia przypadków z wybranych krajów niezachodnich (2012), w tym z krajów europejskich: Polski i Rosji.

Cechą charakterystyczną powyższych publikacji była opisowość, duża swoboda w używaniu nazwy „edukacja liberalna” i brak krytycyzmu, a czasem nawet nieuzasadniony entuzjazm. Podczas gdy pierwsza fala entuzjazmu (lata 90.) była powiąza-

²⁰ Do dzisiaj nie powstała pełna lista instytucji edukacji liberalnej w Europie ani uznawane kryteria „liberalności”. Strona ECOLAS (European Consortium of Liberal Arts and Sciences) wymienia 35 instytucji, nie podając klucza ich doboru. Oprócz problemu kryteriów jest jeszcze kwestia źródeł. Wiele z nich (zawartość stron internetowych, biuletyny, ulotki) ma charakter efemeryczny, co utrudnia zwłaszcza analizy o charakterze historycznym.

na z przemianami politycznymi po upadku Związku Radzieckiego (przełamywanie barier i wprowadzanie alternatyw, wzmacnianie wyboru w edukacji) i rozwojem integracji europejskiej (modułowość i mobilność w szkolnictwie wyższym), obecna fala (po 2010 r.) skupia się raczej na gospodarczym znaczeniu kształcenia ogólnego (myślenie krytyczne i kompetencje miękkie) i potencjale dla międzynarodowej rekrutacji i mobilności studentów. Jednocześnie relatywnie dobra europejska szkoła średnia oraz silne bariery dyscyplinarno-organizacyjne wpływające na kształt dydaktyki na uczelniach ograniczały potencjał rozwojowy tej formuły studiów.

Drugą kategorią publikacji są analizy porównawcze pisane z perspektyw badań nad szkolnictwem wyższym po 2010 r., których celem jest wyliczenie programów edukacji liberalnej w Europie i zbadanie przyczyn ich nagłego pojawienia się.

Zdaniem Marijk van der Wende (2011) za pojawienie się 29 wskazanych przez nią programów edukacji liberalnej w Europie odpowiada popyt na szersze i bardziej selektywne programy studiów. Rozwój ten był przykładem dywersyfikacji systemów szkolnictwa wyższego, równoległej do procesu bolońskiego i kompatybilnej z nim.

Opis van der Wende jest charakterystyczny dla systemowych ujęć szkolnictwa wyższego na poziomie regionalnym, dobrze opisuje również sytuację w Holandii, ale w sposób nieuzasadniony ekstrapoluje wnioski na kraje Europy Wschodniej, które dołączyły do procesu bolońskiego półtorej dekady później. Jej analiza mówi więcej o warunkach sukcesu, ale prawie nic o motywacjach stojących za ich uruchomieniem; zakłada wspólny rdzeń wszystkich programów; nie tłumaczy braku międzynarodowej koordynacji inicjatyw o wspólnych celach i podobnej pozycji. Do wad należy też brak kryteriów powstania listy instytucji edukacji liberalnej, wspólne traktowanie historycznych uniwersytetów amerykańskich na terenie Europy i nowych oddolnych inicjatyw wewnątrz uniwersytetów badawczych oraz błędy rzeczowe w opisie Polski.

Kara Godwin (2013, 2015), działając w tym samym nurcie, podjęła się badań empirycznych i opracowała definicję programu „globalnych sztuk wyzwolonych” (*global liberal arts*), która obejmuje trzy elementy:

- interdyscyplinarny program studiów,
- element kształcenia ogólnego (*general education protocol*),
- przynajmniej dwa z listy trzech składników: umiejętności ponaddiscyplinarne (*transferrable skills*), świadomość obywatelska/etyczna/globalna, skupienie na studencie/holistyczne podejście do edukacji (*student-centeredness/holistic development*).

Godwin zastosowała tę definicję, przygotowując Global Liberal Education Inventory, obejmującą podstawowe dane o 183 programach edukacji liberalnej w ponad 50 krajach na całym świecie, z wyłączeniem USA. Jej cele były deskryptywne, nie interpretatywne (czy ewaluatywne), pozwalając głównie na porównanie tren-

dów na poziomie kontynentów. Uniemożliwiło to precyzyjny opis instytucji silnie uzależnionych od narodowych kontekstów systemów szkolnictwa wyższego²¹.

Ze względu na skomplikowaną formułę organizacyjną (ani samodzielne studia, ani regularny program) nie można w prosty sposób porównywać MISH do innych instytucji edukacji liberalnej w Europie. Możliwe są natomiast porównania w wymiarze ideowym, analizujące definicję, cel systemowy i sylwetkę absolwenta MISH w odniesieniu do innych instytucji edukacji liberalnej w Europie. Dotychczasowe badania nie przynoszą rozstrzygnięcia, czy zróżnicowanie tych instytucji ogranicza się do cech organizacyjnych, czy obejmuje też kwestie fundamentalne: cele edukacyjne, zasady, wartości.

Ostatnią kategorię stanowią dość liczne prace opisujące pojedyncze instytucje (Borgert 2008; Becker, Kortunov i Fedchin 2012; Kowalski 2012; van der Wende 2013). W tym nurcie istniejąca literatura o MISH UW skupia się na kwestiach ideowych (Axer 1998; Detweiler i Axer 2012a) i podstawowych założeniach organizacyjnych, nie odnosi się zaś do funkcjonowania instytucji i nie porównuje codziennego doświadczenia studentów i tutorów z ideałami edukacji liberalnej.

Niezależnie od specyfiki organizacyjnej niepozwalającej traktować MISH jako osobnego kierunku studiów Kolegium MISH UW wymieniane jest wśród instytucji tworzących europejski ruch „edukacji liberalnej” (Gillespie 2001; van der Wende 2011; Godwin 2013). W jakim sensie?

5. MISH a edukacja liberalna: wariacja na temat

5.1. Definicja edukacji liberalnej według MISH

MISH wyrósł z zamiaru zaoferowania najzdolniejszym absolwentom szkoły średniej, głównie olimpijczykom, możliwości uzyskania wymagającego i wszechstronnego wykształcenia ogólnego poprzez program studiów oparty na wyborze zajęć i rozwoju kompetencji w zakresie rozumowania naukowego (Wróblewski 2010: 12-13). Pod tym względem był z założenia studentocentryczny, zgodny z duchem edukacji liberalnej ostatnich kilku dekad. Jednocześnie oferta ta skierowana była do studentów „elitarnych” – nazwanych w jednym z raportów rekrutacyjnych (2001) „humanistyczną elitą maturalną”²².

²¹ Pewną rolę odegrał tu charakter wykorzystanych danych (wyłącznie o cechach informacji publicznej, dostępne online i głównie po angielsku), który ogranicza precyzję opisu, co widać szczególnie w Europie Wschodniej, np. w Polsce, gdzie instytucje edukacji liberalnej wchodzą w skomplikowane relacje (wiele półzależnych instytucji o wspólnej części nazwy) albo tam, gdzie informacja jest limitowana (np. w Rosji, zwłaszcza w Moskwie i Rostowie nad Donem).

²² Badacze zwrócili uwagę na rosnącą rolę programów honorowych w USA (Nixon 2011) czy na uczelniach europejskich (Wolfensberger 2015); argumenty za ich wprowadzeniem nie mają jednak charakteru elitarno-instytucjonalnego (nasze społeczeństwo potrzebuje osobnej kuźni talentów), ale

Przyświecała mu idea, że wszelka wiedza jest ze sobą powiązana, przez co ograniczenia dyscyplinarne – także organizacyjna niezależność wydziałów – nie mają sensu. Mimo że MISH nie był w stanie uruchomić własnej oferty dydaktycznej, w formie np. kursów prowadzonych przez dwóch profesorów z różnych dyscyplin czy szkół letnich, udało mu się wprowadzić do polskiej akademii wybór kursów przez studentów jako alternatywny i nadal nie powszechnie podzielany model organizacji studiów.

Edukacja liberalna nie pojawia się w edukacyjnej historii Polski i nawet w latach 90., kiedy MISH powstawał w atmosferze ogólnej liberalizacji i niewątpliwie z amerykańskiej inspiracji, określenie „edukacja liberalna” nie zostało przejęte przez jego władze²³. Powody tego mogą być trojakiemu rodzaju: niedostateczna wiedza o koledżach sztuk wyzwolonych²⁴, antyczne (a nie amerykańskie) źródła bezpośredniej inspiracji (stąd *artes liberales* czy edukacja dla retorów z Cycerona *De Oratore*), a wreszcie nastawienie antykolonialne. Po raz pierwszy termin „edukacja liberalna” został użyty prawdopodobnie dopiero w 1997 r. (po 5 latach), kiedy Axer przedstawiał cele MISH. Mówił wtedy jednak do międzynarodowej publiczności, a w kraju idea edukacji liberalnej datuje się dopiero dekadę później. Tradycja edukacji liberalnej w Polsce była według niego intuicyjna (Axer 1998: 113).

Ale nawet bez używania tej nazwy MISH próbował realizować zasady edukacji liberalnej. W zakresie programu studiów pozwalał studentom na wybór zajęć: pierwotnie wymagane były tylko egzaminy i konieczność realizacji jakichkolwiek zajęć z trzech metodologii – odpowiedzialność spadała przede wszystkim na studenta,

demokratyczno-indywidualny (każdy ma prawo do edukacji dopasowanej do jego potrzeb). Ze względu na dyscyplinarny i taylorystyczny charakter współczesnych uniwersytetów (Greenwood, 2009) oraz odchodzenie od ideałów edukacji liberalnej na skutek cięcia kosztów w prywatyzowanej edukacji uniwersyteckiej (Newfield 2016) programy honorowe mogą być nostalgicznym projektem odbudowy uniwersytetów „jakiś były kiedyś” już nie dla wszystkich, ale dla wybranych; MISH byłby tutaj przykładem.

²³ Współczesne podejścia do edukacji liberalnej, nieoparte na programie studiów ani organizacji instytucji, pozwalają na to, by instytucja prowadziła edukację liberalną bez używania samego pojęcia. Dla przykładu posłużę się następującą definicją: „W najlepszym wypadku edukacja liberalna pozwala studentom rozwijać umiejętność krytycznego myślenia i kompetencje dyscyplinarne, by rozróżniać różne kategorie informacji, zdawać sobie sprawę z niejasności i unikać łatwej pewności. Zachęca studentów do bycia jednocześnie rozsądnymi i pełnymi pasji, łączenia nauki z działaniem, oraz pod tym względem rozwijać zaangażowanie obywatelskie, z jego odpowiedzialnością i czasami przywództwem. Edukacja liberalna szanuje przeciwstawne idee i podaje w wątpliwość stan obecny. Jeśli zachowywany jest wysoki poziom oczekiwań, a praca studentów jest realnie doceniana, konsekwencje edukacji liberalnej mają poważny wpływ na życie studentów” (Harvard 2012: 15).

²⁴ Podczas gdy typowy koledż sztuk wyzwolonych w USA jest niewielki, prywatny, ma własny kampus, jest niezależny i ma wysokie czesne, MISH był również niewielki, ale publiczny, bez własnego kampusu, zależny i nie pobierał czesnego. Najważniejsza różnica polega na tym, że o ile można być absolwentem koledżu, o tyle nie można być absolwentem MISH – jedynie jakiejś dyscypliny realizowanej w ramach MISH, w pewnym sensie na zasadzie programu honorowego.

który miał do pomocy tutora. Pod względem metod dydaktycznych, mimo że MISH nie prowadził własnych zajęć, studenci uczęszczali na zaawansowane seminaria właściwie od pierwszego roku, a spotkania z tutorem miały stanowić indywidualną metodę angażowania studentów w kontynuowanie akademickich dysput w parze uczeń – mistrz.

Celem edukacji w MISH było nie tyle umocnienie pozycji na rynku pracy, ile wszechstronny rozwój intelektualny, odpowiedni dla niewielkiego grona wyselekcjonowanych kandydatów. Jednocześnie MISH próbował przede wszystkim osiągnąć interdyscyplinarność (badawczą) niż kształcenie ogólne (nauczanie), co wynikało zarówno z przygotowania studentów i siły szkoły średniej, jak i z niewyrażonego oczekiwania, że absolwenci MISH zostaną doktorantami, a później dołączą do kadry akademickiej. W interesujący sposób polski wariant edukacji liberalnej był bardzo „wsobny”, wyszukując najbardziej uzdolnionych kandydatów, oferując im elitarne studia i tym samym stanowiąc narzędzie reprodukcji elit (naukowych), pomimo prób przedstawienia całego procesu w prosocjalne szaty.

Dyskusja pomiędzy liberalnością a zawodowością przebiegała w MISH na poziomie oferowanych kierunków studiów. Do 2002 r. Wydział Prawa i Administracji UW nie był sfederowany z Kolegium MISH, co wynikało z dwóch przyczyn. Z jednej strony, wydział niechętnie spoglądał na studentów MISH, którzy potencjalnie zajmowali miejsca „własnych” studentów (za których przysługiwała dotacja), nie przechodzili przez proces rekrutacyjny na wydziale (łatwe do przewidzenia oskarżenie o bycie tylną furtką dla studentów, którzy się nie dostali w normalnej rekrutacji) oraz stwarzali problemy organizacyjne. Z drugiej strony, władze MISH niechętnie spoglądały na studia prawnicze, które mają niewiele wspólnego ze swobodnymi poszukiwaniami badawczymi i wszechstronnym wykształceniem studentów, za to bardzo dużo z wąskospecjalistycznym treningiem zawodowym, niepasującym do ogólnej filozofii edukacji liberalnej. W 2002 r. Wydział Prawa dołączył jednak do sfederowanych wydziałów, jednocześnie wprowadzając limit studentów MISH, którzy mogli realizować minimum programowe; minimum to było bardzo rozbudowane, a mimo to od tego czasu co czwarty student MISH studiuje prawo.

Tradycja polskich uniwersytetów, wobec której w jakimś sensie pozycjonowały się MISH, miała charakter głównie akademicki, szczególnie w latach 1945-1989, gdy akademicy nie mogli mieć bezpośredniego i zinstytucjonalizowanego przełożenia na problemy szerszego społeczeństwa. Uczelnie były elitarne i niespecjalnie przejmowały się studentami, o ile ci ostatni nie mieli zostać na uczelni jako przyszła kadra. Społeczny rezonans tradycji edukacji liberalnej łączył się tymczasem z umacnianiem demokracji, a nie tradycyjnym przywództwem arystokratów czy kleru²⁵. W tradycji obcej szukano więc – być może naiwnie – kotwicy dla uniwersytetu zaangażowanego, przekładalnego na kształt społeczeństwa.

²⁵ Arystokracja i duchowieństwo są dobrymi przykładami negatywnej definicji edukacji jako edukacji w „sztukach wyzwolonych”, tj. sztukach godnych człowieka wolnego, a nie pracowników

MISH mieści się na skrzyżowaniu tych dwóch tradycji: wyrósł z ruchu na rzecz poprawy uniwersytetu, która ostatecznie miała nastąpić z korzyścią dla całego społeczeństwa po demokratycznej transformacji. Obywatele mieli stać się bardziej odpowiedzialni i aktywni, ale nie wskutek bezpośredniego szkolenia w tym zakresie, tylko kształcenia akademickiego o bardzo tradycyjnym profilu. Z tego względu MISH nigdy nie organizował rozbudowanych wydarzeń pozauniwersyteckich, działań z organizacjami trzeciego sektora etc.

Ale wizja Axera, która legła u podstaw MISH, nie kończy się na organizacji studiów dla wybitnych. Aby zrozumieć, jaki model edukacji liberalnej reprezentuje, trzeba odtworzyć relację pomiędzy społecznością naukową (np. MISH) a potrzebami społeczeństwa czasu transformacji.

5.2. Cele formuły studiów MISH

Pomimo tych problemów MISH podtrzymuje swoją pierwotną obietnicę. Wyrasta on z nowej formuły studiowania, która miała być odpowiedzią na dominujący model szkolnictwa wyższego. W anglojęzycznej broszurze o MISH z 2002 r. można przeczytać²⁶:

Od początku ta formuła studiów była szczególnie atrakcyjna dla kandydatów o wszechstronnych zainteresowaniach humanistycznych, które nie mieściły się w tradycyjnym systemie studiowania jednej dyscypliny akademickiej. Kolegium MISH utworzono z myślą o osobach obdarzonych niespokojnym umysłem, dociekliwych i refleksyjnych, a zarazem gotowych brać na siebie współodpowiedzialność za kształt i rytm swoich studiów. Taka forma studiowania, odchodząca od szkolnych schematów, wymaga od studentów dużej samodyscypliny oraz – na co wskazuje dotychczasowa praktyka – działa mobilizująco i w większym stopniu przynosi zadowolenie ze studiów. Wykształcenie nowoczesnego humanisty wymaga bowiem gotowości do stałego przekraczania granic wąskich specjalności i rozumienia języka dyscyplin pokrewnych. Ten rodzaj studiów zwiększa także umiejętność przystosowania się absolwentów Kolegium MISH do zmiennych warunków na rynku pracy (Warsaw University 2002).

Mimo że MISH był innowacją w zakresie programu studiów, wyrasta też z odmiennej wizji uniwersytetu niż dominująca w Polsce. MISH to wariacja na temat edukacji liberalnej, która na Uniwersytecie Warszawskim przyjęła postać trój-

najemnych (niewolników): „Dlaczego noszą nazwę nauk wyzwolonych, sam wiesz: ponieważ godne są człowieka wolnego. Zresztą jedna jest tylko nauka naprawdę wyzwolona, która czyni człowieka wolnym. To nauka mądrości, wzniosła, nieustraszona, wielkoduszna. Inne są mało znaczące i dziecięce” [Seneka (Młodszy) 1998: 393-394].

²⁶ Poza pierwszym zdaniem opis ten do dzisiaj widnieje na stronie Kolegium MISH (Kolegium MISH, b.d.). Fragmenty wcześniejszej, nieznacznie różniącej się ulotki z 2000 r., cytuje Gillespie (2001: 82).

wymiarowej wizji aktywnej, zaangażowanej i opartej na zaufaniu wspólnoty akademickiej, do której zaproszeni zostaną najlepsi studenci mający przełożyć się na nową rzeczywistość demokratycznej Polski. Taka wspólnota miała być oparta na myśleniu krytycznym, myśleniu wspólnotowym i operacyjnej autonomii – czy w języku celów: opozycji, republikanizmu i autonomii.

5.2.1. Opozycja

Opozycyjny status MISH wyraża się w wielu momentach jego historii, kiedy przedstawiany był jako działalność opozycyjna w stosunku do jakiegoś „systemu”²⁷ – w zależności od okoliczności systemem był rząd, wolny rynek albo organizacja uniwersytetu. MISH miał działać jako koń trojański (Axaer 2015), instytucja, która zagrozi biurokratycznej opresji ze strony ministerstwa w duchu klasycznej swobodnej edukacji i opozycyjnej działalności Axera (wybranego dziekanem Wydziału Polonistyki w trakcie „karnawału Solidarności”).

Założenie, że edukacja obejmuje wychowanie ludzi w duchu wierności przeszłości dla korzyści odległej przyszłości, w stałej opozycji do obecnych rządów próbujących zniszczyć pamięć o przeszłości, by uzyskać kontrolę nad teraźniejszością, była bardzo żywa na uniwersytecie, na którym się kształciłem (Detweiler i Axer 2012a: 242).

MISH miał przeciwstawiać się „miastu” z jego wizją edukacji jako środka do większych dochodów, wspieranej przez rodziców niezdających sobie sprawy z wartości wszechstronnego – prawdziwego – wykształcenia²⁸. Ale pierwszym impulsem z pewnością była opozycja wobec struktury uniwersytetu, podzielonego na nierozmawiające ze sobą specjalizacje, ignorującego jedność wiedzy, nakazującego studentom „wybór klatki” na okres 5 lat życia²⁹. „Tworzenie nowych, modelowych, »prawdziwych« studiów humanistycznych” (Detweiler i Axer 2012b: 243) było odpowiedzią na sytuację, w której uniwersytety nie były już w stanie uczyć odpowiednio, potrzebowały więc wewnętrznego buntu do zainicjowania zmiany. Polska miała długą tradycję oddolnej, nieformalnej edukacji, często nielegalnej w okre-

²⁷ Zarówno polska edukacja liberalna, jak i działacze kontrkultury (aktywiści, hipisi) dzielą zasadnicze podejrzenie w stosunku do „systemu” (Taylor 2010: 72).

²⁸ Dwa cytaty umacniają to przekonanie: „Nie tylko w naszym środowisku miewamy do czynienia z nieprzyjemnym połączeniem mentalności postsowieckiej i uległości wobec pokus rzeczywistości paleokapitalistycznej” (Axaer i Bikont 2000). „Innymi przeszkodami był krótkowzroczny utylitaryzm i konformistyczne tendencje rodziców, w przypadku których komunistyczne slogany o wyższości produktywności nad pracą intelektualną, wzywające do uprządkowania edukacji, zostały groteskowo przetworzone w chęć zapewnienia niemal każdym kosztem natychmiastowego sukcesu swoich dzieci w warunkach gospodarki rynkowej” (Axaer 1997: 114).

²⁹ „Życiowe interesy nauczycieli wymagały zamknięcia studentów w możliwie najmniejszej klatce” (Axaer 1997: 118), ze względu na silną niezależność wydziałów i zasady finansowania.

sach niesuwerenności. Axer ochoczo zgłasza akces do tej właśnie tradycji, sugerując opresyjny charakter wymogów rynku i uniwersyteckiego *status quo* i kontrując je potrzebą budowy autonomicznych kręgów intelektualnych, opartych na zaufaniu i postawie krytycznej.

5.2.2. Republikanizm

Drugim obliczem był republikanizm, który zaczyna się od przewyciężenia apatii obywatelskiej dominującej w polskim społeczeństwie we wczesnych latach 90.³⁰ Axer chciał przedstawić edukację jako dobro publiczne i wspólne, łącząc w ten sposób rozwój odpowiedzialnego, podejmującego ryzyko, zaangażowanego i idealistycznego studenta z korzyścią dla Rzeczypospolitej (*res publica*). Idea miała być wprowadzana w życie przez oświeceniową troskę o rozwój elit³¹ – uznawanych za realny cel tej edukacji, ale nigdy nieprzedstawianych w kategoriach ekonomicznych³². Uniwersytet poświęcony edukacji liberalnej miał być w stanie dać to, czego nie można kupić za pieniądze³³, a więc uczynić ze studentów lepszych obywateli. MISH zakładał, że elita jest dobra, potrzebna i istnieje w każdym społeczeństwie, lecz prawdziwa elita zawsze zaczyna się od prawdziwej edukacji. Taka elita nie ma być oderwana od społeczeństwa, ale świadomie angażować się na jego rzecz, bazując na wszechstronnej wiedzy o jego przeszłości, umiejętności krytycznego myślenia i kapitale kulturowym, który miał zbudować prawdziwe społeczeństwo obywatelskie³⁴.

³⁰ „Edukacja liberalna jest doskonałym treningiem w zakresie umiejętności, które w społeczeństwie komunistycznym stały się przestarzałe: podejmowania ryzyka, przyjmowania odpowiedzialności za własne wybory. Edukacja liberalna jest dla tych, którzy gotowi są ryzykować” (Axer 1997: 118).

³¹ „Mimo że nie taki był cel tworzenia MISH, to myślę, iż tego też nie można ukrywać: jego absolwenci stanowią swoistą elitę, choć, świadomi tego, powinni tym bardziej mieć poczucie obowiązku wobec społeczeństwa. Często zapominamy, co jesteśmy winni społeczeństwu dzięki przywilejowi dobrego wykształcenia, jakie otrzymaliśmy” (Wilczek i Jędrał 2012: 107).

³² Ekonomiczne korzyści edukacji w trybie MISH, np. cechy korelujące z przedsiębiorczością, nie są bezpośrednio analizowane, a środowiska biznesowe nie są zaangażowane czy brane pod uwagę w programie studiów MISH.

³³ Por. ważną książkę Michaela J. Sandela (2012), zawierającą przykłady „kupowania” edukacji, i wypaczania jej misji w uczelniach amerykańskich.

³⁴ „Elitarny uniwersytet, o jakim myślę, jest szczególnie przydatny do kształtowania społeczeństwa i postaw obywatelskich, nie dlatego, że uczy wyższej sprawności w wykonywaniu jakiegokolwiek określonego zawodu, lecz dlatego, że przygotowuje dla społeczeństwa pewną grupę ludzi, których – w braku lepszego słowa – nazwałbym »wyedukowanymi«, co oznacza: wytrenowanymi zarówno w formułowaniu idei i celów, jak i w krytycznej analizie własnego i cudzego myślenia. I tylko w tym sensie jest elitarny. Tutaj podstawowym adresatem nie jest i nie będzie bezpośrednio gospodarka, znaczącym sponsorem nie stanie się kapitał prywatny, dorobkiem naukowym nie będą wynalazki wdrożeniowe, lecz tworzenie kapitału kulturowo-symbolicznego i jego aplikacja do budowania społeczeństwa obywatelskiego” (Axer 2013: 172).

Na marginesie, ten otwarty republikanizm miał być korzystny nie tylko dla Polski. Nieznane szerzej Sympozjum Edukacji Liberalnej z 2000 r., które odbyło się w Warszawie pod auspicjami Axera i Nicholasa Farnhama, przyciągnęło reprezentantów 39 instytucji edukacji liberalnej z Europy Środkowej i Wschodniej oraz naukowców amerykańskich³⁵. W deklaracji rosyjscy, polscy, czescy, bułgarscy i białoruscy promotorzy edukacji liberalnej stwierdzali:

Musimy przygotować kolejne pokolenie do życia i przejmowania przywództwa w zglobalizowanym świecie, gdzie kluczowym jest, by obywatele byli tolerancyjni dla innych tradycji i okazwali szacunek różnicom lokalnym.

Wymaganie od studentów, by stawali się rozsądnymi ludźmi i odpowiedzialnymi obywatelami, powinno być wspierane przez lepsze nauczanie, profesjonalne warsztaty i programy wymiany studenckiej (cyt. za: Holdsworth 2000).

5.2.3. Autonomia

Zdaniem Axera każdy student jest *anima naturaliter liberalis*, ponieważ kultury europejskie zbudowane były na fundamencie *artes liberales*. Z tego powodu naśladowanie, odbijanie tradycji antycznej w zwierciadle współczesności to najlepsza metoda zdobywania prawdziwie liberalnej edukacji³⁶, poprzez dialogiczną relację studenta z tutorem *quoniam amicitiae mentionem fecisti et sumus otiosi*. W jednym z bardziej metaforycznych fragmentów Axer pisze:

Nasze zadanie przypomina trud Ojców Założycieli, budujących od podstaw wspólny dom dla uchodźców. Musimy pozostawić za sobą dymiące ruiny Troi i podjąć zadanie przypominające misję Eneasa – odrodzenia Troi w innym czasie i kształcie. Ta misja wymaga maksymalnego poświęcenia i maksymalnej wiary w stawiane cele (Axer, 2015: 85).

Znaczenie takiej misji może być wyrażone językiem tradycji klasycznej, a słowa wydające się tylko frazesami w toku codziennej krzątaniny odzyskują sens i autorytet dzięki

³⁵ Było to zwieńczenie trwającego przynajmniej od 1996 r. realizowanego przez fundację Educational Leadership Program z USA, w którym wzięło udział ponad 150 naukowców zainteresowanych ideą *artes liberales* z nowo demokratyzujących się krajów Europy. Bez modelu bolońskiego projekt ten nie przełożył się na długofalową zmianę w systemach edukacji (Abraham 2012: 77-78). W tym samym okresie, wspierane przez Open Society Foundation, powstawały „niewidzialne koledże” w Europie Środkowo-Wschodniej, np. w Polsce i na Węgrzech, pod nazwą Collegium Invisibile, zaś na Słowacji jako The Society for Higher Learning.

³⁶ „Pamiętajcie, że teza Axera jest radykalna. Nie jest tak, że dowolna wersja programu edukacji liberalnej może kultywować te postawy obywatelskie, które zazwyczaj wymienia się jako cel takiej edukacji. Tylko specyficzny trening w zakresie filologii klasycznej (*classics*) może osiągnąć coś, co na pierwszy rzut oka może się wydawać zbyt wąskie (a nawet monodyscyplinarne), aby było »liberalne« czy »integratywne«” (Katz 1997: 2).

przypomnieniu sobie ich oryginalnych kontekstów. Jeśli chcemy przygotować społeczeństwo na to, by stało się prawdziwie obywatelskie, a obywatele przysposobić do uczestniczenia we wspólnocie (a nie tylko bycia widzami), musimy odtworzyć aparat pojęciowy, który nadaje sens pojęciu Res Publica³⁷.

Osiągnąć ten cel może tylko uniwersytet, który będzie ukształtowany w określony sposób, gwarantujący niezależność lub wielopoziomową autonomię zbudowaną na zaufaniu (Axaer, 2016). Potrzebny jest do tego rodzaj kontraktu społecznego: publiczna instytucja powinna zachować autonomię, nie tracąc finansowania, ale zdaniem Axera uczelnie są w stanie uzasadnić, dlaczego takie specjalne traktowanie im się należy. Zwolennicy edukacji liberalnej w Polsce lubią nawiązywać do tradycji autonomii uniwersytetu (np. nabożnie cytując mowę Kazimierza Twardowskiego z 1932 r.) jako absolutnie konieczny warunek wartościowej edukacji. Stąd konieczność stworzenia oaz akademickich – niewielkich, elitarnych jednostek uczelni – obok umasowionego systemu szkolnictwa wyższego³⁸.

5.3. Potrójny ideał edukacyjny

MISH przedstawia się jako „powrót do źródeł”, rozwijając indywidualny wybór i przerzucając odpowiedzialność za efekty kształcenia z centralnie narzucanych programów studiów i zewnętrznego systemu zapewniania jakości na diady tutorialne, przy całym ich zróżnicowaniu. Taka para jest samodzielną, autonomiczną i modelową jednostką edukacyjną, w której następuje odkrywanie wiedzy i jej przekazywanie, a tym samym podstawowym wehikułem edukacji liberalnej. Mimo że studia klasyczne mają specjalny status, jako coś najbardziej nierynkowego i jednocześnie skomplikowanego, korzyść z autonomii akademickiej jest realna we wszystkich dyscyplinach. Axer wierzy, że uczelnie znajdują się na specjalnej pozycji do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, ze względu na właściwości tej wspólnoty akademickiej.

W przypadku MISH UW opozycyjne, republikańskie i autonomiczne wymiary edukacji liberalnej są ze sobą powiązane:

Idea uniwersytetów wolnych od jakiegokolwiek rządowej presji politycznej, skoncentrowanych głównie na swojej misji wyzwolenia jednostek z dziedzictwa systemu totalitarnego, zachęcających ich do bycia aktywnymi, odpowiedzialnymi i odsłaniającymi, zamiast ukrywać, swoje pragnienia i potrzeby. Naszym celem było wyzwolić się z narzuconych ograniczeń na rzecz ograniczeń świadomie wybranych i zaakceptowanych przez na-

³⁷ Fragment z wystąpienia Axera w 1997 r. w Nowym Jorku (Axaer 1998: 115), cytowany później także przez Katz (1997: 3) i Bellah (2006: 471).

³⁸ „Autonomia praktykowana w warunkach kształcenia masowego sama się dezawuuje, jeżeli środowiska uniwersyteckie nie potrafią dzięki niej wytworzyć gwarancji i miejsca dla elitarnych badań i elitarnego kształcenia” (Axaer 2013: 170).

szych nauczycieli i studentów w ich pragnieniu by odnowić wspólnotę uniwersytecką, chronioną przez swoją autonomię od przyszłych żądań ze strony władzy (Detweiler i Axer 2012a: 243).

Edukacja liberalna nie jest zadaniem dla pojedynczej jednostki uczelni, ale powinna zostać wprowadzona przez cały uniwersytet, jeśli ma być uniwersytetem w prawdziwym znaczeniu tego słowa³⁹. Miałoby to konsekwencje dla misji, programu studiów, efektów kształcenia i wartości.

Pod względem misji uniwersytet powinien wykorzystywać swoją zdolność poprawy społeczeństwa przez przygotowywanie studentów do przyszłych wyzwań. Potrzebuje jednak do tego autonomii, ze względów esencjonalnych, ale też praktycznych. Umiejętności akademickie oraz odtwarzanie *universitas* – wspólnoty uczonych i studentów – są najlepszym narzędziem przekazywania ducha i zdolności prawdziwej pracy naukowej dla szerszego społeczeństwa. Zostawione w spokoju i wyposażone w odpowiednie środki, uczelnie stworzą przyszłą elitę, której istnienie będzie z korzyścią dla wszystkich. W ten sposób odtworzone zostanie zaufanie do społeczeństwa obywatelskiego w społeczeństwie postkomunistycznym: przez budowę małych środowisk opartych na tym zaufaniu.

W programie studiów dogłębną edukacja w jednej dyscyplinie musi być połączona z wszechstronną orientacją w innych. Do realizacji tego celu trzeba ustanowić system koszyków, który treścią wypełnią poszczególne wybory studentów. Studenci mogą korzystać z dużej swobody w tym zakresie, bo konsekwencje złych wyborów spadają w końcu na nich.

Mimo że najwięcej uwagi poświęca się (choć nieoficjalnie) kształceniu przyszłej kadry akademickiej, w przypadku wszystkich absolwentów zakłada się, że kształcenie ogólne – czy edukacja liberalna – tylko wzmocni perspektywę ich zatrudnienia. Przyjmowani tylko na podstawie wyników w nauce, tacy studenci powinni rozwijać również inne umiejętności: krytyczne myślenie, poczucie odpowiedzialności, skuteczna komunikacja pisemna i ustna oraz analizowanie informacji. Angażowanie ich w dialog z poprzednimi pokoleniami ma rozwinąć w nich szerszą perspektywę.

W kontekście wartości MISH promuje przede wszystkim wolny wybór. Kształcąc najlepszych studentów, chciałby jednocześnie przynieść korzyść całemu uniwersytetowi, który miałby skorzystać na demokratycznej obecności tych wybranych, których przyciągną interesujące kursy i inspirujący prowadzący. Nie powinny istnieć

³⁹ Zależność MISH od innych wydziałów pod względem oferty zajęć – podobna do holenderskich programów „liberal arts and sciences” oferowanych w języku niderlandzkim (Utrecht, Amsterdam, Tilburg) – od samego początku wywoływała napięcia w kontekście finansowania udziału studentów w kursach (Tymowski 1998). Już w latach 90. opracowano system transferu części ministerialnej dotacji dla MISH na poszczególne wydziały, według zrealizowanych zajęć (a później punktów ECTS), co w oczywisty sposób ograniczało elastyczność programu studiów. MISH nie był finansowo zrównoważony, gdyż przekazywał wydziałom czasem więcej, niż wynosiła jego dotacja.

tu strukturalne bariery, a uniwersytet jako całość powinien pracować na rzecz dobra wspólnego.

Biorąc to pod uwagę, proponuję następującą matrycę celów, zasad i wartości ujmujących MISH jako wariację na temat edukacji liberalnej.

Tabela 1. Propozycja interpretacji ideału edukacji liberalnej w MISH

Cele: idealna wspólnota (akademicka)	Zasady: środki realizacji	Wartości: motywacje za wyborami
aktywna zaangażowana oparta na zaufaniu	krytyczne myślenie myślenie zbiorowe niezależność operacyjna	opozycja republikanizm autonomia

Niniejsza propozycja uporządkowania wątków przewijających się przez gęsty opis MISH otwiera drogę do dyskusji nad specyfiką polskiego wariantu edukacji liberalnej, zarówno pod względem roli tych studiów w szerszym systemie szkolnictwa wyższego, jak i odmienności rozumienia edukacji liberalnej w stosunku do innych krajów⁴⁰. Pozwala to na rozwinięcie dwóch wątków dyskusji oraz konkluzję metodologiczną.

6. Specyfika studiów MISH

6.1. Systemowa rola MISH w Polsce?

Trendy we wszystkich większych krajach zachodnich sugerują, że szkolnictwo wyższe przestaje być traktowane jako dziedzina autoteliczna, a coraz bardziej widzi się w niej narzędzie do osiągnięcia celów gospodarczych i społecznych i z osiągnięcia tych celów jest ono w rosnącym stopniu rozliczane. Następuje więc odejście od „republiki wiedzy” (Polanyi 1962) – ujmowanej w tradycji amerykańskich nauk społecznych jako autonomia zawodowa profesorstwa, a w europejskiej nawiązująca do humboldtowskiej romantycznej tradycji *Bildung* – na rzecz aktywniejszej roli w sterowaniu rozwojem nauki lub wprowadzeniu czynników rynkowych do regulacji procesu edukacyjnego (Ferlie, Musselin i Andresani 2008).

Jednocześnie państwa narodowe ustępowały na rzecz podmiotów ponadnarodowych, jak w przypadku „miękkiej” polityki UE. Modele opisujące zarządzanie

⁴⁰ Jedyna alternatywna propozycja systematyzacji myślenia stojącego za MISH UW, której jestem świadomy, to „formuła Axera”: interdyscyplinarność plus zespołowość. O ile dobrze oddaje ona ogólną dynamikę myślenia Axera o edukacji, o tyle formuła MISH w niewielkim stopniu pozwala na ową zespołowość, skupiając się na pojedynczych diadach student – tutor. Być może w tym należy upatrywać przyczyn przejścia Axera do Kolegium Artes Liberales i pilotażowych Międzynarodowych Studiów Doktoranckich, które pozwalają równocześnie rozwijać oba elementy tej formuły.

w szkolnictwie wyższym skupiają się obecnie na podejściu sieciowym i wielopoziomym, w różny sposób ograniczając autonomię uczelni (Ferlie, Musselin i Andresani 2008; Fumasoli 2015). Uczelnie zaczęły być reformowane w trzech kierunkach naraz, znajdując się w centrum „trójkąta wiedzy”: standaryzowanej edukacji, wysokiej jakości badań i rozwijanej innowacyjności (Maassen i Stensaker 2010). W krajach Europy kontynentalnej zarządzanie przez państwo przyjmuje obecnie formy hybrydowe: łączy w sobie model suwerenny z instytucjonalnym, korporacyjno-pluralistycznym i rynkowym, do którego stopniowo zbliżają się obecne systemy (Gornitzka i Maassen 2000; Jungblut i Vukasovic 2013). W perspektywie neoinstytucjonalnej, którą wykorzystuje to ujęcie, kluczowe znaczenie mają formalne i nieformalne reguły sterujące zachowaniem aktorów i wpływające na ostateczne wyniki. Wszystkie te czynniki można znaleźć w historii MISH.

W latach 1989-2001 polskie szkolnictwo wyższe początkowo rozwijało się w kierunku przeciwnym niż kraje Europy Zachodniej. Po okresie ideologicznej kontroli nad uczelniami państwo wycofało się z ręcznego sterowania uczelniami, niemal nie prowadząc aktywnej polityki w zakresie szkolnictwa wyższego. Podstawowym ujęciem nie był uniwersytet jako instytucja czy narzędzie w rękach państwa, ale „zarządzana według reguł wspólnota badaczy” (Nybom, 2003). Nie przypadkiem narodziny MISH przypadają na ten okres historii polskich uczelni. MISH może być uważany za charakterystyczny przykład próby oddolnej reformy uczelni w klimacie restauracji modelu humboldtowskiego, która w Polsce nastąpiła w latach 1989-1997 (Antonowicz, 2015a). W Polsce rola „żywej autonomii” środowiska akademickiego, w opozycji do prób profesjonalnego sterowania uczelniami, sięga głęboko, i wydaje się, że MISH odegrał tutaj ważną, choć ograniczoną rolę jako projekt środowiskowy.

Mamy tutaj do czynienia z pozornym paradoksem. Na poziomie programu studiów model humboldtowski oznacza studia monodyscyplinarne i jako taki jest przez MISH negowany. Jednak na poziomie organizacji uniwersytetu model ten określa samorządną wspólnotę uczonych niezależną od ingerencji władz państwowych i lokalnych, i w tym sensie MISH go wspiera.

Osiągnięcia w zakresie wprowadzania edukacji liberalnej traktowane są jako element działalności opozycyjnej środowiska wobec władzy (Detweiler i Axer 2012a), przedłużonej w okres po transformacji, a także wobec rynku, a także konserwatywności części środowiska akademickiego. Im bardziej w kolejnych latach szkolnictwo wyższe w Polsce przechodziło umasowienie, urynkowanie, denacjonalizację i dywersyfikację (Antonowicz, 2015b), tym bardziej ośrodki MISH traktowane były jako ostoja „dawnej”, „prawdziwej” akademii, nostalgiczny projekt mający odwrócić koło historii: studia elitarne, nieurynkowane, lokalne i przeciwstawiające się dywersyfikacji/wielości celów szkolnictwa wyższego. Najczęstszym, obecnym także w „Strategii” (Axer i Wąsowicz, 2015), przeciwnikiem studiów MISH są studia masowe, zbiurokratyzowane i niewymagające.

Procedura akcesji Polski do procesu bolońskiego trwała wyjątkowo długo i znalazła niewielu zwolenników wewnątrz akademii, także wśród promotorów edukacji liberalnej zasadniczo postulującej modularyzację studiów, ich indywidualizację i przesunięcie akcentu z programu studiów na studenta. Analogiczny opór wywołała implementacja Europejskich Ram Kwalifikacji. Te same czynniki, które w Holandii sprzyjały rozwojowi edukacji liberalnej, z powodów historyczno-środowiskowych w Polsce traktowane były jako zagrożenie, ograniczenie i wyraz urzędniczej kontroli. Przyczyn tego stanu rzeczy nie można szukać wyłącznie w charakterze wprowadzanych rozwiązań, ale także w funkcji ośrodków MISH we wspólnocie naukowców i ich roli jako nośnika autonomii uniwersytetu.

Państwa narodowe od lat 80. próbowały aktywniej wpływać na działanie sektora szkolnictwa wyższego, a instytucje edukacji liberalnej, proponując innowacje dydaktyczne, miały do wyboru przedstawiać się jako prymusy lub opozycja wobec takich zmian. Realny wpływ polityki rządu na MISH datuje się od czasu neoliberalnych reform minister Barbary Kudryckiej (Antonowicz 2015a; Szadkowski 2015; Kwiek 2016), przynależących do kategorii nowego zarządzania publicznego, z zasadą odłączania państwa (*disengagement*), ograniczania jego odpowiedzialności i wzmacniania jego roli kontrolnej, które ograniczyły swobodę operacyjną MISH.

Spośród tradycyjnych funkcji uniwersytetu – rozwój i upowszechnianie dominującego systemu wartości, selekcja elit, tworzenie nowej wiedzy i formowanie biurokracji (Castells 2001) – ośrodki MISH były wyjątkowe w swojej nostalgicznej trosce o elity. Kryteria elitarności były jednak czysto naukowe, a nie społeczne, a przysze drogi absolwentów nader często prowadziły w szeregi akademii (zwłaszcza w okresie demograficznego boomu w szkolnictwie wyższym). Projekt MISH można przedstawić jako próbę odtworzenia elit naukowych, transferu wartości i generowania inteligenckiego etosu – konsekwentnie nastawionego na jakość, a nie ilość, niesłużącego zewnętrznym celom i w ograniczonym stopniu radzącego sobie w konfrontacji z rzeczywistością ekonomiczno-społeczną.

Włączenie perspektywy neoinstytucjonalnej (Antonowicz 2015b) pozwala zrozumieć siłę inercji struktur akademickich w Polsce, które są nośnikiem długiej tradycji, w dużym stopniu trwałej pomimo przemian systemów politycznych, ścierających się z globalnym trendem konwergencji systemów szkolnictwa wyższego. MISH były instytucjami *par excellence* stworzonymi przez to środowisko, z poczuciem etosu raczej niż dla osiągnięcia konkretnych celów zewnętrznych.

Polskie uczelnie wyróżniają się na tle Europy Zachodniej stopniem kolegialności, będąc pod względem zarządczym tradycyjną „wspólnotą badaczy” (Kwiek 2015: 87), co postrzegane jest jako warunek istnienia uniwersyteckiej autonomii (Antonowicz 2015b; Antonowicz i Jongbloed 2015). Jedynymi zewnętrznymi przejawami funkcjonowania MISH (poza administracją) były spotkania studenta z opiekunem naukowym (tutorem) oraz Rady Kolegium (zbierające dyрекcję, dziekanów zrzeszonych wydziałów, wybranych profesorów, tutorów i studentów). Indywidu-

alizacja ścieżek edukacyjnych, wprowadzana reformami prawa o szkolnictwie wyższym, rozbija wspólnotę studentów i rozwija kulturę indywidualizmu (Antonowicz, Pinheiro i Smużewska 2014: 471); MISH doświadczył tego wcześniej – przez samą formułę studiów, niezakładającą wspólnych zajęć dla danej kohorty studentów, ale jednocześnie dobór i podobieństwo kilkudziesięciu studentów (do siebie i do zaangażowanej kadry akademickiej) miało i tutaj odwrócić dominujące trendy. MISH nie był, pomimo nielicznych deklaracji, projektem przyszłościowym (kadry dla demokracji), ale przede wszystkim nostalgicznym. Zależność od szlaku – obecna w każdym systemie edukacyjnym (Gornitzka i Maassen, 2012), a niedoceniana przez dotychczasowych badaczy europejskiej edukacji liberalnej – sprawia, że cele edukacji liberalnej z konieczności będą w Polsce inne niż w krajach Zachodu. Każdy kraj może mieć w takim razie własny „mix” edukacji liberalnej (Adriaansens, 2014), a cech wspólnych należy dowieść, nie zaś je zakładać

6.2. Polskie doświadczenie edukacji liberalnej a inne kraje

Studenci MISH nie dzielą wspólnego doświadczenia małego koledżu, w sensie intelektualnym czy towarzyskim, obecnego zarówno w USA, jak i w holenderskich *university colleges* czy elitarnych uczelniach angielskich i szkockich. MISH to studia w rzeczy samej indywidualne. Studenci, z pomocą tutora, szukają kompromisu pomiędzy wymaganiami ustalonymi przez wydziały a swoimi zainteresowaniami i ambicjami. Studenci MISH mogą stać się lepszymi studentami, lepszymi nauczycielami akademickimi, ciekawymi czy świadomymi obywatelami, ale nikt – nawet MISH – nie może być odpowiedzialny za realizację tych celów. Odpowiedzialność jest w 100% indywidualna. Brak sztywnej struktury organizacyjnej przekładającej misję instytucji na doświadczenia studentów i kadry naukowej jest zarówno znakiem czasów, w których MISH wymyślono, jak i braku możliwości późniejszej reformy ze względu na ograniczoną prawnie autonomię MISH i ich zależność od wydziałów, władz rektorskich i regulacji ministerialnych.

Operacyjna zależność MISH jest unikatowa w skali Europy, ale mogła być intencjonalna. Jako obywatele w warunkach gospodarki rynkowej studenci muszą dokonywać wyborów, a nie otrzymywać gotowy pakiet najlepszych, skrojonych na miarę rozwiązań, co w Wielkiej Brytanii nazywane jest eufemistycznie mianem *spoon-feeding*. Gdyby MISH miał gotowy program studiów, w dużej mierze obowiązkowy, rozwój umiejętności wyboru mógłby być iluzoryczny. Jednocześnie wiara w autonomię uniwersytetu i jakość wspólnoty akademickiej pozwalała Axerowi wierzyć, że to, co najlepsze, można znaleźć wśród samoczynnej działalności uniwersytetu, a zadaniem edukatora jest usunąć irracjonalne bariery, które oddzielają od tych dóbr tych studentów, którzy dostrzegają w nich wartość.

MISH operuje na bazie pewnego paradoksu. Z jednej strony posiada bardzo daleko sięgającą ideologię; z drugiej – skala działania i głębokość reformy są niewiel-

kie⁴¹. Edukacja liberalna, tak jak ją rozumie Axer, może pomóc osiągnąć szersze cele społeczne, a nie tylko poprawić system szkolnictwa wyższego. Jednocześnie instytucje mające realizować te cele zazwyczaj pozostają w cieniu: pozostają operacyjnie i finansowo zależne od dużych uczelni publicznych, nie przyciągają dużej liczby kandydatów i zazwyczaj nie zwiększają z czasem skali operacji.

Polska edukacja liberalna jest również mixem modelu tutorialnego z Oxbridge, amerykańskiego systemu programu studiów opartego na wyborze przedmiotów oraz humboldtowskiej wiary we wspólnotę badawczą – uzupełnionym o polską historię edukacyjnej opozycji wobec systemów politycznych. Do 2008 r. zamiast tworzyć równoległy, pełnowymiarowy program studiów w zakresie edukacji liberalnej, MISH bazował na istniejących zasobach edukacyjnych dostępnych w innych wydziałach, do których dawał dostęp swoim studentom.

Opozycja, republikanizm i autonomia miały być osiągnane w miękki sposób, bez generowania poważnych kosztów, na bazie zaufania między studentami a kadrami. Z czasem jednak model ten został włączony do głównego nurtu edukacji wyższej, zamiast ją zmieniać; zaakceptowano go jako ofertę dla garstki najzdolniejszych studentów, a jednocześnie poddano jednolitej kontroli biurokratycznej (od czasu reform Barbary Kudryckiej zapoczątkowanych w 2007 r.) i usunięto wiele z początkowej swobody i niepewności⁴². Takie przemiany dały MISH podstawę stabilnej operacji w systemie, ale podkopały wiele z narracji o opozycji, republikanizmie i autonomii.

Mniej więcej w tym samym czasie Axer przeniósł swoją uwagę na nowo powołane Kolegium Artes Liberales UW – projekt mający lepiej zrealizować prawdziwie liberalną edukację. Program ten ma dużo mniejszy zasięg, ale większą autonomię, a przez większą część swojej historii służył głównie studentom MISH; jego szczegółowy opis wymaga osobnego tekstu. Warto też zauważyć, że wraz z powstaniem Kolegium Artes Liberales w 2008 r. MISH generalnie przestaje odwoływać się wprost do ideału edukacji liberalnej.

6.3. Konkluzja metodologiczna: czy MISH powinien być nazywany edukacją liberalną?

MISH pozostaje strukturą unikatową pod względem organizacyjnym, jak również w zakresie rozumienia idei edukacji liberalnej. Autorzy Strategii podkreślają zarówno potencjał eksportowy (zwłaszcza na wschód), jak i trudności w przełożeniu

⁴¹ Z tego powodu Thomas Norgaard (2014) mówi o „ulotności” (*airiness*) w przypadku MISH.

⁴² W niniejszej analizie idei edukacji liberalnej leżącej u podstaw MISH nie ma miejsca na ocenę, do jakiego stopnia ta idea rzeczywiście jest wcielana w życie w funkcjonowaniu instytucji. Biorąc pod uwagę istotne zróżnicowanie pomiędzy instytucjami analizowanymi w raporcie, niewielki sens miałyby porównywanie wskaźników sukcesu studentów czy budżetów instytucji; wnioski z tego rodzaju porównań mogłyby skłaniać do niesprawiedliwych ocen.

tej zależnej od oferty całej uczelni formuły studiów na realia części krajów zachodnich, w których edukacja liberalna odbywa się w ramach samodzielnych jednostek dydaktycznych. Z tego względu studia w formule MISH stanowią duży problem dla badaczy europejskiej edukacji liberalnej – pełne zrozumienie ich organizacji okazało się dotychczas za trudne dla badaczy z zewnątrz (Kowalski 2012; Krajewska i Kowalczyk-Waledziak 2014; Norgaard 2014; Godwin 2015), czemu absolutnie nie należy się dziwić, a co w jakiejś mierze próbuje naprawić niniejszy tekst.

Mamy tutaj do czynienia z pewnym paradoksem. Studia MISH (tylko na UW) określają się mianem edukacji liberalnej. Pojawiały się na listach instytucji europejskiej edukacji liberalnej (ECOLAS, „Artes Liberales”; van der Wende 2011; Godwin 2013). Jednocześnie MISH nie spełnia części kryteriów przedstawionych przez Karę Godwin (rdzeń zajęć wspólnych dla wszystkich studentów danej formuły, interdyscyplinarność rozumiana jako wymóg realizacji zajęć ze wszystkich trzech „dużych” obszarów wiedzy, oferowanie własnego dyplomu ukończenia studiów). Czy MISH można więc zakwalifikować jako edukację liberalną?

Moja odpowiedź jest twierdząca ze względu na brak przekonujących kryteriów oceny pozwalających na wykluczenie pretendentów używających danej nazwy. Dotychczasowa literatura przedmiotu niedostateczną uwagę poświęcała zróżnicowaniu edukacji liberalnej w Europie. Pod względem organizacyjnym problem ten nie dziwi, biorąc pod uwagę duże różnice pomiędzy systemami szkolnictwa wyższego nawet po wprowadzeniu procesu bolońskiego. MISH jako formuła, a nie kierunek studiów, stwarza kłopoty klasyfikacyjne.

Ideologiczne zróżnicowanie nurtu edukacji liberalnej w Europie jest przemilczane, czego symbolem są słowa dyrektora BISLA i ECOLAS, Samuela Abraháma (2012), że „wszyscy chcemy przecież tego samego”. Stwierdzenie to ma charakter nie wniosku, a postulatu, i badacze powinni podchodzić do tego rodzaju generalizacji z wyjątkową ostrożnością.

Aktualny stan dostępnej literatury, zwłaszcza porównawczej, nie pozwala nam powiedzieć, jakiego edukacyjnego dobra (cele), jakimi środkami (zasady) i z jakich powodów (wartości) pragną liderzy czy instytucje określający się mianem europejskiej edukacji liberalnej. Pod tym względem MISH może stanowić dla wielu badaczy miłe zaskoczenie, oferując rozbudowaną i silnie skontekstulizowaną wariację na temat idei edukacji liberalnej. Chociażby z tego powodu nie należy wykluczać studiów MISH z opisów europejskiej edukacji liberalnej. W dłuższej perspektywie natomiast zasadne jest badanie ideologicznego zróżnicowania jego współczesnych, a nie tylko historycznych form (Kimball 1995; Rothblatt 2003). Trzeba mieć świadomość powodów strategicznych zarówno na poziomie Europy (budowanie jedności w niewielkim, rozproszonym ruchu edukacyjnym zamiast wyszukiwania linii podziałów), jak i Polski (unikatowy przykład eksportu innowacji edukacyjnej). Jako badacze potrzebujemy jednak lepszych argumentów. Badania edukacji liberalnej w Europie wymagają jeszcze dużo pracy u podstaw.

Podziękowania

Artykuł powstał dzięki wsparciu finansowemu ze środków budżetowych na naukę w latach 2012-2016 jako projekt badawczy w ramach programu pod nazwą „Diamentowy Grant” (DI2011 019541), pod opieką prof. Marty Bucholc z Instytutu Socjologii UW. Autor jest członkiem Collegium Invisible.

Sarah Stockdale, Aleksandra M. Swatek i David Kretz zechcą przyjąć podziękowania za liczne uwagi wobec poprzedniej wersji tekstu. Philip G. Altbach, Kara A. Godwin, Sheldon Rothblatt, Davydd J. Greenwood, Susan Wright oraz anonimowy recenzent NiSW pomogli mi uniknąć pewnych nieporozumień i błędów. Te, które pozostały, obciążają wyłącznie moje konto. Jestem szczególnie wdzięczny za pomocne uwagi prof. Marka Kwieka i dra Krystiana Szadkowskiego do ostatecznej wersji artykułu.

Poglądy wyrażone w artykule nie muszą oddawać stanowiska władz ośrodków MISH w Polsce.

Literatura

- Abrahám, S. (2012). Europe is now ready to import what it once had exported. W: H. Tak, B. Oomen (red.). *De disciplines voorbij: De colleges van Hans Adriaansens (77-84)*. Middelburg: De Drukkery.
- Adriaansens, H.P.M. (2014). The Dutch Mix: the international university college. St. Petersburg. <http://opendekoepeel.nl/wp-content/uploads/2015/11/St.-Petersburg-the-Dutch-Mix-kopie-2.pdf> [15.11.2016].
- Antonowicz, D. (2015a) *Między siłą globalnych procesów a lokalna tradycja: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wyd. UMK.
- Antonowicz, D. (2015b). Perspektywa neoinstytucjonalna w badaniach nad przemianami szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 75-94. doi: 10.14746/nsw.2015.1.3.
- Antonowicz, D., Jongbloed, B. (2015). *Jaki ustrój uniwersytetu? Reforma szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii: wnioski dla Polski*. Warszawa: Ernst & Young.
- Antonowicz, D., Pinheiro, R., Smużewska, M. (2014). The changing role of students' representation in Poland: an historical appraisal. *Studies in Higher Education*. 39(3), 470-484. doi: 10.1080/03075079.2014.896182.
- Axer, J. (1997). What is liberal education? Can it support both freedom and equality? Is it for everybody? *Kritika a Kontext*. 4: 116-118.
- Axer, J. (1998). How the Classical Tradition Can Serve to Promote Liberal Education in the Twenty-First Century. The East-Central Europe Case Example. *Kritika a Kontext*. 1: 113-116.
- Axer, J. (2010). Autonomia uniwersytetu i innowacyjność. *Nauka*. 2: 7-10.
- Axer, J. (2013). Aktualność/nieaktualność tradycyjnych ideałów uniwersyteckich w Polsce anno Domini 2013. W: J. Woźnicki (red.). *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku (169-178)*. Warszawa: Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Fundacja Rektorów Polskich.
- Axer, J. (2015). Kiedy wreszcie Troja zostanie zdobyta? – doniesienia z MISH-owego frontu. W: S. Biliński (red.). *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian. Debaty PAU (83-85)*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

- Axer, J. (2016). Autonomia uniwersytecka – zaufanie – biurokracja. *PAUza Akademicka*, 26 maja, 1-2. http://pauza.krakow.pl/342_2016.pdf [15.11.2016].
- Axer, J., Bikont, J. (2000). Komandosi Edukacji. Rozmowa z prof. Jerzym Axerem. *Gazeta Wyborcza*, 20-22. http://tech.ibi.uw.edu.pl/obta/axer/wywiady/wywiad_gazeta_2.html [15.11.2016].
- Axer, J., Wąsowicz, M. (2015). *Reguła czy wyjątek? Interdyscyplinarność w polskich uniwersytetach*. Warszawa: Wydział „Artes Liberales” UW – MNiSW.
- Becker, J., Kortunov, A., Fedchin, P. (2012). Russia: Against the Tide, Liberal Arts Establishes a Foothold in Post-Soviet Russia. W: P.M. Peterson (red.). *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum: Perspectives of Developing and Transitional Countries* (159-183). New York – Oxon: Routledge.
- Bellah, R.N. (2006). On being Catholic and American. W: S.M. Tipton (red.). *The Robert Bellah reader* (457-473). Durham, NC: Duke University Press.
- Borgert, L. (2008). *En högskola för hela studenten. Liberal Education och Högskolan på Gotland*. Högskolan på Gotland. <http://www.helagotland.se/start/en-hogskola-for-hela-studenten-3804135.aspx> [15.11.2016].
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. (2001). Universities as dynamic systems of contradictory functions. W: M. Castells, J. Muller, N. Cloete, S. Badat (red.). *Castells, Manuel Muller, Johan. Cloete, Nico. Badat, Shireen* (206-224). Pinelands, Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Collier-Reed, B., Ingerman, Å. (2013). Phenomenography: From Critical Aspects to Knowledge Claim. W: J. Huisman, M. Tight (red.), *Theory and Method in Higher Education Research (International Perspectives on Higher Education Research)* (243-260). Emerald Group Publishing. doi: 10.1108/S1479-3628(2013)000009016.
- Dahrendorf, R. (2000). *Universities After Communism. The Hannah Arendt Prize and the Reform of Higher Education in East Central Europe*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Detweiler, R.A., Axer, J. (2012a). International Perspectives on Liberal Education: An Assessment in Two Parts. W: D.W. Harvard (red.). *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed* (225-252). Lanham – Boulder – New York – Toronto – Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Detweiler, R.A., Axer, J. (2012b). International Perspectives on Liberal Education: An Assessment in Two Parts. W: D.W. Harvard (red.). *Transforming Undergraduate Education. Theory that Compels and Practices that Succeed* (225-252). Lanham – Boulder – New York – Toronto – Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Ferlie, E., Musselin, C., Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*. 56: 325-348. doi: 10.1007/s10734-008-9125-5.
- Fumasoli, T. (2015). Multi-level Governance in Higher Education Research. W: J. Huisman, H. de Boer, D.D. Dill, M. Souto-Otero (red.). *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (76-94). New York: Palgrave Macmillan. doi: 9781137456168_06_chao5.
- Fundacja Instytut Artes Liberales (2003). *Międzynarodowa Szkoła Humanistyczna Europejskiej Środkowo-Wschodniej (MSH). Nowe metodologie w badaniach i nauczaniu*. FIAL

- *Międzynarodowa Szkoła Humanistyczna MSH*. <http://www.obta.uw.edu.pl/~ptomasze/ial/msh/index.html> [24.03.2016].
- Gillespie, S. (2001). Opening Minds: The International Liberal Education Movement. *World Policy Journal*. Winter: 79-89.
- Godwin, K.A. (2013). *The Global Emergence of Liberal Education: A Comparative and Exploratory Study*. Boston: Boston College.
- Godwin, K.A. (2015). The Worldwide Emergence of Liberal Education. *International Higher Education*. 79: 2-4. <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/5835/5199> [15.11.2016].
- Gornitzka, A., Maassen, P. (2012). University Reform and the Nordic Model. W: M. Kwiek, P. Maassen (red.). *National Higher Education Reforms in a European Context Comparative Reflections on Poland and Norway*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gornitzka, Ê., Maassen, P. (2000). Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Higher Education Policy*. 13(3): 267-285.
- Greenwood, D.J. (2009). Are Research Universities Knowledge-Intensive Learning Organizations? W: D. Jemielniak (red.). *Handbook of Research on Knowledge-Intensive Organizations* (1-18). Hershey – New York: Information Science Reference.
- Harward, D.W. (2007). Why the Effort to Establish Liberal Education in East-Central Europe Might Prove Interesting for American Educators. W: J. Kieniewicz (red.). *Autonomia uniwersytetu: jej przyjaciele i wrogowie* (123-136). Warszawa: Fundacja Instytut „Artes Liberales”.
- Harward, D.W. (2012). The Theoretical Arguments and Themes. W: D.W. Harward (red.). *Transforming Undergraduate Education: Theory that Compels and Practices that Succeed* (3-33). Lanham – Boulder – New York – Toronto – Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Holdsworth, N. (2000). Warsaw conclave backs liberal arts. *Times Higher Education Supplement*, 13-14.
- Jung, I., Nishimura, M., Sasao, T. (2016). Liberal arts education and colleges in East Asia: possibilities and challenges in the global age. Springer Singapore.
- Jungblut, J., Vukasovic, M. (2013). And now for something completely different? Re-examining hybrid steering approaches in higher education. *Higher Education Policy*. 26(4): 447-461. doi: 10.1057/hep.2013.28.
- Karsten, S., Majoor, D. (red.) (1994). *Education in East-Central Europe. Educational Changes after the Fall of Communism*. Münster – New York: Waxmann Verlag.
- Katz, S.N. (1997). *Can Liberal Education Cope? (30 October 1997)*. Philadelphia: PA. <https://www.princeton.edu/~snkatz/papers/aglsp.html> [15.11.2016].
- Kimball, B.A. (1995). *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. red. R. Orrill. New York: College Entrance Examination Board.
- Kirby, W.C., Wende M.C. van der (red.) (2016). *Experiences in Liberal Arts and Science Education from America, Europe, and Asia*. New York: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-349-94892-5.
- Kolegium MISH (b.d.). *Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych*. <http://www.mish.uw.edu.pl/ogolne> [7.02.2016].

- Kontowski, D. (2016). Recession in Polish Liberal Arts? Shifting Priorities of Students at the MISH, University of Warsaw and their Consequences for the Institution. W: J. Fazlagić, A. Erkol (red.). *Images of Intellectual Capital* (88-99). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kontowski, D. (2017). Co niszczy studia międzyobszarowe w Polsce? Fałszywe wyjaśnienia i poczucie wyższości. W: P. Bogalecki, R. Koziołek (red.). *Wiedza niezdystrybuowana – meandry międzyobszarowości*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Kowalski, E. (2012). Poland: The place of liberal education in post-Soviet higher education. W: P.M. Peterson (red.). *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum: Perspectives of Developing and Transitional Countries* (122-150). New York – Oxon: Routledge.
- Krajewska, A., Kowalczyk-Waledziak, M. (2014). Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland. *Higher Education Studies*. 4(3): 9-18. doi: 10.5539/hes.v4n3p9.
- Kwiek, M. (2015). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development*. 43: 77-89. doi: 10.1016/j.ijedudev.2015.05.002.
- Kwiek, M. (2016). Constructing Universities as Organizations: University Reforms in Poland in the Light of Institutional Theory. W: E. Samier (red.). *Educational Administration and Leadership*. New York: Routledge.
- Maassen, P., Stensaker, B. (2010). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*. 61(6): 757-769. doi: 10.1007/s10734-010-9360-4.
- Newfield, C. (2016). *The great mistake: how we wrecked public universities and how we can fix them*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Nixon, J.V (2011). Honors Programs & Honors Colleges: Limits to the Liberal Arts & the Dangers of Elitism. W: M. O'Connor, P. Wilczek (red.). *Collegium – College – Kolegium. Kolegium i wspólnota akademicka w tradycji amerykańskiej i europejskiej*. Boston – Warszawa: Sub Lupa.
- Norgaard, T. (2014). *MISH, ECLA and CLAS Comparative Notes on the Organization of Liberal Education in Europe*. Warsaw.
- Norgaard, T., Hajnal, P. (2014). Value Studies and Democratic Citizenship. W: J.N. Reich (red.). *Civic Engagement, Civic Development, and Higher Education. New Perspectives on Transformational Learning* (41-46). Washington, DC: Bringing Theory to Practice.
- Nybohm, T. (2003). The Humboldt Legacy: Reflections on the past, present and future of the European university. *Higher Education Policy*. 16(2): 141-160.
- O'Connor, M., Wilczek, P. (2011). *Collegium – College – Kolegium. Kolegium i wspólnota akademicka w tradycji amerykańskiej i europejskiej*. Boston – Warszawa: Sub Lupa.
- Peterson, P.M. (2012). *Confronting challenges to the liberal arts curriculum: perspectives of developing and transitional countries*. New York: Routledge.
- Polanyi, M. (1962). The Republic of Science: Its Political and Economic Theory. *Minerva: A Review of Science, Learning & Policy*. I(1): 54-73.

- Redden, E. (2009). The Liberal Arts, Abroad. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/print/news/2009/02/16/liberalarts> [15.11.2016].
- Redden, E. (2010). Laying a Liberal Arts Foundation, On Shaky Ground. *Inside Higher Ed*, 1 września. <https://www.insidehighered.com/news/2010/09/01/laying-liberal-arts-foundation-shaky-ground> [15.11.2016].
- Redden, E. (2013). Liberal Arts Go Dutch. *Inside Higher Ed*. 8 lutego. <https://www.insidehighered.com/news/2013/02/08/netherlands-growth-liberal-arts-colleges-has-influenced-higher-ed-sector-whole> [15.11.2016].
- Rothblatt, S. (2003). *The Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Sandel, M.J. (2012). *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Seneka (Młodszy) (1998). *Listy moralne do Lucylusza*. Tłum. W. Kornatowski. Warszawa: Alfa.
- Snow, C.P. (1959). *The Two Cultures and the Academic Revolution*. New York: Cambridge University Press.
- Sucharski, R. (2013). OBTA UW – wschodnie oblicze. W: K. Marciniak (red.). *Antyk i My w Ośrodku Badań nad Tradycją Antyczną* (63-82). Warszawa: Wydział „Artes Liberales” UW. http://al.uw.edu.pl/pliki/Antyk_i_my.pdf.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne: podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tak, H., Oomen, B. (2012). *De disciplines voorbij. De colleges van Hans Adriaansens. De disciplines voorbij. De colleges van Hans Adriaansens*, Middelburg.
- Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, D.C.
- Taylor, M.C. (2010). *Crisis on Campus. A Bold Plan for Reforming Our Colleges and Universities*. New York: Alfred A. Knopf.
- Tight, M. (2003). *Researching higher education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press. <http://site.ebrary.com/id/10175240> [15.11.2016].
- Tubbs, N. (2015). *Philosophy and modern liberal arts education: freedom is to learn*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tymowski, A.W. (1998). *New Trends In East European Higher Education, EES Noon Discussion on November 17, 1998*. <https://www.wilsoncenter.org/publication/170-new-trends-east-european-higher-education> [22.11.2015].
- University College Deans Network (2014). *Statement on the Role, Characteristics, and Cooperation of Liberal Arts and Sciences Colleges in the Netherlands, University Colleges Deans of the Netherlands*. <https://www.universitycolleges.info> [20.02.2015].
- Warsaw University (2002). *College of the Individual Interdepartmental Studies in the Humanities (Collegium MISH)*. Warsaw.
- Wende, M.C. van der (2011). The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective. *Higher Education Policy*. 24: 233-253.
- Wende, M.C. van der (2013). An Excellence Initiative in Liberal Arts and Science Education: The Case of Amsterdam University College. W: Q. Wang, Y. Cheng, N.C. Liu (red.).

- Building World-Class Universities. Different Approaches to a Common Goal* (89-102). Shanghai: Sense Publishers.
- Wilczek, P., Jędral, P. (2012). Wykształcenie ma wyzwalać. Z Piotrem Wilczkiem rozmawia Paweł Jędral. *Rzeczy Wspólne*, kwiecień: 100-110.
- Wolfensberger, D.M.V.C. (2015). *Talent Development in European Higher Education*. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-12919-8.
- Woodard, C. (2002). Once-Communist Countries Make Way for the Liberal Arts – Global – The Chronicle of Higher Education. *Chronicle of Higher Education*, 26 kwietnia, A45-A46.
- Wróblewski, A.K. (2010). Wizja uniwersytetu przyszłości. *Nauka*. 2: 11-17.
- Wróblewski, A.K. (2015). MISMaP – koń trojański w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. W: S. Biliński (red.). *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian. Debaty PAU* (75-82). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Variation on a theme: MISH and liberal education

ABSTRACT. The article describes MISH college at the University of Warsaw as a case study of European liberal education. An inductive approach to defining liberal education is proposed and exemplified by reconstructing the organization and educational ideal of MISH. In 1993 MISH offered a small group of highly selected candidates an opportunity to develop inter-disciplinary, individual curricula and work with an academic tutor of their choosing. Over the next two decades, nine Polish research universities, and six universities in Ukraine, Belarus and Russia adopted this model to their needs and organizational context. Along a separate degree-granting program in Kolegium Artes Liberales UW established in 2008, MISH continues to operate. International researchers, and the creator of MISH, qualify it as liberal education program. Original proposal of the article maintains that in the case of MISH the aim (active, engaged and trusting academic community) and principles (critical thinking, communal thinking, and operational independence) are related to specific values (opposition, republicanism, autonomy). Such idea, often blurred by organizational peculiarities, can be understood as unique variation on the theme of liberal education in Europe. The role of MISH in Polish higher education system is discussed alongside basic differences with similar programs, most notably in the Netherlands. The article concludes with a plea for greater emphasis on diverse ideas of liberal education in the pluralist European higher education landscape.

KEYWORDS: liberal education, liberal arts education, inter-faculty studies, inter-area studies, Jerzy Axer

CYTOWANIE: Kontowski, D. (2016). Wariacja na temat: MISH a edukacja liberalna. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 87-120. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.3.

Agnieszka Anielska

Polskie szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych jako problem badawczy

STRESZCZENIE. Celem artykułu jest analiza wyzwań stojących przed instytucjami szkolnictwa wyższego w Polsce w kontekście rozwoju form kształcenia całożyciowego (*lifelong learning*), m.in. studiów podyplomowych. Edukacja całożyciowa, w tym również ta ukierunkowana na nietradycyjnych studentów, staje się jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów kształcenia realizowanych przez uczelnie w całej Europie. Jego rola w działalności podmiotów edukacji wyższej to problem, który na polskim gruncie wydaje się wciąż stosunkowo słabo rozpoznany, a przynajmniej nie rozpoznany w stopniu proporcjonalnym do jego (rosnącego) znaczenia. W dostępnych źródłach brakuje odrębnego, systemowego spojrzenia na ten poziom kształcenia, choć stanowi on coraz istotniejszy element funkcjonowania różnego typu instytucji edukacyjnych (zwłaszcza niepublicznych). Niniejszy artykuł stara się wypełnić istniejącą lukę, pokazując zarówno rosnące znaczenie *lifelong learning* na poziomie polityki publicznej, jak również zarysować istotną, lecz niezbadaną dotąd problematykę odmiennych strategii instytucjonalnych w tym obszarze.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, *lifelong learning*, edukacja dorosłych, studia podyplomowe, studenci nietradycyjni

Wstęp

Współczesne systemy szkolnictwa wyższego są coraz bardziej sprzężone z wymogami rynku pracy, biorąc na siebie odpowiedzialność za przygotowanie wysoko wykwalifikowanych pracowników gospodarki opartej na wiedzy (Drucker 1999; por. Bohdziewicz 2008; Kosmala 2009). Specyfika tego modelu gospodarki i zmiany zachodzące na rynku pracy sprawiają, że proces edukacyjny rozciąga się na wszystkie etapy kariery zawodowej, przyjmując formę *lifelong learning*, czyli kształcenia przez całe życie. Zmienia to istotnie sposób myślenia o kształceniu prowadzonym

przez uczelnie, stając się zarazem jednym ze strategicznych wyzwań wpisanych na listę priorytetów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. (Proces boloński 2020, 2009).

W artykule przywołane zostaną również główne zjawiska i procesy wpływające na wzrost zapotrzebowania na edukację całościową, a w konsekwencji również wzrost znaczenia i udziału w rynku¹ „studentów nietradycyjnych”². Będą to zarówno uwarunkowania o charakterze globalnym (przeobrażenia społeczeństwa i gospodarki w kierunku modelu opartego na wiedzy, polityka sektorowa UE), jak i lokalnym (procesy polityczne, ekonomiczne, demograficzne, wpływające na sektor kształcenia w Polsce).

1. Polityka edukacyjna UE wobec potrzeb gospodarki opartej na wiedzy

W literaturze odnajdziemy wiele terminów służących do opisanía efektów przemian zachodzących w krajach wysoko rozwiniętych od drugiej połowy XX wieku. Nowy typ społeczeństwa, podobnie jak współczesna gospodarka, definiowany jest ze względu na swą specyfikę jako postindustrialny, informacyjny, oparty na wiedzy. Wielu autorów podkreśla kluczową rolę, jaką na tym etapie rozwoju odgrywają informacja i wiedza (D. Bell w *The Coming of Post-Industrial Society* z 1975 r., P. Drucker w *The Age of Discontinuity* z 1969 r., J. Naisbitt w *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives* z 1997 r.). Co jednak istotne, współczesna wiedza rozumiana jest w tym przypadku dużo szerzej niż tylko hermetycznie ujmowana nauka, na którą składa się zbiór odrębnych dyscyplin. To wiedza, którą dysponują obywatele, z założenia tworzona po to, by można ją było wykorzystać w działaniu (Drucker 1999; por. *Mode 2 knowledge production* zaproponowany przez Michaela Gibbonsa, Helgę Novotny i in.; Hessels i Lente 2008).

W związku z niespotykanym dotąd tempem przyrostu informacji i szybkim starzeniem się wiedzy gospodarka stwarza zapotrzebowanie na nowy typ pracownika

¹ Choć Simon Marginson pisze „o niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym” i uzasadnia, że „rdzeniem szkolnictwa wyższego pozostaje nienastawione na zysk kształcenie krajowych studentów pierwszego stopnia”, to wskazuje jednocześnie na istnienie instytucji/podsektorów, które określa jako „wyspy komercyjnej produkcji” (Marginson 2015: 22-23). Wymienia trzy rodzaje takich instytucji, a wśród nich „komercyjne kształcenie zawodowe odbywające się w wielu krajach na świecie”. Sformułowanie „rynek” użyte w niniejszym tekście odnosi się do sektora studiów podyplomowych (i ewentualnie instytucji, w przypadku gdy są na niego ukierunkowane), który mieści się w nakreślonych powyższym terminem ramach, zatem jego użycie wydaje się uzasadnione.

² Jako studenci nietradycyjni będą rozumiane w tekście osoby, które nie mieszczą się w nominalnym wieku kształcenia na poziomie wyższym (w opracowaniach GUS przedział wiekowy przypisany do tego poziomu kształcenia to 19-24 lata).

– „pracownika wiedzy”. To określenie pracownika, którego cechują nie tylko „określone umiejętności intelektualne ale i określona postawa życiowa” – chodzi tu o ciągłe uczenie się, nieustanną aktualizację wiedzy (Kosmala 2009: 66).

Zmiany stają się bowiem naturalnym elementem wpisanym w biografie zawodowe, spada znaczenie tradycyjnej, liniowej charakterystyki rozwoju zawodowego na rzecz karier horyzontalnych czy rozwoju kompetencyjnego poza organizacją. W ten sposób pracują „dryfujący pracownicy wiedzy”, zorientowani na poszukiwanie nowych wyzwań (Bohdziewicz 2008; Piekarska 2006; Piorunek 2009). Ów brak długotrwałych związków z organizacją powoduje, że pracownicy identyfikację i lojalność budują wobec swojej pracy (profesji, zawodu), a nie jak dotąd wobec pracodawcy. Ta indywidualna identyfikacja sprawia, że biorą oni na siebie większą odpowiedzialność za własną karierę, a jednym z jej przejawów jest dbałość o ciągłe doszktałenie się (Florida 2010).

Strategiczne znaczenie wiedzy (już nie tylko dla ludzi nauki, ale i dla przedsiębiorstw), jak również towarzysząca mu pożądana postawa determinują miejsce, na jakim znajduje się obecnie system edukacyjny. Jego rolą jest pomoc w stawieniu czoła wyzwaniom, które pojawiają się w trakcie aktywności zawodowej. Żadna szkoła nie jest dziś w stanie przygotować do pracy przez całe życie, a ukończenie studiów nie jest już zwieńczeniem nauki, lecz raczej początkiem procesu permanentnego nabywania wiedzy. Specyfikę współczesnej edukacji określa więc jej całożyciowy charakter, w związku z czym uczelnie powinny stać się instytucjami otwartymi na ludzi dorosłych (Drucker 1999).

Zasygnalizowane wyżej wyzwania stojące przed krajami wysoko rozwiniętymi w zakresie edukacji całożyciowej zostały już dobrze zdefiniowane. Zagadnienie to konsekwentnie zyskiwało na znaczeniu, a ewolucję europejskiej polityki dotyczącej *lifelong learning* na płaszczyźnie szkolnictwa wyższego można prześledzić, analizując kolejne dokumenty związane z procesem tworzenia i rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Deklaracja bolońska (Deklaracja bolońska 1999), inicjująca wspomniany proces, zwracała uwagę na konieczność zwiększenia konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Państwa sygnatariusze postawiły sobie za cel osiągnięcie większej porównywalności i kompatybilności systemów szkolnictwa wyższego (m.in. poprzez przyjęcie porównywalnych tytułów i stopni, systemów opartych na dwóch głównych cyklach kształcenia, systemu punktów zaliczeniowych, a także promowanie mobilności i współpracy europejskiej). Rola kształcenia całożyciowego nie była w tym dokumencie zaakcentowana (Jogi, Karu i Krabi 2015), ale rozpoczynał on proces emancypacji kształcenia całożyciowego jako odrębnego celu w polityce publicznej. W komunikacie z Pragi, który ukazał się dwa lata później (2001) i definiował dalsze działania w ramach procesu bolońskiego, wspomniano wprawdzie, że „uczenie się przez całe życie stanowi zasadniczy element Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”, jednak ministrowie nie poświęcili temu zagadnieniu większej uwagi. Poprzestali na

ogólnym stwierdzeniu, że „w Europie przyszłości, zbudowanej na społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, strategię uczenia się przez całe życie będą musiały sprostać wyzwaniu konkurencyjności [...] oraz przyczynić się do zwiększenia spójności społecznej, zapewnienia równości szans i podniesienia jakości życia” (W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego 2001: 3). W podsumowaniu kolejnej konferencji ministrów w Berlinie (2003) znajduje się już sformułowany bardziej wprost postulat dotyczący konieczności „stworzenia wszystkim obywatelom, zgodnie z ich aspiracjami i umiejętnościami, szerszych możliwości kształcenia przez całe życie”. W dokumencie podkreślono także „istotny wkład szkolnictwa wyższego w urzeczywistnianie idei uczenia się przez całe życie”, a uczelnie wezwano „do rozszerzenia możliwości kształcenia przez całe życie”. W myśl dokumentu kroki podejmowane w tym kierunku powinny stanowić integralną część ich działalności (Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego 2003: 6).

Orientacja na *lifelong learning* zyskała w europejskich dokumentach właściwe miejsce dopiero po 2008 r., czyli 10 lat po rozpoczęciu procesu bolońskiego, gdy ministrowie wpisali ten obszar w poczet priorytetów dla EOSW na kolejne dziesięciolecie. Akcentując konieczność zwiększenia dostępu do edukacji, zwracali uwagę na rolę kształcenia przez całe życie – jako jednego z narzędzi prowadzących do realizacji tego celu (kształcenie całożyciowe powinno „stanowić integralną część systemów edukacji”). Ten dokument jako pierwszy również w pewnym stopniu definiuje kształcenie całożyciowe, mówiąc, że „polega [ono] na uzyskiwaniu kwalifikacji, pogłębianiu wiedzy i rozumienia, zdobywaniu nowych umiejętności i kompetencji czy wzbogacaniu rozwoju indywidualnego”. Zwraca również uwagę na różne jego formy, wskazując, że „zakłada [ono] możliwość zdobywania kwalifikacji poprzez elastyczne ścieżki uczenia się, włącznie ze studiami w niepełnym wymiarze, i uczeniem się w środowisku pracy”. Odwołując się do opublikowanej rok wcześniej Karty uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie³, podkreśla, że „realizacja strategii uczenia się przez całe życie wymaga silnego partnerstwa między władzami publicznymi, uczelniami, studentami, pracodawcami i pracownikami” (Proces boloński 2020, 2009: 3).

Wnioski z kolejnej konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (Bukareszt 2012) formułowano w trakcie trwającego kryzysu gospodarczego. Zapewne dlatego tak wyraźnie zaakcentowano w nich powiązania edukacji wyższej z rynkiem pracy. Zwrócono uwagę na konieczność współpracy z pracodawcami w zakresie projektowania programów kształcenia, a edukację całożyciową wskazano jako jedno z istotnych narzędzi pomagających pracownikom odpowiadać na zmieniające się potrzeby rynku pracy. Szkołom wyższym przypisano zaś kluczową

³ Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie (2008) stanowi zbiór zobowiązań uniwersytetów i rządów, które mają wspomagać rozwój strategii uczenia się przez całe życie.

rolę w transferze wiedzy, a w konsekwencji również wspieraniu rozwoju lokalnego (Making the Most of Our Potential 2012).

Na ostatniej jak dotąd konferencji ministrów związanej z dalszym rozwojem EOSW, która odbyła się w 2015 r. w Erywanii, podtrzymano postulat zwiększenia dostępu do edukacji (z uwzględnieniem rosnącej różnorodności osób uczących się, wynikającej m.in. ze zmian demograficznych), a także systemowym wsparciem idei *lifelong learning*. Przyjęto również raport Grupy Wdrożeniowej Procesu Bolońskiego (Bologna Follow-up Group) w obszarze *social dimension and lifelong learning*. Grupa postuluje w nim przyjęcie odrębnego dokumentu strategicznego (Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020). Jego celem jest wsparcie krajów EOSW w tworzeniu i rozwijaniu skutecznych rozwiązań (wewnętrznych planów, strategii) w zakresie polityki *lifelong learning*. Zwrócono również uwagę na potrzebę wypracowania wytycznych, które stanowiłyby dla państw EOSW wsparcie w procesie integracji systemu edukacji wyższej i *lifelong learning* do 2018 r. (Yerevan Communiqué 2015).

W ciągu 15 lat kształcenie całościowe z problemu znajdującego się na marginesie refleksji nad sektorem szkolnictwa wyższego stało się jednym z głównych wyzwań stojących nie tylko przed władzami publicznymi, ale przede wszystkim przed europejskimi uczelniami. Jego znaczenie zostało także wyeksponowane w okresie kryzysu gospodarczego. Obecnie polityka Komisji Europejskiej zmierza do wypracowania narzędzi wsparcia krajów członkowskich we wdrażaniu polityki w obszarze *lifelong learning*, nie stawia zatem jedynie celów, ale ma charakter bardziej operacyjny.

2. Kształcenie całościowe w Polsce – lokalne uwarunkowania i implementacja polityki UE

Oprócz uwarunkowań o charakterze globalnym, konsekwencji procesów obserwowanych w skali Europy czy całego świata, na wzrost znaczenia edukacji całościowej w dużym stopniu wpływa również wiele czynników wewnętrznych. To powiązane procesy umasowienia i prywatyzacji szkolnictwa wyższego (istotne o tyle, że przedmiotem mego zainteresowania jest kształcenie na poziomie podyplomowym), stopniowe zmiany obserwowane na rynku pracy, a także trendy demograficzne.

Znaczenie problemu edukacji całościowej w grupie wysoko wykwalifikowanych dorosłych należy traktować przede wszystkim jako konsekwencję procesu umasowienia wyższego wykształcenia, jaki obserwowaliśmy w Polsce po 1989 r.⁴ Dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego miał „dwa zasadnicze źródła: zwiększe-

⁴ W chwili upadku PRL wyższe wykształcenie miało jedynie 6,5% Polaków (GUS 2003).

nie aspiracji edukacyjnych Polaków oraz długotrwały demograficzny wyż” (Antonowicz i Gorlewski 2011: 3; por. Wasielewski 2013). Lata 1990-2005 określane są często jako okres „boomu edukacyjnego” – liczba studentów, która w punkcie wyjścia wynosiła nieco ponad 400 tys., osiągnęła pod koniec rekordowy poziom 1,954 mln (MNiSW 2013). Niektórzy, jak Krzysztof Pawłowski, opisując tak znaczne zwielokrotnienie liczby studentów, mówią wręcz o „polskim cudzie edukacyjnym”, akcentując jednocześnie rolę przedsiębiorczości, z jaką na nową sytuację zareagowało środowisko akademickie, zwiększając liczbę miejsc na studiach odpłatnych (w przypadku uczelni publicznych) oraz tworząc nieobecne dotąd na polskim rynku szkoły niepubliczne (Pawłowski 2004). Ekspertki zwracali jednocześnie uwagę na specyfikę nowego segmentu w polskim systemie, m.in. jego nastawienie na kształcenie pracujących dorosłych w trybie niestacjonarnym (Pólturzycki 2002). Ekspansja tej części sektora, jaka dokonała się na mocy ustawy z 1990 r. (ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym) i trwała do aż do roku 2010/2011, nie była w skali Europy wyjątkiem, podobne procesy obserwowano np. w Portugalii w latach 80. i 90.⁵ (Teixeira i Amaral 2007).

Prywatyzacja edukacji wyższej, którą Marek Kwiek proponuje rozpatrywać dwutorowo (jako prywatyzację we w n ę t r z n ą, w rozumieniu implementacji mechanizmów rynkowych do sektora publicznej edukacji, i z e w n ę t r z n ą, czyli narodziny sektora prywatnego) przemodelowała – zarówno w znaczeniu jakościowym, jak i ilościowym – dotychczasową strukturę szkolnictwa wyższego (Kwiek 2010). Dokonujące się zmiany przełożyły się również na zmiany w strukturze studentów. O ile w roku akademickim 1990/1991 studenci studiów niestacjonarnych (wtedy jeszcze wyłącznie uczelni państwowych) stanowili 23% ogółu studentów, o tyle w połowie lat 90. ich udział wzrósł do blisko 40%, a już w roku 1999/2000 przekroczył 50% i utrzymywał się na tym poziomie przez całą dekadę, aż do roku 2010/2011 (MNiSW 2013).

Umasowienie szkolnictwa wyższego to jednak nie jedyne zjawisko, które wpływa na to, że kształcenie (zwłaszcza wysoko wykwalifikowanych) dorosłych staje się istotnym elementem działalności wielu instytucji sektora edukacji wyższej. Zagadnienie to zyskuje na znaczeniu również ze względu na prognozy dotyczące rynku pracy – chodzi tu zarówno o zmieniające się modele karier zawodowych, jak i o trendy demograficzne.

Klasyczna wizja przebiegu życia zawodowego (np. teoria Donalda E. Supera), jak sugeruje na podstawie przeprowadzonych badań m.in. Magdalena Piorunek, również w polskich warunkach będzie stopniowo tracić na znaczeniu⁶. Przeprowa-

⁵ W obu przypadkach nastąpiło odwrócenie tego trendu.

⁶ M. Piorunek poddała badaniom życiorysy zawodowe osób aktywnych zawodowo (na dojrzałym etapie aktywności). Ze względu na jakościowy charakter badań i fakt, że próba nie spełnia warunków reprezentatywności, autorka podkreśla, że wnioski z nich płynące nie mogą być uogólniane na całą populację osób znajdujących się na określonym etapie kariery. Jednakże za autorką przyjął, że

dzona przez autorkę analiza zawodowych trajektorii Polaków zaowocowała refleksją, że ponad 40% badanych pracowników realizuje modele rozwoju zawodowego odmienne od modelu tradycyjnego (liniowego) – zmierzające ku większej decentralizacji, elastyczności, zmienności i mobilności, a oddalające się od sztywnych ram, stabilizacji i niskiej presji na zmiany. Ich istotną cechą jest to, że czas nauki, w rozumieniu doskonalenia i zdobywania nowych umiejętności, oraz czas pracy zawodowej stale przeplatają się za sobą. Wymagają one zatem od pracowników nie tylko inicjatywy, akceptacji zmian, ale także gotowości do kształcenia i inwestowania w edukację.

Nie obowiązuje już trójpodział biografii, w którym edukacja i praca miały swoje ustalone miejsce w temporalnej strukturze biografii. Naukę i pracę można (ba, trzeba) postrzekać jako kolejne czasowo rozdzielne epizody życiowe, które można stale powtórzać, zmieniać, których elementy mogą się przenikać, uzupełniać (Piorunek 2009: 55).

Spostrzeżenia te, podobnie jak wnioski współautorów raportu „Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań »Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015«” (Worek i Turek 2015), ukazują potencjał zmian, jakie będziemy obserwować w zakresie „zarządzania” aktywnością zawodową przez kolejne pokolenia pracowników. Im więcej osób będzie odchodziło od liniowego modelu kariery, tym większego znaczenia będzie nabierać obszar kształcenia całościowego. (Do) kształcenie będzie stanowić konieczny element procesu zmiany między profesjami i elastycznego kształtowania swojej kariery.

Obszar edukacji całościowej nabiera nowego znaczenia również w kontekście sytuacji demograficznej Polski i to w dwojaki sposób. Stanowi ona wyzwanie zarówno dla sektora edukacji wyższej, jak i rynku pracy. Uwarunkowania demograficzne w oczywisty sposób wpływają na popyt na szkolnictwo wyższe: z grupy wiekowej 19-24 lata rekrutuje się ok. 70% studentów, to grupa „studentów tradycyjnych” (Antonowicz i Gorlewski 2011). Według prognoz liczba 19-latków będzie się stopniowo kurczyła aż do 2020 r., co oznacza spadek liczby potencjalnych kandydatów na studia i samych studentów. Spadek ten będzie więcej niż znaczący – w 2020 r. 19-latków będzie o 48% mniej w porównaniu z rekordowym 2002 r. (i o 32% mniej niż w 2010 r.). Co za tym idzie, liczba osób w tradycyjnym wieku studenckim również się zmniejszy – w porównaniu z 2010 r. – o blisko 1/3 (Antonowicz i Gorlewski 2011). Tylko w ciągu ostatniej dekady liczba studentów zmniejszyła się z ponad 1,95 mln do 1,41 mln (GUS 2007; 2016), co oznacza poważną zmianę dotychczasowej struktury popytu.

W obliczu podobnego demograficznego wyzwania znajdzie się także rynek pracy. Mniej studentów oznacza bowiem coraz mniej absolwentów wchodzących na rynek

analiza zgromadzonych przez nią danych „uprawnia do sformułowania kilku wniosków i refleksji” i w takim charakterze odniesienie do badań znalazło się w tekście.

pracy. Z drugiej strony wskaźnik aktywności zawodowej osób starszych w Polsce (50-55-latków i starszych⁷) należy do najniższych w Unii Europejskiej (Błędowski 2013). Nowe realia, w postaci zmniejszającego się napływu młodych pracowników, zmuszą pracodawców do weryfikacji dotychczasowych strategii zarządzania zasobami ludzkimi, co może oznaczać szansę dla pracowników ze starszych grup wiekowych, jednakże pod pewnymi warunkami.

Przyczyny niskiej aktywności zawodowej pokolenia 50+ są złożone, a jednym z jej głównych powodów jest – jak ujmuje to Piotr Błędowski – „obiektywne niedopasowanie struktury popytu i podaży pracy”. Innymi słowy, zapotrzebowanie pracodawców dotyczy wiedzy i kompetencji, którymi nie dysponują starsi pracownicy. Właśnie braki kompetencyjne, a także – niestety – brak chęci do nauki i rozwoju pracodawcy wskazują jako jedną z najsłabszych stron starszego pokolenia pracowników (Błędowski 2013; por. Richert-Kaźmierska i Stankiewicz 2014; Richert-Kaźmierska 2013). Różne formy *lifelong learning* wydają się w tym przypadku skutecznym remedium na pierwszy z sygnalizowanych problemów – drogą „dostrojenia” kwalifikacji pracowników 50+ do aktualnego zapotrzebowania pracodawców.

Nie ulega jednak wątpliwości, że zwiększenie uczestnictwa w różnych formach kształcenia na dalszych etapach życia zawodowego nie będzie łatwym zadaniem. Po pierwsze dlatego, że w pokoleniu 50+ dominuje tradycyjny, liniowy model kariery, a więc i stosunkowo niska aktywność edukacyjna w trakcie jej trwania. Po drugie, większość osób starszych rzadko myśli o przekwalifikowaniu się (taką możliwość bierze pod uwagę tylko co czwarta kobieta i co piąty mężczyzna), a nawet dokończaniu się⁸. Wyniki *Diagnozy społecznej 2013* wskazują, jak wraz z wiekiem gwałtownie spada odsetek osób dorosłych korzystających z usług edukacyjnych (w trybie szkolnym i pozaszkolnym) – o ile w grupie 25-29-latków wynosił on w 2013 r. 13,3% (11,45% w 2000 r.), to już wśród osób w wieku 30-39 lat – 4,75% (2,29%), a powyżej 39. roku życia – jedynie 1,6% (0,61%). Wskaźniki te pokazują, że kształcenie ustawiczne w Polsce ma bardzo niewielki zakres, a uczestnictwo w nim charakteryzuje wysoka selektywność według wieku, ale też poziomu wykształcenia czy miejsca zamieszkania (Czapiński i Panek 2014; por. Grzesiak i Richert-Kaźmierska 2013). W tym kontekście działania w obszarze zarządzania wiekiem (*age mana-*

⁷ W badaniach rynku pracy termin „starszy pracownik” stosowany jest do pracowników w wieku powyżej 50 lub 55 lat, gdyż w tym przedziale wiekowym widać spadek stopy uczestnictwa w rynku pracy (Tubielewicz 2014).

⁸ Co ciekawe, choć potrzebę dokończania na aktualnym stanowisku widzi 69% badanych (suma odpowiedzi: konieczna, bardzo potrzebna, raczej potrzebna), to dużą lub bardzo dużą potrzebę dokończania się widzi jedynie 20% badanych. Tylko 18% badanych doszukała się ze względu na chęć uzupełniania czy zdobywania nowych kwalifikacji, główne powody to: polecenie pracodawcy, podwyżka bądź obawa przed utratą pracy (Sadowska-Snarska 2011).

gement⁹) wydają się w nadchodzących latach jednym z największych wyzwań dla obszaru HR wielu przedsiębiorstw (Sadowska-Snarska 2011; Wiśniewski 2009).

Warto także podkreślić, że wyzwania związane z edukacją całościową są w przypadku Polski aktualne nie tylko w odniesieniu do najstarszych grup wiekowych, ale do dorosłych w ogóle. Według danych Eurostat pod względem odsetka osób dorosłych uczestniczących w różnych formach kształcenia nasz kraj znajduje się w końcówce Europy. Średnia dla całej UE wyniosła 8,9% w 2011 i 9,5% w 2006 r., podczas gdy dla Polski wartość ta była dwukrotnie mniejsza – odpowiednio 4,4% i 4,7% (Lifelong Learning Statistics 2006; 2011; Key data on education in Europe 2009; 2012). Z tego powodu kształceniu całościowemu poświęcają coraz więcej uwagi autorzy strategicznych dokumentów dla polityki edukacyjnej w Polsce (zarówno rządowych, ministerialnych, jak i środowiskowych). Ma to oczywiście również związek z założeniami polityki na szczeblu europejskim i zobowiązaniami wynikającymi z procesu tworzenia i rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, którego Polska jest uczestnikiem.

Pierwszym (po rozpoczęciu procesu bolońskiego) polskim dokumentem w całości poświęconym kształceniu całościowemu była przyjęta w 2003 r. przez Radę Ministrów Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku, opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu¹⁰. Główny cel dokumentu sformułowano jako „wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy”. Na tle uwarunkowań kształcenia ustawicznego (autorzy odwoływali się w nim do sytuacji demograficznej i na rynku pracy oraz do specyfiki systemu edukacji) zdefiniowano w nim sześć priorytetów. Były to: 1) zwiększanie dostępności i 2) podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego, 3) współdziałanie i partnerstwo sektora publicznego, prywatnego i społecznego w tym obszarze, 4) wzrost inwestycji w zasoby ludzkie poprzez odpowiedni system zachęt dla pracowników i pracodawców, 5) informację i doradztwo, 6) kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się poprzez uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego. Dokument zawierał również, co dość oczywiste, odniesienia do wcześniejszych krajowych i europejskich dokumentów strategicznych, a także część poświęconą możliwościom finansowania realizacji strategii (m.in. środki UE). Dokument wskazywał też zadania dla administracji publicznej, instytucji edukacyjnych i partnerów społecznych, a jego realizacja miała w zamierzeniu „umożliwić indywidualny rozwój każdego obywatela poprzez upowszechnienie dostępu do kształcenia ustawicznego i podniesienie jego

⁹ Zarządzanie wiekiem to zbiór działań firm/instytucji, „które pozwalają na bardziej racjonalne i efektywne wykorzystanie zasobów ludzkich dzięki uwzględnieniu potrzeb i możliwości pracowników w różnym wieku” (Tubielewicz 2014: 43).

¹⁰ Na czele rządu stał wówczas Leszek Miller, a ministrem edukacji narodowej i sportu w jego gabinecie była Krystyna Łybacka.

jakości, a także promować aktywne postawy, poprawiające jego szanse na rynku pracy” (Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku, 2003).

Konieczność rozwoju obszaru kształcenia ustawicznego akcentuje także raport „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”, opracowany w 2009 r. przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów Donalda Tuska (Polska 2030. Wyzwania rozwojowe 2009). Jako jedno z wyzwań zdefiniowano w nim „wysoką aktywność zawodową i adaptacyjność zasobów pracy”. W kontekście adaptacyjnego rynku pracy, modelu docelowego dla Polski, wskazano kilka jego głównych elementów. Obok bezpieczeństwa zatrudnienia, mobilności przestrzennej czy elastycznych form zatrudnienia wskazano na istotną rolę rozwiniętego systemu edukacji ustawicznej i gotowości uczenia się przez całe życie (Polska 2030. Wyzwania rozwojowe 2009).

W 2013 r. Rada Ministrów przyjęła kolejny strategiczny dokument zatytułowany „Perspektywa uczenia się przez całe życie”. Jest on efektem prac Międzyresortowego Zespołu ds. uczenia się przez całe życie¹¹. Wynika w bezpośredni sposób ze zobowiązań międzynarodowych, a jego celem jest zapewnienie spójności podejmowanych na szczeblu krajowym działań. Obszerny dokument ma charakter horyzontalny, za punkt wyjścia przyjmuje aktualną diagnozę stanu uczenia się na kolejnych etapach życia i kariery, a następnie – na tle prognozy trendów – wskazuje najistotniejsze wyzwania dla tego obszaru. W jego głównej części znajdziemy sformułowany cel strategiczny („Dzieci i młodzież dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym”), przełożony następnie na cele operacyjne i kierunki działań. Ze względu na tematykę artykułu warto zwrócić uwagę zwłaszcza na ostatni cel: „środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające upowszechnieniu uczenia się dorosłych” oraz jego wytyczne. Należą do nich m.in.: ujednoczenie działań resortów na rzecz uczenia się dorosłych, tworzenie systemu potwierdzania efektów kształcenia pozaformalnego (walidacji), a także wspieranie przedsięwzięć w zakresie kształcenia i szkolenia pracowników, wdrażanie nowych form organizacyjnych szkoleń dla dorosłych oraz promowanie dobrych praktyk. Założenia te w bezpośredni sposób odnoszą się do obszaru kształcenia dorosłych i perspektyw jego rozwoju. Warto podkreślić, że w omawianym dokumencie znajdziemy

¹¹ Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, został powołany na mocy zarządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r. Zespół ustanowiono jako organ pomocniczy Prezesa Rady Ministrów. Przewodniczącym Zespołu został minister edukacji narodowej, a jego członkami ministrowie nauki i szkolnictwa wyższego, gospodarki, pracy i polityki społecznej, rozwoju regionalnego, spraw zagranicznych (mogli być reprezentowani w Zespole przez przedstawicieli w randze sekretarza lub podsekretarza stanu) oraz szef Kancelarii Prezesa Rady Ministrów. Inne osoby mogły zostać powołane do Zespołu przez ministra edukacji narodowej bądź ministra nauki i szkolnictwa wyższego.

również założenia na temat systemu wdrażania i monitorowania podejmowanych działań, wraz ze wskaźnikami. Jeden z nich dotyczy osób uczestniczących w różnych formach kształcenia¹².

Na obszar *lifelong learning* zwrócili również uwagę autorzy opublikowanego w 2015 r. Programu Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki¹³. Wskazują oni, że warto wspierać ideę uczenia się przez całe życie na poziomie systemowym (poprzez wdrożenie odpowiednich regulacji prawnych czy rozwój systemu zachęt) oraz zadbać o dostosowanie systemu kształcenia uczelni do poszerzającego się kręgu odbiorców (osób w różnym wieku, o różnych motywacjach i potrzebach) m.in. poprzez rozszerzenie i zróżnicowanie oferty edukacyjnej co do form, treści i metod kształcenia, oferowanie możliwości tworzenia i realizacji indywidualnych elastycznych ścieżek kształcenia (Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki 2015). Wyzwania i cele na tym polu zostały zdefiniowane także we wcześniejszym, środowiskowym projekcie Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010-2020, opracowanym przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (Matysiak 2009). Jako pierwszy (!) z celów strategicznych określono w niej dostosowanie systemu kształcenia do zmieniających się potrzeb społecznych. Za niezbędne dla jego realizacji uznano m.in. upowszechnienie edukacji całościowej (przy wsparciu państwa poprzez akcje informacyjne, regulacje prawne, rozwój struktur organizacyjnych, stworzenie systemu zachęt dla osób uczących się i pracodawców) oraz dostosowanie systemu do poszerzającego się kręgu odbiorców (Matysiak 2009).

Podsumowując opisane procesy, należy przyjąć, że na obserwowany wzrost znaczenia edukacji całościowej wpłynęło kilka zasadniczych czynników. Były to w pierwszej kolejności uwarunkowania o charakterze politycznym (chodzi tu zwłaszcza o konsekwencje przynależności do EOSW oraz zaangażowania w proces boloński) oraz demograficznym (niż demograficzny, który uderzył w polskie szkolnictwo wyższe po 2005 r., pogłębiony wyczerpywaniem się osób, które spełniały swoje aspiracje edukacyjne po 1990 r., nie mając takich możliwości za czasów PRL, korzystając z odpłatnych form kształcenia), a także strukturalne przemiany w polskiej gospodarce i powolna transformacja w kierunku modelu postindustrialnego.

¹² Chodzi o osoby w wieku 25-64 lata uczestniczące w różnych formach kształcenia w ciągu 4 tygodni przed realizacją badania, wskaźnik spójny z cyklicznymi badaniami Labour Force Survey. Zwartym w dokumencie punktem wyjścia jest poziom 4,5%, a poziom odniesienia na 2020 r. wynosi co najmniej 10%.

¹³ Program powstał w Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego i Nauki za rządów Donalda Tuska. Na czele resortu stały kolejno Barbara Kudrycka i Lena Kolarska-Bobińska. Program oparto na opracowaniach zespołu pod kierunkiem prof. Jarosława Górniaka (prof. Zbigniew Marciniak, prof. Andrzej Kraśniewski, dr Dominik Antonowicz, dr Andrzej Rozmus) i prof. Janusza Bujnickiego oraz dokumentach Komitetu Polityki Naukowej.

3. Uczelnie wobec kształcenia całościowego – w poszukiwaniu strategii instytucjonalnych

Ścieżka ewolucji, jaką widzimy w przywołanych dokumentach, to sygnał wzrostu znaczenia kształcenia całościowego na płaszczyźnie polityki zarówno na szczeblu europejskim, jak i krajowym. Warto jednak zauważyć, że umocnienie pozycji *lifelong learning* w strategicznych dokumentach na poziomie centralnym mogło również przyczynić się do zwiększenia znaczenia tego obszaru na poziomie strategii poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego.

Mówiąc o strategii w kontekście uczelni, przywołuje się klasyczną definicję autorstwa Alfreda Chandlera, który rozumie ją jako „wytyczanie długoterminowych celów i zadań, organizację i przyjęcie kierunku działania oraz alokację zasobów potrzebnych do realizacji tych celów”. Ciągłość, kompleksowość, spójność, realność i elastyczność to najistotniejsze cechy, jakimi powinna charakteryzować się strategia (Jablecka 2004: 38). Strategia reaktywna (zachowawcza) i strategia przedsiębiorcza to z kolei dwa główne jej rodzaje opisywane w literaturze przedmiotu. Pierwsza z nich oznacza bierną adaptację do otoczenia, druga zaś ukierunkowana jest na zmianę otoczenia i koncentruje się na silnych stronach organizacji (Jablecka 2004, por. Dennis i Lynch 2015).

Tatiana Fumasoli, która w swoich pracach definiuje strategię uczelni jako „zbiór spójnych praktyk organizacyjnych (decyzji i działań) na kluczowych płaszczyznach aktywności”, mówi również o jej dwojakim charakterze. W niektórych przypadkach strategia przyjmuje formę celową (zazwyczaj sformalizowaną w postaci planów wykonawczych), w innych może kształtować się niejako „w działaniu” (być identyfikowana, rozpoznana i opisana *ex post*) (Fumasoli i Lepori 2011: 172).

Odnosząc się ponownie do tytułowego kształcenia całościowego, warto zwrócić uwagę na przykład 18 polskich uczelni posiadających status uniwersytetów i fakt, że aż 14 z nich¹⁴ zawarło i opisało w swoich średnioterminowych strategiach rozwoju obszar kształcenia całościowego (w tym rozwój studiów podyplomowych) jako jeden z elementów celów strategicznych w zakresie dydaktyki. Oznacza to, że również na poziomie instytucjonalnym problem *lifelong learning* został dostrzeżony, mimo że budowanie strategii w powiązaniu z potrzebami „z zewnątrz” jest jednym z dyskusyjnych (choć istotnych) wyzwań stojących dziś przed uczelniami w obszarze zarządzania (Leja 2013).

¹⁴ Przykład uniwersytetów wydaje się znamienny, a waga innowacji duża ze względu na specyfikę instytucji. Uniwersytety to organizacje konserwatywne, gdzie „poważne” i „kompleksowe” innowacje zdarzają się rzadko ze względu na trudności na płaszczyźnie realizacji (fragmentaryzacja struktury i zadań, rozproszenie władzy i kompetencji) (Fumasoli i Lepori 2011).

Coraz bardziej widoczny (na poziomie polityki europejskiej oraz krajowej) nacisk na obszar kształcenia całościowego wydaje się jednym z elementów, który może niejako „mobilizować” uczelnie do priorytetowego traktowania tego obszaru w strategiach rozwoju na poziomie poszczególnych instytucji. Kolejnym jest to, że rynek różnych form edukacji całościowej kryje w sobie (choćby w kontekście opisanego wcześniej procesu umasowienia edukacji wyższej) duży potencjał, kontrastujący wyraźnie z kurczącym się popytem uwarunkowanym niższym demograficznym. *Lifelong learning* obejmuje głównie kształcenie studentów nietradycyjnych, co oznacza rynek bardzo wymagający, a jednocześnie jedyny segment (wewnętrznego) rynku edukacyjnego, w którym tkwi spory potencjał komercyjny. Podobnych możliwości uczelnie mogą upatrywać w rynkach zewnętrznych, rekrutując studentów zza granicy¹⁵. Ich liczba w latach 2010-2015 wzrosła na polskich uczelniach z 21,5 tys. do ponad 57 tys. Warto zauważyć, że o studentów zagranicznych skuteczniej zabiegają uczelnie niepubliczne – o ile w przypadku uczelni publicznych ich liczba w 2015 r. była dwukrotnie wyższa niż w 2010 r., to w przypadku uczelni niepublicznych w 2015 r. liczba studentów zagranicznych była 4,5 razy większa niż w 2010 r.¹⁶ (GUS 2011; 2016).

Rozwój oferty edukacyjnej dla dorosłych pociąga za sobą potrzebę redefinicji, a przynajmniej znacznego rozszerzenia populacji kandydatów na studia. Dotychczas głównym segmentem odbiorców (zwłaszcza w przypadku uczelni publicznych) była raczej homogeniczna grupa osób do 25. roku życia. W 2013 r. osoby powyżej 25. roku życia stanowiły ok. 16% studentów ogółem (tylko ok. 4% na studiach stacjonarnych), przy czym można zauważyć pod tym względem wyraźne różnice między różnymi typami uczelni. W przypadku uniwersytetów było to ok. 10%, wyższych szkół ekonomicznych – 27%, zaś pozostałych szkół wyższych w klasyfikacji GUS (do których zaliczają się głównie uczelnie niepubliczne) – 29% (GUS 2013). Na podstawie tych danych warto postawić pytanie o przyczyny istniejącej dysproporcji w udziale nietradycyjnych studentów w formach kształcenia oferowanych przez różnego typu podmioty. Jedną z nich może być różnica w zakresie stopnia dostosowania oferty kształcenia (tj. studiów pierwszego i drugiego stopnia) do potrzeb osób dorosłych. Można się domyślać, że grupa studentów i słuchaczy studiów podyplomowych (którzy stanowią odrębną kategorię w statystykach GUS) na poszczególnych uczelniach różnicuje się wraz ze wzbogaceniem (nie tylko pod względem obszarów, ale i np. dostępnych, atrakcyjnych z punktu widzenia uczestnika form) dostępnej oferty edukacyjnej (i proporcjonalnie do jej rozpiętości).

¹⁵ Dzieje się tak nie tylko w Polsce (por. Cantwell 2015).

¹⁶ W 2010 r. liczba studentów zagranicznych na uczelniach niepublicznych (5643) stanowiła 36% analogicznej liczby na uczelniach publicznych (15831), w 2015 r. już 80% (odpowiednio: 25484 i 31635).

W celu zwiększenia dostępności i zakresu edukacji całożyciowej uczelnie (w części) muszą więc się zmierzyć z nowym wyzwaniem – dostosowaniem oferty, form i programów kształcenia do potrzeb osób aktywnych zawodowo, których atutem, poza zdobytym już formalnym wykształceniem, jest posiadane doświadczenie. Wpływa ono bez wątpienia na kształt oczekiwań nietradycyjnych studentów – zarówno pod kątem samej realizacji procesu kształcenia, jak i pragmatycznych przesłanek dotyczących użyteczności zdobytej wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej. Pomocna w tworzeniu odpowiednich programów może być również znajomość strategii uczenia się nietradycyjnych grup studentów, choć obszar ten dopiero wymaga głębszych badań (Müller i Beiten 2013).

W pracach andragogów można znaleźć wiele założeń i dobrych praktyk, które rekomendowane są ze względu na specyfikę tego obszaru kształcenia. Wśród priorytetów wskazują oni m.in.: zmianę roli nauczyciela (w doradcę, animatora, „menedżera” procesu kształcenia) i jego relacji ze studentami, nacisk na wykorzystanie doświadczeń studentów w procesie kształcenia, otwartość na otoczenie zewnętrzne czy dostosowanie oferty (m.in. trybów, form kształcenia) do potrzeb osób dorosłych (Górska i Pólturzycki 2004; Kożusznik 2014; Wesołowska 2002). Wyzwanie, z jakim musi zmierzyć się nauczyciel pracujący z dorosłymi, nie do końca koresponduje z tradycyjnie rozumianą rolą wykładowcy akademickiego i tradycyjną formą edukacji akademickiej. Nie jest on już centralną postacią ani jedyną osobą będącą źródłem wiedzy. Ma pomagać studentom na bazie dostępnych informacji konstruować i syntetyzować własną wiedzę oraz wykorzystywać ją do rozwiązywania konkretnych problemów (Kozielska 2007). Choć wykładowcom może wydawać się, że proponowany przez nich model nauczania jest efektywny, badania wskazują, że ich ocena może wyraźnie się różnić z oceną i oczekiwaniami studentów (Jogi, Karu i Krabi 2015).

Wobec tego warto zadać pytanie, na ile polskie uczelnie są przygotowane oraz skłonne do podjęcia wyzwania, jakim jest włączanie i rozwijanie w ramach swojej działalności kursów, studiów podyplomowych i innych mniej tradycyjnych (dla instytucji akademickich) form kształcenia całożyciowego adresowanych do studentów nietradycyjnych. Warto również zastanowić się, które uczelnie nie tylko będą w największym stopniu zainteresowane, ale także zdolne do reorganizacji i wprowadzania zmian do swojej dotychczasowej oferty, aby wyjść naprzeciw oczekiwaniom studentów nietradycyjnych. Po pierwszej dekadzie transformacji, w okresie najbardziej dynamicznego rozwoju niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego, wiązano z nim duże nadzieje, czego wymownym przykładem jest opinia Józefa Pólturzyckiego, który pisał:

[...] niepaństwowe szkoły zorganizowały i systematycznie rozwijają oraz modernizują system wyższego szkolnictwa akademickiego w pełni wartościowy i komplementarny do systemu wyższych szkół państwowych. Stan ilościowy szkół niepaństwowych i studentów [...] pokazuje, że jest to pokaźny statystycznie dział edukacji narodowej, cenio-

ny przez specjalistów i studentów, którzy [...] podjęli i realizują studia w tym nowym i ważnym rodzaju wyższego kształcenia (Półturzycki 2002: 266).

O ile w wymiarze odnoszącym się do całokształtu funkcjonowania sektora niepublicznego ten optymizm wydaje się (zwłaszcza z dzisiejszej perspektywy) nadmierny, o tyle jeśli konstatację o „rozwijaniu systemu” ograniczyć do obszaru różnych form kształcenia całościowego, prognoza ta w pewnym stopniu się spełniła. Świadczą o tym dane dotyczące zainteresowania słuchaczy studiami podyplomowymi prowadzonymi przez różne typy uczelni.

Przez kilkanaście lat obserwowaliśmy bardzo dynamiczny rozwój tego segmentu usług edukacyjnych. Jego skalę i popularność obrazuje znaczący przyrost liczby słuchaczy – w 1990 r. było ich w Polsce 33 tys., zaś 20 lat później – już 170 tys. Tylko w ostatnich 10 latach liczba absolwentów tego typu studiów przekroczyła 1,5 mln, co stanowi blisko 10% aktywnych zawodowo Polaków (GUS 2007-2015). Szacowana wartość przychodów generowanych ze świadczenia tego rodzaju usług to 900 mln zł rocznie (obliczenia własne).

Choć opisana wyżej dynamika została zahamowana¹⁷, to, co ciekawe, koszty tego procesu ponoszą głównie uczelnie publiczne. Liczba studentów ogółem (która posłuży tu do porównania) na uczelniach publicznych w 2015 r. stanowiła 85% liczby studentów w 2010 r., zaś w przypadku uczelni niepublicznych liczba studentów w 2015 r. stanowiła tylko 57% stanu z 2010 r.¹⁸ Zupełnie inaczej wygląda to w przypadku studiów podyplomowych. Na uczelniach publicznych liczba słuchaczy w roku 2015 stanowiła 61% liczby słuchaczy w 2010 r., zaś na uczelniach niepublicznych – 102% (GUS 2011; 2016).

Analizując dane statystyczne dotyczące liczby słuchaczy studiów podyplomowych na przestrzeni ostatnich lat, można zauważyć pewne trendy, które mogą potwierdzać większą aktywność uczelni niepublicznych w tym obszarze. O ile dzisiaj rynek studiów podyplomowych jest podzielony niemal równo pomiędzy instytucje publiczne i niepubliczne, to jeszcze w 2007 r. ponad 2/3 słuchaczy kontynuowało studia podyplomowe na uczelniach publicznych. Liczba słuchaczy na uniwersyteckich studiach podyplomowych od kilku lat systematycznie maleje – w 2015 roku spadła poniżej 25 tys. (a jeszcze w 2007 r. było ich ok. 55 tys.). Przeciwny kierunek ma zmiana liczebności studentów na uczelniach klasyfikowanych przez GUS jako „pozostałe” (w tej grupie dominują głównie te niepubliczne) – tam w 2015 r. liczba słuchaczy zbliżała się do 45 tys. (wobec nieco ponad 20 tys. w 2007 r.). Łatwo więc zauważyć, że tak jak w przypadku uniwersytetów liczba słuchaczy studiów podyplo-

¹⁷ Liczba słuchaczy studiów podyplomowych zmniejsza się w ostatnich latach proporcjonalnie do zmniejszania się liczby studentów tradycyjnych (GUS 2011; 2016).

¹⁸ Ta grupa uczelni bardziej dotkliwie odczuwa tendencje demograficzne – studenci w pierwszej kolejności, z racjonalnych pobudek, rezygnują z odpłatnych form kształcenia (Antonowicz i Gorlewski 2011).

owych stopniała w ciągu kilku lat o połowę, tak w kategorii „pozostałych” uczelni blisko dwukrotnie wzrosła. Interesujące są również dane dotyczące np. wyższych szkół ekonomicznych¹⁹. W tej kategorii także zauważamy spadek liczby słuchaczy, a jednocześnie pogłębiającą się dysproporcję między liczbą słuchaczy szkół publicznych i niepublicznych – zdecydowanie na korzyść tych drugich.

Można zakładać, że ze względu na drastyczny spadek przychodów wynikający ze zmniejszenia liczby studentów obszar *lifelong learning* wydaje się atrakcyjny zwłaszcza dla podmiotów niepublicznych, które niemal w całości finansowane są z czesnego. W ciągu zaledwie 6 lat liczba studentów uczelni niepublicznych spadła z 624 tys. (w rekordowym roku akademickim 2009/2010) do 330 tys. (2015/2016), w ślad za tym znacznie zmniejszyły się generowane przez nich przychody²⁰. Może to wpływać na zwiększenie aktywności podmiotów niepublicznych w tym obszarze i stopniową zmianę orientacji, np. umocnienie pozycji studiów podyplomowych w ofercie kształcenia.

Tabela 1. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych według typów uczelni w latach 2010-2015 (kategorie GUS)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Odsetek słuchaczy 2015 do 2010
Szkoły wyższe (ogółem)	165078	162049	144041	130433	120833	127517	77
Publiczne szkoły wyższe	98080	89925	74316	65759	61147	59413	61
Niepubliczne szkoły wyższe	66988	72484	69725	64474	59686	68104	102
Uniwersytety (ogółem)	45259	41892	33286	27967	25477	24536	54
Pozostałe szkoły wyższe (ogółem)	40329	45311	44443	41230	38648	44303	110
Pozostałe szkoły wyższe – niepubliczne	37347	41973	41732	38688	36158	41734	112
Wyższe szkoły ekonomiczne publiczne	15048	13389	11754	10421	9308	9883	66
Wyższe szkoły ekonomiczne niepubliczne	21839	22127	20464	20166	19018	21606	99

Źródło: opracowanie na podstawie raportów GUS „Szkoły wyższe i ich finanse” z lat 2011-2016.

¹⁹ Uczelnie ekonomiczne zostały wyodrębnione z uwagi na to, że w ich ofercie istotną część stanowi grupa kierunków o szerokim profilu ekonomiczno-administracyjno-społecznym (należące do 7 podgrup według klasyfikacji ISCED 2013). Obok studiów pedagogicznych cieszą się one największą popularnością, ale w odróżnieniu od nich nastawione są na dużo szerszą, bardziej zróżnicowaną grupę odbiorców.

²⁰ Przychody z działalności dydaktycznej na uczelniach niepublicznych spadły ogółem z 2782 353,4 (tys.) do 2 011 442,7 (tys.), jeśli weźmiemy pod uwagę tylko przychody z opłat za zajęcia dydaktyczne będzie to spadek z 2 462 067,2 (tys.) do 1 646 491,1 (tys.) (GUS 2011; 2016).

W sytuacji konkurencji o przychody generowane przez studentów fakt, że działalność komercyjna stanowi kluczowy (jedyne) obszar działalności uczelni niepublicznych od początków ich istnienia, może stanowić przewagę. Przekłada się ona na szereg atutów: od lepszej umiejętności rozpoznania potrzeb rynku, poprzez skuteczność stosowanych narzędzi, aż po bardziej dostosowane do oczekiwań odbiorców rozwiązania strukturalne i formalne. Za przykład mogą posłużyć tu zaawansowane rozwiązania w obszarze komunikacji (np. marketing relacji), stosowane w celu zwiększenia satysfakcji studentów, a w dalszej perspektywie ich lojalności i budowaniu reputacji uczelni (Helgesen 2008).

Przywołane dane – wobec braku szerszej analizy tej części rynku edukacyjnego – przemawiają za zasadnością pytania o istnienie zróżnicowanych strategii²¹ poszczególnych typów uczelni i ich planowane (lub nieplanowane) efekty, a także miejsce, jakie w strategiach tych zajmuje segment studentów nietradycyjnych.

Dodatkowym bodźcem do przyjrzenia się instytucjonalnym strategiom w tym obszarze systemu edukacyjnego jest to, że zarządzanie strategiczne nie jest mocną stroną polskich uczelni. Problem ten został zdiagnozowany m.in. w raporcie Banku Światowego, w którym stwierdzono, że jest ono przestarzałe, zbyt małą wagę przykładają do definiowania priorytetów i celów strategicznych oraz nie weryfikuje w wystarczającym stopniu ich realizacji (Bank Światowy 2004; por. Antonowicz i Jongbloed 2015). Trzeba jednak podkreślić, że jeśli chodzi o zarządzanie obszarem *lifelong learning*, jest to wyzwanie, które stoi przed uczelniami w całej Europie. Badania realizowane cyklicznie przez European University Association wskazują, że jedynie niespełna 40% europejskich uczelni przyjęło dotąd ogólną strategię w obszarze *lifelong learning*, a odsetek ten rośnie w ostatnich latach bardzo powoli. Nie oznacza to, że większość uczelni nie ma w swojej ofercie różnych form kształcenia ustawicznego, wręcz przeciwnie – oferuje je 67% uczelni. Jednak brak strategicznego zarządzania tym obszarem widoczny jest choćby na płaszczyźnie odrębnej polityki adresowanej do nietradycyjnych studentów. Nad tym tematem pochyliło się i wprowadziło konkretne rozwiązania jedynie 38% instytucji (Sursock, Smidt 2015). Wydaje się ono istotne nie tylko ze względu na odmienne potrzeby i oczekiwania nietradycyjnych studentów, ale i na to, że ich rola będzie stopniowo wzrastała. W tym kontekście warto pamiętać, że następujący proces dywersyfikacji instytucjonalnej (por. Huisman i van der Wende 2004) oznacza, że polskie uczelnie – w zależności od potencjału – będą odmiennie budowały instytucjonalne strategie, a w nich odmiennie lokowały studentów nietradycyjnych.

²¹ Za T. Fumasoli strategia będzie tu rozumiana w jednej z jej form, tj. celowej, sformalizowanej (w rozumieniu dokumentów strategicznych) lub kształtującej się „w działaniu” (tj. zestawu podejmowanych działań) (Fumasoli i Lepori 2011).

4. Kilka pytań (jeszcze) bez odpowiedzi. Implikacje dla badań

Wzrost znaczenia *lifelong learning*, w tym roli studentów nietradycyjnych, nakazuje postawić pytanie o to, w jaki sposób uczelnie ukierunkowują swoje strategiczne działania (*institutional strategic actorhood*) (por. Vuori 2016) wobec tych nowych wyzwań. Badanie strategii instytucjonalnych (zarówno na poziomie formalnym, jak i na płaszczyźnie realizowanych działań) pozwoli określić, które podmioty, w jakim stopniu i w jaki sposób planują i wdrażają politykę kształcenia przez całe życie. W wymiarze publicznym analiza tego zagadnienia pomoże odpowiedzieć na pytanie, czy można dziś mówić o komplementarności poszczególnych sektorów szkolnictwa wyższego w zakresie realizacji polityki edukacyjnej dorosłych (Misztal 2010; por. Szostek 2015), czy raczej przewidywać ich zaciętą konkurencję na tym polu.

W tym kontekście nasuwa się kilka zasadniczych pytań badawczych:

- Jak istotne miejsce w strategiach poszczególnych typów uczelni zajmuje kształcenie dorosłych?
- Czy strategie te wykazują duże zróżnicowanie? Od jakich czynników ono zależy?
- Jakie segmenty studentów poszczególne uczelnie definiują jako kluczowe i jakie idą za tym konsekwencje dla podejmowanych przez uczelnie działań?
- Czy (i w jaki sposób) różne typy uczelni dostosowują się do nietradycyjnych studentów – pracujących dorosłych? Czy obok deklaracji (na poziomie instytucjonalnym) uczelnie podejmują konkretne działania na rzecz rozwoju obszaru edukacji dorosłych, uwzględniając jego specyfikę oraz potrzeby i oczekiwania nietradycyjnych grup studentów?
- Czy istnieją przesłanki, aby wykazujący dużą dynamikę wzrostu obszar kształcenia podyplomowego stał się domeną wybranej grupy instytucji (i ze względu na jakie czynniki)?

W nawiązaniu do postawionego problemu istotne wydaje się zdefiniowanie kluczowych kategorii szkół wyższych, z uwzględnieniem których należałoby analizować strategie uczelni na rynku kształcenia całożyciowego. Zasadne wydaje się ich wyodrębnienie w odniesieniu do dwóch głównych kryteriów, których wpływ na podejmowane strategie może okazać się istotny – status oparty na źródłach finansowania uczelni²² oraz jej profil instytucjonalny.

²² Według obowiązującej ustawy uczelnia publiczna to „uczelnia utworzona przez państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej, zaś uczelnia niepubliczna to uczelnia utworzona przez osobę fizyczną albo osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną”.

Pierwsze z nich wynika z teorii uzależnienia od zasobów (Pfeffer i Salancik, 2003), w myśl której organizacje dostosowują profil działalności do dostępnych na rynku zasobów, i dzieli uczelnie na publiczne i niepubliczne. Jak już wspomniano, dotkliwy spadek przychodów w przypadku uczelni niepublicznych może determinować ich aktywniejsze eksplorowanie nowego rynku i w ten sposób wpływać istotnie na różnice pomiędzy strategiami działań podmiotów publicznych i niepublicznych.

Ważny w tym kontekście wydaje się również inny czynnik różnicujący polskie uczelnie – profil instytucjonalny, a więc zasoby, które uczelnia jako organizacja jest w stanie zmobilizować w celu osiągnięcia przyjętych celów. Wydaje się, że profil uczelni może mieć istotny wpływ na strategię uczelni, a także definiowanie kluczowych grup odbiorców. Na przykład szkołom, w których dominuje zawodowy (praktyczny) profil kształcenia, zdecydowanie łatwiej wkomponować edukację dorosłych (z założenia o charakterze praktycznym) w dotychczasowe priorytety, nie ryzykując utraty spójności podejmowanych działań.

W ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym określono i zdefiniowano dwa profile kształcenia w szkołach wyższych: profil praktyczny i profil ogólnoakademicki. Pierwszy z nich zdefiniowany jest jako „profil programu kształcenia obejmującego moduły zajęć służące zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych, realizowany przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia praktyczne kształtujące te umiejętności i kompetencje, w tym umiejętności uzyskiwane na zajęciach warsztatowych, które są prowadzone przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią”. Drugi jako „profil programu kształcenia obejmującego moduły zajęć powiązane z prowadzonymi w uczelni badaniami naukowymi, realizowany przy założeniu, że ponad połowa programu studiów określonego w punktach ECTS obejmuje zajęcia służące zdobywaniu przez studenta pogłębionej wiedzy” (podkreśl. autora). Choć powyższe kategorie i definicje można przyjąć za podstawę rozróżnienia na uczelnie akademickie (w przewadze profil kształcenia ogólnoakademicki) i dydaktyczne/zawodowe (w przewadze profil praktyczny), to z pewnością wymaga ono doprecyzowania i określenia zbioru kryteriów, na podstawie których uczelnie będzie można przypisać do jednej z powyższych kategorii. Jest to zadanie tyleż kluczowe, co skomplikowane. Jednym z nich musi być niewątpliwie (niejako wyprowadzony z definicji) stopień aktywności naukowej instytucji – wysoki będzie charakteryzował uczelnie akademickie; kolejnym – koncentracja na kształceniu ukierunkowanym na potrzeby rynku pracy, która będzie charakteryzowała uczelnie dydaktyczne/zawodowe. Dużym wyzwaniem jest określenie wskaźników, za pomocą których możliwe będzie zmierzenie, w jakim stopniu poszczególne uczelnie wpisują się w przedstawione kryteria. Pomocna w tym zakresie może okazać się metodologia najstarszego rankingu uczelni wyższych, stworzonego przez mie-

sięcznik „Perspektywy” nieprzerwanie od 17 lat²³, aktualnie pod kierunkiem prof. dr. hab. Michała Kleibera, byłego prezesa Polskiej Akademii Nauk (przewodniczący Kapituły). Tworząc zestawienia uczelni, Kapituła bierze pod uwagę (przypisując im różne wagi) osiągnięcia szkół w takich kategoriach, jak: „efektywność naukowa”, „potencjał naukowy”, „innowacyjność”, opierając je na określonych twardych wskaźnikach (np. „rozwój kadry własnej”, „nadane stopnie naukowe”, „efektywność pozyskiwania zewnętrznych środków finansowych na badania”, „publikacje”, „cytowania”, „H-index”, studia doktoranckie)²⁴.

Opierając się na opisanych dychotomiach (publiczne – niepubliczne, akademickie – zawodowe) można określić cztery segmenty szkół wyższych: 1) publiczne o profilu dydaktycznym/zawodowym, 2) publiczne o profilu badawczym, 3) niepubliczne o profilu dydaktycznym/zawodowym, 4) niepubliczne o profilu badawczym. Niewątpliwie wpisanie polskich uczelni w cztery proste kategorie stanowi pewne uproszczenie złożonej rzeczywistości (można wyobrazić sobie inne zmienne mające wpływ na strategię uczelni, choćby jej lokalizację czy wielkość), choć jednocześnie może pozwolić na systemowe spojrzenie na instytucjonalne strategie uczelni w kontekście zmieniających się uwarunkowań.

Mimo że w obliczu przytoczonych wcześniej faktów nasuwa się wiele pytań związanych z obszarem kształcenia całościowego i miejsca, jakie zajmuje (i czy zajmuje) w strategiach uczelni, to na podstawie aktualnych opracowań trudno dziś dokonać głębszej analizy tej części rynku usług edukacyjnych. Brakuje odrębnych opracowań poświęconych kształceniu podyplomowemu dorosłych. Choć zagadnienie to jest nie tylko interesujące w sensie badawczym, nie można pominąć również jego znaczenia w wymiarze społecznym. Zbadanie go pozwoli nie tylko ukazać podejścia poszczególnych typów uczelni do eksploracji obszaru edukacji dorosłych, ale i sformułować swego rodzaju diagnozę instytucjonalnej dojrzałości sektorów szkolnictwa wyższego do implementacji w ramach swojej działalności idei całościowego kształcenia się.

Literatura

- Antonowicz, D., Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelektualnego im. Sokratesa.
- Antonowicz, D., Jongbloed, B. (2015). *Raport: Jaki ustrój uniwersytetu? Reforma szkolnictwa wyższego w Holandii, Portugalii i Austrii. Wnioski dla Polski*. Warszawa: Ernst & Young.

²³ <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich/uczelnie-na-miarezasow> [17.10.2016].

²⁴ Pelen opis: <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich/metodologia-rankingu-akademickich-szkol-wyzszych> [17.10.2016].

- Bank Światowy (2004). *Szkolnictwo wyższe w Polsce*.
- Bell D. (1975). *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*. Warszawa: Instytut Badania Współczesnych Problemów Kapitalizmu.
- Błędowski P. (2013). Aktywność zawodowa osób w starszym wieku. Rynek pracy wobec zmian demograficznych. *Zeszyty Demograficzne*. 1: 52-63.
- Bohdziewicz, P. (2008). *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie grupy zawodowej informatyków)*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cantwell, B. (2015). Are International Students Cash Cows? Examining the Relationship Between New International Undergraduate Enrollments and Institutional Revenue at Public Colleges and Universities in the US. *Journal of International Students*. 5(4): 512-525.
- Czapiński, J., Panek, T. (2014). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej – Centrum Zasobów Ludzkich.
- Deklaracja bolońska: Szkolnictwo wyższe w Europie. (1999). Bolonia. http://www.ehea.info/uploads/documents/deklaracja_bolonska.pdf [17.10.2016].
- Dennis, M., Lynch, R.. (2015). *Is higher education ready for blue ocean strategies?* <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015082513171120> [17.10.2016].
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. (1999). *Społeczeństwo prokapitalistyczne*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Eurostat (2006). *Lifelong learning statistics*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics [17.10.2016].
- Eurostat (2009). *Key data on education in Europe – 2009 Edition*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics#Publications [17.10.2016].
- Eurostat (2011). *Lifelong learning statistics*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics [17.10.2016].
- Eurostat (2012). *Key data on education in Europe – 2012 Edition*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics#Publications [17.10.2016].
- Florida, R. (2010). *Narodziny klasy kreatywnej*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Fumasoli, T., Lepori, B. (2011). Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher Education*. 61: 157-178.
- Góralaska, R., Pólturzycki, J. (red.) (2004). *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*. Płock – Toruń: Biblioteka Edukacji Dorosłych.
- Grzesiak, M., Richert-Kaźmierska, A. (2013). Educational engagement of the elderly – the experiences of selected Baltic Sea Region countries. *Research Papers of Wrocław University of Economics*. 286: 133-143.
- GUS (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny
- GUS (2012). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2013). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2014). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2015). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2016). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

- Helgesen, Ø. (2008). Marketing for Higher Education: A Relationship Marketing Approach. *Journal of Marketing for Higher Education*. 18(1): 50-78.
- Hessels, L.K., Lente, H. van. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research Policy*. 37: 740-760.
- Huisman, J., Wende, M. van der (red.) (2004). *On cooperation and competition. National and European Policies for the Internationalization of higher Education*. Bonn: Lemmens.
- Jablecka, J. (2004). Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(23): 33-47.
- Jogi, L., Karu, K., Krabi, K. (2015). Rethinking teaching and teaching practice at University in a lifelong learning context. *International Review of Education*. 61(1): 61-77.
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów (2009). *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie. (2008). Brussels: European University Association. <http://ekspcibolonscy.org.pl/sites/ekspcibolonscy.org.pl/files/KARTA%20UNIWERSYTET%C3%93W%20EUROPEJSKICH%20EUA.pdf> [17.10.2016].
- Kosmala, J. (2009). *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Kozielska, M. (red.) (2007). *Edukacja dla społeczeństwa wiedzy*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kożusznik, B. (2014). Saturacja dydaktyki uczelni wyższej. Stymulowanie kreatywności, proaktywności i współpracy. W: B. Kożusznik, J. Polak, *Uczyć z pasją. Wskazówki dla nauczycieli akademickich* (33-60). Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué. (2012). Bucharest. <http://www.ehea.info/uploads/%281%29/bucharest%20communiqué%202012%281%29.pdf> [17.10.2016].
- Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 11-37.
- Matysiak, A. (red.) (2009). *Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego 2010-2020. Projekt Środowiskowy*. Warszawa: Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Misztal, B. (2010). Prywatyzacja wyższego wykształcenia w Polsce. Wyzwania w świetle transformacji systemowej. W: B. Misztal (red.). *Prywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce* (15-39). Kraków: Universitas.
- MNiSW (2013). *Szkolnictwo Wyższe w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Müller, R., Beiten, S. (2013). Changing learning environments at university? Comparing the learning strategies of non-traditional European students engaged in lifelong learning. *Journal of Educational Sciences & Psychology*. 65(1): 1-7.

- Naisbitt, J. (1997). *Megatrendy – dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Pawłowski, K. (2004). *Spoleczeństwo wiedzy – szansa dla Polski*. Kraków: Znak.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie (wytyczne do strategii) (2013). Warszawa: Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie. <http://men.gov.pl/jakosc-edukacji/planowanie-strategiczne-i-uczenie-sie-przez-cale-zycie/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie.html> [17.10.2016].
- Pfeffer, J., Salancik, G.R. (2003). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. Stanford: Stanford Business Books.
- Piekarska, A. (2006). *Kariery w społeczeństwie informacyjnym*. W: L. Haber, M. Niezgoda (red.). *Spoleczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piorunek M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Pólturzycki, J. (2002). *Akademicka edukacja dorosłych – nowe potrzeby i możliwości*. W: E. Wesołowska (red.). *Edukacja dorosłych w erze globalizmu* (243-267). Płock: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku.
- Proces boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe. (2009). Leuven/Louvain-la-Neuve. http://www.ehea.info/uploads/documents/leuven_i_louvain-la-neuve_komunikat.pdf [17.10.2016].
- Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego i Nauki na lata 2015-2030 (2015). Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_09/ccde12e22cdc548b16002ab2c199ba7.pdf [17.10.2016].
- Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego. (2003). Berlin. http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Berlin_Komunikat.pdf [17.10.2016].
- Richert-Kaźmierska, A. (2013). Is There any Demand For the Workers Aged 50+ in Poland? *Quarterly Journal of Economics and Economic Policy*. 8(3): 123-135.
- Richert-Kaźmierska, A., Stankiewicz, K. (2014). Employees 50+: How They Are Assessed and How They Assess Themselves. *Social Sciences*. 85(3): 42-48.
- Sadowska-Snarska, C. (2011). *Uwarunkowania utrzymania aktywności zawodowej osób pracujących po 50. roku życia*. Białystok: Wyd. Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Solak, A. (2014). *Rynek studiów podyplomowych w Polsce. Raport firmy Sedlak & Sedlak*. <http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/wpis.749> [17.10.2016].
- Sursock, A., Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Szostek, A. (2015). *Program Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. Część II. Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Teixeira, P., Amaral, A.. (2007). Waiting for the Tide to Change? Strategies for Survival of Portuguese Private HEIs. *Higher Education Quarterly*. 61(2): 208-222.
- Tubielewicz, K. (2014). Kompetencje pracowników w różnym wieku w opinii menadżerów. W: A. Richert-Kaźmierska, K. Stankiewicz (red.). *Zarządzanie wiekiem w przedsiębiorstwach sektora MSP – wybrane zagadnienia* (41-52). Gdańsk: Politechnika Gdańska.

- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym. Dz.U. nr 65, poz. 385.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych. Dz.U. nr 96, poz. 590.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2016, poz. 1842.
- Vuori, J. (2016). Towards Strategic Actorhood? The Execution of Institutional Positioning Strategies at Finnish Universities of Applied Sciences. *Higher Education Quarterly*. 70(4): 400-418.
- W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat ze spotkania europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego. (2001). Praga. http://www.ehea.info/Uploads/Documents/P-Komunikat_Praga.pdf [17.10.2016].
- Wasielewski, K. (2013). *Młodzież wiejska na uniwersytecie. Droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*. Toruń: Wyd. UMK.
- Wesołowska, E. (red.) (2002). *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*. Płock: Wyd. Naukowe Novum.
- Wiśniewski, Z (red.). (2009). *Zarządzanie wiekiem w organizacjach wobec procesów starzenia się ludności*. Toruń: TNOiK.
- Worek B., Turek, K. (2015). Uczenie się przez całe życie – „akcelerator” rozwoju. W: J. Górniak (red.). *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015* (80-98). Warszawa: PARP.
- Yerevan Communiqué – EHEA Ministerial Conference. (2015). Yerevan. <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniquéFinal.pdf> [17.10.2016].

Higher education in Poland and non-traditional students. Strategies of higher education institutions in the area of adult education as a research problem

ABSTRACT. The aim of the article is the analysis of challenges which higher education institutions in Poland face with in the context of development of different forms of *lifelong learning*, including postgraduate studies. Lifelong education (including forms dedicated to adult students) is becoming one of the most growing areas of education developed by higher education institutions in Europe. At the same time the role of the lifelong education in activity of higher education institutions in Poland is an issue which seems to be relatively poorly recognised, certainly not enough recognised despite the fact that this area of education is becoming an increasingly important element of the functioning of higher education institutions (especially non-public). This article's goal is to fill the existing gap and show growing importance of *lifelong learning* at the public politics level, as well as to outline essential, but omitted so far, issues of different institutional strategies in this area of education.

KEYWORDS: higher education, *lifelong learning*, adult education, postgraduate studies, non-traditional students

CYTOWANIE: Anielska, A. (2016). Polskie szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych jako problem badawczy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 121-144. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.4.

Jacek Lewicki

Nowe wyzwania walidacji w polskich uczelniach – potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwem wyższym*

STRESZCZENIE. Niniejszy artykuł stanowi wprowadzenie do problematyki potwierdzania (walidowania) przez uczelnie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwem wyższym. W pierwszej jego części omówiono regulacje krajowe na gruncie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. W częściach drugiej i trzeciej naszkicowano doświadczenia wybranych projektów pilotażowych poświęconych potwierdzaniu efektów uczenia się. Ostatnią część stanowią wstępne wnioski i rekomendacje.

SŁOWA KLUCZOWE: walidacja, potwierdzanie efektów uczenia się, edukacja pozaformalna, uczenie się nieformalne, Polska

Wprowadzenie

Jedną ze zmian związanych z nowym podejściem do edukacji, wprowadzanych od kilku lat także w Polsce, jest zastąpienie treści kształcenia efektami uczenia się (kształcenia). W opisie kwalifikacji nastąpił zatem zwrot ku temu, co osoba ucząca się powinna wiedzieć, umieć i jakie mieć związane z daną kwalifikacją kompetencje społeczne. W takim ujęciu sposób nabycia rzeczowej wiedzy, umiejętności i kompetencji schodzi na dalszy plan. Kluczowa staje się walidacja, czyli proces sprawdzania, czy wymagane dla kwalifikacji efekty uczenia się zostały osiągnięte.

* Tekst powstał na bazie nieopublikowanego opracowania autora z 2015 r. pt. *Walidacja efektów uczenia się w szkolnictwie wyższym*, przygotowanego na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie w ramach projektu „Budowa krajowego systemu kwalifikacji – pilotażowe wdrożenie krajowego systemu kwalifikacji oraz kampania informacyjna dotycząca jego funkcjonowania”, współfinansowanego ze środków UE.

Wprowadzanie ram kwalifikacji następuje etapami. Forpocztą było szkolnictwo wyższe, gdzie przejście na efekty kształcenia nastąpiło wraz z reformą z 2011 r. Później efekty kształcenia wprowadzono także w szkolnictwie zawodowym (2012), a wreszcie w grudniu 2015 r. przyjęta została ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, konstytuująca ogólny system ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (przede wszystkim dla kwalifikacji spoza oświaty i szkolnictwa wyższego).

W szkolnictwie wyższym kolejną nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (PSW) z 2014 r. wprowadzono możliwość potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną. Tym samym dopełniono, przynajmniej na poziomie formalnym, ideę skupienia się na efektach uczenia się, a nie miejscu i sposobie ich osiągnięcia. To legislacyjne *novum* może stanowić spore wyzwanie dla polskich uczelni, zwłaszcza tych o charakterze zawodowym, gdzie potwierdzanie efektów uczenia się wydaje się naturalnym rozwiązaniem. W artykule omówiono krajowe rozwiązania prawne dotyczące tego zagadnienia oraz przedstawiono efekty wybranych prac pilotażowych. Przytoczone przykłady mogą być pomocne w organizacji procesu potwierdzania efektów uczenia się w uczelniach, jednocześnie mają ukazać złożoność procesu i związane z tym wyzwania.

1. Kontekst europejski

W dokumentach międzynarodowych oraz literaturze przedmiotu występuje wiele definicji pojęcia „walidacja”. Parlament Europejski oraz Rada w zaleceniu z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym ECVET zaleciły w kształceniu i szkoleniu zawodowym (*Vocational Education and Training, VET*) na wszystkich poziomach europejskich ram kwalifikacji (*European Qualifications Framework, EQF*) stosowanie efektów uczenia się oraz zabezpieczenie możliwości ich osiągnięcia i walidacji „w ramach szeregu ścieżek kształcenia i uczenia”. W związku z tym walidację zdefiniowano następująco:

[...] „walidacja efektów uczenia się” oznacza proces potwierdzania, że określone, podane ocenie efekty uczenia się uzyskane przez uczącego się odpowiadają konkretnym efektom wymaganym w ramach jednostki lub kwalifikacji (Zalecenie 2009, Zał. 1 *Definicje*, pkt g).

W Zaleceniach Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego wskazano, że państwa członkowskie powinny do 2018 r. wprowadzić, adekwatne dla lokalnych uwarunkowań oraz w stopniu, jaki uznają za stosowny, rozwiązania pozwalające na walidację efektów uczenia się poza- i nieformalnego. Walidacja została zdefiniowana zaś jako (Zalecenie 2012, Zał. *Definicje*):

[...] proces potwierdzania przez upoważniony organ, że dana osoba uzyskała efekty uczenia się mierzone zgodnie z odpowiednimi standardami.

Dla tego procesu wyodrębniono następujące cztery oddzielne etapy:

- 1) IDENTYFIKACJA konkretnych doświadczeń danej osoby za pomocą rozmowy,
- 2) DOKUMENTACJA służąca zaprezentowaniu doświadczeń danej osoby,
- 3) formalna OCENA tych doświadczeń oraz
- 4) POŚWIADCZENIE wyników oceny mogące skutkować częściową lub pełną kwalifikacją.

W tym miejscu należy zauważyć, że „ocena” (*assessment*) nie oznacza wystawienia stopnia (*grading*), lecz sprawdzenie, czy przedstawione doświadczenia pozwalają na potwierdzenie osiągnięcia określonych efektów uczenia się. Można zatem mówić o „weryfikacji”, które to słowo lepiej oddaje istotę walidacji niż węższe znaczeniowo „mierzenie”¹. Omówienie etapów walidacji zawiera tabela 1.

Tabela 1. Elementy walidacji według Zalecenia Rady z 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego

Element walidacji	Wyjaśnienie
Identyfikacja	Identyfikacja efektów uczenia się to rozpoznanie przez jednostkę wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które zdobyła w dotychczasowym procesie uczenia się. Identyfikacja może przebiegać ze wsparciem doradcy lub profesjonalnego konsultanta. Identyfikacja pozwala wskazać już nabyte i potwierdzone efekty uczenia się, efekty uczenia się, które wymagają potwierdzenia, a także ewentualne braki, które należy uzupełnić w procesie uczenia się.
Dokumentacja	Dokumentacja efektów uczenia się to zgromadzenie dowodów związanych z nabytymi efektami uczenia się, np. w formie portfolio, certyfikatów, zaświadczeń o odbytych praktykach, stażach.
Ocena	Ocena efektów uczenia się (<i>assessment</i>) to proces weryfikacji efektów uczenia się jednostki i zestawienia tych efektów uczenia się z wymaganiami niezbędnymi do zdobycia danej kwalifikacji.
Poświadczenie	Poświadczenie wyników efektów uczenia się może wystąpić w formie [przyznania] kwalifikacji, punktów (np. ECTS lub ECVET) lub osiągnięć prowadzących do uzyskania kwalifikacji bądź w innej stosownej formie.

Źródło: Bacia 2014: 15; 2013: 11.

Na gruncie polskim warto wskazać na definicję ze *Słownika podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji* (Sławiński 2014, s. 65), który jest zgodny z przytoczonymi wyżej dokumentami europejskimi. Według niej walidacja to:

¹ Za *Słownikiem języka polskiego* PWN (<http://sjp.pwn.pl/>) jedno ze znaczeń słowa „weryfikować” to „sprawdzać prawdziwość, przydatność lub prawidłowość czegoś”; zaś słowa „mierzyć” to „oceniać coś według jakiegoś kryterium”.

Wieloetapowy proces sprawdzania, czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte. Walidacja prowadzi do certyfikacji.

Należy zauważyć, że w tym ujęciu certyfikacja jest osobnym procesem i może np. być przeprowadzana przez inny podmiot niż ten, który odpowiada za walidację.

W kontekście potwierdzania efektów uczenia się warto odróżnić walidację od innego procesu, jakim jest akumulowanie i przenoszenie osiągnięć, które odnosi się do już potwierdzonych, czyli poddanych walidacji z pozytywnym wynikiem, efektów uczenia się. Pozwala to uniknąć wielokrotnego walidowania raz potwierdzonych efektów uczenia się, co sprzyja mobilności osób uczących się zarówno pomiędzy instytucjami, jak też przy nabywaniu pokrewnych kwalifikacji. Wymaga to jednak wspólnych rozwiązań dla różnych instytucji. W szkolnictwie wyższym w Europie akumulowaniu i przenoszeniu co do zasady powinien służyć Europejski System Transferu i Akumulacji Osiągnięć (European Credit Transfer System, ECTS).

2. Walidacja efektów uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego

W przytoczonych definicjach wyraźnie podkreślone jest znaczenie walidacji efektów uczenia się poza- i nieformalnego. Nie oznacza to pominięcia problematyki walidacji efektów kształcenia na drodze formalnej, który to proces jest podstawowy dla instytucji szkolnictwa wyższego.

2.1. Edukacja formalna – system szkolnictwa wyższego

Jak wskazują autorzy raportu podsumowującego prace nad założeniami dla wdrażania ram kwalifikacji (Piotrowska, Kamisznikow i Ziółek 2013: 22-23), wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) i przeprojektowanie programów kształcenia w języku efektów kształcenia zmieniło również sposób postrzegania procesu walidacji. Z jednej strony dotychczasowe kształcenie związane było ze sprawdzaniem i oceną przez nauczycieli akademickich stopnia znajomości przez studentów pewnych zagadnień, nie zawsze spełniających zakładane cele edukacyjne przedmiotu; z drugiej – wykorzystanie efektów kształcenia, zwłaszcza w początkach istnienia KRK, nie zawsze było związane z określeniem sposobu i zakresu ich walidacji, poza formalnym wskazaniem formy (np. egzamin pisemny).

Walidacja efektów formalnego kształcenia w szkolnictwie wyższym istotnie zeterminowana jest przez regulacje prawne. Przede wszystkim ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym w brzmieniu po nowelizacjach z 2014 i 2016 r. nie wskazuje legal-

nej definicji walidacji, natomiast rozróżnia pojęcia efektów kształcenia i efektów uczenia się. Pierwsze definiuje jako:

[...] zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów oraz studiów trzeciego stopnia (art. 2 ust. 1 pkt 18c).

Drugie zaś jako:

[...] zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie uczenia się (art. 2 ust. 1 pkt 18n)².

Konstruowanie programu kształcenia poprzez definiowanie efektów kształcenia początkowo wiązało się z koniecznością odniesienia do obszarowych efektów kształcenia (wskazanych w rozporządzeniu w sprawie KRK), a od października 2016 r. w wyniku wprowadzenia ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji obowiązują opisy zgodne z rozporządzeniem z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskich Ram Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6-8. Natomiast definiowanie kierunkowych i przedmiotowych (modułowych) efektów kształcenia pozostawiono w gestii szkół wyższych (z pewnymi wyjątkami, np. dla kierunków medycznych). Dlatego poszczególne programy studiów różnią się nie tylko liczbą, ale i szczegółowością przyjętych efektów kształcenia, a programy studiów o tej samej nazwie mogą zawierać różniące się od siebie listy efektów kształcenia.

W formalnym kształceniu na studiach wyższych można wyodrębnić etapy procesu walidacji, przy czym są one silnie powiązane z procesem kształcenia. Weryfikowanie efektów kształcenia dla konkretnego przedmiotu (modułu) i kierunku studiów w dużej mierze wynika z przyjętych metod nauczania. Można stwierdzić, że etap identyfikacji odnosi się bardziej do oceny formującej. Prowadzenie takiej oceny służy zarówno nauczycielowi, jak i studentom do określenia poziomu wiedzy tych ostatnich. Nie powinno się wiązać z wystawianiem oceny, zaliczaniem zajęć itp. Jak zauważa Andrzej Kraśniewski, takie ocenianie formujące (nieprowadzące do wystawienia oceny), choć znane, nie jest powszechnie stosowane w polskich uczelniach (Kraśniewski 2012, za: Piotrowska i in. 2013: 28) (np. kolokwia śródsemestralne są oceniane, a ocena cząstkowa wpływa na końcową). W przypadku dokumentacji i weryfikacji (oceny) w edukacji wyższej często następuje sprzężenie tych etapów, np. kiedy dowodem nabycia konkretnych efektów kształcenia jest udział w egzaminie zakończony uzyskaniem pozytywnej oceny. Poświadczenie przybiera również charakterystyczne formy – ocenę poświadczającą zaliczenie przedmiotu, związane z tym uzyskanie punktów ECTS, czy np. przyjęcie i obrona pracy dyplomowej (pozwalające na „kończącą” certyfikację, czyli wydanie dyplo-

² W brzmieniu po nowelizacji PSW w 2016 r.

mu). W pewnych obszarach wypracowano „dziedzinowe” podejście (np. w kształceniu językowym). Dość powszechnie stosowane są różne metody weryfikacji efektów kształcenia, od egzaminu pisemnego w formie testu, przez sprawozdania z laboratoriów, prace domowe, po prace projektowe w grupach.

Generalnie proces walidacji w formalnym systemie kształcenia określany jest w uczelniach przez regulaminy studiów, a konkretne formy weryfikacji, opisywane w sylabusach, pozostają w gestii nauczycieli akademickich. Proces walidacji jest też ważnym elementem wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia i podlega ocenie Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA). Zatem zapewnienie jakości walidacji formalnego kształcenia w szkolnictwie wyższym odbywa się na poziomie jednostki kształcącej przy akredytacji zewnętrznej. Ważnym wymogiem jest stosowanie przez jednostkę prowadzącą kształcenie przejrzystego systemu weryfikacji i oceny efektów kształcenia. Podobnie jak wymóg stosowania metod weryfikacji i oceny adekwatnych do różnych sposobów organizacji procesu kształcenia (np. kształcenia na odległość) na wszystkich etapach, z dyplomowaniem włącznie. Procedury zapewniania jakości oceniane są pod względem kompleksowości i skuteczności. Maria Próchnicka zwraca uwagę, że prawo nie precyzuje dokładnie zasad oceniania, gdyż powinny one zależeć od rodzaju weryfikowanych efektów kształcenia. Jednocześnie przepisy nie precyzują, czy „w opisie zasad oceniania wystarczy podać kryteria dla minimalnego akceptowalnego poziomu, czy muszą być podane kryteria dla każdej możliwej oceny” (Próchnicka 2012, za: Piotrowska i in. 2013: 52-53). Bez względu na tryb i poziom kształcenia za jakość walidacji efektów uczenia się w polskim szkolnictwie wyższym w pierwszej kolejności odpowiada instytucja kształcąca.

2.2. Edukacja pozaformalna i uczenie się nieformalne

Zanim zostanie omówiona walidacja osiągnięć spoza systemu edukacji formalnej, jakim jest szkolnictwo wyższe, należy przypomnieć, jak definiuje się edukację pozaformalną i uczenie się nieformalne. Przytaczany wyżej słownik terminów KRK definiuje edukację formalną (w zgodzie z EUROSTAT) jako „uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, jednak poza programami kształcenia i szkolenia prowadzącymi do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej”. Jednak z zastrzeżeniem, że „do czasu wdrożenia zintegrowanego systemu kwalifikacji przez edukację pozaformalną będziemy rozumieli wszystkie programy kształcenia i szkolenia oprócz tych, które są organizowane na podstawie ustaw regulujących systemy oświaty i szkolnictwa wyższego (tzn. wchodzących w zakres edukacji formalnej)” (Sławiński 2014: 16).

Uczenie się nieformalne słownik KRK (w zgodzie z definicją EUROSTAT i CE-DEFOP³) definiuje jako „nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecz-

³ European Centre for the Development of Vocational Training – ośrodek zajmujący się kształceniem i szkoleniem zawodowym w Unii Europejskiej, założony w 1975 r. przez Radę UE.

nych w toku różnorodnych aktywności poza zorganizowanymi formami kształcenia się” (Sławiński 2014: 19). Są to zatem czynności podejmowane w celu samodzielnego uczenia się lub proces uczenia się (może być nieintencjonalny) w związku z wykonywaniem innych czynności (np. praca, aktywności w grupie rówieśniczej).

W systemie polskiego szkolnictwa wyższego walidacja efektów uczenia się poza i nieformalnego została oficjalnie wprowadzona dopiero nowelizacją PSW z 2014 r. Jak już wspomniano, ustawodawca wprowadził dwie definicje: „efektów kształcenia” dla edukacji formalnej na poziomie wyższym oraz „efektów uczenia się” dla edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. W ustawie nie stosuje się pojęcia „walidacja”, natomiast w odniesieniu do walidacji osiągnięć spoza szkolnictwa wyższego wprowadzono:

[...] potwierdzenie efektów uczenia się – formalny proces weryfikacji posiadanych efektów uczenia się zorganizowanego instytucjonalnie poza systemem studiów oraz uczenia się niezorganizowanego instytucjonalnie, realizowanego w sposób i metodami zwiększającymi zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, nie ma zastosowania do kierunku analityka medyczna/medycyna laboratoryjna (art. 2 ust. 1 pkt 18o).

Jeżeli chodzi o sam proces walidacji efektów uczenia się spoza systemu szkolnictwa wyższego na danym kierunku studiów, to ustawodawca dał prawo do jego przeprowadzenia jednostkom organizacyjnym uczelni, które uzyskały przynajmniej pozytywną ocenę programową PKA dla tego kierunku. W przypadku gdy dany kierunek nie był oceniany, jednostka musi posiadać uprawnienie do nadawania stopnia doktora w odpowiedniej dziedzinie (art. 170e ust. 1). Jednocześnie wprowadzono kilka ogólnych, acz istotnych ograniczeń dotyczących wdrożenia tej weryfikacji. Obok wyłączenia możliwości potwierdzania efektów na kierunkach medycznych, weterynarii i architekturze ustanowiono wymogi dla osób ubiegających się do potwierdzenia efektów (art. 170g ust. 1-2), zakresu potwierdzenia efektów danej osobie (ust. 3) oraz limitu osób przyjętych w drodze rzeczonyj procedury (ust. 4).

Kluczowe dla procedury jest powiązanie jej z rekrutacją na studia. A zatem nie mogą z niej skorzystać studenci danego kierunku, a tylko kandydaci, przy czym muszą się legitymować:

- świadectwem dojrzałości i co najmniej pięcioletnim doświadczeniem zawodowym dla studiów pierwszego stopnia (lub jednolitych magisterskich),
- dyplomem studiów pierwszego stopnia i trzyletnim doświadczeniem zawodowym dla studiów drugiego stopnia.

Kandydaci na kolejne studia pierwszego lub drugiego stopnia lub jednolite magisterskie, z tytułem zawodowym magistra lub równorzędnym muszą mieć zaś dwuletnie doświadczenie zawodowe. Zwolnieni z wymogu doświadczenia zawodowego zostali m.in. absolwenci kolegów (nauczycielskich, nauczycielskich języków obcych, pracowników służb społecznych).

Kolejne wątpliwości budzi wymóg „doświadczenia zawodowego”. W zależności od przyjętej interpretacji może oznaczać np. wyłącznie okres formalnego zatrudnienia, a takie zawężenie byłoby niepożądane, gdyż wiele osób zdobywa doświadczenie np. w działalności społecznej, wolontariacie. Co więcej, pytaniem powinien być objęty zakres rzeczowego doświadczenia: czy walidacji można poddać tylko doświadczenie z obszaru zbieżnego z wybranym kierunkiem studiów? Wiele umiejętności i kompetencji może odnosić się do efektów kształcenia dla bardzo różnych studiów (np. umiejętności w obszarze zarządzania, kompetencje społeczne). Wprowadzenie wymogu kilkuletniego doświadczenia również może budzić wątpliwości, gdyż nie czas podejmowania aktywności, lecz jej rodzaj ma zasadnicze znaczenie dla nabycia wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Przy ogólności przepisów PSW i braku delegacji do rozporządzenia wydaje się, że uczelnie powinny możliwie szeroko uwzględniać wszelkie doświadczenie uzyskane poza systemem formalnym. Istotą procesu walidacji takich osiągnięć jest bowiem indywidualne podejście do każdego kandydata.

Zrekrutowanemu studentowi w drodze potwierdzania efektów uczenia się można zaliczyć nie więcej niż 50% punktów ECTS przypisanych do danego programu kształcenia (art. 170g ust. 3). Jednocześnie na danym kierunku, poziomie i profilu kształcenia osób przyjętych w drodze potwierdzania efektów uczenia się nie może być więcej niż 20% wszystkich studentów danego kierunku (ust. 4).

Należy zwrócić uwagę, że prowadzenie potwierdzania efektów uczenia się jest prawem, a nie obowiązkiem uczelni i ich jednostek organizacyjnych. Jedynym obowiązkiem nałożonym przez PSW na uczelnie jest konieczność określenia (w drodze uchwał senatów) organizacji procesu, która powinna obejmować: 1) zasady, warunki i tryb potwierdzania efektów uczenia się; 2) sposób powoływania i tryb działania komisji weryfikujących efekty uczenia się (art. 170f). Takie podejście prawodawcy należy uznać za w pełni racjonalne i pożądane, gdyż nie dla wszystkich studiów wprowadzanie takiego rozwiązania jest uzasadnione merytorycznie lub ekonomicznie.

3. Wybrane przykłady krajowych projektów związanych z procesem walidacji poza- i nieformalnego uczenia się

Potwierdzanie przez uczelnie efektów uczenia się zdobytych poza szkolnictwem wyższym zostało uregulowane dopiero w 2014 r. Natomiast niektóre polskie uczelnie zdobyły wcześniej pewne doświadczenia, uczestnicząc w różnych projektach pilotażowych i w ramach współpracy międzynarodowej. Część projektów związana była z pracami koncepcyjnymi nad budową Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie realizowanymi przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE). Pośród projektów poświęconych potwierdzaniu efektów uczenia się uzyskanych poza systemem szkolnictwa wyższego można wskazać:

- 1) Projekt z lat 2011-2013 pn. „Uniwersyteckie Centra Uznawania Kwalifikacji – pomost pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym” zrealizowany przez Uniwersytet Jagielloński w Krakowie (UJ) oraz chorwacki Instytut za Razvoj Obrazovanja (IDE) wspólnie z Edinburgh Napier University (ENU) i Université Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC). W polskojęzycznych materiałach powstałych w ramach tego projektu autorzy posłużyli się pojęciem RPL (ang. *Recognition of Prior Learning*) tłumaczonym jako „uznawanie efektów uczenia się osiągniętych poza edukacją formalną”. W ramach projektu przeprowadzono m.in. analizę doświadczeń zagranicznych; zaprojektowano proces RPL przeprowadzany w uczelni oraz opracowano zasady zapewniania jakości i koncepcję struktur organizacyjnych (Praweńska-Skrzypek i Jałocha 2013).
- 2) Pilotaż koncepcji systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej (PWSZ) w Elblągu z 2013 r. przeprowadzono na zlecenie IBE, dokonując m.in. analizy stanowisk pracy i identyfikacja kluczowych zadań zawodowych typowych na stanowiskach zajmowanych przez absolwentów kierunków informatyka oraz administracja (na lokalnym rynku pracy). W kolejnym etapie zidentyfikowano jednostki efektów uczenia się i wyodrębniono je w wybranych kwalifikacjach. Wreszcie dokonano analizy warunków uznawania efektów uczenia się uzyskiwanych w ramach pozaformalnego uczenia się, w tym: 1) określenia zestawów efektów uczenia się (zapisanych w analizowanych programach studiów) możliwych do uzyskania np. w miejscu pracy, które mogą być uznane przez uczelnię; 2) wskazania niezbędnych warunków i barier dla uznawania efektów uczenia się uzyskiwanych w ramach pozaformalnego uczenia się przez uczelnie zawodowe (Piotrowska 2013).
- 3) Projekt „Szkoly wyższe w roli integratora uczenia się przez całe życie” na zlecenie IBE prowadzony był równolegle w pięciu uczelniach, reprezentujących różne typy szkół wyższych: 1) Uniwersytet Warszawski, 2) Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 3) Politechnika Warszawska, 4) Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, 5) Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie. W ramach projektu m.in. przeprowadzono badanie *desk research* dokumentów międzynarodowych, złożono zagraniczne wizyty studyjne w instytucjach mających doświadczenie w walidacji uczenia się poza- i nieformalnego; określono zakres niezbędnych zmian organizacyjnych w uczelniach, wypracowano przykładowe rozwiązania oraz rekomendacje dotyczące przeprowadzania procesu RPL (na poziomie instytucji oraz całego systemu szkolnictwa wyższego). W szczególności zwrócono uwagę na znaczenie integracji oferty edukacyjnej uczelni z potrzebami otoczenia społeczno-gospodarczego (Maniak 2013).

4) „Opracowanie i przetestowanie koncepcji walidacji efektów wcześniejszego uczenia się oraz analiza możliwości wdrożenia opracowanych rozwiązań w szkołach wyższych w Polsce” przygotowane na zamówienie IBE przez firmę analityczną Instytut Badań Ekonomiczno-Społecznych w Łodzi w 2015 r. W ramach pilotażu przeprowadzono analizę *desk research* rozwiązań walidacji uczenia się poza- i nieformalnego w wybranych krajach europejskich; zaprojektowano koncepcję walidacji (wraz z projektami procedur i wzorami dokumentów) oraz przeprowadzono testowo proces dla pięciu kandydatów na kierunku ekonomia na Uniwersytecie Łódzkim (Krajewska i in. 2015).

Powyższe projekty i pilotaże realizowane były przy różnych założeniach i w różnych warunkach. W tym miejscu warto także zauważyć, że w pierwszym roku akademickim z możliwości, jakie dają nowe przepisy, uczelnie korzystają bardzo ostrożnie, wręcz zachowawczo (dokładna ocena zainteresowania uczelni i potencjalnych kandydatów jest utrudniona ze względu na to, że potwierdzanie efektów uczenia się nie było dotychczas uwzględniane w sprawozdawczości). Jak wskazywała prasa (Mirowska-Łoskot 2015), wiele uczelni świadomie nie promowało możliwości walidacji efektów uczenia się na rok akademicki 2015/2016, gdyż chciały się do tego procesu przygotować.

3.1. Wyniki pilotaży

1) W projekcie pn. „Uniwersyteckie Centra Uznawania Kwalifikacji – pomost pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym” zwrócono uwagę, że procedura uznawania w uczelni efektów uczenia się osiągniętych poza formalną edukacją też jest elementem procesu kształcenia, gdyż kandydat uczy się przeprowadzania samooceny, a także otrzymuje wskazówki co do dalszego rozwoju swoich kompetencji. Autorzy, podkreślając, że RPL powinno mieć charakter formacyjny, czyli pozwalający kandydatowi na uczenie się także w trakcie przeprowadzania procedury, zwracają szczególną uwagę na wsparcie dla kandydata. Ocena musi mieć charakter holistyczny i nie może ograniczać się do automatycznej oceny samych dokumentów. Dobór metod weryfikacji powinien być możliwie elastyczny – dopasowany do weryfikowanych efektów uczenia się, ale i do doświadczenia kandydata. Autorzy zaproponowali pięć kroków procesu RPL, które odpowiadają Zaleceniom Rady (Jałocha i Praweńska-Skrzypek 2013a, s. 12):

- kontakt [kandydata] z koordynatorem RPL. Identyfikacja obszarów kształcenia – „identyfikacja”;
- kontakt [kandydata] z doradcą RPL. Identyfikacja przedmiotów i/lub programu kształcenia – „identyfikacja”;
- przygotowanie wniosku RPL – „dokumentacja”;

- ocena wniosku prowadzona przez asesora – „ocenie”;
- decyzja dotycząca wniosku RPL – „poświadczenie”.

Należy zauważyć, że przyjęto szerokie rozumienie źródeł efektów uczenia się, zarówno wynikających z doświadczenia zawodowego, jak i „przez inne doświadczenia”. W omawianym projekcie odpowiedzialność za zidentyfikowanie efektów uczenia się nabytych poza szkołą wyższą spoczywa na kandydacie, podobnie jak za jakość złożonych dokumentów (doradca RPL ma rolę wspomagającą). Z kolei ocena (weryfikacja) przeprowadzana przez asesora, który jest autonomiczny względem kandydata, powinna mieć charakter procesu formującego. Kandydat ma otrzymać informację zwrotną, tak by mieć szansę na dalsze uczenie się. W pierwszym etapie dokonywana będzie ocena portfolio, w wyniku której asesor może skorzystać z innych form. Autorzy wskazują na otwarty katalog różnych metod oceny wniosków RPL, mogą zawierać one m.in. pracę projektową, rozmowę/egzamin ustny, symulację/obserwację praktyki, portfolio (Jałocha i Praweńska-Skrzypek 2013a: 19-20).

W opracowaniu zwraca się uwagę na adekwatność stosowanych metod zarówno w stosunku do ocenianych efektów uczenia się, jak i doświadczenia kandydata. Warto zauważyć, że wybór metody weryfikacji pozostaje w gestii asesora, którym zgodnie z założeniami powinien być nauczyciel akademicki. Powinien być on zatem przygotowany także pod kątem znajomości rynku pracy, gdyż inną metodą weryfikacji należy zastosować wobec studenta, a inną wobec osoby z wieloletnim doświadczeniem zawodowym. Projekt zakłada potwierdzanie efektów uczenia się przyrównanych do efektów kształcenia dla poszczególnych przedmiotów. Należy im także przypisać punkty ECTS (czyli oszacować, jakiemu nakładowi pracy podczas studiów odpowiadają), co może budzić wątpliwości choćby ze względów formalnych (punkty ECTS szacuje się dla przedmiotów realizowanych podczas kształcenia, a nie zaliczanych w drodze RPL). Niestety autorzy dość ogólnie odnieśli się do problematyki zaliczania przedmiotów, na które składają się efekty uczenia się. Można wnioskować, że w przypadku braku potwierdzenia części efektów kandydat po zrekrutowaniu na studia powinien je uzupełnić, np. w drodze nauki własnej i egzaminu eksternistycznego. W przypadku niezaliczenia całych przedmiotów problemem staje się przypisanie punktów ECTS, gdyż z reguły określa się je, szacując nakład pracy studenta konieczny do osiągnięcia efektów dla całego przedmiotu, z podziałem na różne formy uczenia się (godziny kontaktowe, praca nad projektem, nauka własna do kolokwium itp.).

Propozycja zawarta w omawianym projekcie może być pomocna dla różnego typu uczelni. Wymaga jednak głębokiej refleksji nad własnymi zasobami, organizacją, a nade wszystko nad konstrukcją programów kształcenia, gdyż jest silnie z nimi związana. Oparcie procesu na zasobach kadrowych samej szkoły wyższej jest w pełni zrozumiałe z przyczyn praktycznych i finansowych, ale wymaga mechanizmu zapewniającego dobry kontakt z otoczeniem społeczno-gospodarczym i odpowied-

niego przygotowania własnych kadr, by móc stosować adekwatne metody weryfikacji uzyskanych tam efektów uczenia się.

2) Pilotaż koncepcji systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Elblągu z 2013 r. nie obejmował projektowania rozwiązań organizacyjno-proceduralnych dla przeprowadzenia procesu walidacji, lecz skupiał się na analizie wybranych stanowisk pracy i identyfikacji kluczowych zadań zawodowych wykonywanych przez osoby najczęściej posiadające kwalifikacje odpowiednie dla absolwentów kierunków pierwszego stopnia: administracja (specjalność: administracja bezpieczeństwa publicznego) oraz informatyka. Następnie przeprowadzono identyfikację jednostek efektów uczenia się.

Identyfikacja jednostek uczenia się wyodrębnionych w badanych kwalifikacjach opierała się w pierwszej kolejności na analizie kierunkowych efektów kształcenia. Na jej podstawie próbowano wyodrębnić jednostki uczenia się (zestawy efektów). Ze względu na zbyt szeroki kontekst efektów kształcenia (wynikający m.in. z wymogów prawa co do zgodności efektów kierunkowych z obszarowymi) zapisanych dla każdego z programów nie było to możliwe. Wobec tego powrócono do analizy stanowisk pracy i identyfikacji kluczowych zadań zawodowych, by na tej podstawie dokonać identyfikacji jednostek uczenia się. Dla kierunku informatyka, po analizie opisanych przez pracodawców zadań zawodowych, podjęto próbę zdefiniowania kilku jednostek uczenia się, których zdobycie pozwoliłoby na pokrycie wskazanych zadań. Z kolei dla kierunku administracja wyodrębniono zbiory efektów uczenia się o odpowiednim poziomie ogólności, podlegające jednocześnie wspólnym w ramach danego zbioru procesom weryfikacji i walidacji. Następnie dokonano porównania z programem kształcenia, dla którego wyodrębniono poszczególne efekty. Oszacowano także nakład pracy dla jednostki uczenia się osoby uczącej się przez przypisanie wartości procentowej ECTS na podstawie ich przypisania w module lub przyjęcie szacowania dla jednostki jakby była realizowana na specjalnym kursie (Piotrowska 2013: 50-58).

Pilotaż w PWSZ w Elblągu nie odnosi się do etapów procesu walidacji ani jego organizacji w uczelni czy zastosowania odpowiednich metod weryfikacji. Zwraca natomiast uwagę na kilka ważnych elementów mających wpływ na walidację (Piotrowska 2013: 74-75) m.in.:

- kształcenie na drodze formalnej prowadzi zazwyczaj do uzyskania jednostek uczenia się o większej objętości (większym nakładzie pracy mierzonym w punktach ECTS) w porównaniu do zadań zawodowych;
- kształcenie na poziomie wyższym, w ramach profilu praktycznego, jest zdecydowanie szersze od kształcenia na potrzeby konkretnego zawodu;
- najbardziej możliwe jest uznanie jednostek uczenia się związanych z przedmiotami specjalnościowymi.

Wyniki pilotażu mogą stanowić wskazówkę dla uczelni zawodowych planujących wdrożenie rozwiązań dla walidacji uczenia się poza- i nieformalnego, że oprócz rozwiązań organizacyjno-prawnych warto dokonać przeglądu programów kształcenia. W szczególności na studiach o profilu praktycznym warto rozważyć dopasowanie konstrukcji części zajęć do zadań zawodowych lub procesów. Istotny wydaje się też optymalny dobór efektów kształcenia dla poszczególnych przedmiotów (modułów), gdyż zbyt duża ich liczba może znacząco utrudnić ich potwierdzenie w drodze walidacji uczenia się poza- i nieformalnego. Wnioski te mogą być także pomocne w doskonaleniu programów studiów o profilu praktycznym czy np. wprowadzaniu studiów przemianych (dualnych). Pilotaż ten sygnalizuje także wyzwanie, jakim jest właściwy dobór metod weryfikacji efektów uczenia się.

3) W ramach projektu „Szkoły wyższe w roli integratora uczenia się przez całe życie” (dalej: projekt Integrator) określono m.in. zakres niezbędnych zmian organizacyjnych w uczelniach oraz wypracowano przykładowe rozwiązania i rekomendacje dotyczące przeprowadzania procesu walidacji. Analizy przeprowadzono zarówno na poziomie uczestniczących w projekcie szkół wyższych, jak i w ujęciu systemowym. Spośród omawianych projektów pilotażowych projekt Integrator najszerzej objął problematykę uczenia się przez całe życie, zaś walidacja efektów uczenia się poza- i nieformalnego stała się jednym z ważnych elementów tworzenia strategii uczenia się przez całe życie. Autorzy (Maniak 2013: 46) wskazali na konieczną:

a) integrację programową (horyzontalną), a w jej ramach aspekty:

- integracji oferty edukacyjnej,
- integracji oferty wokół ram kwalifikacji,
- integracji poziomów kształcenia pomiędzy szkołą średnią a uczelnią,
- integracji oferty edukacyjnej uczelni z potrzebami otoczenia społeczno-gospodarczego, w tym rynku pracy,
- integracji indywidualnych strategii edukacyjnych osób uczących się;

b) integrację organizacyjną (funkcjonalną), w szczególności aspekty organizacyjno-prawne, finansowe, budowania relacji z otoczeniem oraz dotyczące potrzeb i kompetencji pracowników.

Poszczególne uczelnie biorące udział w projekcie dokonały analizy swoich potrzeb i możliwości w zakresie procesu walidacji. Przyjęte rozwiązania wpisują się w zasadnicze wymogi stawiane procesowi walidacji proponowane w Zaleceniu Rady. Jednocześnie zwrócono uwagę na przepisy przyjęte w nowelizacji PSW z 2014 r., zgodnie z którymi uczelnie mają prawo uznawać efekty uczenia się zdobyte poza systemem kształcenia formalnego, ale tylko w celu przyjęcia na studia. Autorzy słusznie zauważają, że „taki zapis implikuje konieczność opracowania przez uczelnie spójnej, zintegrowanej oferty dydaktycznej odnoszącej się do wszystkich form kształcenia” (Maniak 2013: 47). W innym wypadku nie ma bowiem możli-

wości wiarygodnego i skutecznego dobrania posiadanych przez kandydata efektów uczenia się do efektów kształcenia zdefiniowanych na danym kierunku studiów. W tym kontekście ważny jest postulat rozwoju kształcenia modułowego – może być to cały kurs, grupa przedmiotów lub pojedynczy przedmiot. Integracja organizacyjna powinna opierać się na myśleniu procesowym. W projekcie Integrator zwrócono także uwagę, że „opracowanie zasad uznawania osiągnięć w procesie potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza systemem kształcenia formalnego sprawia problem wynikający stąd, że uczelnie proponują różne, nie zawsze koncepcyjnie zbieżne rozwiązania. Brak wspólnych rozwiązań w tym zakresie grozi [...] destabilizacją systemu kształcenia w trybie LLL [*lifelong learning*, tj. uczenia się przez całe życie – J.L.] na poziomie kraju” (Maniak 2013: 48-55). Zarazem dostrzega się, że pozostawienie tych rozwiązań uczelniom było lepszym krokiem od pochopnej regulacji np. w drodze rozporządzenia. Doświadczenia z projektu Integrator to ciekawa próba całościowego (na poziomie szkoły wyższej) ujęcia problemu uznawania efektów uczenia się w warunkach dostosowanych do nowych regulacji prawnych.

4) W projekcie pn. „Opracowanie i przetestowanie koncepcji walidacji efektów wcześniejszego uczenia się oraz analiza możliwości wdrożenia opracowanych rozwiązań w szkołach wyższych w Polsce” za CEDEFOP-em przyjęto, że należy wziąć pod uwagę następujące kryteria (Krajewska i in. 2015, s. 22):

- zakres wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych uwzględnianych przy tego rodzaju ocenie,
- to, czy poddawana ocenie wiedza wraz z umiejętnościami i kompetencjami społecznymi jest aktualna,
- to, czy dane, na podstawie których dokonuje się potwierdzenia efektów wcześniejszego uczenia się, są kompletne (pozwalające na sformułowanie obiektywnej opinii o kandydacie), wiarygodne i autentyczne.

W projekcie wobec kandydatów do procesu walidacji przyjęto założenia zgodne z przepisami PSW w zakresie wykształcenia i lat doświadczenia zawodowego. Warto podkreślić, że w wyniku zaproponowanej procedury potwierdza się poszczególne efekty.

W zależności od struktury, wielkości i organizacji uczelni uwzględniono scentralizowaną lub rozproszoną strukturę organizacyjną dla procesu walidacji. Autorzy rekomendują coroczną ocenę procedur w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Zwrócono też uwagę na konieczność aktywnego wsparcia ze strony specjalisty ds. walidacji na etapie dokumentacji. Etap oceny zaś, autonomicznie prowadzony przez eksperta merytorycznego, powinien obok weryfikacji portfolio obejmować rozmowę z kandydatem i dopiero ocenę końcową.

W projekcie według przyjętych założeń i przygotowanych procedur przeprowadzono testowo walidację dla sześciorga kandydatów na kierunku ekonomia Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. We wnioskach

i opiniach zarówno kandydatów, jak i przeprowadzających proces zwrócono uwagę na znaczenie zindywidualizowanego podejścia do kandydata, które musi być uwzględnione w stosowanych procedurach (Krajewska i in. 2015: 28-30).

W projekcie nie przewidziano np. przeglądu programów kształcenia pod kątem formułowania efektów kształcenia, co byłoby o tyle istotne, że w zaproponowanej procedurze osiągnięcia kandydata odnoszone są do efektów kierunkowych. Można zatem uznać, że przyjęte rozwiązanie, będąc w zgodzie z zaleceniami międzynarodowymi oraz polskim prawodawstwem, dość zachowawczo podchodzi do roli, jaką może nieść szeroko rozumiana walidacja.

4. Wnioski i rekomendacje

Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych poza szkolnictwem wyższym należy rozumieć szeroko, jako proces walidacji efektów uczenia się uzyskiwanych w różny sposób. Dlatego walidacja w systemie formalnym, zwłaszcza w zakresie umiejętności na studiach o profilu praktycznym, może korzystać z doświadczeń metod walidacji uczenia się poza- i nieformalnego, w szczególności wydaje się to przydatne przy stosowaniu nowych metod nauczania oraz w odniesieniu do efektów uczenia się związanych z umiejętnościami praktycznymi. W przypadku projektowania studiów przemiennych (dualnych) wykorzystanie rozwiązań z obszaru uczenia się pozaformalnego wydaje się wręcz niezbędne dla koherentności programu kształcenia (części prowadzonej w uczelni i części zorganizowanej w instytucji otoczenia społeczno-gospodarczego).

Kluczowe dla sprawnego przeprowadzenia procesu walidacji jest właściwe przygotowanie kadry, którą obok specjalistów od efektów kształcenia na danym kierunku (nauczycieli akademickich, pracowników naukowo-dydaktycznych) powinny tworzyć osoby znające rynek pracy i branżę, tak by mogły służyć wsparciem kandydatom, ale także pomagały nauczycielom akademickim właściwie identyfikować efekty uczenia się. W związku z rozwiązaniami prawnymi umożliwiającymi uczelniom zawodowym kształcącym w profilu praktycznym wliczanie do minimum kadrowych w miejsce nauczycieli akademickich praktyków z doświadczeniem spoza szkolnictwa wyższego (Lewicki i Kurowska 2016: 2931-2932) rozwiązanie to wydaje się naturalne dla tego typu uczelni i profilu studiów.

Należy podkreślić, że weryfikacja nie może mieć czysto formalnego charakteru i powinna być procesem, w którym aktywnie bierze udział sam kandydat. A zatem powinna mieć charakter oceny formującej. Z kolei ze względu na zróżnicowane doświadczenia kandydatów konieczne jest zindywidualizowane podejście i stosowanie różnych metod weryfikacji. Proces potwierdzania powinien dotyczyć efektów uczenia się, nawet gdy nie składają się na zaliczenie całego przedmiotu.

Myślenie o potwierdzaniu efektów uczenia się spoza szkolnictwa wyższego powinno wykraczać poza dość wąskie ramy prawne ustalone w przepisach PSW. Wprowadzanie walidacji efektów uczenia się poza- i nieformalnego w szkołach wyższych powinno być przyczynkiem do przeglądu własnych programów kształcenia. Doświadczenie takie może być szczególnie pomocne w doskonaleniu programów studiów o profilu praktycznym, przy budowaniu programów modułowych czy dla studiów przemiannych (dualnych). Analiza taka pozwoli na udoskonalenie zarówno samego opisu kwalifikacji (lepszy dobór liczby i/lub lepsze sformułowanie efektów kształcenia), jak i metod weryfikacji także dla walidacji formalnej.

Wielkim wyzwaniem pozostaje optymalny dobór metod weryfikacji, który z jednej strony zagwarantuje pewność (jakość) potwierdzenia efektów uczenia się, z drugiej – faktycznie będzie dostosowany do praktycznych doświadczeń kandydata. Kluczowym zagadnieniem pozostają w tym kontekście koszty procesu walidacji, które muszą być dla kandydatów atrakcyjne. Należy pamiętać, że na jej koszty składają się nie tylko związane z nią czynności bezpośrednie, ale także jej promocja, ewaluacja procesu czy ciągłe szkolenie i doskonalenie kadry. Co więcej, wycena procedury potwierdzania nie może nie uwzględniać także kosztów innych odpłatnych usług edukacyjnych, w szczególności studiów w trybie niestacjonarnym.

Procedura potwierdzania efektów uczenia się jest dobrowolna zarówno dla jednostki prowadzącej studia, jak i samego kandydata. Uczelnia w drodze uchwały senatu powinna jedynie zapewnić swoim jednostkom organizacyjnym możliwość zastosowania takich procedur. Uczelnie powinny więc prowadzić analizy, dla których kierunków studiów taka walidacja jest uzasadniona i czy dla efektywności procesu może np. wymagać przeglądu i modernizacji programów studiów. W tym kontekście wydaje się ona naturalna dla kierunków o profilu praktycznym, w szczególności prowadzonych na uczelniach nieakademickich (zawodowych). W przypadku podjęcia decyzji o wprowadzeniu potwierdzania efektów uczenia się kolejnym analizom powinny zostać poddane możliwe rozwiązania organizacyjne (adekwatność do struktury uczelni i optymalizacja kosztów).

Literatura

- Bacia, E. (red.) (2013), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bacia, E. (red.) (2014). *Walidacja efektów uczenia się*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- CEFEPFOP (2009). *European guidelines for validating non-formal and informel learning*. Luxembourg.
- EQF Advisory Group, 3-4 February 2015, Brussels, Note AG30-4. *The future of referencing*. Brussels 9.04.2015 (dokument roboczy).

- EQF Advisory Group, 5-6 October 2015, Brussels, Note AG32-3. *A methodology and a work programme for a pilot on „horizontal comparison of levelled qualifications”*. Brussels 23.09.2015 (dokument roboczy).
- Jałocha, B., Praweńska-Skrzypek, G. (2013a). *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL)*. Przewodnik dla kandydatów. Kraków.
- Jałocha, B., Praweńska-Skrzypek, G. (2013b). *Jak zbudować i prowadzić centrum RPL w uczelni?* Kraków.
- Krajewska, A. i in. (2015). *Raport z realizacji zamówienia „Opracowanie i przetestowanie koncepcji walidacji efektów wcześniejszego uczenia się oraz analiza możliwości wdrożenia opracowanych rozwiązań w szkołach wyższych w Polsce”*. Łódź (materiał niepubl.).
- Kraśniewski, A. (2012). *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (PO KL 3.4.1. Opracowanie i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji) WAFN – zadanie 1.1.1. Potwierdzanie efektów kształcenia zdobytych w trakcie edukacji formalnej w szkołach wyższych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych (materiał niepubl.).
- Lewicki, J., Kurowska, K. (2016). *Practical profile of studies in Poland after the 2014 Reform*. „Proceedings of INTED2016 Conference 7th-9th March 2016”. Valencia, Spain, 2930-2939.
- Maniak, G. (red.) (2013). *Szkoły wyższe w roli integratora uczenia się przez całe życie – finalny raport podsumowujący wyniki przeprowadzonych badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych (materiał niepubl.).
- Mirowska-Łoskot, U. (2015). Doświadczenie skróci studia? Na razie brak chętnych na naukę w tym trybie. *Dziennik Gazeta Prawna*. 10.09.2015. <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/893145,doswiadczenie-skroci-studia-na-razie-brak-chetnych-na-nauke-w-tym-trybie.html> [19.11.2015].
- Piotrowska, D. (red.) (2013). *Pilotaż koncepcji systemu przenoszenia i akumulowania osiągnięć w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Elblągu*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych (materiał niepubl.).
- Piotrowska, D., Kamisznikow, A., Ziółek, M. (red.) (2013). *Liczą się efekty – walidacja efektów uczenia się w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych (materiał niepubl.).
- Praweńska-Skrzypek, G., Jałocha, B. (red.) (2013). *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu*, Zagreb.
- Próchnicka, M. (2012) *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (PO KL 3.4.1. Opracowanie i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji) WAFN – zadanie 1.1.1. Potwierdzanie efektów kształcenia zdobytych w trakcie edukacji formalnej w szkołach wyższych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych (materiał niepubl.).
- Raport samopotwierdzania Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* (2013). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6-8, Dz.U. 2016, poz. 1594.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji, Dz.U. nr 253, poz. 1520.
- Sławiński, S. (red.) (2014). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. 2016, poz. 64.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, t.j. Dz.U. 2016, poz. 1842.
- Zalecenia Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, Dz.Urz. UE, 22.12.2012, 2012/C 398/01.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), Dz.Urz. UE, 8.07.2009, 2009/C 155/02.

The new challenges of validation in Polish universities – recognition of prior learning (learning outcomes achieved outside higher education)

ABSTRACT. This article is an introduction to the issue of validation of learning outcomes achieved outside higher education in Polish Higher Education Institutions. The first part discusses the national regulations on the basis of the Law on Higher Education. In the second and the third parts the experiences of selected pilot projects devoted to validating learning outcomes were delineated. The last part contains preliminary conclusions and recommendations.

KEYWORDS: validation, recognition of prior learning, non-formal education, informal learning, Poland

CYTOWANIE: Lewicki, J. (2016). Nowe wyzwania walidacji w polskich uczelniach – potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwem wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 145-162. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.5.

Justyna Maciąg

Zastosowanie podejścia procesowego w zarządzaniu publicznymi szkołami wyższymi – wyzwania teorii i praktyki

STRESZCZENIE. Wyzwaniem dla szkoły wyższej w XXI wieku stają się: jakość usług oraz skuteczność, efektywność i elastyczność działania. W odpowiedzi na nie szkoły dokonują restrukturyzacji systemów zarządzania, wdrażając nowoczesne koncepcje i metody oparte na podejściu procesowym, takie jak: TQM, w tym EFQM, ISO 9001, Lean Management, Six Sigma, reengineering, benchmarking, outsourcing, centra usług wspólnych. Celem artykułu jest prezentacja dotychczasowego dorobku teoretycznego oraz praktycznego z zakresu problematyki wykorzystania koncepcji i metod zarządzania opartych na podejściu procesowym w zarządzaniu szkołami wyższymi. Artykuł jest oparty na analizie literatury przedmiotu oraz badaniach własnych w zakresie wdrażania podejścia procesowego w szkołach wyższych. Efektem jest wskazanie na podstawowe kwestie podejmowane w badaniach, przesłanki i bariery oraz luki badawcze w tym obszarze.

SŁOWA KLUCZOWE: podejście procesowe, szkoły wyższe, New Public Management, *good governance*

Wstęp

W sytuacji ograniczenia funduszy publicznych, rosnącej konkurencji, wprowadzania do zarządzania publicznego orientacji rynkowej oraz wymogu transparentności oczekuje się, że system zarządzania uczelniami będzie spełniał postulaty skuteczności, efektywności, elastyczności oraz jakości. Przydatność tradycyjnych zbiurokratyzowanych funkcjonalnych struktur zarządzania wyczerpuje się i dezaktualizuje, gdyż coraz bardziej komplikują i wydłużają one realizację działań oraz całościową optymalizację organizacji (Grajewski 2012: 20), obniżając jej skuteczność, efektywność, elastyczność oraz zdolność do tworzenia wartości. Uniwersytety w coraz większym stopniu są traktowane jako organizacje sektora publicznego, a w coraz mniejszym stopniu jako tradycyjne, historycznie wyjątkowe instytucje akademickie (Kwiek

2015: 23). Na fali neoliberalizmu oraz menedżeryzmu wdraża się koncepcję New Public Management oraz tworzy sieci współpracy w myśl idei *good governance* (Sześciło 2015: 34). Obserwuje się odchodzenie szkół wyższych od modelu uniwersytetu liberalnego w kierunku modelu uniwersytetu przedsiębiorczego (Leja 2013: 32-38; Antonowicz 2005: 156-159).

Celem artykułu jest prezentacja dotychczasowego dorobku teoretycznego oraz praktycznego z zakresu wykorzystania koncepcji i metod zarządzania szkołami wyższymi opartych na podejściu procesowym. W artykule stawia się pytanie: czy podejście procesowe jest koncepcją zarządzania, która może skutecznie wspierać kierownictwo uczelni w realizacji jej strategicznych i operacyjnych celów? Tak postawione pytanie badawcze implikuje pytania szczegółowe: Jakie procesowe metody i techniki zarządzania są wdrażane przez szkoły wyższe? Jakie są wnioski z prowadzonych wdrożeń (przesłanki, bariery, sukcesy)? Jakie luki badawcze są w tym zakresie?

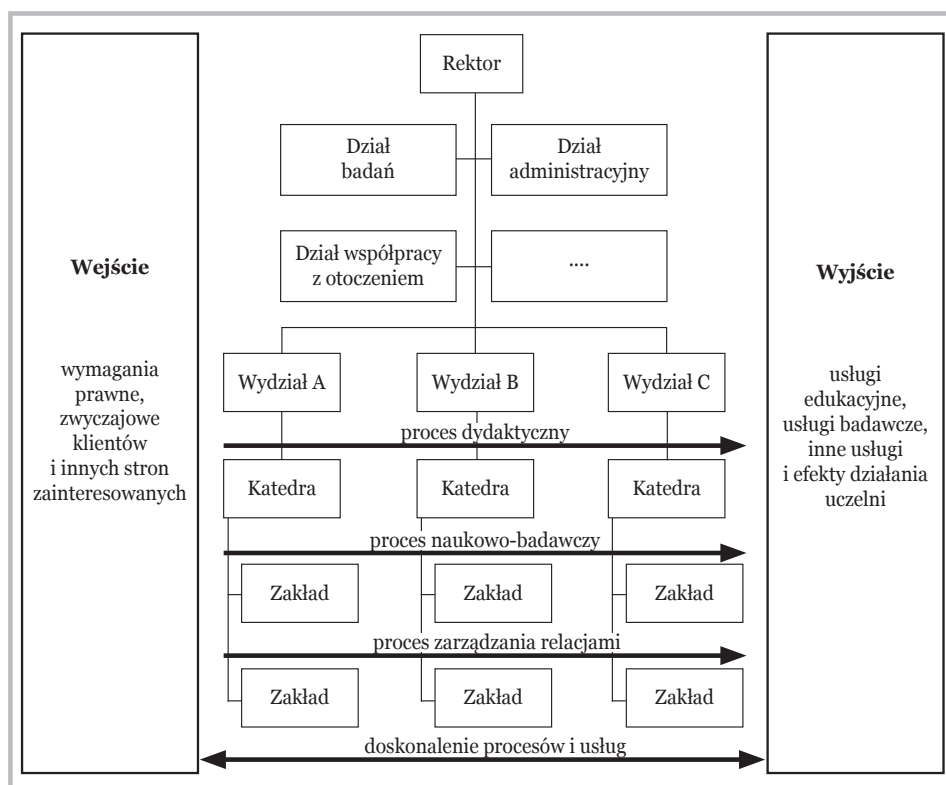
Artykuł jest oparty na analizie literatury przedmiotu oraz badaniach własnych w zakresie wdrażania podejścia procesowego w szkołach wyższych.

1. Istota podejścia procesowego w zarządzaniu szkołami wyższymi

Idea podejścia procesowego do zarządzania organizacją pojawiła się już na początku XX wieku w pracach prekursorów zarządzania: Frederica Taylora (Davenport 2008: XIV) i Karola Adamieckiego (Lisiecka i Maciąg 2007: 87-91). Zarządzanie procesami u początków swojego istnienia dotyczyło głównie procesów produkcyjnych, jednak z czasem zaczęło być również stosowane w procesach pozaprodukcyjnych i organizacjach usługowych. Za sprawą publikacji Michaela Hammera i Jamesa Champy'ego (1997) w latach 80. narodziła się koncepcja Business Process Reengineering, która zakładała radykalne przeprojektowanie organizacji według podejścia procesowego. Jak podkreśla Thomas H. Davenport (2008: XVI), modna w europejskich i amerykańskich przedsiębiorstwach XX wieku koncepcja, która była wdrażana często wybiórczo i krótkotrwale, stała się obecnie wymogiem skutecznego i efektywnego działania nowoczesnej organizacji XXI wieku. Zarządzanie procesowe z poziomu operacyjnego stało się strategiczną koncepcją zarządzania organizacją.

W podejściu procesowym organizację rozpatruje się jako układ wzajemnie powiązanych procesów (powiązania rzeczowe, finansowe, informacyjne, personalne), przy czym posiadają one swoją hierarchię¹. Procesowe zarządzanie organizacją po-

¹ Proces można zdefiniować jako logiczną organizację zasobów organizacji (rzeczowych, finansowych, informacyjnych i ludzkich) oraz przebiegów czynności (działań), które są skierowane na



Rysunek 1. Model systemu zarządzania szkołą wyższą według podejścia procesowego

Źródło: opracowanie własne.

lega na takim ukształtowaniu relacji wewnątrzorganizacyjnych, aby uzyskać efekt dynamizmu działania systemu poprzez optymalizację wyodrębnionych w nim procesów (Grajewski 2012: 23). Celem stosowania podejścia procesowego jest zatem optymalizacja systemu zarządzania poprzez minimalizację lub eliminację tych czynności lub działań, które są nieefektywne i nie zwiększają wartości tworzonej w procesie dla klienta². Rysunek 1 prezentuje koncepcyjny model systemu zarządzania uczelnią według podejścia procesowego.

osiągnięcie wyniku zgodnego z wymaganiami i oczekiwaniami klienta, zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Zgodnie z terminologią przyjętą w normie ISO 9000:2015 proces jest to zbiór działań wzajemnie powiązanych lub wzajemnie oddziałujących, które przekształcają wejścia w wyjście (Grajewski 2007: 55; Norma PN-EN ISO 9000:2015 PKN 2016).

² Klienta rozumie się jako klienta wewnętrznego (pracownika organizacji) oraz klienta zewnętrznego (klientów i inne strony zainteresowane działaniem organizacji).

Procesy realizowane w szkole wyższej są złożone i zhierarchizowane. Najczęściej stosowanym kryterium ich podziału jest udział w tworzeniu wartości dla klienta (Hamrol 2007: 113-112). Można wyróżnić procesy podstawowe, prowadzące do powstawania wartości produktów i usług, będące źródłem dochodów i zysków dla szkoły (m.in. proces dydaktyczny, proces naukowo-badawczy, proces zarządzania relacjami z otoczeniem). Na wejściu i wyjściu tych procesów znajduje się klient zewnętrzny (student, kandydat, rodzic, państwo, przedsiębiorstwa, samorządy i inne podmioty, z którymi współpracuje uczelnia), który ma określone wymagania i jest gotów zapłacić za efekt procesu (usługa edukacyjna, usługa badawcza i in.). Druga grupa procesów to procesy wpierające, które towarzyszą procesom podstawowym, dostarczają danych i informacji lub regulują ich działanie, mają charakter regulacyjny i decyzyjny, zazwyczaj nie prowadzą do powstawania wartości dodanej. W uczelni do takich procesów można zaliczyć: planowanie strategiczne, zarządzanie zaopatrzeniem, zarządzanie personelem i środowiskiem pracy, zarządzanie finansami, zarządzanie infrastrukturą, zarządzanie wiedzą i informacją³. Wdrożenie podejścia procesowego w szkole wyższej wymaga:

- przełożenia celów strategicznych uczelni na cele poszczególnych procesów oraz komunikacji w zakresie stopnia ich realizacji (komunikacja dwustronna pionowa – naczelne kierownictwo – właściciele procesów⁴ oraz wielostronna komunikacja pozioma w procesach);
- przeglądu i uporządkowania wewnętrznych aktów prawnych uczelni zgodnie z opisem realizowanych procesów;
- identyfikacji procesów i ich hierarchizacji (określenie dostawców i nakładów niezbędnych do realizacji procesu, w tym pracowników), określenia parametrów oceny jakości nakładów z uwagi na cel procesu (wskaźniki ilościowe, np. liczba pracowników, i jakościowe, np. poziom kompetencji), określenia czynności i działań w procesie, ich kolejności i powiązań, wraz z dokumentacją (instrukcje, regulaminy, procedury itp.), określenia mierników oceny skuteczności i efektywności procesu (np. czas, koszty, ilość działań, zadowolenie klienta, poziom błędów), określenia efektów – produktów procesu, ich odbiorców oraz mierników oceny ich jakości (najważniejszym miernikiem w procesach podstawowych jest satysfakcja klienta);

³ Do hierarchizacji procesów w systemie zarządzania uczelnia może wykorzystać gotowe standardy, np. uniwersalną klasyfikację procesów APQC (American Quality Productivity Center) Process Classification Framework (PCF). Process Classification Framework version 6.1.1.American Quality Productivity Center. http://www.apqc.org/knowledgebase/download/313690/Ko5162_PCF_Ver_6%201_1.pdf [7.02.2015].

⁴ Właścicielem procesu może być: prodziekan ds. kierunku kształcenia, kierownik projektu badawczego, kierownik działu finansowego, kierownik infrastruktury.

- konfiguracji procesów w perspektywie klienta – punktem wyjścia w projektowaniu procesów w organizacji jest klient zewnętrzny, jego wymagania i oczekiwania;
- przydzielenia odpowiedzialności i uprawnień w ramach procesów (określenie właścicieli procesów, odpowiedzialności i uprawnień decyzyjnych) oraz ustalenie powiązań między procesami w systemie zarządzania szkołą;
- uwzględnienia określonych rodzajów ryzyka i szans w realizacji procesów (PN-EN ISO 9001:2015 2016) (zarządzanie ryzykiem)⁵;
- doskonalenia wiedzy i kompetencji pracowników w realizacji działań oraz wiedzy o procesach (ważne jest też, aby pracownik był świadomy swojej roli w procesach);
- oceny i doskonalenia procesów poprzez wdrażanie niezbędnych zmian w celu zwiększania zdolności procesów do spełniania wymagań klienta i dostarczania wartości (podstawowe narzędzia oceny procesów to: zewnętrzne i wewnętrzne audyty, samoocena oraz benchmarking procesowy).

Zastosowanie podejścia procesowego daje możliwość stawienia czoła wyzwaniom w zarządzaniu współczesnymi organizacjami publicznymi na fali New Public Management oraz *good governance*. W tabeli 1 przeanalizowano najważniejsze wyzwania dla publicznych szkół wyższych oraz możliwości wykorzystania podejścia procesowego do restrukturyzacji ich systemów zarządzania.

Efektom wdrożenia podejścia procesowego może być:

- optymalne dopasowanie do wymagań zmiennego otoczenia,
- skuteczność, efektywność i elastyczność procesów uczelni, w tym ograniczanie ryzyka,
- ciągłe doskonalenie procesów tworzenia wartości dla klientów i interesariuszy uczelni.

Oparcie systemu zarządzania na procesach czyni szkołę wyższą bardziej stabilną i odporną na ryzyko. Może również dostarczyć instrumentarium pomocnego we wdrażaniu modelu uniwersytetu przedsiębiorczego.

2. Koncepcje, metody i techniki zarządzania oparte na podejściu procesowym wdrażane w szkołach wyższych

Analiza literatury przedmiotu wskazuje na przydatność zastosowania w praktyce działania szkół koncepcji i metod zarządzania opartych na podejściu procesowym, takich jak: TQM (w tym metod i narzędzi zarządzania jakością, np. systemu zarządzania jakością zgodnie z wymaganiami norm ISO serii 9000), Lean Management,

⁵ Standardy zarządzania ryzykiem są obligatoryjne w jednostkach publicznych w ramach kontroli zarządczej. Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, Dz.U. nr 157, poz. 1240, art. 68.

Tabela 1. Podejście procesowe w zarządzaniu szkołami wyższymi a wyzwania dla współczesnego zarządzania organizacjami publicznymi

Wyzwania dla współczesnego zarządzania szkołami wyższymi	Uzasadnienie zastosowania podejścia procesowego
„Wiek przejrzystości” – szczerłość, przejrzystość zaufanie, rozliczalność.	Transparentność działań i procesów w organizacji (działania są zidentyfikowane, opisane i zakomunikowane).
Coraz bardziej złożony charakter pracy, produkty i usługi tworzone w sieciach powiązań. Konieczność współpracy z różnymi interesariuszami w ramach procesów dydaktycznych, badawczo-naukowych i organizacyjnych (konieczność rozwoju jednostek peryferyjnych uczelni). Sieci stają się podstawowym mechanizmem współpracy dla osiągnięcia wysokiej efektywności i innowacyjności oraz adaptacji.	Jasno określone zakresy kompetencji i odpowiedzialności wewnątrz organizacji oraz w relacjach z podmiotami zewnętrznymi. Procesy w szkole są realizowane ponad podziałami organizacyjnymi (funkcjonalnymi), a struktura organizacyjna jest wtórna w stosunku do procesów (jednostki organizacyjne świadczą usługi na rzecz procesów).
Sieci stają się podstawowym mechanizmem współpracy dla osiągnięcia wysokiej efektywności i innowacyjności oraz adaptacji. Jednoczesna współpraca i konkurencja (kooperacja).	Wdrożenie podejścia procesowego sprzyja sieciowaniu działań. Jasno określone zakresy kompetencji i odpowiedzialności wewnątrz organizacji oraz w relacjach z podmiotami zewnętrznymi ułatwiają działanie w warunkach kooperacji.
Potrzeba rozwoju kultury organizacyjnej opartej na zrównoważonym rozwoju organizacji, koncepcja <i>sustainable enterprise</i> oraz przedsiębiorczości.	Jakość, bezpieczeństwo, środowisko, społeczna odpowiedzialność są wartościami dostarczczymi klientowi przez szkołę wyższą, a więc stanowią punkt wyjścia w projektowaniu procesów. W procesie doskonalenia biorą udział wszyscy pracownicy (kaizen, system sugestii pracowników).
Zmienność procesów w organizacji.	Standaryzacja procesów (np. poprzez informatyczne systemy zarządzania, wykorzystanie sformalizowanych instrukcji, procedur, statystyczną kontrolę jakości).
Zmiana struktur hierarchicznych opartych na kontroli w nowy świat usieciowionych instytucji (heterarchia), zmiana centrum władzy w zależności od kontekstu i kompetencji.	Kryterium porządkowania organizacji jest proces, wyznaczani są właściciele procesów. Podejście procesowe zwiększa kontrolę nad procesami, nie ograniczając jednak elastyczności organizacji. Za procesy odpowiedzialni są ich właściciele (można wdrożyć procesowe rachunki kosztów, np. Activity Based Costing).
Konieczność zarządzania ciągłością wiedzy – groźba luki wiedzy poprzez rotację pracowników (nowy typ pracownika pokolenia „Y”, wolny najmity) oraz brak specjalistów.	Wiedza jest zapisywana w postaci dokumentów organizacji (procedur, instrukcji, dobrych praktyk itp.), które opisują jej działanie i realizowane procesy w szkole wyższej. Uporządkowanie procesów w organizacji pozwala na

	<p>lepsze wykorzystanie potencjału pracowników poprzez zatrudnianie ich do wykonywania szczegółowych, jasno określonych zadań w organizacji (np. w procesie dydaktycznym, naukowym). Zwiększenie możliwości zastępowania pracowników np. w procesach wspierających bez istotnego wpływu na jakość realizowanych procesów.</p> <p>Wdrożenie podejścia procesowego usprawnia i uelastycznia organizację, dając możliwość eliminacji nadmiernej biurokracji oraz automatyzację i informatyzację procesów wspierających. Dzięki temu czas pracy jest przeznaczany głównie na realizację określonych zadań dydaktycznych i naukowo-badawczych oraz współpracę.</p> <p>Klient i jego oczekiwania są punktem wyjścia do projektowania procesu, miarą jego doskonalenia jest zwiększanie zadowolenia klientów (również w aspekcie czasu, kosztów, wartości dodanej). Waznym aspektem jest minimalizacja biurokracji, informatyzacja, przejrzystość i prostota procedur.</p> <p>Podejście procesowe prowadzi do ograniczenia lub eliminacji czynności zbędnych oraz dublujących się, co daje efekt w postaci zwiększenia ilości czasu, który jest efektywnie przeznaczony na tworzenie wartości dla klienta.</p> <p>Podejście procesowe zapewnia kontrolę nad procesami realizowanymi w organizacji, a także zmniejszenie czasu, jaki jest przeznaczony na przygotowanie się i obsługę organów kontrolnych (wewnętrznych i zewnętrznych).</p> <p>Identyfikacja procesów pozwala na ich ocenę i porównywanie się z innymi szkołami. Wiedza ta jest podstawą podejmowania decyzji ekonomicznych (np. w zakresie outsourcingu procesów) oraz w obszarze doskonalenia.</p> <p>Wdrażanie nowoczesnych rozwiązań informatycznych wymaga zastosowania podejścia procesowego (tworzone programy informatyczne nie upraszczają działania organizacji, jeśli są wdrażane w istniejących hierarchicznych rozwiązaniach organizacyjnych).</p>
<p>Nowy model pracownika (problem w przyciąganiu młodych talentów), wrasta znaczenie rozwoju kultury organizacyjnej, operacyjnej doskonalności, jakości otoczenia, duży nacisk kładziony na kwestie społeczne.</p> <p>Nowy typ klienta – <i>must have, must be</i>, ryzyko podejmowania studiów (czas, koszty, koszty alternatywne) koncepcja <i>value for money</i>. Sieciovanie klientów.</p> <p>Pracownik wiedzy – podnoszenie wydajności pracowników wiedzy.</p> <p>Nieustanne przeglądy zarządzania dokonywane przez wewnętrzne i zewnętrzne podmioty coraz częściej realizowane w podejściu procesowym, np. akredytacja PKA, ocena parametryczna działalności naukowo-badawczej, audyty finansowe.</p> <p>Wdrażanie koncepcji opartych na zarządzaniu procesowym, np. outsourcing, benchmarking, systemy zapewnienia jakości kształcenia, centra usług wspólnych.</p> <p>Informatyzacja, wdrażanie nowoczesnych technologii informatycznych oraz opartych na Internecie.</p>	

Źródło: opracowano własne na podstawie Grudzewski, Hejduk, Sankowska (2006: 523-555); Balzer (2010: 7); Goranczewski (2013); Leja (2013: 63-69); Kwiek (2015: 12-47).

Six Sigma, reengineering, oraz wykorzystujących podejście procesowe, takie jak: benchmarking, outsourcing czy centra usług wspólnych. Poniżej zostanie dokonany przegląd wyników badań dotyczących wdrażania podejścia procesowego w szkołach wyższych.

2.1. TQM (Total Quality Management – Kompleksowe Zarządzanie Jakością)⁶

Pierwsze teoretyczne wzmianki na temat możliwości wykorzystania TQM w szkołach wyższych pojawiły się już w 1991 r. (np. Sherr i Lozier 1991), od 2002 r. zaś zaczęły ukazywać się artykuły prezentujące wyniki badań empirycznych prowadzonych w tym zakresie w szkołach wyższych (np. Osseo-Asare i Longbottom 2002). Badania skupiają się na trzech kwestiach: 1) wdrażaniu zarządzania jakością, 2) modelach, technikach i narzędziach zarządzania jakością, 3) wymiarach zarządzania jakością (Tari i Dick 2012). Wskazuje się na przydatność następujących modeli i koncepcji zarządzania jakością bazujących na TQM: EFQM (European Foundation for Quality Management), MBNQA (Malcolm Baldrige National Quality Award), systemu zarządzania jakością opartego na wymaganiach norm ISO serii 9000. Podkreśla się również, że na potrzeby szkół wyższych tworzy się własne modele jakości oparte na TQM: EQUIS (The European Quality Improvement System), ENQA (The European Network for Quality Assurance in Higher Education), krajowe zewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia, lub adaptuje się istniejące, np. Malcolm Baldrige Criteria for Performance Excellence for Education (Taria, Madeleine 2012, s. 790).

Najważniejsze kwestie podejmowane w badaniach to identyfikowanie i definiowanie wymiarów TQM oraz proponowanie i testowanie narzędzi do ich pomiaru. Do głównych czynników sukcesu we wdrażaniu TQM zalicza się: przywództwo, wizję, pomiary i ocenę, kontrolę procesów i doskonalenie, projektowanie programów, system doskonalenia jakości, zaangażowanie pracowników, docenianie i nagradzanie, edukację i szkolenia, skupienie się na klientach i interesariuszach (Bayraktar, Tatoglu i Zaim 2008: 551-574).

Ważnym zagadnieniem w badaniach są bariery wdrażania TQM. Są one wspólne dla organizacji wdrażających tę koncepcję, jednak zarządzanie szkołami wyższymi powoduje ograniczenia i bariery specyficzne, takie jak:

⁶ Kompleksowe Zarządzanie Jakością (Total Quality Management) jest definiowane jako filozofia zarządzania oparta na zasadach przywódczej roli kierownictwa w organizacji, w której każdy pracownik współpracuje z zespołem ze swego środowiska pracy, stosując narzędzia ciągłej poprawy spełniania lub przekraczania oczekiwań klienta celem osiągnięcia przez instytucję korzyści rynkowych i ekonomicznych, wzrost zaufania pracowników do systemu zarządzania organizacją i zwiększanie produktywności przez wykorzystanie ich przywiązania i inwencji w poprawę cykli, kosztów i parametrów przebiegów procesów (Wasilewski 1998: 2).

- trudności pomiaru rdzenia procesów uczenia się,
- trudności w kontrolowaniu procesu dydaktycznego w uczelni ze względu na różnorodność produktów, miejsc dostawy, sposobów dostarczania, procesów i personelu, które powinny być kontrolowane,
- brak odpowiedzialności zarządzających za jakość,
- brak upełnomocnienia pracowników do poprawy jakości,
- brak standardów, które odzwierciedlają wymagania klienta,
- wolność akademicka,
- trudności z określeniem, kim są klienci,
- trudności w określaniu produktu uczelni,
- nieregularne zobowiązania do nauczania i konflikt z zadaniami badawczymi (Tari i Dick 2012; Davies 2000: 13; Bonstingl 1995).

Badania prowadzone w Portugalii wskazują, że wdrażanie systemów zapewnienia jakości w niewielkim stopniu wpływa na zmianę kultury akademickiej. Procesy zapewnienia jakości nie wzbudzają dużego zainteresowania wśród pracowników akademickich, nie zmieniają ich przekonań i wartości, pracownicy nie są przekonani, że raporty samooceny i audyty faktycznie stanowią przedmiot analizy, a brak zaangażowania naukowców wywołuje sprzeciw wobec istnienia wewnętrznych procesów zapewniania jakości (Veiga, Rosa, Dias i Amaral 2013: 467). Podkreśla się, że sukces TQM zależy od dojrzałości kultury jakości i dostępności zasobów w połączeniu ze świadomością różnic kulturowych w inicjatywach jakości (Taria i Madeleine 2012: 801). Ważnym aspektem jest też jakość przywództwa i jakość zarządzania (Wawak 2012: 81).

Kolejnym obszarem badań jest ocena skuteczności i efektywności TQM (Maciąg 2011a; 2013). Postuluje się, aby modele oceny w większym zakresie uwzględniały badanie efektywności, w tym kryteria i mierniki finansowe oraz efekty tworzone dla interesariuszy szkoły (Tari i Dick 2012).

Badania obejmują również wykorzystanie modelu EFQM⁷ w szkołach wyższych, które może być traktowane jako narzędzie wdrażania zmiany. Wyniki badań prowadzonych przez Taria i Madeleine (2012: 801) wskazują, że metodyka samooceny według EFQM musi być dostosowana do specyfiki i kontekstu działania szkoły. Bariery wdrażania samooceny oraz zmian z niej wynikających mogą się różnić między krajami (może to dotyczyć dostępności zasobów oraz braku zrozumienia i zaangażowania w inicjatywę i zmiany jakościowe ze strony części kierownictwa, szczególnie w przypadku krajów rozwijających się oraz takich, gdzie brakuje nacisku politycznego na tego typu zmiany). Kultura danego państwa, w tym promocja i tradycja kultury jakości, oraz poziom dojrzałości zarządzania mogą stanowić ba-

⁷ Model oceny został stworzony przez Europejską Fundację Zarządzania Jakością (European Foundation for Quality Management EFQM). Model doskonałości oparty jest na ośmiu zasadach i określa ramy funkcjonowania organizacji oparte na wymaganiach uporządkowanych w dziewięciu kryteriach sklasyfikowanych jako „nakłady” i „rezultaty” organizacji. Szerzej: <http://www.efqm.pl/>.

rierę we wdrażaniu zmian jakościowych. Zaangażowanie kierownictwa oraz zasoby są głównymi czynnikami sukcesu wdrażania EFQM. Badania pokazują, że EFQM powoduje w szkołach wyższych następujące zmiany: nowe słownictwo i system pojęciowy, środowisko partycypacyjne, wdrażanie działań doskonalących (Taria i Madeleine 2012, s. 800).

Analiza przypadków prezentowanych w literaturze przedmiotu wskazuje na liczne korzyści, które są wynikiem wdrażania systemu zarządzania jakością zgodnego z normą ISO 9001⁸. Jednak zmianom tym towarzyszą bariery o charakterze kulturowym, społecznym, technicznym i organizacyjnym (Wawak 2011; Maciąg 2011a; Piasecka 2011; Chalaris, Chalaris, Gritzalis i Belsis 2015; Goranczewski 2011). Sukces systemu zarządzania jakością jest w mniejszym stopniu uwarunkowany rygoryzmem wdrażania wymagań normy ISO 9001, a w większym – udziałem interesariuszy oraz tym, jak oni rozważają i interpretują system (Chalaris i in. 2015: 268).

2.2. Lean Management

Pierwsze dyskusje na temat wykorzystania koncepcji Lean Management w edukacji zostały podjęte w 1995 r. w związku z omawianiem problematyki przywództwa w TQM oraz możliwości ograniczenia kosztów poprzez eliminację marnotrawstwa w instytucjach edukacyjnych (Suarez-Barraza, Smith, Dahlgaard-Park 2012: 370). Koncepcja Lean jest obecnie jednym z ważnych wątków podejmowanych w procesie reformowania szkół wyższych, o czym świadczą coraz liczniejsze przykłady wdrożeń na całym świecie⁹. Dla podkreślenia specyfiki Lean w szkołach wyższych Balzer zaproponował określenie Lean Higher Education (LHE) (Balzer 2010). Obszary badań w zakresie wdrażania Lean Management obejmują m.in. identyfikację źródeł marnotrawstwa, mając na uwadze specyfikę szkoły wyższej i realizowanych w niej procesów (Douglas, Douglas i Anthony 2013: 17; Maciąg 2016a: 51-64). Praktyczne doświadczenia we wdrażaniu koncepcji Lean w szkołach wyższych potwierdzają, iż można osiągnąć w ten sposób wiele pozytywnych efektów, takich jak: zmiany w kulturze w różnych obszarach uczelni, upodmiotowienie pracowników (pozwalając im w ten sposób na podejmowanie kluczowych decyzji i wprowadzanie zmian w swoich procesach biznesowych); umożliwienie uczelni bycia organizacją elastyczną i uczącą się poprzez szybkie rozwiązania i sukcesy, uwolnienie potencjału pracowników w zakresie poprawy procesów poprzez ich zaangażowanie w procesy wewnętrzne (Thomas, Francis, Fisher i Chilton 2013: 137; Radnor i Bucci 2011: 23). Badania pilotażowe prowadzone przez mnie w 2016 r. wskazują, że wdrożenie

⁸ ISO 9001:2015 Quality management systems – Requirements (polski odpowiednik PN-EN ISO 9001:2016 Systemy zarządzania jakością – Wymagania).

⁹ Lista szkół wdrażających koncepcję Lean znajduje się na stronie: <http://www.leanhehub.ac.uk>.

systemu zarządzania jakością zgodnego z wymaganiami normy ISO 9001 istotnie wpływają na zmiany w kulturze organizacyjnej w kierunku kultury Lean (dotyczy to szczególnie takich aspektów, jak: ludzie i partnerstwa oraz procesy)¹⁰.

2.3. Six Sigma¹¹

Six Sigma ze statystycznej techniki pomiaru stała się filozofią zarządzania opartą na odpowiedniej kulturze organizacyjnej oraz zaangażowaniu kierownictwa (Tjahjono i in. 2010: 219; Bandyopadhyay i Lichtman 2007: 805). W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne podejścia do wykorzystania Six Sigma. Proponuje się zastosowanie tej koncepcji w połączeniu z TQM do doskonalenia procesów administracyjnych w szkole wyższej (Campatellia, Cittib i Meneghina 2011), oceny procesu kształcenia, szczególnie w zakresie otrzymywania informacji zwrotnej (Yu i Ueng 2012), do projektowania programów kształcenia w celu zmniejszenie czasu pracy na przygotowanie materiałów i zwiększenie efektów kształcenia (Yeung 2013: 101), podkreśla się, iż wdrażanie Six Sigma wymaga pracy zespołowej, włączenia pracowników oraz studentów (Kukreja, Ricks i Meyer 2009). Warunkiem zastosowania Six Sigma jest budowa odpowiedniego, czasami kosztownego, systemu pomiarowego w szkole (Antony 2004: 303). Jest to przy tym proces czasochłonny, który może kolidować z obowiązkami dydaktycznymi i naukowo-badawczymi wykładowców (Kukreja i in. 2009: 23).

2.4. Lean Six Sigma (LSS)

Koncepcję Lean Management coraz częściej łączy się z Six Sigma. Badania w tym obszarze prowadzone w szkołach wyższych dotyczą następujących kwestii: badanie cech i kompetencji przywódców najbardziej potrzebnych we wdrażaniu Lean Six Sigma w szkołach wyższych (jako najważniejsze wskazuje się: umiejętność zarządzania zmianą i nieustannym doskonaleniem oraz budowanie zespołów i przekazywanie odpowiedzialności (Anthony 2013: 8). Wdrożenie koncepcji wymaga pełnej integracji sfery administracyjnych usług wewnętrznych ze sferą akademicką (Yorkstone 2013: 40). Podkreśla się, że pełna adaptacja koncepcji LSS w szkołach wyższych jest niemożliwa bez odpowiedniej kultury organizacyjnej oraz przywództwa (Jones 2013: 51).

¹⁰ Badania pilotażowe zrealizowane wśród pracowników pięciu szkół wyższych zlokalizowanych w Polsce południowej techniką ankiety internetowej oraz papierowej (Maciąg 2016b).

¹¹ Celem Six Sigma jest doskonalenie procesów poprzez redukcję ich zmienności z wykorzystaniem metod statystycznych opartych na pomiarze odchylenia standardowego (kluczowym pojęciem jest poziom Six Sigma) (Hamrol 2007: 81; Antony 2004: 303).

2.5. Benchmarking

Benchmarking procesowy znajduje coraz szersze zastosowanie w szkołach wyższych. Wykorzystywany jest do porównywania skuteczności i efektywności realizacji procesów naukowo-badawczych (Nicholls 2007: 539-562), dydaktycznych, np. ocena wykładowców oraz programów nauczania za pomocą RateMyProfessors.com (Wilson 2015), procesów administracyjnych w uczelni, takich jak: usługi wspierające studentów, usługi wspierające badania, księgowość, zarządzanie zasobami ludzkimi, logistyka i zaopatrzenie (Arena, Arnaboldi, Azzone i Carlucci 2009: 245), systemu kontroli zarządczej (Woźnicki 2012). Benchmarking traktuje się też jako element zarządzania wiedzą w organizacji (Kerr i Hosie 2013: 60) oraz organizacji uczącej się (Kuźmich 2015: 206). Warunkiem efektywnego zastosowania tego narzędzia jest odpowiedni dobór kryteriów oceny, mierników oraz narzędzi pomiaru, tak by można było przeprowadzić porównanie między procesami i podmiotami. K. Subrahmanya Bhat i Jagadeesh Rajashekhar wskazują, iż brak benchmarkingu jest jednym z głównych powodów niepowodzenia we wdrażaniu TQM w szkołach wyższych (Bhat i Rajashekhar 2009: 261-272).

2.6. Outsourcing i insourcing

Uczelnie wykorzystują w restrukturyzacji procesowej głównie metodę outsourcingu, zlecając na zewnątrz usługi w zakresie: ochrony obiektów (83% uczelni), sprzętania, dozoru (portiernie, recepcje) (67% uczelni), konserwacji, drobnych napraw (50% uczelni), utrzymania zieleni, usług informatycznych (33% uczelni) (Maciąg 2011b). Mając na uwadze wady wykorzystania outsourcingu w odniesieniu do procesów w szkołach wyższych, wskazuje się na przydatność selektywnego zaopatrzenia (*selective sourcing*) opartego na wykorzystaniu outsourcingu, business process outsourcingu, insourcingu, tworzeniu własnych organizacji na bazie wydzielonych procesów, świadczących usługi dla uczelni i innych odbiorców (*internal market*) oraz sojuszy strategicznych (Bulchand-Gidumal i Melian-Gonzalez 2010: 206). Prowadzone badania wskazują, że w zakresie usług ICT najbardziej odpowiednim rozwiązaniem jest tworzenie własnych organizacji na bazie wydzielonych procesów (Bulchand-Gidumal i Melian-Gonzalez 2010: 214).

2.7. Centra usług wspólnych

Koncepcja centrów usług wspólnych narodziła się w latach 80. w USA. Jej idea polega na usprawnianiu procesów poprzez przeniesienie powtarzalnych i podobnych działań administracyjnych oraz informatycznych realizowanych w organizacji do jednej jednostki – centrum usług wspólnych (dotyczy to przede wszystkim proce-

sów zarządzania zasobami ludzkimi, finansowych, informatycznych, marketingu, audytów, zarządzania infrastrukturą itp.). Jego podstawową korzyścią jest ograniczenie kosztów administracyjnych (Azzis 2016)¹². Centra usług wspólnych stosowane są przede wszystkim w uczelniach w USA, krajach Europy Zachodniej i Północnej (m.in. Holandia, Finlandia, Belgia, Dania, Wielka Brytania).

Przeprowadzona analiza pokazuje, że wzrasta zainteresowanie wdrażaniem koncepcji i metod zarządzania procesowego w szkołach wyższych na świecie i w Polsce. W badaniach wskazuje się kluczowe czynniki sukcesu oraz bariery w procesie implementacji, zwraca się uwagę na konieczność modyfikacji koncepcji i metod procesowych oraz dostosowania ich do kontekstu organizacyjnego i kulturowego działania szkół wyższych. Podaje się również przykłady wielu zakończonych sukcesem wdrożeń, co potwierdza tezę, że zarządzanie procesowe może stać się użytecznym podejściem do restrukturyzacji szkół wyższych. Badacze wskazują jednak, że krytycznie ważną determinantą sukcesu zmian w systemie zarządzania szkołą wyższą jest zaangażowanie kierownictwa uczelni oraz pracowników, zmiana kultury organizacyjnej, a także wsparcie podejmowanych inicjatyw restrukturyzacji procesowej odpowiednimi zasobami. Nieodpowiednie wdrażanie zmiany prowadzi do marnotrawstwa zasobów, wdrażania zmiany dla samej zmiany, dalszej centralizacji i biurokratyzacji, formalizacji, zniechęcenia pracowników, a także podejmowania krótkoterminowych decyzji. Brak podejścia holistycznego powoduje, że restrukturyzacja jest fragmentaryczna i dotyczy przede wszystkim procesów dydaktycznych oraz naukowo-badawczych, nie wzmacnia się trzonu administracyjnego uczelni (co jest warunkiem realizacji koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego) (Yokoyama 2006: 523). Brak powiązania podejścia procesowego ze zmianą kultury organizacyjnej obniża trwałość efektów restrukturyzacji oraz nie przyczynia się do doskonalenia procesów w szkole w długiej perspektywie (Radnor, Walley, Stephens i Bucci 2006).

Nadal istnieje niewiele opracowań teoretycznych i badań dotyczących uwarunkowań, szans i barier wdrażania podejścia procesowego w uczelniach, co wskazuje na lukę badawczą w tym zakresie. Należy pogłębić badania nad specyfiką wdrażania podejścia procesowego w organizacjach publicznych, jakim są szkoły wyższe, szczególnie badania systemów zarządzania, struktur organizacyjnych oraz kultury organizacyjnej. Brakuje kompleksowych badań na gruncie polskiego szkolnictwa wyższego w zakresie możliwości wykorzystania metod i technik zarządzania procesami. Tematyka ta jest podejmowana, ale są to badania bardzo rozproszone ze względu na swoją problematykę, np.: jakość przywództwa i jakość zarządzania w TQM (Wawak 2012), zarządzanie strategiczne (Leja 2013), outsourcing (Maciąg 2011b), benchmarking procesowy (Woźnicki 2012), zarządzanie jakością według

¹² <http://www.encyexchange.ac.uk/8535/improving-higher-education-efficiency-shared-services/> [12.09.2016].

ISO 9001 (Piasecka 2011). Brakuje też kompleksowych opracowań ujmujących systemy zarządzania procesowego w aspekcie społecznym i kulturowym, technicznym i organizacyjnym, jak również badań w zakresie oceny dojrzałości procesowej szkół wyższych, szczególnie szkół, które wdrożyły system zarządzania jakością zgodny z normą ISO 9001.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza pozwala twierdząco odpowiedzieć na postawione w opracowaniu pytanie. Podejście procesowe jest koncepcją zarządzania, która ma potencjał skutecznego wspierania kierownictwa uczelni w realizacji jej celów strategicznych i operacyjnych w zakresie implementacji nowych paradygmatów zarządzania usługami publicznymi oraz modelu uniwersytetu przedsiębiorczego. Wskazuje się na przydatność zastosowania w praktyce działania szkół koncepcji i metod zarządzania opartych na podejściu procesowym, takich jak: TQM, zarządzanie jakością (m.in. norma ISO 9001), Lean Management, Six Sigma, reengineering, benchmarking, outsourcing czy centra usług wspólnych. Należy jednak mieć na uwadze liczne ograniczenia natury organizacyjnej, technicznej i kulturowej, wynikające z jednej strony z mocno zakorzenionej idei uniwersytetu liberalnego, z drugiej – z biurokratycznego paradygmatu zarządzania usługami publicznymi. Sukces zmiany w systemie organizacyjno-technicznym uczelni jest zdeterminowany przede wszystkim zmianami w kulturze organizacyjnej szkoły.

Z uwagi na złożoność, rozległość i wielowymiarowość podejmowanych zagadnień w artykule starano się zwrócić uwagę na najistotniejsze argumenty przytaczane w dyskusji na temat wykorzystania podejścia procesowego w modernizacji uczelni. Problematyka ta jest przedmiotem dalszych badań teoretycznych i aplikacyjnych.

Literatura

- Anthony, S. G. (2013). The challenges of Lean Sigma Leadership. W: *Enhancing Process Efficiency and Effectiveness in Higher Education Using Lean Six Sigma. Proceedings of First International Conference on Lean Six Sigma for Higher Education. 24-25th June, Glasgow, Scotland, UK* (materiał elektroniczny).
- Antonowicz, D. (2005). *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Antony, J. (2004). Some pros and cons of six sigma: an academic perspective. *The TQM Magazine*. 16(4): 303-306.
- Arena, M., Arnaboldi, M., Azzone, G., Carlucci, P. (2009). Developing a Performance Measurement System for University Central Administrative Services. *Higher Education Quarterly*. 63(3): 237-263.

- Azziz, R., *Implementing shared services in higher education*. <https://www.universitybusiness.com/article/shared-services> [12.09.2016].
- Balzer, W.K. (2010). *Lean Higher Education*. New York: CRP Press. Francis & Taylor.
- Bandyopadhyay, J.K., Lichtman, R. (2007). Six Sigma Approach to Quality and Productivity Improvement in an Institution for Higher Education in the United States. *International Journal of Management*. 24(4): 802-807.
- Bayraktar, E., Tatoglu, E., Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management*. 19(6): 551-574.
- Bhat, K.S., Rajashekhar, J. (2009). An empirical study of barriers to TQM. Implementation in Indian industries. *The TQM Magazine*. 21(3): 261-272.
- Bonstingl, J.J. (1995). *Szkoły jakości. Wstęp do TQM w edukacji*. Warszawa: CODN.
- Bulchand-Gidumal, J., Melian-Gonzalez, S. (2010). Redesign of the IS/ICT help desk at a Spanish public university. *Higher Education*. 60: 205-216.
- Campatellia, G., Cittib, P., Meneghina, A. (2011). Development of a simplified approach based on the EFQM model and Six Sigma for the implementation of TQM principles in university administration. *Total Quality Management*. 22(7): 691-704.
- Chalaris, I., Chalaris, M., Gritzalis, S., Belsis, P. (2015). *Process' Standardization and Change Management in Higher Education. The case of TEI of Athens*, *International Conference on Integrated Information (IC-ININFO 2014, AIP Conf. Proc. 1644, 263-270)*. Madrid: AIP Publishing.
- Davenport, T.H. (2008). Foreword. W: J. Jetson, J. Nelis (red.). *Business Process Management. Practical Guidelines to Successful Implementation (XIV-XVIII)*. Oxford: Elsevier.
- Davies, J. (2000). Cultural Change in Universities in the Context of Strategic and Quality Initiatives. W: P. Tabatoni, J. Davies, A. Barblan, *Strategic Management and Universities' Institutional Development (12-23)*. Genewa – Bruksela: EUA.
- Douglas, A., Douglas, J., Antony, J. (2013). Gold in the Mine: Recognising Waste in UK HEIs using Lean Thinking. W: *Enhancing Process Efficiency and Effectiveness in Higher Education Using Lean Six Sigma. Proceedings of First International Conference on Lean Six Sigma for Higher Education. 24-25th June, Glasgow, Scotland, UK* (materiał elektroniczny).
- Goranczewski, B. (2011). Zarządzanie jakością w uczelni wyższej. Ujęcie holistyczne. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku*. 12: 339-357.
- Goranczewski, B. (2013). Standaryzacja jako podstawowa determinanta jakości usługi edukacyjnej. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku*. 24: 161-178.
- Grajewski, P. (2007). *Organizacja procesowa. Projektowanie i konfiguracja*. Warszawa: PWE.
- Grajewski, P. (2012). *Procesowe zarządzanie organizacją*. Warszawa: PWE.
- Grudzewski, W.M., Hejduk, I.K., Sankowska, A., Wańtuchowicz, M. (2010). *Sustainability w biznesie czyli przedsiębiorstwo przyszłości. Zmiany paradygmatów i koncepcji zarządzania*. Warszawa: Poltext.
- Hammer, M., Champy, J. (1997). *Reengineering the corporation: a manifesto for business revolution*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Hamrol, A. (2007). *Zarządzanie jakością z przykładami*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- <http://www.efficiencyexchange.ac.uk/8535/improving-higher-education-efficiency-shared-services/> [12.09.2016].
- <http://www.efqm.pl/> [16.09.2016].
- <http://www.leanhehub.ac.uk> [16.09.2016].
- Jones, O. (2013). How can Higher Education institutions develop and sustain process improvement capability: An action research proposal. W: *Enhancing Process Efficiency and Effectiveness in Higher Education Using Lean Six Sigma. Proceedings of First International Conference on Lean Six Sigma for Higher Education. 24-25th June, Glasgow, Scotland, UK* (materiał elektroniczny).
- Kerr, G., Hosie, P. (2013). Strategic Avoidance: Can Universities Learn from Other Sectors? *Australian Universities' Review*. 55(1): 59-65.
- Kukreja, A., Ricks, J.M. Jr., Meyer, J.A. (2009). Using Six Sigma for Performance Improvement in Business Curriculum: A Case Study. *Performance Improvement*. 48(2): 9-25.
- Kuźmicz, K. (2015). *Benchmarking procesowy jako instrument doskonalenia zarządzania uczelnia*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelnia. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Lisiecka, K., Maciąg, J. (2007). Karol Adamiecki współtwórcą podstaw nauki organizacji i zarządzania procesem kształtowania jakości produktów. W: E. Skrzypek (red.). *Wielcy twórcy jakości w Polsce i na świecie*. Lublin: Wyd. Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej.
- Maciąg, J. (2011a). *Ocena systemu zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej*. Katowice: Wyd. AWF.
- Maciąg, J. (2011b). How can an institution of higher education become lean? Methods of higher school restructuring. W: *Positive Futures for higher education: connections, communities and criticality Conference Papers Society for Research into Higher Education*. Newport, Great Britain. <http://www.srhe.ac.uk/conference2011/abstracts/0193.pdf> [16.09.2016].
- Maciąg, J. (2013). Methods of quality management system efficiency measurement in HEIs. FICL6σ. W: *Enhancing Process Efficiency and Effectiveness in Higher Education Using Lean Six Sigma. Proceedings of First International Conference on Lean Six Sigma for Higher Education. 24-25th June, Glasgow, Scotland, UK* (materiał elektroniczny).
- Maciąg, J. (2016a). Uwarunkowania wdrożenia koncepcji Lean Service w polskich szkołach wyższych. *Zarządzanie Publiczne*. 33(1): 51-64.
- Maciąg, J. (2016b). *The determining role of organizational culture in the implementation of the lean management concept as exemplified by Polish universities*. Lean in Higher Education Conference 2016, University of Stirling, 1-3.11.2016, Stirling, Wielka Brytania. http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/35320/UJ_EN%20Maciag%20Lean%20Culture.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dokument elektroniczny).
- Nicholls, M.G. (2007). The Development of a Benchmarking Methodology to Assist in Managing the Enhancement of University Research Quality. *Higher Education Quarterly*. 61(4): 539-562.

- Osseo-Asare, A.E., Longbottom, D. (2002). The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutions. *Quality Assurance in Education*. 10(1): 26-36.
- PN-EN ISO 9000:2015 Systemy zarządzania jakością – Podstawy i terminologia (2016). Warszawa: PKN.
- PN-EN ISO 9001:2015 Systemy zarządzania jakością – Wymagania (2016). Warszawa: PKN.
- Piasecka, A. (2011). *Wybrane aspekty zarządzania jakością w szkole wyższej*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Process Classification Framework version 6.1.1. American Quality Productivity Center [http://www.apqc.org/knowledge base/download/313690/K05162_PCF_Ver_6%201_1.pdf](http://www.apqc.org/knowledge%20base/download/313690/K05162_PCF_Ver_6%201_1.pdf) [7.02.2015].
- Radnor, Z., Bucci, G. (2011). *Analysis of Lean Implementation in UK Business Schools and Universities. Raport dla Association for Business Schools*. <https://www.york.ac.uk/admin/po/processreview/ABS%20Final%20Report%20final.pdf> [16.09.2016].
- Radnor, Z., Walley, P., Stephens, A., Bucci, G. (2006). *Evaluation of the Lean Approach to Business Management and Its Use in the Public Sector*. Scottish Executive Social Research, Crown Copyright.
- Sherr, L.A., Lozier, G.G. (1991). Total quality management in higher education. *New Directions for Institutional Research*. 71: 3-11.
- Suárez-Barraza, M.F., Smith, T., Dahlgaard-Park, S.M. (2012). Lean Service: A literature analysis and classification. *Total Quality Management*. 23(4): 359-380.
- Sześciło, D. (2015). *Samoobsługowe państwo dobrobytu*, Warszawa: Scholar.
- Tarí, J.J., Dick, G.P.M. (2012). *A Review of Quality Management Research in Higher Education Institutions*. BAM 2012 Cardiff Conference Proceedings.
- Taria, J.J., Madeleine, C. (2012). Introducing management models in service organisations in developed and developing countries. *The Service Industries Journal*. 32(5): 789-806.
- Thomas, A., Francis, M., Fisher, R., Chilton, K. (2013). Can Higher Education Lean Itself Up? Can the Further Education Sector show us the way? W: *Enhancing Process Efficiency and Effectiveness in Higher Education Using Lean Six Sigma. Proceedings of First International Conference on Lean Six Sigma for Higher Education. 24-25th June, Glasgow, Scotland, UK* (materiał elektroniczny).
- Tjahjono, B. i in. (2010). Six Sigma: a literature review. *International Journal of Lean Six Sigma*. 1(3): 216-233.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, Dz.U. nr 157, poz. 1240.
- Veiga, A., Rosa, M.J., Dias, D., Amaral, A. (2013). Why is it Difficult to Grasp the Impacts of the Portuguese Quality Assurance System? *European Journal of Education*. 48(3): 454-470.
- Wasilewski, L. (1998). Do czego służy TQM? *Problemy Jakości*. 3: 2-5.
- Wawak, T. (2011). *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wawak, T. (2012). *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Woźnicki, J. (red.) (2012). *Benchmarking w szkolnictwie wyższym. Wybrane problemy: Elastyczność, e-learning, wewnętrzne systemy zapewniania jakości w systemie kształcenia, gospodarka zasobami dla poprawy produktywności i konkurencyjności – kontrola zarządcza*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Wilson, T. (2015). Ratemyprofessors.com Evaluations and External Benchmarks of Accounting Program Quality. *Academy of Educational Leadership Journal*. 19(1).
- Yeung, S.M. (2013). Applying Six Sigma into Curriculum Design for Creating Value – Fulfilling Accreditation Requirements with Learning Outcomes Measured. W: *Enhancing Process Efficiency and Effectiveness in Higher Education Using Lean Six Sigma. Proceedings of First International Conference on Lean Six Sigma for Higher Education. 24-25th June, Glasgow, Scotland, UK* (materiał elektroniczny).
- Yokoyama, K. (2006). Entrepreneurialism in Japanese and UK universities: Governance, management, leadership, and funding. *Higher Education*. 52: 523-555.
- Yorkstone, S. (2013). Leaning Universities Old and New: A comparative case study on the implementation of Lean Thinking in Universities Ancient and Modern, from the perspective of a practitioner. W: *Enhancing Process Efficiency and Effectiveness in Higher Education Using Lean Six Sigma. Proceedings of First International Conference on Lean Six Sigma for Higher Education. 24-25th June, Glasgow, Scotland, UK* (materiał elektroniczny).
- Yu, K.-T., Ueng, R.-G. (2012). Enhancing teaching effectiveness by using the Six-Sigma DMAIC model. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 37(8): 949-961.

Implementation of process approach to management of public higher education institutions – challenges of theory and practice

ABSTRACT. Challenges for university in XXI century are: quality of services, effectiveness, efficiency and flexibility. To meet these expectations HEIs started a restructuring of a management system using a modern concepts and methods based on process approach. There are: TQM, EFQM, ISO 9001, Lean Management, Six Sigma, reengineering, benchmarking, outsourcing, shared service centers. The purpose of the paper is to present the theoretic and practical achievements in implementation of concepts and methods based on a process approach. The paper is based on literature analysis and own research. The results of analysis is presentation of the main issues taken in research on a process management, reasons and barriers of its implementation and the research gap in these area.

KEYWORDS: a process approach, universities, New Public Management, good governance

CYTOWANIE: Maciąg, J. (2016). Zastosowanie podejścia procesowego w zarządzaniu publicznymi szkołami wyższymi – wyzwania teorii i praktyki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 163-180. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.6.

Małgorzata Zielińska, Piotr Kowzan

Mobilność zagraniczna polskich doktorów – możliwości i bariery

STRESZCZENIE. Artykuł przedstawia wyniki badań jakościowych dotyczących osób ze stopniem doktora, pracujących na polskich uczelniach, odnoszące się do ich mobilności międzynarodowej. Pod uwagę wzięto opinie o mobilności, doświadczenia mobilności (nieliczne staże naukowe wśród badanych), a także bariery, które według rozmówców utrudniają im mobilność. Szczególną uwagę poświęcono kwestiom rodzinnym (partnerom i dzieciom), a także kompetencjom językowym i warunkom pracy. Deklaracje dotyczące mobilności porównano z danymi na temat sposobów utrzymania się doktorów. Dla części doktorów dochód małżonka jest podstawowym źródłem utrzymania, z czego można wysnuć wniosek, że nie zaryzykują utraty przez małżonka pracy, nawet jeśli mobilność będzie bardziej wymagana niż obecnie.

SŁOWA KLUCZOWE: mobilność akademicka, gender, doktorzy, migracje

Wprowadzenie

Mobilność transnarodowa to dziś jedna z ważnych części składowych pracy naukowców, a w wielu miejscach świata także nieoficjalne lub oficjalne wymaganie zawodowe (Fahey i Kenway 2010a). Jej znaczenie uwidacznia się szczególnie w obliczu narastającej prekaryzacji zawodu naukowców i coraz mniejszych szans na znalezienie stabilnego zatrudnienia w pracy badawczej (Bauder 2015; Kwiek i Antonowicz 2015; Morano-Foadi 2005; Kim 2010) lub poza nią (jak w przypadku „postdoków” podejmowanych z braku innych możliwości pracy; Corley i Sabharwal 2007). Dla jednych mobilność jest pewnym etapem w życiu, dla innych – jego rutynową częścią (Fahey i Kenway 2010a). Liczba naukowców przemieszczających się globalnie rośnie znacząco, a uniwersytety stają się coraz bardziej transnarodowe (Fahey

i Kenway 2010b)¹. Niektórzy autorzy (Altbach i Knight 2007; Kim 2010; Paradise i Thoenig 2013) wskazują też na to, że zwiększanie transnarodowej mobilności akademickiej związane jest z coraz większym upowszechnieniem korporacyjnych standardów i praktyk w dziedzinie badań i produkcji wiedzy, tj. z koniecznością rywalizowania o zewnętrzne finansowanie badań, umiędzynarodowieniem naboru pracowników i studentów oraz zatrudnianiem na krótkie kontrakty. W krajach i na uczelniach stanowiących światowe centra produkcji wiedzy zagraniczni naukowcy są w tej korporacyjnej logice uważani za tanich i wydajnych, a szkolnictwo wyższe staje się usługą eksportową i przemysłem (Kim 2010: 580). Naukowcy afiliowani w centrach niechętnie wyjeżdżają na peryferie (Dillon 2001), chyba że wysokie płace i stanowiska rekompensują im straty (Lehn 2016). Z kolei na globalnych peryferiach świata naukowego, uzyskanie stopnia doktora lub staż podoktorski na prestiżowej uczelni sprzyja zatrudnieniu (Baruffaldi i Landoni 2012; Czaika i Toma 2015). Jednak w sytuacji gdy na krajowym rynku pracy trudno dostać akademicką posadę, prestiż instytucji goszczącej przestaje wystarczać jako zachęta do wyjazdu, a liczy się bycie na miejscu – wówczas naukowcy niechętnie wyjeżdżają na zagraniczne staże, co potwierdzają przypadki Korei Południowej (Kim 2010) i Japonii (Arai 2010). Z kolei szanse na dalsze zatrudnienie w instytucji, w której odbywa się staż zagraniczny, są niewielkie – pracodawcy przyjmujący mobilnych naukowców nie są zainteresowani dalszą karierą goszczonego „postdoka” ani jego pozostaniem w kraju tymczasowej rezydencji. Raczej cieszą się z dość taniej siły roboczej, która ciężko pracuje na rzecz całego zespołu (Musselin 2004: 68–69). W Europie, szczególnie w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiej Przestrzeni Badawczej, mobilność jest również promowana jako sposób transferu wiedzy i umiejętności, rozwoju nauki, a także środek zapewniający Unii Europejskiej konkurencyjność wobec innych krajów (Kim 2010; Fahey i Kenway 2010a). Ale poza wszystkimi dobrodziejstwami mobilności, zwłaszcza związanymi z translokacyjnym uczeniem się (Zielińska 2016), naukowcy doświadczają także związanych z nią problemów. Jednym z najlepiej zbadanych jest problem ze znalezieniem zatrudnienia dla życiowego partnera (Vohlídalová 2014; Wagner 2011). Małżonkowie, szczególnie kobiety, często stają się „osobami towarzyszącymi” (Wagner 2011), czyli *tied*

¹ O ile łatwo ustalić, ile osób przyjeżdża z zagranicy na studia doktoranckie, np. z Chin do Unii Europejskiej w 2007 r. przybyło ok. 6,5 tys. osób, podczas gdy z Meksyku do Stanów Zjednoczonych ok. 4 tys. osób (Boring, Flanagan, Gagliardi, Kaloudis i Karakasidou 2015), o tyle trudno ustalić skalę przemieszczania się doświadczonych naukowców, głównie ze względu na to, że jest to praktyka na ogół oddolna, a ponadto: a) mobilność geograficzna może, ale nie musi, wiązać się ze zmianą pracodawcy; b) wizyty różnią się długością i stopniem formalizacji; c) wyjazdy w to samo miejsce bywają powtarzane; d) nie zawsze dochodzi do powrotu. Z powodu jakościowego zróżnicowania mobilności bada się więc m.in. CV naukowców (Cañibano i Bozeman 2009) lub przepytuje ich w sondażach – w badaniu przeprowadzonym w 2009 r. i obejmującym ponad 4,5 tys. naukowców w Unii Europejskiej ponad 60% zadeklarowało, że ma doświadczenie składające się z co najmniej trzech miesięcy pracy w innym ośrodku (Boring i in. 2015).

movers, a więc przemieszczają się bez zapewnionej posady w nowym kraju. Poświęcają wtedy swoją karierę dla kariery małżonka. Mężczyźni przemieszczają się dużo rzadziej za swoimi partnerkami, a naukowczynie w stałych związkach często rezygnują z wyjazdu bądź wyjeżdżają bez partnera, nawet jeśli z dziećmi. Czasem z powodu migracji związki się rozpadają (Vohlídalová 2014). Dużo mniej wiadomo o tym, jaka jest sytuacja dzieci podróżujących razem z rodzicami lub urodzonych podczas wyjazdu, choć Izabela Wagner (2011) wskazuje, że polscy naukowcy zmieniający kraj pobytu uważają zwykle migrację za dobrą dla swoich dzieci, umożliwiającą im nauczenie się innego języka i poznanie innej kultury.

Z badań ilościowych dotyczących mobilności osób ze stopniem doktora, pochodzących z Polski wynika, że jest ona niska – zarówno jeśli chodzi o mobilność krajową, jak i międzynarodową (Batorski, Bojanowski i Czerniawska 2009). Migracjom naukowców z Polski nie sprzyja koncentracja na dydaktyce, wyższe stopnie naukowe, wiek i płeć żeńska (Batorski, Bojanowski i Czerniawska 2009: 5-6). Choć wyniki badań nad naukowcami z całej Unii Europejskiej wskazują, że migrują głównie mężczyźni, to mobilnych naukowców w Europie jest procentowo więcej niż w Polsce – to ponad połowa wszystkich zatrudnionych w sektorze edukacji wyższej (IDEA Consult 2010: 130). Dlaczego mobilność polskich naukowców utrzymuje się na tak niskim poziomie? W artykule przyjrzymy się wypowiedziom osób ze stopniem doktora zatrudnionych na polskich uczelniach, których odpowiedzi zbadał w ramach inicjatywy Nowe Otwarcie Uniwersytetu (NOU) (Kowzan, Zielińska, Kleina-Gwizdała i Prusinowska 2016). Weźmiemy tu pod uwagę wypowiedzi rozmówców na temat mobilności, szczególnie mobilności zagranicznej, gdyż była ona jednym z tematów prowadzonych w ramach NOU wywiadów².

1. Raport Nowego Otwarcia Uniwersytetu

Raport Nowego Otwarcia Uniwersytetu (NOU), wydany na początku 2016 r., opiera się na badaniach prowadzonych wolontaryjnie przez grupy naukowców z Gdańska, Bydgoszczy i Warszawy w latach 2012-2013 na różnych uczelniach (Politechnice Gdańskiej, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego, Uniwersytecie Technologiczno-Przyrodniczym im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy oraz Uniwersytecie Warszawskim). Celem badania było zdobycie wiedzy na temat postrzegania swojej sytuacji społeczno-ekonomicznej przez środowisko akademickie oraz warunków pracy i studiowania na uczelniach w Polsce. Wywiady przeprowadzono ze studentami, doktorantami i pracownikami naukowymi (ze stopniem doktora oraz z samodzielnymi pracownikami naukowymi). Podstawą raportu i poniższego materiału jest 30 wywiadów z doktorami, wśród których byli

² W artykule wykorzystujemy fragmenty raportu naszego autorstwa.

przedstawiciele takich dyscyplin naukowych, jak: biologia, biotechnologia, chemia, ekonomia, filologia polska i inne filologie, fizyka, historia, kulturoznawstwo, mechanika, oceanografia, pedagogika, psychologia, socjologia i telekomunikacja; w wieku 32-62 lata. Prowadzono wywiady narracyjne, biograficzne, z dyspozycjami, które następnie analizowano, wyodrębniając kategorie – zarówno pochodzące z samych wywiadów, jak i ze scenariusza wywiadu. Najważniejsze wątki przedstawiono w 176-stronicowym raporcie, który dostępny jest w formie elektronicznej (Kowzan i in. 2016). Część rekonstrukcyjną podzieliliśmy na sekcje dotyczące historii zmian znaczenia mobilności, oceny korzyści płynących z mobilności oraz barier w mobilności, ze szczególnym uwzględnieniem roli partnerów życiowych, dzieci, płacy i znajomości języków obcych. Artykuł kończy się podsumowaniem zawierającym wnioski dla polityki publicznej dotyczącej sektora nauki i szkolnictwa wyższego, mającej na celu zwiększanie mobilności polskich naukowców.

2. Historia zmian

W wypowiedziach respondentów znalazły się informacje o mobilności jako o stosunkowo nowym zjawisku, które pojawiło się na uczelniach. Takie zdanie wyrażane było szczególnie przez tych, którzy pracowali tam od dawna. Jeden z rozmówców wspominał o znaczącej zmianie – w kontekście pokoleniowym – w zakresie możliwości realizacji pracy naukowej czy nawiązania współpracy badawczej za granicą:

Z mojego, że tak powiem, rocznika, czy tamtego okresu, to wyglądają [te historie] podobnie. Bo to nie tylko ja, ale nikt nie miał możliwości gdzieś tam pojechać na Zachód. To były jakieś tam możliwości dla wybranych naprawdę, gdzieś tam ktoś sobie sam prywatnie coś takiego zorganizował. Nie było jak gdyby żadnej takiej formy... instytucjonalnej, nie wiem, jakiejś takiej, że po prostu łatwo to załatwić. Nie było programów takich, nie braliśmy udziału, nie byliśmy w Unii Europejskiej. No to zupełnie inne czasy były. Natomiast jeżeli chodzi o młodszych pracowników, no to oczywiście już kilka lat później to się znacznie poprawiało, pootwieralo. I oni, bym powiedział, rzeczywiście wyjeżdżali więcej na jakieś tam staże itd. Tak że to się na pewno zmieniło pod tym względem zdecydowanie [M1, 40-50, uniwersytet, nauki przyrodnicze].

Co jednak ważne, ten sam rozmówca, który nie miał możliwości wyjazdu w czasach, gdy było to trudne, obecnie nie był już tym zainteresowany. Było to związane z rozwojem jego kariery – jak twierdzi, ze zdobyciem samodzielności w rozwoju:

Ja na żadnych stażach nie byłem. Bardzo niemobilny jestem naukowo, [...] w okresie jakimś tam pierwszym po studiach, rzeczywiście ja się starałem o różne staże, ale to były czasy takie, gdzie po prostu nie można było. [...] A później jak gdyby w sytuacji, w której, jak gdyby osiągnąłem już jakiś tam taki poziom, że byłem w stanie się tutaj finansować i rozwijać samodzielnie, to już nie miałem ochoty. O tak bym to określił, że dzisiaj jest inaczej [M1, 40-50, nauki przyrodnicze].

Jak widać, mobilności nie sprzyjają pierwsze niepowodzenia, ale też upływ czasu – wraz z nim bowiem ludzie jakoś układają sobie życie i pracę, a zmiana tego rytmu byłaby trudna, wymagałaby dezorganizacji całej codzienności i swojej, i rodziny.

Wydawałoby się jednak, że rozbudowana infrastruktura wspierająca akademicką mobilność w Europejskiej Przestrzeni Badawczej oraz lepsze perspektywy kariery osób mobilnych (Bauder 2015) powinny zachęcać młodych pracowników naukowych do wyjazdów, szczególnie z kraju, w którym dominują feudalne stosunki władzy na uczelniach (Kwiek i Antonowicz 2015) i chętnych powinno być wielu. A jednak niektórzy twierdzą, że to właśnie feudalne stosunki władzy zniechęcają do wyjazdów naukowców, którzy chcieliby pozostać „w grze” o akademickie stanowiska pracy (Jarusch 2005; Morano-Foadi 2005; Bauder 2015). Nasi rozmówcy wskazywali natomiast na wiele innych przyczyn podjęcia decyzji o wyjeździe bądź rezygnacji z mobilności.

3. Ocena korzyści płynących z mobilności

Uczestnicy badań wysoko oceniali mobilność i jej rolę w życiu naukowca – badani przez nas doktorzy widzieli, że przyczyniła się ona lub mogła przyczynić do rozwoju kariery naukowej i współpracy między różnymi ośrodkami. Jeden z rozmówców wskazywał na rolę takiego wyjazdu w rozumieniu świata i swojej dziedziny nauki:

Trzeba jednak iść tym tropem Skandynawów, że trzy języki obce się zna, czyli jeden niszowy. Typu właśnie polski czy węgierski. Dobrze by było, żeby na to postawić, bo to też z drugiej strony by wymusiło większą mobilność, jak my jedziemy gdzieś, to od razu się robi zainteresowanie, to może trzeba przyjechać tu do nas. I to jakby wymuszało też na kadrze przygotowywanie się, przynajmniej w obcym języku, poznanie jeszcze jednego, poza angielskim języka i komunikowanie się, to dynamizuje znacznie. Ja to widzę po sobie. Od czasu, kiedy zacząłem mieć kontakty z Europą, zupełnie inaczej [patrzę] na wiele rzeczy. Wiele bajek, które koledzy starsi opowiadali, czyli że to już są bajki, a nie, że tak świat wygląda. No, ale podróże kształcą [M2, 50-60, humanistyka].

Doktorzy mówili także o tym, jak staże i wyjazdy łączą się z podejmowaniem współpracy z innymi ośrodkami akademickimi, co ostatecznie, w wielu wypadkach, prowadziło do wspólnych publikacji:

Tak, no, jako zakład współpracujemy, no profesor bardzo się stara w ogóle o to, żeby ta współpraca z różnymi ośrodkami była i mamy bardzo dobrą współpracę [w różnych krajach – M.Z. i P.K.] [...] doktorantki wyjeżdżają do [odległego kraju] na..., to jest taki staż w ramach doktoratu, który one muszą odbyć, więc mamy z bardzo różnymi ośrodkami, też piszemy wspólne publikacje, jak najbardziej, tak i to, że razem współpracujemy i mamy szerokie kontakty z również znaczącymi placówkami

w tej dziedzinie [...]. To później procentuje w różnych staraniach, że jest współpraca z bardzo dobrymi placówkami, razem publikujemy [K1, 30-40, nauki przyrodnicze].

W przypadku respondentów reprezentujących nauki ścisłe takie kontakty umożliwiały także korzystanie z niedostępnego sprzętu czy wykonywanie bardziej skomplikowanych analiz:

Każdy ma w zespole założony udział, przynajmniej raz w roku, w poważnej konferencji międzynarodowej, bo my rozróżniamy takie konferencje międzynarodowe, które są tu w Polsce prowadzone i one mają mało wspólnego z konferencjami międzynarodowymi. [...] one niewiele po prostu wnoszą do rozwoju naukowego, natomiast udział w kongresach światowych, w konferencjach światowych łącznie... w połączeniu z wystąpieniami publicznymi pozytywnie wpływa na promocję naszych wyników, naszej jednostki i są tego żywe przykłady co roku. Praktycznie po każdej konferencji i kongresie na świecie wracamy z plikiem materiałów, które są nie do zebrania nigdzie indziej, bo to są niepublikowane zbiory abstraktów, z których korzystamy później w badaniach, z kontaktami, z naukowcami, tymi naprawdę..., no doskonałymi, z ekspertami, którzy są wiodący w dziedzinach, które nas interesują, a poza tym z możliwościami nowej współpracy. I tak się stało nawet [...] po ostatniej konferencji, w której ja brałam udział. [...] to są właśnie efekty takich wyjazdów, nawiązywania współpracy, przelamywania siebie i wykorzystywania tego, że ludzie tam, ci, co organizują takie wydarzenia, są naprawdę otwartymi ludźmi i no, po prostu z tą świadomością można iść do przodu. Dlatego jak najbardziej mobilność tak, realizacja stażów zagranicznych też. Realizacja badań w innych laboratoriach też, ponieważ wielokrotnie mieliśmy okazję dzięki temu korzystać ze sprzętu, który w naszym przypadku jest niedostępny na miejscu, więc faktycznie tutaj sama mobilność oznacza też możliwość w ogóle zrealizowania badań bardziej zaawansowanych technicznie, analiz wykonanie [K2, 30-40, nauki techniczne].

Taka wymiana, współpraca i umiędzynarodowienie pracy akademickiej osiągnięte były m.in. dzięki składaniu aplikacji na finansowanie projektów międzynarodowych:

My akurat mamy bardzo taką dobrą współpracę z wieloma ośrodkami [...]. Dziewczyny jeżdżą do [Europy Północnej – M.Z. i P.K.], [...] ja byłam w [dwóch innych krajach], po prostu, więc jeśli chodzi o pracę, to wymiana jest. Przyjeżdżają też do nas, rzadko, ale przyjeżdżają, studenci z zagranicy, właśnie teraz mamy, w czwartek przyjedzie doktorantka z Hiszpanii, była już tutaj w październiku, teraz dalej będzie tutaj robiła badania. Więc jakby ta nasza pracownia, pani profesor należy do takich osób, które lubią jeździć na spotkania międzynarodowe, ma kontakty z tymi osobami i stąd te wymiany. [...] mi się wydaje, że to w takim kierunku zmierza, że jednak będzie ta wymiana. Dużo projektów też jest na to składanych, więc na to są czasami takie projekty, które służą tylko wymianie międzynarodowej, jest na uczelni dużo i my też w takich uczestniczymy [K3, 30-40, nauki przyrodnicze].

Z przytoczonych fragmentów wynika, że o jakość współpracy międzynarodowej dbali przede wszystkim bezpośredni przełożeni naszych rozmówców. Przy tym gwarancją odpowiedniej częstotliwości wyjazdów było przypisywanie ich do określonego etapu rozwoju kariery („taki staż w ramach doktoratu, który one muszą odbyć”), okresu rozliczeniowego („każdy ma w zespole założony udział, przynajmniej raz w roku, w poważnej konferencji międzynarodowej”) lub poświęconych tylko temu celowi projektów („na to są czasami takie projekty, które służą tylko wymianie międzynarodowej”).

Mobilność była też postrzegana jako ważna przez tych, którzy się na nią wcześniej zdecydowali. Dawała ona porównanie i umożliwiała lepszą ocenę swoich obecnych warunków pracy. Czasem rezultatem było niezadowolenie z obecnej sytuacji:

I w tych wszystkich miejscach, w których byłam zagranicą, to zawsze bardzo fajnie funkcjonowało. Że [...] jednak codziennie przyjeżdżałam do instytutu czy na wydział. Miałam swoje biurko, swój komputer, swoje papiery i mogłam sobie tam siedzieć i coś robić. I potem zamykałam, poszłam do domu czy coś takiego. Natomiast tutaj jest [to] absolutnie niemożliwe do wykonania, z powodów [...] technicznych [K4, 30-40, nauki społeczne].

Tymi powodami były złe warunki lokalowe, co szerzej analizujemy w innym miejscu samego raportu (Kowzan i in. 2016: 37-40 142-143)³.

Osoby, które wyjeżdżały wcześniej, w czasie studiów czy pisania doktoratu, opowiadały też o swoich planach wyjazdowych i o wnioskach stypendialnych, które składały w późniejszym czasie. Jedna z respondentek twierdziła, że żałuje, iż na wyjazd zdecydowała się tak późno:

B: Czy jak patrzysz dzisiaj na swoją karierę naukową, czy widziałabyś, gdybyś miała możliwość rozpoczęcia jeszcze raz, czy wybrałabyś taką samą drogę, czy coś byś zmodyfikowała?

R: Zmodyfikowałabym o tyle, że wcześniej bym się zabrała za wyjeżdżanie na różne zagraniczne stypendia. Albo być może bym pojechała na jakiś doktorat gdzieś indziej w świat. [...] bym się wcześniej zabrała za jakieś Fullbrighty i za jakieś może na jakiegoś postdoca mogłam się postarać. [...] No bo teraz to jest trudniej, mam całą ekipę zebrać i gdzieś tam z nimi pojechać. [...] i tak chcę pojechać, no ale właśnie to jest trudniejsze logistycznie. Mi jest trochę ciasno w Polsce. Myślę, że trzeba właśnie dużo jeździć i się dowiadywać, jak to wygląda gdzieś indziej [K5, 30-40, nauki społeczne].

Rozmówczyni była entuzjastycznie nastawiona wobec samych wyjazdów, widziała jednak problemy organizacyjne związane z przemieszczaniem się z rodziną

³ Braki sprzętowe oraz ciasnota przekładały się na niechęć do miejsca pracy, marnowanie czasu na znalezienie miejsca dla siebie, szczególnie w czasie egzaminów, oraz wykonywanie swoich obowiązków poza miejscem pracy.

(„całą ekipę zebrać”), i – jak zobaczymy dalej – nie była to opinia odosobniona. Również jako trudny ze względu na rodzinę oceniła swój wyjazd inna rozmówczyni:

Ja już byłam w [kraju na południu Europy], mam kontakt z osobami, które tam pracują, nadal utrzymuję takie kontakty, ale chyba już bym nie chciała tam jechać drugi raz, teraz, przynajmniej na tym etapie życia, bo odbyłam, te półtora roku odbyło się kosztem mojej rodziny i mojego życia prywatnego, bardzo się odbiło [...] mam to już za sobą, taki staż zagraniczny jest bardzo potrzebny w karierze, chociaż teraz nie jest już wymagany w przypadku habilitacji, kiedyś był, był obowiązkowy, to mimo wszystko powrót z niego i to prestiżowe stypendium, które otrzymałam, zaprocentowało później innymi, może nie tyle ciekawymi propozycjami, co różnym udziałem w różnych projektach [K1, 30-40, nauki przyrodnicze].

W tej wypowiedzi korzyści dla kariery naukowca zestawione są z kosztami ponoszonymi w obszarze życia rodzinnego. Ten wątek nie został rozwinięty, ale inne badania wskazują np. na częsty rozpad związku ze względu na wyjazd (Vohlídalová 2014).

Choć opinie o mobilności i współpracy międzynarodowej były bardzo pozytywne, to tylko znikoma liczba naszych rozmówców miała w swoim doświadczeniu staże zagraniczne czy dłuższe wyjazdy na wymianę międzynarodową. Przyjrzyjmy się więc możliwym przyczynom takiej sytuacji.

4. Bariery w mobilności

Wśród barier w międzynarodowej mobilności wymieniano przede wszystkim bariery „organizacyjne”, związane szczególnie z ułożeniem sobie życia za granicą, jeśli chodzi o partnera, dzieci czy pracę. W dalszej części przeanalizujemy kolejne przeszkody, omawiając kwestię partnera i dzieci badacza, języka oraz warunków pracy i płacy w Polsce.

4.1. Partnerzy

Małżeństwo jest jednym z poważniejszych czynników ograniczających mobilność pracowników akademickich z stopniem doktora, szczególnie dotyczy to kobiet w nauce. Choć wśród „singli” prawdopodobieństwo mobilności akademickiej jest zbliżone u kobiet i mężczyzn, to już wśród osób będących po ślubie znacznie rzadziej migrują kobiety (Vohlídalová 2014: 90). Małżeństwo, poprzez ograniczenie mobilności, może również niekorzystnie wpływać na zarobki naukowców (Kidd i Green 2006). Jeden z rozmówców mówił o swoim braku mobilności w następujący sposób:

No w dzisiejszych czasach to tak jest, że rodziny praktycznie nie ma szans się zabrać, bo jeżeli ja na rok mam wyjechać i wziąć swoje dzieci i przerwać im na przykład naukę w szkołach, przedszkolach, zerwać pracę żony i wrócić za rok. [...] to nie ma dla mnie sensu. Bo moja żona musiałby zerwać pracę, a ja nie zarabiam tyle na uczelni, żebym był ją w stanie był utrzymać i podobnie jest z innymi rzeczami. [...] Jeżeli bym jechał z rodziną. No bo mogę jechać bez, oczywiście, ale wtedy to tak jest bardziej delegacyjnie założmy [M3, 30-40, nauki techniczne].

Wypowiedź ta wskazuje na wagę związków rodzinnych w decyzjach migracyjnych, co dla wielu osób jest istotnym czynnikiem utrudniającym wyjazd. Badania Izabeli Wagner przeprowadzone wśród polskich naukowców posiadających doświadczenie pracy za granicą pokazują, że przeszkoda ta dotyczy głównie kobiet – do wyjątków należą te, które decydują się na mobilność, mając już rodzinę, podczas gdy u mężczyzn problem ten nie jest aż tak istotny (Wagner 2011: 129). Co ciekawe, rozmówca nie martwił się bardzo samą karierą żony, ale raczej kwestiami finansowymi, uniemożliwiającymi mu utrzymanie rodziny z jednej pensji, choć jak wskazują badacze (Ackers 2004; Vohlídalová 2014; Lehn 2016: 170-171, 208-210), to właśnie kariera małżonka cierpi najbardziej.

By jednak uzyskać lepszy wgląd w kwestię pracy małżonków, warto odwołać się do innego fragmentu raportu NOU, w którym analizujemy dochody doktorów⁴. Jednym z najczęstszych sposobów radzenia sobie z niskimi zarobkami oferowanymi przez polskie uczelnie publiczne było poleganie na zarobkach małżonka – przede wszystkim mężczyzny. Nauka była w tym kontekście postrzegana często jako hobby czy wręcz zajęcie filantropijne dla żon bogatych mężów, na co wskazuje kilka poniższych cytatów:

Całe szczęście mam męża, więc nie jest źle. [...] Myślę, że jakość mojego życia jest całkiem nie najgorsza [śmiech], no ale myślę, że to jest też zasługa tego, że mój mąż pracuje [K6, 40-50, humanistyka].

My wiążemy koniec z końcem, ale to jest sytuacja, w której mój mąż zarabia znacznie lepiej niż ja w danej chwili. [...] Ja jestem zadowolona, tylko podkreślę, że gdybym była samotną matką, to bym była niezadowolona z tej pensji. Gdybym była myślę, że sama, na przykład singielką, to myślę, że też bym nie była zadowolona. Mój komfort finansowy i mój komfort bytowy zapewnia podwójna pensja w rodzinie [...] z dużą dysproporcją na korzyść pensji mojego męża [K7, 30-40, humanistyka].

No ciężko by mi było znaleźć osobę, która zarabia mniej ode mnie spośród osób mi znanych [...]. Mój ojciec kiedyś się śmiał, dawno temu za komuny [...], że moja mama zarabia na przysłowiowe papierosy, [...] że równie dobrze moja mama by mogła nie chodzić do pracy, ale chodziła do tej pracy, bo chciała. Ja też mam takie wrażenie, [...] że ja zarabiam na przysłowiowe papierosy [...]. Gdyby mój mąż nie zarabiał

⁴ W tej części wykorzystujemy fragmenty raportu naszego autorstwa.

tyle, ile zarabia, no to generalnie na pewno bym tu nie pracowała, także to jest takie trochę, powiedziałabym, jednak hobbyistyczne... [K8, 30-40, humanistyka].

Na takie hobby mogły sobie jednak pozwolić przede wszystkim kobiety, część z nich wskazywała bowiem, że to mężczyźni byli odpowiedzialni za utrzymanie rodziny. Zauważały to zarówno kobiety, jak i mężczyźni, odnosząc się zarówno do czasu pisania doktoratu, jak i dalszej pracy:

Kilkanaście osób poszło na doktorat, tylko niewiele z nich skończyło, ponieważ no nie mieli za co się utrzymać. [...] Głównie panowie odchodzili, bo jak mają rodziny, no to za tysiąc złotych ze stypendium rodziny nie utrzymają już. Stąd te kierunki przyrodnicze są sfeminizowane, tam gdzie są małe zarobki, bo to jednak ta rola społeczna mężczyzn, mężczyzna ma bardziej zarobić na dom. To się może odwracać, ale mówię, taki jest stereotyp, a kobieta może się zajmować swoją pasją [K3, 30-40, nauki przyrodnicze].

Inny rozmówca zaś opowiadał:

Moim wszystkim dyplomantom, których miałem w życiu możliwość promować, którzy są moimi kolegami już często teraz, to w życiu [bym tej pracy nie polecał]. Oni szli do firm, oni zarabiają więcej ode mnie i to jest najważniejsze. [...] To nie jest w ogóle robota dla facetów. [śmiech] [...] mężczyzna ma być zawsze głową rodziny, a wiadomo jest, że jeżeli na uczelni się dużo nie zmienia, to zarobki są coraz niższe. [...] a praca na uczelni, o ile kiedyś, dwadzieścia lat temu, była gwarantem tego, że się do emerytury dotrwa, to teraz nie jest, bo [na] wszystko jest czas. Czyli osiem lat na doktorat, osiem na habilitację, osiem na to. Wszystko jest w czasie. To lepiej być w firmie, bo tam nie ma takiego czasu, po ośmiu latach jest jednak się wyżej [M3, 30-40, nauki techniczne].

Były jednak pewne wyjątki od tej reguły, np. sytuacja mężczyzny, który chciał poświęcić się pracy naukowej i żona brała dodatkowe zlecenia, żeby mogli się utrzymać. W końcu jednak po jej protestach, rozmówca wziął na siebie część ciężaru związanego z dodatkowymi zleceniami. Jakie są jednak konsekwencje takiej sytuacji, gdy nauka postrzegana jest jako hobby dla kobiet? Jedną z nich jest niedocenianie tej pracy, także przez małżonków:

Czas, który tutaj spędzam, to jest jedyny powód do kłótni czasami między nami, bo on [mąż] uważa, że za dużo pracuję za te pieniądze, które tutaj otrzymuję, że powinienam więcej czasu spędzać z dziećmi, w ogóle w domu. Natomiast, no jak dochodzą takie dodatki i no widać sens tej pracy, to nawet on już mniej komentuje moje tutaj przesiadywania [K1, 30-40, nauki przyrodnicze].

Rola kobiety sprowadzona jest tu do zajmowania się dziećmi – poświęcenie czasu na coś innego może być uzasadnione odpowiednimi zarobkami (dodatki

sprawiają, że praca nabiera sensu), bez nich jest stratą czasu. Sama rozmówczyni sprawdza swoją pracę do „przesiadywania”, co jest umniejszającym określeniem nadawanym tej pracy być może przez męża, podczas powracających kłótni na ten temat. Inną konsekwencją jest to, że jeśli praca (kobiety) na uczelni jest tylko niewielkim źródłem zarobków („na papierosy”), to można z niej zrezygnować, gdy praca męża tego wymaga. Weźmy pod uwagę następującą wypowiedź:

Mój mąż stwierdził, jako student, że on nie będzie tu za 2000 pracował, bo nie utrzyma nas i w ogóle opłaty i dzieci, przedszkole. To jako student wyjeżdżał sezonowo do Norwegii. No i niestety do pracy fizycznej, bo innej tam nie było. [...] jeżeli mąż by dostał jakąś sensowną pracę w Norwegii, to najprawdopodobniej ja nie wyobrażam sobie życia: tu my, on tam, takiego nie wiem, taty chwilowego, więc najprawdopodobniej przeprowadzilibyśmy się tam wszyscy. Ja bym wtedy tam szukała pracy, być może pisałabym też o jakieś stypendium bądź staż na jakiejś uczelni norweskiej [K1, 30-40, nauki przyrodnicze].

To praca mężczyzny musi – według prezentowanej tu logiki – utrzymać rodzinę, dlatego nie może on sobie pozwolić na pracę za pensję podobną do pensji adiunkta. Nawet fizyczna, sezonowa praca w Norwegii jest od tego lepsza, a praca naukowa żony jest na odległym miejscu, można z niej zrezygnować na rzecz lepszej pracy męża i przeprowadzki całej rodziny – choć kalkulacja ta zapewne uległaby zmianie na korzyść pracy naukowej, gdyby ta rozmówczyni znalazła pracę na uczelni w Norwegii. Tu dochodzimy więc do kwestii migracji⁵ – o ile w prezentowanej wcześniej logice trudno wyobrazić sobie, żeby dobrze zarabiający mąż zrobił przerwę w karierze na rzecz rozwoju nauki, czyli „hobby żony”, o tyle w grę wchodziła migracja wtedy, gdy migrował przede wszystkim mąż – choćby do pracy nieakademickiej. Nasi rozmówcy nie opowiadali o przypadkach migracji dwojga naukowców będących parą (*dual career*), ale jak wskazują inne badania, związki osób pracujących w tej samej branży nie sprzyjają mobilności (Ackers, Balch, Scott, Currie i Millard 2009). Taka mobilność jest wyjątkowo trudna ze względu na charakter ogłoszeń o pracę – niemal zawsze skierowanych do jednej osoby. Co więcej, osoby mające małżonka w tej samej lub podobnej branży opowiadały, że borykają się z poważnymi problemami finansowymi.

Przeszkoda związana z partnerem nie dotyczyła zresztą tylko osób mających dzieci czy dobrze zarabiających małżonków, ale także osób w związkach nieheteroseksualnych. Dla jednej z naszych rozmówczyń – w związku homoseksualnym –

⁵ Migrację definiujemy tu za Stephenem McNairem (2009: 12) jako ruch „ludzi przemieszczających się pomiędzy terenami, aby tam mieszkać (a nie jedynie odwiedzać je)”, bez zakładania minimalnego czy maksymalnego czasu pobytu w danym miejscu. Jest ona więc w tym artykule tożsama z mobilnością, którą z kolei rozpatrujemy w kontekście właśnie przemieszczania się, aby gdzieś mieszkać i pracować, wyłączając z tego np. wyjazdy konferencyjne.

sytuacja rodzinna, a właściwie oczekiwana reakcja pracowników administracyjnych na jej sytuację rodzinną również utrudniała mobilność międzynarodową:

B: *Wspominałaś w pewnym momencie, że zastanawiasz się nad tym, czy nie skorzystać z jakiegoś stypendium, czy nie wyjechać. Czy twoja sytuacja prywatna ma na to wpływ?*

R: *No tak, oczywiście, że to jest niemożliwe, ponieważ my jesteśmy po ślubie, to niemożliwym jest prawdopodobnie uzyskanie tutaj czy aplikowanie o taki staż, żebyśmy jechały razem. Natomiast jak polecimy do [kraju europejskiego], a tam już [imię] się orientowała, stąd też ten staż, o którym mówię, on jest całkiem prawdopodobny [...]. Być może będziemy aplikowały już za granicą w krajach, w których rozpoznane są nasze związki. Bo dzięki temu będziemy mogły lecieć tam razem i być razem, tak jak w normalnym związku. Nie wyobrażam sobie, że tutaj będę komuś opowiadała, że mam żonę i że właśnie chciałabym z żoną. To jest dla mnie coś niewyobrażalnego [K9, 30-40, nauki społeczne].*

Co ciekawe, bycie w związku homoseksualnym utrudniało rozmówczyni wyjazd na staż zagraniczny, jeśli w procesie zgłaszania się o niego musiałyby informować uczelnię o swoim związku. Nie było to jednak przeszkodą w samodzielnym szukaniu miejsca na uczelni zagranicznej.

4.2. Dzieci

Podobnym, choć jednak częściowo odrębnym, problemem była organizacja życia własnych dzieci w przypadku wyjazdu zagranicznego. Jak pokazują badania przeprowadzone wśród naukowców z krajów Unii Europejskiej, spośród praktycznych barier dla mobilności naukowcy najczęściej wymieniają jakość i cenę mieszkania, opiekę nad dziećmi oraz system opieki społecznej, a dopiero w dalszej kolejności język czy integrację w nowym kraju (IDEA Consult 2010: 93). O opiekę nad dziećmi martwi się więcej kobiet niż mężczyzn i jest to ich największy problem spośród praktycznych (organizacyjnych) barier, jest ono też zdecydowanie częstsze u tych, którzy nie są mobilni, niż u tych, którzy na mobilność się zdecydowali. Jednocześnie np. kwestia mieszkania bardziej martwiła mobilnych niż niemobilnych naukowców (IDEA Consult 2010: 94). Także wśród czynników osobistych wpływających na mobilność najczęstszym (szczególnie dla kobiet) była troska o satysfakcję z życia u dzieci, dalej o równowagę między pracą a życiem rodzinnym, o utrzymanie swoich relacji osobistych z innymi i dopiero na czwartym miejscu o satysfakcję życiową i zawodową partnera (IDEA Consult 2010: 101). Taką troską o sytuację dziecka wykazała się np. jedna z rozmówczyń – samotna matka. Spytana, czy gdyby miała możliwość, wyjechałaby do pracy na uczelni zagranicznej, odpowiedziała:

Gdybym dostała taką propozycję, to bym ją rozważała poważnie. Tylko że mam małe dziecko i to wiadomo, że też muszę myśleć o niej w tym momencie, o organizacji życia jej – co z przedszkolem, a co ze szkołą, a co z językiem itd., itd. [...], ale ja jako ja byłabym skłonna przyjąć tę propozycję [K10, 30-40, humanistyka].

Ciekawe jest tu rozróżnienie na „ja jako ja” i „ja jako matka” – co sugeruje, że w zależności od przyjętej roli decyzja byłaby inna, choć przecież obie funkcje pełnione są jednocześnie. Inna, wcześniej już cytowana rozmówczyni, mówiła o problemach z zabieraniem „całej ekipy”, czyli dwójki dzieci i męża – choć w jej przypadku udało się pokonać ten problem i zdecydowała się na wyjazd. Jej dzieci były w wieku przedszkolnym. Tylko jeden rozmówca wspominał o dzieciach w wieku szkolnym („jeżeli ja na rok mam wyjechać i wziąć swoje dzieci i przerwać im na przykład naukę w szkołach, przedszkolach, zerwać pracę żony i wrócić za rok. [...] to nie ma dla mnie sensu”). Nasze dane nie pozwalają stwierdzić, czy posiadanie dzieci w wieku szkolnym ograniczało mobilność bardziej (w przeprowadzonych przez nas wywiadach brakuje wypowiedzi na ten temat), jednak badania prowadzone wśród migrantów (Zielińska, Kowzan i Ragnarsdóttir 2014) wskazują, że często dają sobie oni czas na podjęcie decyzji o wyjazdach lub powrotach właśnie do momentu rozpoczęcia przez dziecko edukacji szkolnej. O innym problemie, związanym z mobilnością krajową, mówiła natomiast inna rozmówczyni:

Dobrze jest, jeśli ktoś pojedzie na stypendium. Natomiast nikt raczej nie jeździ. [...] Nie jest tak, że nikt. Jest [imię], który teraz pojechał do [nazwa kraju]. [...] I tak jak teraz na przykład mieliśmy przyjmując jakiegoś nowego pracownika, to on nie chciał się przenieść z [innego dużego miasta]. No bo to za daleko od jego miejsca zamieszkania. I jest coś w tym akurat. To jest taki aspekt mobilności. Myśmy zaproponowali mu na pewno 2 tysiące złotych. A on by musiał tam zrezygnować ze swojej mamy, która jest opiekunką jego dzieci. Coś takiego przemknęło w tej rozmowie. Więc ja się zaczęłam w pierwszym momencie, myślę sobie, no absurd. [...] Natomiast jak się zaczynam zastanawiać, no to ja też bym się nie zdecydowała, mając na przykład dwójkę dzieci, pojechać na Uniwersytet Łódzki, kiedy nie mam tam znajomych czy rodziny. A tylko dzięki nim mogę powiązać koniec z końcem, kiedy jeszcze nie mam pewności, że będę zarabiała poza uniwersytetem. Także dadzą mi 2-2,5 tysiąca złotych, a ja mam do utrzymania rodzinę i nie mam przy sobie na przykład rodziców, którzy za darmo, nie będę musiała wydawać na opiekunkę, zajmą się moimi dziećmi [K9, 30-40, nauki społeczne].

Choć argument, który podaje respondentka, dotyczy pensji w Polsce, to został on przez nią użyty w dyskusji na temat mobilności w ogóle, w połączeniu z informacją o wyjeździe innego pracownika za granicę. Ani ta respondentka, ani większość osób w jej otoczeniu nie wyjeżdżało. Kwestia dzieci wiązała się tu z sytuacją finansową, która również miała znaczenie w decyzjach dotyczących mobilności.

4.3. Płaca i praca

W decyzjach dotyczących mobilności akademickiej brano też pod uwagę kwestię pensji oraz organizacji pracy, a także inne aspekty ekonomiczne, np. kredyty:

Żeby wyjechać, to trzeba być nastawionym na naukę i tylko na naukę, a nie na zapewnianie sobie poczucia bezpieczeństwa. Bo ja mam niestety, ale ja mam coś przyzeczpię tutaj, a co nazywa się kredytem 3 tysiące złotych. Więc teraz jak najbardziej [K9, 30-40, nauki społeczne].

Ta rozmówczyni postrzegала mobilność jako szansę dla nauki, jednak sama dotąd nie wyjeżdżała. Chciała jednak zmienić tę sytuację i uważała, że był na to właśnie odpowiedni moment („teraz jak najbardziej”), ponieważ miała w końcu zapewnione poczucie bezpieczeństwa finansowego. To bezpieczeństwo wiele osób zapewniało sobie albo poprzez związek z osobą lepiej zarabiającą (kilka osób wskazało na to, choć dodało, że nie było to celem związku, a jedynie szczęśliwym trafem), albo poprzez pracę w innych miejscach niż uczelnia. Przykładowo, trudna była sytuacja mężczyzn utrzymujących rodzinę i chcących pracować na uczelni:

Ja uważam, że w tej chwili mając czteroosobową rodzinę, gdzie tylko ja pracuję, to minimum socjalne, to musiałoby być dla takiej rodziny około 5000 netto, a to mi bardzo dużo brakuje do tego, żeby nawet już nie mówiąc o jakichś wyjazdach zagranicznych, żeby zaspokajać. Bo ja mam też problemy zdrowotne w rodzinie, więc zaspokojenie tego wszystkiego to w granicach 5000, ale ja nie osiągam takich dochodów. [...] nawet pracując dodatkowo to jest kłopot, żeby wiazać koniec z końcem. Gdybym był singlem, to może bym sobie całkiem dobrze radził, ale mając rodzinę na utrzymaniu, to duży kłopot [M4, 40-50, humanistyka].

Z wywiadu nie wynika wprost, czy wpływało to na mobilność rozmówcy, można jednak wyobrazić sobie, że taki wpływ zależałby od tego, na ile zagraniczne pensje byłyby w stanie zapewnić rozmówcy i jego rodzinie utrzymanie w innym kraju, a także na ile dodatkowa praca podejmowana w Polsce (a wielu doktorów taką pracę podejmuje) nie utrudniałaby takiego wyjazdu. Wiadomo, że pensje za granicą były pokazywane przez wielu rozmówców jako dużo lepsze niż w Polsce (np. „to boli człowieka, to jednak boli, że nie jesteśmy tak doceniani, jak chociażby za granicą”), być może więc częściowo brano pod uwagę wyjazd w celu polepszenia swojej sytuacji. Znamienne jest jednak to, że nikt z naszych rozmówców nie poruszył tej kwestii, tzn. nie wspomniał o możliwości szukania pracy za granicą, aby zwiększyć swoje zarobki.

Obawy rozmówców o zostawienie pracy nie były jednak związane z pracami dodatkowymi, ale z pracą podstawową. Widać to np. w wypowiedzi dotyczącej mobilności krajowej:

Zastanawiałam się kiedyś nad tym, czy jechać na wymianę między uczelniami w Polsce właśnie, no tam okres jest minimum dwóch lat [...]. Na coś takiego koleżanka pojechała, w ramach jakiegoś chyba nie programu, ale wymiany powiedzmy. I dowiedziałam się, na jakiej zasadzie to funkcjonuje i byłam w dziale nauki i się okazało, że żeby jechać tam, chyba nawet na perspektywę pół roku czy do roku, właśnie na taką wymianę [...], to to nie jest na takiej zasadzie, jak Erasmus, że ja po prostu jadę sobie, tylko że składam wypowiedzenie i to mnie przeraziło. [...] Ja się po prostu bałam, że nie zostanę z powrotem po prostu przyjęta [K10, 30-40, humanistyka].

W wypowiedzi tej widać problem z organizacją wyjazdu – zamiast wziąć urlop bezpłatny, rozmówczynie musiałyby się zwolnić. W przypadku krótszych wyjazdów mogło też się okazać, że godziny dydaktyczne należało „odrobić”:

Staralam się o grant do Norwegii. I to były takie stypendia, od tam iluś miesięcy do roku. Ja oczywiście strasznie chciałam pojechać na rok. [...] Natomiast moja szefowa wtedy powiedziała, że nie. Że nie mogę na rok, mogę na pół roku. Co było jakimś kompromisem. [...] I ja dostałam to stypendium, pojechałam na pół roku do Norwegii. Natomiast była straszna, może nie awantura, ale była kwestia tego, co z moimi zajęciami dydaktycznymi i co z moim pensum. I w końcu zostało to tak zrobione. I szczerze mówiąc, nawet nie wiem, czy to jest zgodne z jakimiś przepisami, że ja zrobiłam przez jeden semestr całe pensum swoje. A przez te pół roku, które byłam w Norwegii, byłam na urlopie bezpłatnym. Czyli, de facto, np. pracowałam, przynajmniej, jeśli chodzi o dydaktykę, cały rok. Natomiast dostałam pensję tylko za pół roku [K4, 30-40, nauki społeczne].

Nie dość więc, że pracodawca utrudnił naszej rozmówczynie wyjazd i skrócił go, to jeszcze zmuszona była ona do podwójnej pracy.

4.4. Język

Inną barierą w wyjazdach była słaba znajomość języka obcego, będąca też jedną z ważniejszych barier w mobilności badanych naukowców na terenie Unii Europejskiej (IDEA Consult 2010). Potrzeba biegłości językowej może być różna w zależności od reprezentowanej dyscypliny, kultury akademickiej kraju goszczącego (język badań, język spotkań, język dydaktyki) oraz samego języka, ponieważ np. nieznanomość niemieckiego w Niemczech sprawia większy kłopot niż nieznanomość fińskiego w Finlandii (Musselin 2004; Jöns 2009; Stephan, Franzoni i Scellato 2016). Jednak w przeprowadzonych przez nas wywiadach poruszano głównie kwestię znajomości języka angielskiego:

Akurat w mojej dziedzinie ta mobilność jest nieunikniona. Jest nieunikniona ze względu na to, żeby chociażby poznać te współczesne trendy, które są na różnych konferencjach, spotkaniach omawiane z zakresu ekonomii, z zakresu zarządzania. To jest nieuniknione, więc trzeba było w pewnym momencie jakby przekroczyć taką

barierę, która jest językowa. Bo wszyscy z nas uczyliśmy się języków, ale zawsze ta bariera istnieje. Więc nadal wiem, że ona w przypadku moim istnieje, dlatego że ja jestem jeszcze z pokolenia, kiedy uczono się języka rosyjskiego. Ja znam bardzo dobrze język rosyjski. [...] Więc miałam zawsze problem z językiem angielskim. No, ale niestety trzeba było się go pouczyć, no żeby właśnie być bardziej mobilnym. Powiedzmy obecnie jest on na poziomie, no lepiej niż podstawowym, ale można się porozumieć. I to jest chyba najważniejsze [K11, 30-40, nauki społeczne].

Chętnie bym na to pojechał, ale mam duży kompleks językowy. [...] No, mówimy o angielskim, na przykład. To jest kompleks, z którego nie mogę się wyleczyć i nie wiem, czy ja się kiedykolwiek wyleczę. A mianowicie, ja bym się chętnie w takie rzeczy angażował kiedyś, teraz znowu mam małe dziecko i byłby to problem, z wyjazdami, ze stażami. I wiele razy o tym myślałem, ale zawsze gdzieś wracałem do tego, no kurczę, ale ja nie znam języka, ja sobie nie poradzę itd. [...] Dogadać się dogadam, ale to nie jest tak, że jestem w stanie swobodnie czytać, pisać po angielsku czy tam po niemiecku, to w ogóle nie znam tego języka, nie? [M5, 30-40, nauki społeczne].

Czy była to bariera możliwa do pokonania? Pierwsza wypowiedź sugeruje, że rozmówczyni uczyła się języka angielskiego („Bo wszyscy z nas uczyliśmy się języków [...] obecnie jest on [angielski] na poziomie, no lepiej niż podstawowym, ale można się porozumieć”), ale zbyt wolno, żeby móc w najbliższym czasie porozumieć się w nim. W drugiej wypowiedzi rozmówca mówi o kompleksie, jednak nie wydaje się, żeby odczuwał potrzebę zmiany swojej sytuacji i nauczania się języków. Problem języków dotyczył też filologów związanych z konkretnym językiem i mogącym go badać w konkretnych krajach. Mobilność była np. utrudniona u osób zajmujących się filologią polską:

W przypadku mojej dziedziny, czyli filologii polskiej, gdzie ma filolog polski pojechać na Erasmusa? Oczywiście są polonistyki w Czechach, z którymi mamy podpisane umowy, we Francji [...], ale na przykład językowa... Językowe przygotowanie polonistów, pracowników naukowych raczej nie sprzyja, żeby na te wyjazdy jeździć. Epizodycznie, po jednej osobie, oczywiście czasem trzeba wybłagać, kogoś namówić, żeby pojechał na Erasmusa, ktoś jedzie, ale jeśli chodzi o Erasmusy, to jest minimalne [K7, 30-40, humanistyka].

Wnioski

Jednym z najważniejszych wniosków wypływających z analiz zebranych w raporcie NOU jest to, że praca naukowa jest często traktowana przez współmałżonków i samych doktorów jako hobby, nieprzyczyniające się znacznie do utrzymania rodziny. Rozmówcy mogą sobie pozwolić na zajmowanie się tym hobby dlatego, że ich współmałżonek lepiej zarabia. Konsekwencje tego dla mobilności są duże – trudno

jest bowiem „spakować” całą rodzinę i wyjechać – ten argument podawany był bardzo często.

Jednak wypowiedzi osób, które miały już za sobą doświadczenia mobilności, pokazują te same problemy, z którymi mimo wszystko potrafią sobie poradzić, gdyż są zdeterminowane do dalszych wyjazdów. Inne mają problem z wyobrażeniem sobie, jak można dane przeszkody pokonać, jak zorganizować sobie życie za granicą, a także brakuje im determinacji do wyjazdu, co – jak widzieliśmy – jest związane także z problemami z komunikacją w językach obcych. Charakterystyczną cechą wypowiedzi osób opisujących ograniczenia mobilności jest koncentracja na jednostce – na sobie („to mnie przeraziło”, „nie miałem ochoty”) lub innych („chyba, że ktoś [...] przegra konkurs”). Nawet jeśli jest mowa o zbiorowościach w tym kontekście, to raczej o dyscyplinie niż o zespołach lub zakładach („W przypadku mojej dziedziny...”). Do tego mobilność związana jest nie tylko z ryzykiem, że nie będzie do czego wracać (np. z powodu utraty pracy), ale także z czasem potencjalnie trudnym finansowo.

Co zastanawiające, osoby mówiące o trudnościach z podjęciem decyzji o mobilności najwyraźniej miały na myśli długookresowe (nawet kilkuletnie) wyjazdy, podczas gdy osoby pokazujące zwyczajność tego typu doświadczeń mówiły na ogół o wyjazdach krótkich, nawet konferencyjnych.

Przymus mobilności?

Nasi rozmówcy widzieli często bariery związane z mobilnością i nie wyjeżdżali, mimo że wyjazd uważali za korzystny dla swojej pracy. Czy był więc sposób, żeby mimo wszystko wyjechali? Cytowany na samym początku rozmówca, pamiętający jeszcze czasy, gdy o wyjazd było trudno, powiedział, że nie planował dłuższego wyjazdu czy migracji: „Nie, nie. Musiałoby mnie życie zmusić, ale na razie nie”. Jak miałyby wyglądać takie zmuszenie przez życie? W jednej z proponowanych wersji reformy systemu nauki i edukacji wyższej sugerowano wymuszoną mobilność, a więc zmuszanie doktorów, by podejmowali pracę na innej uczelni niż macierzy sta. Tego rodzaju propozycje nie zostały jednak wprowadzone, a mobilność, nawet krajowa, wciąż utrzymuje się na niskim poziomie, choć niektórzy spośród rozmówców upatrywali szansy na zwiększenie mobilności poprzez system konkursów:

Jeżeli chodzi o Polskę, to jest zupełnie zerowe, takie przemieszczanie się w ramach Polski, chyba że ktoś, myślę, że to się będzie pojawiało, przegra konkurs, bo to się za chwilę zacznie robić, no zaczną się te sytuacje pojawiać tak, że stajemy do konkursu, kończy się nam umowa i to być może wymusi u osób, które nie są rodzinnie jakoś mocno zakorzenione w swoim miejscu pracy dotychczasowej jakąś mobilność [K7, 30-40, humanistyka].

Fragment ten jest o tyle interesujący, że rozmówcy nie mówi o swoich doświadczeniach mobilności, lecz o większej społeczności, której jest częścią. Znamienne jest to, że za jedyny skuteczny sposób zwiększania mobilności akademickiej, uznaje ona jej wymuszenie. To wymuszanie pojawi się – co nie zostało jednoznacznie powiedziane – w momencie gdy ludzie po stracie pracy zaczną zgłaszać się do konkursów poza miejscem dotychczasowego zamieszkania lub by kontynuować swoją pracę (umowy o pracę dla adiunktów są coraz częściej zawierane na czas określony, po którym należy jeszcze raz przystąpić do konkursu na „swoje” miejsce pracy) i zaczną wzmacniać swoje CV.

Z przedstawionej analizy sytuacji rodzinnej i finansowej doktorów może wynikać, że wymuszanie mobilności prowadzi po prostu do odejścia od kariery naukowej tych, dla których rodzina pensja adiunkta nie jest pensją podstawową. Dobrze zarabiający małżonkowie raczej nie będą chętni do przeprowadzki. Taką przeprowadzkę utrudnia też posiadanie dzieci – dbałość o ich edukację, adaptację językową, ale też – jak wskazywała jedna z rozmówczyń – konieczność rezygnacji z darmowej opieki oferowanej przez babcię i dziadków, którzy zwykle są mniej mobilni. Wymuszanie mobilności na naukowcach mogłoby powodować poświęcanie kariery małżonków (a częściej żon niż mężów) lub rezygnację z „drogiego hobby” ich samych. Inną konsekwencją mogłaby być mobilność udawana, jak choćby w Islandii, gdzie zakaz pisania doktoratu na swojej uczelni spowodował fikcyjną mobilność, podczas której doktoranci dalej mieszkają i pracują w swoim kraju, ale przez Skype’a kontaktują się z zagranicznym promotorem. Z przeprowadzonych tam przez nas rozmów wynika, że czasami nawet obrona doktoratu odbywa się bez obecności autora, który nie jest na tyle mobilny, by dojechać na uczelnię, na której formalnie studiuje.

Co ciekawe, na tle cytowanych wcześniej badań mówiących o coraz większej konieczności mobilności w życiu i karierze naukowców w Europie i na świecie (Fahey i Kenway 2010a; 2010b; Kim 2010) w opowieściach badanych przez nas doktorów mobilność nie była konieczna, ani nawet wymagana. Pozostawała raczej szansą, dla niektórych niedostępną przygodą, która nie mogła ziścić się z powodów rodzinnych czy językowych. Z powyższych analiz można wysnuć wnioski, że mobilności można zacząć wymagać bardziej zdecydowanie od pracowników naukowych pod warunkiem, że będzie się to wiązało z adekwatnymi zmianami w zakresie ich pensji, tak by dochód doktorów miał dużo większy udział w utrzymaniu rodziny w porównaniu do dochodów małżonków zatrudnionych np. w biznesie. Nawet wtedy jednak nie wiadomo, czy zaryzykowałiby oni utratę pracy przez małżonka, by np. wyjechać na staż. Dopiero bardziej skuteczne sposoby organizowania pracy dla małżonka oraz edukacji dla dzieci w kraju, do którego pracownicy naukowcy mieliby migrować, a także rozwinięte doradztwo z tym związane mogłoby przynieść pozytywne skutki dla zwiększenia w polskim systemie nauki i szkolnictwa wyższego mobilności akademickiej.

Literatura

- Ackers, L. (2004). Managing relationships in peripatetic careers: Scientific mobility in the European Union. *Women's Studies International Forum*. 27(3): 189-201.
- Ackers, L., Balch, A., Scott, S., Currie, S., Millard, D. (2009). The Gender Dimension of Geographic Labour Mobility in the European Union. <http://www.europarl.europa.eu/committees/fr/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=28228> [30.09.2016].
- Altbach, P.G., Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. 11(3-4): 290-305.
- Arai, K. (2010). Japanese science in a global world. *Science*. 328(5983): 1207.
- Baruffaldi, S.H., Landoni, P. (2012). Return mobility and scientific productivity of researchers working abroad: The role of home country linkages. *Research Policy*. 41(9): 1655-1665.
- Batorski, D., Bojanowski, M., Czerniawska, D. (2009). Diagnoza mobilności instytucjonalnej i geograficznej osób ze stopniem doktora w Polsce. <http://www.nauka.gov.pl/analizy-raporty-statystyki/diagnoza-mobilnosci-instytucjonalnej-i-geograficznej-osob-ze-stopniem-doktora-w-polsce-w-roku-2009,archiwum,1,akcja,pdf.html> [30.09.2016].
- Bauder, H. (2015). The international mobility of academics: A labour market perspective. *International Migration*. 53(1): 83-96.
- Boring, P., Flanagan, K., Gagliardi, D., Kaloudis, A., Karakasidou, A. (2015). International mobility: Findings from a survey of researchers in the EU. *Science and Public Policy*. 1-16.
- Cañibano, C., Bozeman, B. (2009). Curriculum vitae method in science policy and research evaluation: The state-of-the-art. *Research Evaluation*. 18(2): 86-94.
- Corley, E.A., Sabharwal, M. (2007). Foreign-born academic scientists and engineers: Producing more and getting less than their U.S.-born peers? *Research in Higher Education*. 48(8): 909-940.
- Czaika, M., Toma, S. (2015). *Working Papers Path-dependency in International Academic Careers* (No. 108). Oxford: International Migration Institute.
- Dillon, N. (2001). Tackling the postdoc brain drain. *European Molecular Biology Organization Reports*. 2(9): 746-747. <http://doi.org/10.1093/embo-reports/kve190> [30.09.2016].
- Fahey, J., Kenway, J. (2010a). International academic mobility: problematic and possible paradigms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 31(5): 563-575.
- Fahey, J., Kenway, J. (2010b). Moving ideas and mobile researchers: Australia in the global context. *Australian Educational Researcher*. 37(4): 103-114.
- IDEA Consult (2010). *Study on mobility patterns and career paths of EU researchers. FINAL Technical Report 3: Extra-EU mobility pilot study*. <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/33768/1/studyonmobility.pdf> [30.09.2016].
- Jarausch, K.H. (2005). Challenges of Internationalization: Careers in Humanities and Social Sciences. *Arbeits- und Diskussionspapier*. 3: 32-34.
- Jöns, H. (2009). „Brain circulation” and transnational knowledge networks: Studying long-term effects of academic mobility to Germany, 1954-2000. *Global Networks*. 9(3): 315-338.

- Kidd, J.M., Green, F. (2006). The careers of research scientists: Predictors of three dimensions of career commitment and intention to leave science. *Personnel Review*. 35(3): 229-251.
- Kim, S. (2010). From Brain Drain to Brain Competition: Changing Opportunities and the Career Patterns of US-Trained Korean Academics. W: C.T. Clotfelter (red.). *American Universities in a Global Market* (335-369). Chicago: University of Chicago Press.
- Kim, T. (2010). Transnational academic mobility, knowledge, and identity capital. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 31(5): 577-591.
- Kowzan, P., Zielińska, M., Kleina-Gwizdała, A., Prusinowska, M. (2016). „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową” Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach. Gdańsk – Bydgoszcz – Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu. <https://noweotwaracie.files.wordpress.com/2016/04/nie-zostaje-mi-czasu-na-prace-499-naukowc485-raport-nou3.pdf> [30.09.2016].
- Kwiek, M., Antonowicz, D. (2015). The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones. W: T. Fumasoli, G. Goastellec, B.M. Kehm (red.). *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives* (41-68). Cham – Heidelberg – New York – Dordrecht – London: Springer.
- Lehn, T. (2016). *Academic Mobility: The Transnational Flow of U.S. Academic Staff to Higher Education Institutions in the Countries of the Gulf Cooperation Council*. Minneapolis: University of Minnesota.
- McNair, S. (2009). *Migration, Communities and Lifelong Learning*. IFLL Thematic Paper 3. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Morano-Foadi, S. (2005). Scientific mobility, career progression, and excellence in the European Research Area. *International Migration*. 43(5): 133-162.
- Musselin, C. (2004). Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility. *Higher Education*. 48(1): 55-78.
- Paradeise, C., Thoenig, J.-C. (2013). Academic Institutions in Search of Quality: local orders and global standards. *Organization Studies*. 34(2): 189-218.
- Stephan, P., Franzoni, C., Scellato, G. (2016). Global competition for scientific talent: Evidence from location decisions of PhDs and postdocs in 16 countries. *Industrial and Corporate Change*. 25(3): 457-485.
- Vohlřídlová, M. (2014). Academic mobility in the context of linked lives. *Human Affairs*. 24(1): 89-102.
- Wagner, I. (2011). *Becoming Transnational Professional. Kariery i mobilność polskich elit naukowych*. Warszawa: Scholar.
- Zielińska, M. (2016). Autoreferat rozprawy doktorskiej pt. „Miejsce, mobilność i edukacja. Dorośli Polacy w Reykjavíku”. https://www.academia.edu/24197664/Autoreferat_rozprawy_doktorskiej_pt._Miejsce_mobilno%C5%9B%C4%87_i_edukacja._Doro%C5%9Bli_Polacy_w_Reykjaviku [30.09.2016].
- Zielińska, M., Kowzan, P., Ragnarsdóttir, H. (2014). Polish complementary schools in Iceland and England. *Intercultural Education*. 25(5): 405-417.

International mobility of Polish PhD holders – obstacles and possibilities

ABSTRACT. The paper presents results of qualitative research on PhD holders working at Polish universities, regarding their international mobility. The respondents' opinions on mobility, their experiences of it (e.g. experiences of study visits), as well as obstacles, which prevented mobility were taken into consideration and analysed. Special attention was given to family issues (related to partners and children), language competences and working conditions. Declarations regarding mobility were compared to data on the respondents' sources of income. For some of them the partner's income was a primary means of livelihood. Therefore, we argue that demanding more mobility from the researchers may be counter-productive, since the mobility of the family could put the partner's income at risk.

KEYWORDS: academic mobility, gender, PhDs, migration

CYTOWANIE: Zielińska, M., Kowzan, P. (2016). Mobilność zagraniczna polskich doktorów – możliwości i bariery. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 181-201. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.7.

Marek Kwiek

Kariera akademicka w Europie: niestabilność w warunkach systemowej konkurencji*

STRESZCZENIE. Awans naukowy w Europie musi być realizowany systematycznie i umieszczony w jasno zdefiniowanych ramach czasowych; kariery akademickie są podzielone na porównywalne etapy, a każdy z nich musi być realizowany w określonym czasie. Najważniejsze kamienie milowe kariery akademickiej pozostają niezmiennie. Podziały istniejące w Polsce nie są radykalnie silniejsze niż w innych częściach Europy. Wszędzie kariera naukowa jest długa, a dochodzenie do naukowej dojrzałości (i instytucjonalnej samodzielności) rozłożone w czasie. Wszędzie młodzi w nauce są wiekowo młodszy i w żadnym nie istnieją „szybkie ścieżki” w nauce. Tradycyjnym kamieniom milowym coraz częściej towarzyszą stałe, małe kroki, niemal nieustannie oceniane przez ciała złożone z przedstawicieli wspólnoty akademickiej i przez uczelnianą administrację. Z jednej strony kariera akademicka jest dziś znacznie mniej stabilna; nie sposób brać dziś w Europie za pewnik długoterminowego zatrudnienia akademickiego, szczególnie w przypadku nowo przyjętych w szeregi kadry akademickiej. Z drugiej jednak strony, kariera akademicka staje się bardziej przewidywalna dzięki silniejszym i bardziej sformalizowanym procesom oceny, którym są poddawane policzalne, porównywalne (zarówno w ramach dyscyplin naukowych w kraju, jak i między krajowymi systemami szkolnictwa wyższego) i międzynarodowo widzialne osiągnięcia badawcze. Tradycyjny kontrakt społeczny państwa z akademią oznaczał spory zakres wolności akademickiej, dużą wolność dysponowania własnym czasem, dużą stabilność zawodową i materialny status klasy średniej. Nowy kontrakt oznacza wycofywanie się państwa ze wszystkich gwarantowanych dotąd wymiarów pracy akademickiej: malejącą wolność akademicką (w sensie rosnącego nacisku na stosowalny, a nie podstawowy charakter badań), mniejszą stabilność zawodową, malejącą władzę dysponowania własnym czasem i spadający status materialny. Tradycyjne motywy prowadzenia badań – triada: *curiosity, ribbon i gold* – odgrywają taką samą rolę jak w poprzednich dekadach, ale pierwszy i trzeci podlegają systematycznym ograniczeniom.

SŁOWA KLUCZOWE: kariera akademicka, etapy rozwoju naukowego, konkurencja, zatrudnienie, młodzi w nauce

* Wstępna, angielska wersja tego tekstu (Kwiek i Antonowicz 2015) została napisana z dr. hab. Dominikiem Antonowiczem z UMK w Toruniu, któremu jestem wdzięczny za zgodę na wykorzystanie jej w zmienionej i poważnie rozbudowanej, polskiej wersji.

Wprowadzenie: rosnąca konkurencja na akademickim rynku pracy

Kariera akademicka w Europie jeszcze kilkadziesiąt lat temu była w znacznie mniejszym stopniu ustrukturowana i o wiele mniej konkurencyjna niż obecnie. Dziś, co dobrze odzwierciedlają odpowiedzi udzielane w wywiadach przeprowadzonych w ośmiu krajach Europy, coraz mocniej widać, że „każdy szczebel kariery jest konkurencyjny” (CH_18-MAN), począwszy od wolnych miejsc na studiach doktoranckich i stażach podoktorskich, po stałe i kontraktowe etaty dla młodszej i starszej kadry akademickiej¹. We wszystkich zbadanych przez nas krajach europejskich mamy do czynienia z istotnymi różnicami poziomu tej konkurencji, często zależnego także od zajmowanego szczebla w hierarchii akademickiej. Rosnąca konkurencja wkroczyła jednak na stałe w życie kadry akademickiej i nie wydaje się, by miało się to szybko zmienić. Taki zapanował w Europie paradygmat, podyktowany m.in. malejącymi zasobami w stosunku do wciąż rosnącej liczby kadry – rosnącej w ostatnich dekadach również dlatego, że wszystkie systemy europejskie stawały się systemami masowymi (w 2016 r. w europejskim szkolnictwie wyższym pracowało prawie 700 tys. naukowców, a studiowało ponad 20 mln studentów).

Konkurencja, o której tu mówimy, dotyczy starań o tymczasowe i stałe, cząstkowe i pełnoetatowe posady akademickie, o granty badawcze i finansowanie na badania oraz o oznaki prestiżu akademickiego i akademickiego uznania. Nigdy do systemów europejskich nie kierowano tak dużych środków, ale zarazem nigdy wcześniej systemy te nie były tak konkurencyjne. Dla dużej części kadry to spora niespodzianka – jeszcze 20 lat temu konkurencja obejmowała w zasadzie tylko najbardziej produktywną kadrę i najbardziej prestiżowe uczelnie. Również dla polskiej kadry pojawienie się konkurencji stanowi w dużej mierze nowy wymiar, z którym – jak pokazują wywiady – jest jej niezwykle trudno się oswoić (międzypokoleniowe różnice w podejściu m.in. do tego zjawiska: Kwiek 2015a).

Konkurencja o prestiż i środki na badania jest naturalną cechą nauki, ale od 20 lat zmienia się w Europie polityka podziału środków na badania – maleje udział ogólnych środków uniwersyteckich (*general university funds*), a rośnie udział środków przydzielanych na zasadach konkurencyjnych w całości nakładów na badania. Dzieje się tak przynajmniej w sześciu obszarach (Dill 2014: 24): granty na badania doktorantów, fundowane katedry badawcze, granty na infrastrukturę ba-

¹ Odwołania do wywiadów przeprowadzonych w ośmiu krajach europejskich wyglądają następująco: kraj (Austria, Finlandia, Niemcy, Chorwacja, Irlandia, Szwajcaria, Rumunia i Polska), numer i kod wywiadu przyjęty przez krajowe zespoły badawcze. W sumie w Europie przeprowadzono 480 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych; 60 polskich wywiadów przeprowadził dr hab. Dominik Antonowicz.

dawczą, badawcze centra doskonałości, badawcze szkoły doktoranckie oraz fundusze na osiągnięcie instytucjonalnego statusu uczelni klasy światowej. Jak podsumowuje David D. Dill (2014: 25), „najważniejsza dynamika, która kieruje wszystkimi uniwersytetami, to coraz bardziej kosztowny i społecznie nieskuteczny »akademicki wyścig zbrojeń« o prestiż badawczy, w którym ważną rolę odgrywają normy akademickie”.

Dziś awans naukowy w Europie musi być realizowany systematycznie, umieszczony w jasno zdefiniowanych ramach czasowych, a kariery akademickie we wszystkich systemach europejskich wydają się być podzielone na porównywalne etapy: studia doktoranckie, zatrudnienie w ramach postdoków lub posad akademickich dla młodszych badaczy, zatrudnienie na stanowiskach przeznaczonych dla starszej kadry niższego szczebla i wreszcie posady dla starszej kadry o najwyższym prestiżu naukowym (takie jak tradycyjnie obejmowane najlepsze katedry czy profesura zwyczajna w polskim przypadku). Co najważniejsze, każdy z tych etapów musi być realizowany w określonym czasie, przedłużenia są trudne lub zgoła niemożliwe, przede wszystkim z racji kontraktowych i finansowych. Dobrze finansowanym doktorantem czy postdokiem jest się najczęściej przez ściśle określoną liczbę lat, często w projektach badawczych o zamkniętych ramach czasowych i finansowych. Po tym czasie albo zamyka się pewien okres kariery wyraźnym osiągnięciem naukowym i/lub formalnym (doktorat, habilitacja, monografia, cykl artykułów), albo stopniowo traci się naukowy rozpęd (i naukowe możliwości) i szuka kolejnych źródeł finansowania pozwalających na tymczasowe zatrudnienie. Liczba doktorantów w Europie jest – z tradycyjnej perspektywy, która jeszcze 20 lat temu wiązała otrzymanie stopnia doktorskiego z zatrudnieniem na uczelni – olbrzymie (w 2013 r. było w Europie ponad 745 tys. studentów studiów doktoranckich, w Polsce – ponad 43 tys.); rośnie również liczba postdoków, coraz częściej wędrujących po europejskich uniwersytetach w poszukiwaniu zatrudnienia.

Sednem konkurencji akademickiej są mierzalne osiągnięcia badawcze, których oczekuje się od naukowców w konkretnych przedziałach czasu oraz na określonych etapach kariery akademickiej. Co dla nas najistotniejsze, oczekiwania wobec naukowców na tym samym etapie kariery w większości krajów europejskich upodabniają się do siebie. Wiadomo, czego należy się spodziewać po dobrze zapowiadającym się doktorancie, który ma w planach podjęcie kariery akademickiej; różnice między dyscyplinami są duże, ale różnice w poziomie oczekiwań w tych samych dyscyplinach – coraz mniejsze. Podobnie zbliżone oczekiwania najlepsze uczelnie zachodnie mają wobec najzdolniejszych i najbardziej obiecujących postdoków. (Polska w tym procesie nieformalnego ujednociania wymagań wobec doktorantów i ciągle nielicznych postdoków nie bierze udziału, ponieważ upadły tradycyjne wymogi stawiane na wyższych etapach kariery naukowej: jeżeli nie ma zgody co do minimalnego poziomu osiągnięć naukowych na poziomie habilitacji czy profesury, to trudno oczekiwać zgody na poziomie doktorantów i postdoków. Wyraźne ocze-

kiwania stawiane na początku kariery musiałyby stopniowo prowadzić do konkretyzacji wymagań na kolejnych etapach kariery naukowej – a do tego polska kadra akademicka jest jeszcze zupełnie nieprzygotowana. Z czasem problemu tego nie uda się już pomijać; na razie szok realnych wymogów naukowych, rosnących wraz z kolejnymi etapami kariery akademickiej, został przełożony w czasie.)

W Europie pojawia się interesująca kombinacja wymogów związanych z awansem naukowym i z wiekiem i/lub szczególną ramą czasową kariery akademickiej. W przeprowadzonych przez nas badaniach osoby, które udzielały wywiadów, podkreślały rolę rosnącej konkurencji związanej zarówno z zatrudnieniem (zagwarantowaniem sobie miejsca, czyli posady w systemie, utrzymaniem jej w systemie oraz powolnym wspinaniem się po szczeblach drabiny akademickiej), jak i ze zdobywaniem finansowania na badania. Powiązanie między finansowaniem na badania a zatrudnieniem jest dzisiaj silniejsze niż kiedykolwiek wcześniej, nawet w najtrudniejszych latach (co stopniowo zaczyna zbliżać europejskie modele kariery, przynajmniej młodszej kadry, do modelu amerykańskiego, w którym – coraz częściej – środki na badania są przyznawane na pierwsze dwa lata pracy, po upływie których niezbędne jest korzystanie z zewnętrznych środków konkursowych; Stephan 2012). W wielu przypadkach, szczególnie wśród młodszych naukowców, dopiero generowanie zewnętrznego finansowania w istocie oznacza zatrudnienie. Coraz większa liczba miejsc pracy na uniwersytetach europejskich jest dzisiaj dostępna jedynie na czas określony, jest finansowana ze źródeł zewnętrznych i opiera się na uczestnictwie w projektach badawczych – zwłaszcza na poziomie doktoranckim i poddoktorskim.

W klimacie finansowych oszczędności, odczuwanym w wielu systemach europejskich, „rynek dla naukowców” (Musselin 2010), „akademicki rynek pracy” (Williams, Blackstone i Metcalf 1974), szczególnie zaś rynek dla młodych absolwentów studiów doktoranckich, coraz częściej kieruje się zasadą „zwycięzca bierze wszystko”, a dotyczy to głównie najlepszych uniwersytetów badawczych (o koncepcjach *winner takes all* i *positional goods*: Hacker i Pierson 2010; Frank i Cook 1995; Frank 1985; Brown, Lauder i Ashton 2011). Na rynkach o takim charakterze często marginalne różnice w osiągniętych wynikach gwarantują zwycięzcom posadę w systemie akademickim, sprawiając tym samym, że ich konkurenci o nieznacznie niższych osiągnięciach przegrywają walkę o wejście do systemu szkolnictwa wyższego.

W systemach, które, historycznie rzecz biorąc, ulegały ciągłej ekspansji, konkurencja o wejście do systemu szkolnictwa wyższego była tradycyjnie niezwykle ostra, zwłaszcza w najbardziej prestiżowych instytucjach, ale nie miała ona tak wykluczającego charakteru jak obecnie. Gdy dziś mierzymy się z mniejszą liczbą nowych posad akademickich na uniwersytetach oraz z systemami, w których zatrudnianie nowej kadry zostaje „zamrożone” z powodu kryzysu finansowego, marginalne różnice w wynikach badawczych potencjalnych kandydatów oraz nowo przyjętych do systemu mogą znaczyć więcej niż kiedykolwiek wcześniej. Podobnie więcej mogą znaczyć umiejętności społecznego networkingu – współpracy naukowej podejmowanej

na wczesnych etapach rozwoju, zanim jeszcze na dobre wejdzie się do systemu. Gdy coraz większego znaczenia nabierają drobne różnice – ponieważ kandydaci do pracy w najlepszych miejscach są coraz lepsi i zarazem coraz mniej się od siebie różnią w sensie osiągnięć naukowych, zwłaszcza w przypadku konkursów międzynarodowych – takie zawsze istotne z perspektywy historycznej czynniki, jak: „szczęście”, „okazja”, „przypadek” czy „szansa”, stają się decydujące dla karier akademickich (zwycięzcy – nieznacznie tylko lepsi od innych, niemal tak samo dobrych, zgodnie z nową logiką – biorą wszystko).

Nasze wywiady w jasny sposób pokazują, że rola naukowców, których możemy ująć w kategorii akademickich mentorów (czy patronów akademickich), w ostatnich kilku dekadach nie zanikała, ale wręcz wzrosła. Awanse w hierarchii akademickiej na wczesnych etapach kariery są silnie powiązane w Europie z mierzalną produktywnością badawczą oraz obiecującymi osiągnięciami badawczymi, ale zarazem wykazują silną korelację z akademicką opieką czy oparciem w badaniach na starszej kadrze: awans akademicki, jak ujął to szwajcarski naukowiec, „musi być oparty na wynikach naukowych, na artykułach naukowych. Ale istotne są również sieci naukowe związane z innymi. Potrzebne jest dobre środowisko do badań; wyniki jednak są najważniejszym z kryteriów” (CH18_MAN). Mentorzy naukowci i akademicki patronat odgrywają znaczącą rolę na wczesnych etapach kariery naukowej, szczególnie w okresie studiów doktoranckich, których ukończenie w większości współczesnych systemów europejskich dopiero otwiera możliwość wejścia w szeregi kadry naukowej. Młody naukowiec musi posiadać mentora, „który wspierałby go w usieciowieniu i budowaniu kapitału społecznego w jego polu badawczym. Dobry i wspierający mentor jest bezcenny” (PL27_AC), jak ujął to polski rozmówca.

1. Mentorzy naukowci i wczesne etapy kariery akademickiej

Pierwszym kamieniem milowym kariery akademickiej jest decyzja o pozostaniu w sektorze akademickim po ukończeniu studiów i podjęcie (w większości systemów europejskich) studiów doktoranckich. Wielu młodszych naukowców, którzy udzielili nam wywiadów, wyjaśniało, że ich decyzja o rozpoczęciu studiów doktoranckich była powiązana ze spotkaniem intelektualnego lidera. Istnieje kilka kanałów, dzięki którym można sformalizować aktywność badawczą w instytucjach szkolnictwa wyższego, dających szansę na wejście w szeregi kadry akademickiej. Najpopularniejszym z nich jest – od zainicjowania procesu bolońskiego – prowadzenie badań w ramach programów studiów doktoranckich. Liczba takich programów oraz liczba doktorantów w ostatniej dekadzie stale rośnie.

Jak można się spodziewać po rynku o rosnącej podaży i malejącym popycie, wśród potencjalnych naukowców funkcjonujących w ramach studiów doktoranc-

kich istnieje poczucie rosnącej konkurencji. Choć pula doktorantów rośnie w sposób znaczący, liczba dostępnych posad akademickich nie nadąża za tempem tego wzrostu. Tylko kilka procent studiujących doktorantów w większości systemów europejskich ma szansę na etat. Widzimy dziesiątki tysięcy doktorantów w poszczególnych krajach – i najczęściej setki, czasami tysiące, nowych miejsc pracy na uniwersytetach. Zestawienie tych dwóch liczb jest jednoznaczne: przytłaczający odsetek młodych doktorów nigdy nie będzie pracował w sektorze szkolnictwa wyższego (w Polsce sytuacja jest równie trudna, a pogarsza ją wciąż malejąca liczba studentów, która pośrednio musi doprowadzić do zmniejszania liczby kadry). Wprawdzie niektóre programy są przygotowane do kształcenia absolwentów dla sektora biznesowego, jednak w większości przypadków na tradycyjnych uniwersytetach doktoranci uważają karierę akademicką za podstawową opcję zawodową. Podczas gdy liczba kadry akademickiej w większości krajów jest stała, w związku z ekspansją studiów doktoranckich pula potencjalnych kandydatów do zasilenia jej szeregów rośnie często – jak choćby w Polsce – w sposób niekontrolowany. W wyniku tego w umasowionych systemach edukacji doktoranckiej jedynie wybrani posiadacze dyplomów mają szansę na to, by kiedykolwiek wstąpić w szeregi kadry akademickiej.

Zgodnie z logiką stojącą za kształceniem doktorantów, zarówno w Europie, jak i w USA, można powiedzieć, że „coraz więcej wykształconych badaczy będzie poszukiwać, i będzie musiało poszukiwać, pracy poza akademią i poza instytucjami badawczymi” (Kehm 2009: 155). Tym samym tradycyjne formy kształcenia i edukacji doktoranckiej wydają się nie odpowiadać nowym oczekiwaniom polityki edukacyjnej w Europie. W efekcie, opierając się na prostym modelu popytu i podaży, rośnie konkurencja na zatrudnienie akademickie, ponieważ liczba posad dostępnych dla posiadaczy doktoratów poza sektorem akademickim nie nadąża za ich liczbą. Sektor biznesowy nie wykazuje zapotrzebowania na nowych doktorów w takiej skali, w jakiej proponują ją uczelnie europejskie za namową swoich rządów (i z rządowymi subsydiami przeznaczonymi na ten cel). Zatrudnienie tymczasowe, projektowe, zewnętrznym finansowane czy zatrudnienie częściowe na czas określony wydaje się wkraczać na arenę europejskiego rynku pracy akademickiej dla młodych doktorów w większym stopniu niż kiedykolwiek wcześniej (w sposób podobny, jednak wciąż w znacznie mniejszej skali niż w USA; por. Schuster i Finkelstein 2006; Schuster 2011; odnośnie do powiązanych zjawisk prowadzących do wytworzenia w obrębie kadry akademickiej nowej stratyfikacji, w ramach której większość zaczynają stanowić pracownicy nieetatowi, a tradycyjna kadra pełnoetatowa jest już w mniejszości; por. Kezar i Sam 2010a; 2010b).

W związku z tym na konkurencyjnym rynku pracy dla młodych kandydatów do akademii rola mentorów naukowych, oprócz roli ich własnych osiągnięć badawczych, staje się zatem coraz istotniejsza. Oprócz statusu prawnego i instytucjonalnego młodzi badacze potrzebują mentora naukowego, który zapewni im

intelektualne wsparcie w trakcie procesu badawczego prowadzącego do napisania doktoratu. Podobnie potrzebują oni mentorów po ukończeniu studiów doktoranckich, w trudnym okresie przejściowym potencjalnie prowadzącym do zatrudnienia w sektorze szkolnictwa wyższego.

Wywiady wskazują, że kamieniem milowym kariery akademickiej jest bycie „odkrytym” czy „zaproszonym” do pracy z właściwym naukowcem [instytucjonalnie będącym profesorem, a intelektualnie mentorem; zachodzi w tym przypadku również często proces, który Harriet Zuckerman (1996: 107) nazwała „umotywowanymi poszukiwaniami” angażującymi zarazem tradycyjnego mistrza, jak i jego uczniów]. Innymi słowy, owo „spotkanie właściwego naukowca” nie musi być tak przypadkowym zdarzeniem, jak można by to sobie wyobrażać. Dla najzdolniejszych doktorantów może to być intelektualne odkrywanie potencjału naukowego – oparte na społecznych interakcjach odbywających się w otoczeniu akademickim – stopniowo prowadzące do budowania partnerstwa w badaniach naukowych między starszymi naukowcami a najbardziej utalentowanymi i ambitnymi studentami czy doktorantami, cechującymi się dodatkowo szczególną wiedzą, umiejętnościami i postawami społecznymi. Dobrze dopasowanie pod względem norm, wartości i postaw (które można określić mianem Mertonowskiego „etosu akademickiego”) między mentorami a ich protegowanymi jest z perspektywy młodych naukowców czymś równie ważnym jak publikacje w najbardziej prestiżowych czasopismach naukowych z perspektywy tradycyjnych osiągnięć naukowych. Uczestnik jednego z wywiadów, pochodzący z Austrii, deklaruje: „po ukończeniu studiów zostałem zaproszony przez mojego profesora do pełnoetatowej pracy w projekcie badawczym w charakterze doktoranta” (AT23_AC), a młody naukowiec ze Szwajcarii tak określił swoją drogę do sektora uniwersyteckiego: „mój pierwszy kontrakt był wynikiem tego, że zostałem wybrany spośród wielu innych, dobrze mi szło i miałem duże osiągnięcia; było to również konsekwencją moich dobrych stosunków z profesorem” (CH11_AC).

Tak samo ważne jest zaproszenie do podjęcia akademickiego zatrudnienia. Młody naukowiec z Rumunii stwierdził: „profesor koordynujący moją pracę licencyjną zapytał mnie, czy nie chciałbym zająć się karierą akademicką” (RO55_AC). Z kolei młody naukowiec z Chorwacji wskazał, że „podczas procesu zatrudnienia, oprócz warunków formalnych (średnia ocen) niezbędne było to, żeby naukowiec zatrudniający asystenta lub młodszego badacza znał wcześniej osobę, którą zatrudnia, jako swojego studenta, ponieważ w ten sposób osoba ta miała większe szanse na zatrudnienie niż ktoś, kto aplikował na to samo stanowisko z »zewnątrz«”. Najistotniejszym kryterium dalszego awansu jest jednak liczba opublikowanych prac” (CR2_AC). Według zgromadzonych danych system chorwacki jest pod tym względem „bardzo zamknięty, ponieważ rzadko – niemal nigdy – nie pozwala się jednostce z zewnątrz systemu na wkroczenie do niego” (CR3_AC). Zatem zdolność społecznego networkingu oraz długofalowa, oparta na zaufaniu relacja z mento-

rem naukowym są bardzo ważne dla osiągnięcia powodzenia na początku drogi na konkurencyjnych rynkach akademickich dla młodych doktorów [co nie różni się znacznie od sytuacji z bardziej odległej przeszłości, jak donosił Logan Wilson (1995; 1979) w kontekście najlepszych amerykańskich uniwersytetów okresu powojennego]. Mówiąc najogólniej, niewiele zmieniło się od wydania w latach 40. pracy Wilsona *The Academic Man* (1995: 15):

[...] wkraczanie do pracy na uniwersytecie jako ścieżkę życiowej kariery jest jak wchodzenie w związek małżeński: wszyscy zgadzają się, że jest to ważne wydarzenie, jednak zaangażowanych jest w to tak wiele nieuchwytnych czynników, że nikt nie wie dokładnie, jak to się dzieje. Kandydat musi wybrać i zostać wybrany, a mimo wszystkich indeterministycznych przekonań demokratycznego społeczeństwa szanse oraz naciski okoliczności są dokładnie tak samo decydujące, jak uczucie i racjonalny wybór.

Nie ma więc nic dziwnego w fakcie, że wielu ankietowanych naukowców wiąże swoje kariery naukowe ze „szczęściem” czy „okazją”: „u podstaw mojej kariery naukowej leży ciężka praca, ale nie sposób również nie wspomnieć o okazji” (RO59_AC); „myślę, że również szczęście odgrywa istotną rolę, ponieważ nigdy nie wiadomo, ilu naukowców może zostać wypromowanych w danym roku, w zależności od dostępnych środków” (IE55_AC).

Zaproszenie do współpracy w badaniach z właściwym naukowcem we właściwym momencie kariery akademickiej otwiera przed młodymi naukowcami nowe możliwości. Profesorowie zawsze zwracali się do obiecujących studentów z zaproszeniem do swoich grup badawczych. Kryteria wyboru, oprócz naukowych kompetencji, mogły być trywialne, ale istotne dla stosunków interpersonalnych. Jak podkreśliła w wywiadzie jedna z austriackich badaczek, jej profesor wybrał właśnie ją, „ponieważ byli do siebie dobrze dopasowani na poziomie emocjonalnym” (AT55_AC). Ankietowani naukowcy (głównie młodszy) podkreślali ten szczególnie moment bycia obiektem intelektualnego zainteresowania akademickiego mentora jako punkt zwrotny w karierze zawodowej. To często właśnie ten moment rozbudzał ich dalsze zainteresowanie badaniami oraz sprawiał, że zaczęli poważnie myśleć o pracy w szkolnictwie wyższym: jak powiedział polski naukowiec, „punktem krytycznym w mojej karierze akademickiej było spotkanie z właściwym profesorem, moim mentorem, który prowadził mnie we właściwy sposób, jak również pomagał mi wyrazić moje plany badawcze i moje ambicje” (PL2_AC).

Profesorowie wydają się posiadać moc, która pozwala im inspirować, angażować oraz prowadzić młodszych naukowców przez wczesne etapy kariery akademickiej. Mogą również, szczególnie na początku, kierować ich silniej w stronę badań naukowych, ku takim a nie innym problemom badawczym oraz określać ogólne sposoby myślenia w obrębie reprezentowanych przez nich dyscyplin. Według osób, które udzieliły nam wywiadów, wpływu mentorów naukowych na rozpoczęcie, a potem tempo rozwoju kariery akademickiej nie sposób przecenić. Ich intelektualne pięć-

no odciska się przede wszystkim przez nieformalne, pośrednie, często nawet intuicyjnie udzielane i również intuicyjnie przyswajane uwagi, porady czy wskazówki. Profesorowie będący mentorami naukowymi często służą młodym naukowcom za naukowe i akademickie wzorce². Istnienie tych niewidzialnych, ale silnych wpływów zostało w większości potwierdzone przez młodych naukowców, którzy często deklarowali, że ich osobisty sukces w badaniach nie byłby możliwy bez bezcennego i często trudnego do zmierzenia, bezpośredniego i pośredniego wkładu ich mentorów. Twierdzili oni, że w karierze akademickiej „najważniejszy jest mentor, który dba o wszystko. On lub ona nadzoruje i otacza mentorską opieką karierę młodego naukowca, wytyczając drogę do grantów, publikacji, stypendiów”, jak ujął to inny polski naukowiec (PL1_MAN).

Spotkanie dobrego naukowego mentora jest zatem powszechnie w całej Europie uważane za kamień milowy w karierze akademickiej. Bycie naukowym mentorem stanowi zadanie trudne i wymaga szczególnych osobistych i zawodowych umiejętności oraz predyspozycji. Nie bez znaczenia jest tu też wzajemne zrozumienie i silna wola współpracy po obu stronach rodzących się relacji akademickich. Bez wątplenia to bezcenne doświadczenie dla doktorantów, którzy wymagają intelektualnej inspiracji, a później często niepisanego, bezpośredniego i pośredniego wsparcia lub interwencji w trakcie poszukiwania dobrej, najlepiej pełnoetatowej pracy na uniwersytecie lub w publicznym sektorze badawczym.

Wiele ankietowanych osób skarżyło się na niesprawiedliwe procedury prowadzenia doktorantów po ścieżce naukowej przez potężnych profesorów mentorów. W odniesieniu do wczesnych etapów kariery akademickiej respondenci podkreślali, że znalezienie dobrego mentora akademickiego było punktem zwrotnym w ich karierach zawodowych, ale mogło oznaczać również jej koniec, gdyby współpraca miała się okazać się na tym etapie nieudana. Oprócz służenia młodym naukowcom swoim akademickim i badawczym doświadczeniem oraz sieciami naukowymi profesorowie często są w stanie zagwarantować im zewnętrzne finansowanie. W niektórych krajach istnieje silne uzależnienie młodych naukowców od starszych badaczy, oparte na finansowaniu projektowym zapewnianym przez tych ostatnich. Mentorzy mogą zapewniać dostęp do swoich sieci naukowych, a młodzi badacze mogą na nich polegać, tworząc własne sieci. Przynosi im to korzyści w przyszłości, chociaż, jak wskazują respondenci, poważne usieciowienie młodych badaczy jest trudne bez wsparcia dobrze osadzonego w naukowych sieciach badacza mentora. Dobry mentor skraca dystans do dobrych sieci naukowych, umożliwia dostęp do członków swoich sieci – i funkcjonujących w nich młodszych naukowców. Dokto-

² Harriet Zuckerman (1996: 125) pisała o amerykańskiej ultraelicie laureatów Nagrody Nobla, że „będąc wzorami dla młodszych badaczy, mistrzowie niekiedy wprowadzali ich na takie poziomy osiągnięć, których ci nie byłoby sobie w stanie wyobrazić. [...] Po części elitarni mistrzowie wywoływali ponadprzeciętne osiągnięcia, przekazując przez swoje zachowania poczucie tego, jak wiele można osiągnąć w badaniach naukowych, oraz co to znaczy robić takie badania naukowe, które mają znaczenie”.

ranci wiedzą, że aby odnosić sukcesy w nauce, muszą należeć do większych, najlepiej międzynarodowych grup badawczych. Jak podkreślał młody naukowiec z Rumunii, „muszę należeć do mocnego zespołu badawczego, ponieważ jestem świadomy, że to jedyny sposób na osiągnięcie wyników w badaniach [...]. Bycie częścią zgranego zespołu badawczego sprzyja publikowaniu oraz oddziałuje pozytywnie na prestiż naukowca i na jego zdolność szkolenia nowych badaczy” (RO19_AC). Nie zaskakuje zatem konkluzja innego badacza z Rumunii, że „kariera naukowa jest oparta na profesjonalizmie, indywidualnych studiach, badaniu, motywacji oraz na przynależności do zespołu badawczego o najwyższym możliwym prestiżu naukowym” (RO20_AC).

Podsumowując: najzdolniejsi młodzi ludzie nie mogą pracować w izolacji, a najbardziej skuteczną drogą do osiągnięć naukowych jest gwarantowanie im dostępu do sieci badawczych i zasobów finansowych przez opiekujących się nimi profesorów. I nawet na tym wstępnym etapie pojawiają się silne elementy konkurencji, choćby o czas, uwagę i intelektualne zainteresowanie mentora. Przy rosnącej liczbie doktorantów, zwłaszcza w ramach rozwijającego się w Europie systemu wydzielonych *doctoral schools*, czas, uwaga i zainteresowanie najlepszych profesorów są dla potencjalnych naukowców dobrem bezcennym. Wreszcie zaś, jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, oczekiwania doktorantów zwiększają się wraz z ukończeniem rozprawy doktorskiej. Nadejście okresu przejściowego następującego po etapie studiów doktoranckich weryfikuje zarazem instytucjonalną i akademicką pozycję mentorów oraz ich intencje co do przyszłości zawodowej młodych badaczy. Ogólnie rzecz biorąc, młodzi badacze oczekują wsparcia w okresie przejściowym, przede wszystkim pomocy w znalezieniu zatrudnienia w sektorze akademickim. Młoda badaczka ze Szwajcarii wskazywała, że została asystentką „ze względu na dobrą relację z profesorem, który zaoferował, [...] abym kontynuowała studia magisterskie (przez 50% czasu) oraz pracowała na uniwersytecie przez pozostałe 50% czasu. Otrzymałam duże wsparcie od profesora, który wcześniej prowadził mój licencjat oraz specjalizację” (CH_7_AC). W ramach ścieżki awansu naukowego początkowy okres studiów doktoranckich prowadzi do okresu przejściowego, okresu zawieszenia, który dla chcących pozostać w akademii oznacza poszukiwanie tymczasowego lub pełnowymiarowego zatrudnienia w dowolnej części krajowego (czy międzynarodowego) systemu szkolnictwa wyższego.

2. Wkraczanie w szeregi kadry akademickiej w czasach rosnącej zawodowej niepewności i niestabilności

Kolejnym – po spotkaniu właściwego mentora – kamieniem milowym w karierze akademickiej jest decyzja o pozostaniu w akademii po obronie rozprawy doktorskiej. Według ankietowanych młodzi naukowcy pozostają w stanie zawieszenia

i muszą być wysoce konkurencyjni pod względem osiągnięć badawczych, by mieć jakiegokolwiek szanse na wstąpienie w szeregi kadry akademickiej. Masowy model kształcenia doktorantów prowadzi do istotnego zwiększenia liczby wypromowanych doktorów, z których większość nie ma innego wyboru, jak tylko poszukiwanie zatrudnienia poza szkolnictwem wyższym. W umasowionych systemach tradycyjne zasady dotyczące wysokiej selektywności kadry akademickiej pozostają w mocy, przynajmniej w najbardziej prestiżowych ośrodkach; a przecież tradycyjnie „zdolności naukowe są bardzo nierówno rozdzielone” (Ziman 1994: 258-259).

Większość nowych doktorów w Europie chciałaby pracować w sektorze akademickim. W efekcie często słyszymy opinie, takie jak ta wygłoszona przez młodą badaczkę z Niemiec: „zdecydowanie uważam, że mamy do czynienia z ogromną konkurencją wśród doktorantów”. W tych warunkach przejście od statusu doktoranta do jakiegokolwiek formy zatrudnienia badawczego czy dydaktycznego stanowi moment krytyczny w rozwoju kariery. Liczba nowych posad we wszystkich badanych systemach europejskich jest znacznie mniejsza niż liczba absolwentów studiów doktoranckich, którzy chcieliby pozostać w akademii. Wśród doktorantów dominuje zatem poczucie niepewności i niestabilności, jak wskazują młodzi badacze w całej Europie: „uniwersytety w Finlandii kształcą w tym momencie niesamowicie dużą liczbę doktorantów. Prowadzi to oczywiście do niepewności, szczególnie wśród tych, którzy chcą pozostać w akademii” (FI72_AC). O dużej niepewności wspominają również młodzi irlandzcy naukowcy zatrudnieni na tymczasowych kontraktach (IE1_AC).

Mimo stopniowego pogarszania się warunków zatrudnienia profesja akademicka wciąż pozostaje atrakcyjną ścieżką kariery zawodowej (Enders i de Weert 2009; Enders i Musselin 2008; Musselin 2007). Wbrew rosnącym i zróżnicowanym oczekiwaniom związanym z pracą, często rosnącym obciążeniom dydaktycznym (szczególnie dla osób wkraczających do akademii), wbrew relatywnie malejącym zarobkom (w porównaniu z klasą profesjonalistów, a zwłaszcza z jej najlepiej wykształconymi segmentami) i wreszcie wbrew zmieniającym się formom zatrudnienia, ciężącym stopniowo w stronę mniejszego bezpieczeństwa pracy, mniej stabilnym i często zawiązywanym na czas określony stosunkom pracy, szkolnictwo wyższe wciąż przyciąga utalentowanych młodych ludzi (o zmieniającej się atrakcyjności profesji akademickiej w Europie: Kwiek 2010: 80-139). Dzisiejsze szkolnictwo wyższe jest wciąż atrakcyjne jako miejsce pracy, nawet jeśli nie ma już wiele wspólnego z tym, co w połowie lat 40. XX wieku Logan Wilson (1995: 21) określił jako „godziwą, bezpieczną, etatową, cieszącą się publicznym szacunkiem [...] miłą pracę w miłym otoczeniu, z wystarczającą ilością wolnego czasu pozwalającego na rozwijanie osobistych zainteresowań”. Jak pokazują wyniki naszych badań, praca w szkolnictwie wyższym wciąż może oferować interesujące perspektywy zawodowej ścieżki rozwoju, a poziom satysfakcji na uniwersytetach europejskich jest względnie wysoki niemal na całym kontynencie (Kwiek i Antonowicz 2013).

Ponieważ istnieje nadmierna podaż dobrych kandydatów chcących wstąpić w szeregi kadry akademickiej i niewystarczająca podaż posad akademickich w systemach, które w Europie przeżywają stagnację, mamy do czynienia z rosnącymi kontrowersjami wokół procesów rekrutacji, co widać w przykładzie z Austrii: „na uniwersytecie występuje »mentalność lokalnych cesarzy«, ponieważ dziekani i profesorowie mają władzę decydowania o etatowych posadach we względnie autonomiczny sposób. Ogłoszenie o konkursie na wolną posadę jest oficjalnie ogłoszone, ale tekst oferty pracy jest przykrawany pod konkretnych kandydatów” (AT44_AC). Podobnie dzieje się w Niemczech, co opisuje młody naukowiec: „było kilku kandydatów na to miejsce, ale po konsultacji z profesorem stało się dla mnie jasne, że jeśli będę aplikował o tę pracę, to ją dostanę” (D208_AC). Respondenci opowiadają o zmianach mających na celu zwiększanie przejrzystości procesów zatrudniania młodych naukowców, ale zmiany te są powolne.

Znaczenie przy wyborze młodej kadry w Europie mają zarówno nadzieje związane z potencjałem badawczym kandydata, jego udokumentowane wyniki badawcze, jak i procesy interpersonalne, które w uproszczeniu nazywamy tutaj „wybieraniem i byciem wybranym”, czyli poziom mentorskiej opieki naukowej, jaką otrzymywał (lub nie) kandydat do uczelnianego etatu. Jedynie w kilku systemach (np. w niemieckich landach) obowiązuje sztywna zasada zabraniająca podejmowania pracy w instytucji, w której otrzymało się stopień doktorski, oraz zasada wiążąca awans ze zmianą miejsca pracy (czyli z przyjęciem konkurencyjnej oferty pracy). Pytanie o potencjalne niebezpieczeństwa akademickiego „chowu wsobnego” (*academic inbreeding*) przybiera różne formy w zależności od wielkości systemu i stopnia jego zróżnicowania i stratyfikacji. Małe systemy są zmuszone do chowu wsobnego w swoich najlepszych uczelniach; duże systemy, które nie są zorganizowane na zasadzie silnej stratyfikacji pionowej, z reguły wymagają większej mobilności akademickiej. Jednakże systemy o silnej stratyfikacji w dużym stopniu zatrudniają własnych doktorów, zgodnie z zasadą: wybieramy najlepszych doktorów spośród naszych (najlepszych w kraju) doktorantów, ponieważ jesteśmy najlepszą czy najbardziej prestiżową instytucją w kraju. Liczba najbardziej prestiżowych uczelni jest w Europie, tak jak wszędzie, bardzo ograniczona. Najnowsze międzynarodowe badania porównawcze zjawiska akademickiego chowu wsobnego (Yudkevich, Altbach i Rumbley 2015) nie prowadzą do jednoznacznych wniosków dla wszystkich systemów. Podkreśla się w nich raczej znaczenie różnych narodowych kontekstów, w tym poziomu zróżnicowania systemu oraz dystrybucji prestiżu, czyli liczby najlepszych instytucji w kraju.

Szkolnictwo wyższe nie może być uważane za rozwijający się sektor w tak automatyczny sposób, jak działo się to jeszcze trzy czy cztery dekady temu. To, co brano za pewnik podczas poszukiwania zatrudnienia w nauce w długim powojennym okresie ekspansji szkolnictwa wyższego, nie jest już dziś aktualne. John Ziman twierdził, że odkąd nauka stała się regularnym zawodem pod koniec XIX wieku,

była „prężnym, otwartym przedsięwzięciem, gdzie chętnie witano utalentowanych przybyszy i gdzie mogli oni spokojnie patrzeć w przyszłość, widząc w nim okazję do osobistego rozwoju przez całe swoje życie zawodowe”. Nieustannie rozszerzający się system szkolnictwa wyższego i badań naukowych przez trzy ostatnie stulecia był „rozwijającym się przemysłem” – cecha ta jednak nie musi mieć w przyszłości istotnego znaczenia. Kraje takie jak Polska i niektóre gospodarki Europy Środkowej mierzą się ze znacznie mniejszą liczbą studentów, co prowadzi nieuchronnie do kurczenia się szeregów kadry akademickiej zatrudnionej na uniwersytetach (Antonowicz 2012a). Można oczekiwać, że zasady gry dotyczące wkraczania w szeregi kadry akademickiej i awansu w ramach kariery naukowej będą się fundamentalnie różnić w czasach stagnacji (czy implozji systemu) od tych dominujących jeszcze do niedawna w rozszerzających się systemach europejskich.

Kariery akademickie w Europie są powiązane z uniwersytetami publicznymi, a co za tym idzie – z trwałym finansowaniem publicznym. Uzasadnienie tego finansowania szkolnictwa wyższego zmieniało się w ostatnich trzech dekadach, podobnie jak rewizji ulegał powojenny „społeczny kontrakt” obowiązujący między rządami a uniwersytetami, najlepiej wyrażony w raporcie Vannevara Busha (1945; por. Kwiek 2015d). Ben Martin i Henry Etzkowitz (2000: 7) podsumowali ów nowy, wyłaniający się dopiero kontrakt w następujący sposób: „w ramach nowego kontraktu społecznego istnieje wyraźne oczekiwanie, że w zamian za finansowanie ze środków publicznych naukowcy i uniwersytety muszą uwzględniać potrzeby »użytkowników« funkcjonujących w gospodarce i społeczeństwie”.

Zasady nowego kontraktu mogą się coraz bardziej różnić dla odmiennych obszarów badawczych, ponieważ w ostatnich kilku dekadach w coraz większym stopniu „jedynymi argumentami, które obecnie mają jakiegokolwiek znaczenie dla rozwoju nauki, są te, które odwołują się do składanej przez nią obietnicy przyszłego bogactwa i innych namacalnych korzyści” (Ziman 1994: 85). Gospodarka wiedzy sprawia, że niektóre typy produkowanej przez uniwersytet wiedzy (np. to, co Gareth Williams określa mianem „wiedzy gospodarczo użytecznej” czy „gospodarczo wartościowej wiedzy skodyfikowanej”; Williams 2012: 20, 34; por. Brown, Lauder i Ashton 2011) okazują się istotniejsze – i łatwiejsze do sfinansowania – niż inne. Rozwój nauki, a co za tym idzie – możliwości zatrudniania młodej kadry mogą wyglądać różnie w odmiennych obszarach badań i częściach uniwersytetów. Ekspansji w niektórych obszarach szkolnictwa wyższego i uniwersyteckiej produkcji wiedzy może towarzyszyć kurczenie się innych obszarów szkolnictwa wyższego i uniwersyteckiej produkcji wiedzy. Geografia obszarów badań, a w konsekwencji również geografia dostępnych posad akademickich systematycznie ewoluje. W niektórych krajach ewolucja ta jest coraz silniej ukierunkowywana przez krajowe strategie rozwoju szkolnictwa wyższego i innowacji oraz przez nowe, bardziej „konkurencyjne” systemy finansowania badań, którym towarzyszy nowa, bardziej selektywna, polityka naukowa (Geuna 1999, 2001).

Gospodarka wiedzy zmienia również profil wyborów studenckich w szkolnictwie wyższym, ponieważ premia płacowa za wyższe wykształcenie w coraz większym stopniu jest powiązana z dziedzinami nauki i z kierunkami ukończonych studiów. Wpływ rosnących dowodów na to, że „nie wszyscy absolwenci są w równym stopniu chętnie poszukiwani przez pracodawców po to, by wnieść swój wkład w gospodarkę wiedzy” (Williams 2012: 33), na przyszłość różnicowania się profesji akademickiej (według dyscyplin naukowych) jest wciąż niejasny. Natomiast wpływ krajowej polityki na finansowanie badań jest już odczuwalny, chociaż często bywa postrzegany jako zagrożenie dla przyszłego finansowania badań, szczególnie w naukach społecznych i humanistycznych. Finansowanie badań naukowych wykorzystuje się zarówno do badań prowadzonych przez tych, którzy już są zatrudnieni w akademii, jak i do tworzenia stanowisk na czas określony dla nowych kandydatów do pracy akademickiej.

Ujmowana w bardzo szerokich kategoriach historia nauki była do tej pory historią intensywnego i miarowego wzrostu:

Odkąd tylko nowoczesna nauka wystartowała w XVII wieku, była przemysłem wzrostu. Wiedza i zdolności techniczne nie tylko akumulowały się miarowo: z czasem przyspieszyła również stopa akumulacji. Skala wszystkich działań naukowych i technologicznych nieustannie się rozszerzała. Każda miara uchwytyjąca te działania – liczba zaangażowanych ludzi, ilość wykorzystywanych zasobów, liczba opublikowanych artykułów i zgłoszonych patentów, wpływ komercyjny i przemysłowy itd. – wydawała się rosnać w postępie geometrycznym przez najlepszą część ostatnich trzech stuleci (Ziman 1994: 67).

Taka historia rozwoju nauki może okazać się jednak zjawiskiem zupełnie wyjątkowym. Rozwój nauki był powiązany z liczbową ekspansją uniwersytetów oraz dostępnych etatów akademickich na uniwersytetach w całej Europie. Długofalowe ogromne zmiany w uzasadnieniu publicznego finansowania badań mogą mieć odśunięty w czasie wpływ na szanse kariery naukowej w przyszłości.

Podobnie jak w poprzednich dekadach, pozostanie w sektorze szkolnictwa wyższego po obronie doktoratu to nadal zasadniczy cel tych, którzy myślą o karierze naukowej. Zatrudnienie na etacie jest kuszącym, pierwszym elementem kariery, a okres przejściowy następujący po studiach doktoranckich decyduje o tym, czy dana osoba zostanie w akademii oraz w jakiej części jej struktur. Niektórzy spośród ankietowanych wydają się przekonani (lub sami tego doświadczyli), że prawdziwa selekcja w akademii dokonuje się krótko po ukończeniu rozprawy doktorskiej. „Najbardziej istotne jest szybkie zdobycie etatu bezpośrednio po doktoracie, nawet jeśli nie jest to etat stały. Pozwala to na ustanawianie sieci kontaktów w ramach regularnego zatrudnienia” (AT50_AC). Dla niektórych naukowców to rozstrzygający moment w karierze, okres decydujący o przetrwaniu. Dotarcie do tego kamienia milowego kariery akademickiej wymaga poczynienia uprzednich przygotowań.

Dobre publikacje naukowe w obecnym, konkurencyjnym otoczeniu mogą nie wystarczyć jako przepustka do szeregów kadry akademickiej. Bardzo przydatne okazują się również osobiste atuty, takie jak dobrze rozwinięte umiejętności społeczne oraz sieci społeczne zbudowane w trakcie studiów doktoranckich. Młody badacz ze Szwajcarii stwierdził: „potrzebujesz indywidualnego, osobistego »wypromowania«, twoja praca musi być widzialna” (CH17_AC). Dziś większość szans związanych z wczesnymi etapami kariery w szkolnictwie wyższym wymaga zewnętrznego finansowania projektowego lub innych zewnętrznych nakładów finansowych, a zatem młodzi badacze są przekonani o potrzebie funkcjonowania w symbiozie z uznanymi profesorami, którzy mają dostęp do finansowych zasobów na badania oraz władzę ich dystrybuowania. Uważa się, że społeczny networking, szczególnie networking międzynarodowy, ma istotne znaczenie dla pomyślnego ubiegania się o finansowanie badań. Starszy naukowiec z Irlandii zauważył:

[...] istnieje dzisiaj ogromny nacisk na badania i pozyskiwanie finansowania na badania. Jednakże naukowcy w obecnie panującym klimacie nie mogą otrzymywać finansowania, jeśli aplikują o nie sami bądź z grupą współpracowników ze swojego wydziału. Zamiast tego musisz dzisiaj skupić wokół siebie wszystkich znanych ci badaczy z Europy czy świata, z różnych dyscyplin, z różnych krajów i dopiero w taki sposób możesz liczyć na otrzymanie finansowania (IE7_AC).

Mobilność między sektorem szkolnictwa wyższego a sektorem gospodarki często jest niezwykle trudna. Szczególnie ciężko rozpoczyna się karierę naukową w trakcie kariery zawodowej, czyli przychodząc na uczelnię z sektora biznesowego. Wejście w szeregi kadry naukowej odbywa się dziś przede wszystkim zaraz po studiach doktoranckich bądź tuż po stażu podoktorskim, bez wcześniejszych doświadczeń w sektorze biznesowym. W niektórych krajach (np. w Polsce czy Rumunii) przypadki pomyślnego powrotu do akademii z wczesnego wejścia w świat biznesu są bardzo rzadkie. Wynika to z faktu, że ścieżka rozwoju uniwersyteckiej kariery zawodowej jest oparta na kumulatywnym awansie i kumulatywnych osiągnięciach, a zostawanie w tyle pod względem mierzalnych wyników badawczych może być trudne do przezwyciężenia. Dodatkowo osiągnięcia naukowe są ważnym kryterium w konkursach na fundusze badawcze i o stypendia badawcze. Szansa otrzymania finansowania na badania w coraz bardziej konkurencyjnym otoczeniu, bez zakułowanych wcześniej osiągnięć badawczych, jest naprawdę niewielka. Niektóre systemy szkolnictwa wyższego są bardziej otwarte na mobilność międzysektorową niż inne; inne są niemal całkowicie zamknięte dla osób z zewnątrz, a przejście do sektora szkolnictwa wyższego dla spóźnialskich czy praktyków ze świata biznesu jest w Europie zjawiskiem marginalnym.

Na tych uniwersytetach europejskich, gdzie występuje bardziej hierarchiczne otoczenie instytucjonalne z ograniczonymi szansami na rozwój kariery dla młodych badaczy czy z ograniczonymi (a w niektórych krajach wręcz zanikającymi) etatami

dla starszych badaczy, w tym z malejącą liczbą dostępnych pełnych profesur czy dostępnych katedr, mobilność międzysektorowa niemal zawsze ma tylko jeden kierunek: od uniwersytetów do sektora przedsiębiorstw. Chociaż powroty ze świata biznesu do świata akademickiego w pełnym wymiarze są najczęściej bardzo trudne, możliwe są powroty w mniejszym wymiarze (np. w formie okazjonalnego – a nie pełnoetatowego – dzielenia się wiedzą praktyczną płynącą z doświadczeń wyniesionych w danej spółce czy sektorze gospodarki). Są one jednak wciąż uważane za rzadkość. Większość instytucji europejskich w swoich procedurach rekrutacyjnych na stanowiska akademickie nie traktuje doświadczenia poza akademią jako znaczącego czynnika zawodowego. Instytucjonalne normy i wartości oraz powiązane z nimi praktyki instytucjonalne nie wspierają napływu nowej kadry z sektora biznesowego.

Sygnal wysyłany zatem do doktorantów i uczestników staży podoktorskich w całej Europie jest jednakowy: karierę akademicką należy zaczynać jak najwcześniej, bez opóźnień z powodu aktywności zawodowej podejmowanej w innych sektorach. Doświadczenie zdobyte poza akademią nie jest dzisiaj w Europie wysoko cenione przez instytucje akademickie. Powszechne, bezpośrednie przejście między okresami doktoranckim i podoktorskim a zatrudnieniem w sektorze szkolnictwa wyższego sprawia, że konkurencja o pracę staje się coraz większa. Nie musiałoby tak być, gdyby mobilność między sektorem biznesowym a sektorem szkolnictwa wyższego była bardziej akceptowana instytucjonalnie.

Przejście od statusu doktoranta lub uczestnika stażu podoktorskiego do statusu naukowca oznacza zakończone sukcesem przebrnięcie przez rygorystyczne procesy selekcji. Wkroczenie w szeregi kadry akademickiej – w jakimkolwiek charakterze, coraz częściej w ramach ograniczonych w czasie kontraktów – staje się ostatecznym celem, który tak oto podsumował młody badacz z Austrii: „włożenie stopy w drzwi uniwersytetu było ważniejsze niż cokolwiek innego” (AT46_AC). Nie powinno zatem dziwić, że ankietowani naukowcy deklarowali, iż obrona doktoratu i podjęcie pierwszego zatrudnienia akademickiego są ważniejsze od procedur habilitacyjnych w tych systemach, w których habilitacja funkcjonuje: „w mojej karierze decydującą fazą był etap obronienia doktoratu, a etap habilitacji nie był już tak bardzo istotny” (AT25_AC).

3. Kroki w stronę pełnoetatowego zatrudnienia

Kolejnym punktem zwrotnym w karierze akademickiej jest zatem otrzymanie pełnoetatowego, bezpiecznego zatrudnienia w sektorze szkolnictwa wyższego lub sektorze badań i rozwoju. Istnieją znaczące różnice między przebadanymi krajami europejskimi, ponieważ osiągnięcie pełnoetatowej posady w szkolnictwie wyższym wymaga spełnienia różnych kryteriów formalnych w odmiennych systemach.

W kilku krajach (np. w Polsce) zawodowa stabilność i bezpieczne zatrudnienie przychodzi niemal automatycznie wraz z uzyskaniem habilitacji. Stabilność i bezpieczeństwo były tradycyjnie przez cały okres powojennej ekspansji europejskiego szkolnictwa wyższego podstawowymi czynnikami przyciągającymi zdolne jednostki do sektora uniwersyteckiego. Jak w odniesieniu do systemu amerykańskiego wiele lat temu zauważyli Howard R. Bowen i Jack H. Schuster (1986: 3), instytucja uniwersytetu to ludzie uniwersytetu: „doskonałość w szkolnictwie wyższym jest funkcją tego, jakiego rodzaju ludzi jest ono w stanie zatrudnić i utrzymać na swoich wydziałach”. W związku z tym habilitacja w naturalny sposób staje się kamieniem milowym kariery akademickiej w tych systemach, w których wciąż istnieje zarówno w teorii, jak i w praktyce. Na przykład w Polsce „istniejąca hierarchia przypomina hierarchię feudalną i każdy zna swoje w niej miejsce. Na publicznych uniwersytetach ta hierarchia jest nadmiernie podkreślana, a otrzymanie habilitacji oznacza uzyskanie odmiennego statusu” (PL25_AC) (por. Kwiek 2015a).

Jak zauważył młody naukowiec z Polski:

[...] tak zwana wspólnota naukowa w istocie składa się z dwóch kompletnie odmiennych od siebie grup: starszych i młodszych badaczy. Różnica wynika nie tylko ze statusu w hierarchii, jest czymś więcej. Habilitacja jest punktem zwrotnym w każdej naukowej karierze zawodowej, zmienia zachowania związane z pracą, styl życia, a czasem również przyjaciół. Między młodszymi i starszymi naukowcami w polskim szkolnictwie wyższym zachodzi ogromna różnica (PL8_AC).

Podobnie ujął to inny respondent: „feudalizm w szkolnictwie wyższym jest powszechną formą stosunku. Wykorzystywanie młodszych naukowców przez starszych jest dobrze zakorzoną praktyką w niektórych dyscyplinach, takich jak medycyna” (PL15_AC; o roli kolegiałości akademickiej w Europie i w Polsce: Kwiek 2012b). Niemniej europejscy naukowcy wciąż żyją w ramach tego, co Wilson (1979: 206) określił mianem „społeczeństwa otwartych klas”: „wejście do tej profesji jest bardziej dostępne niż w większości innych zawodów, a awans w jej ramach jest ściśle powiązany z indywidualnymi zdolnościami i jednostkowym wysiłkiem”. Mimo trudnego i wysoce konkurencyjnego środowiska pracy w szkolnictwie wyższym jest ono we wszystkich systemach europejskich ściśle związane z osiągnięciami naukowymi i w tym sensie merytokratyczne (a zarazem *fair*, czyli uczciwe). W 480 analizowanych przez nas wywiadach z europejską kadrą badawczą nie pojawił się postulat poprawienia systemów selekcji czy awansowych na uniwersytetach w stronę mniej merytokratycznych. Badacze, jak się wydaje, zgodnie zresztą z powojenną tradycją akademicką, nie wyobrażają sobie uniwersytetów, w których o powodzeniu lub niepowodzeniu nie decydowałyby osiągnięcia naukowe, które nie byłyby w tym sensie otwarte i nie opierały się na wspólnych dla wszystkich kryteriach. Inaczej można sobie wyobrażać selekcję kadry i jej awans zawodowy w sektorze pozauniwersyteckim, np. w wyższym szkolnictwie zawodowym. Warto zauważyć,

że w najbardziej zróżnicowanych systemach szkolnictwa wyższego (np. systemie amerykańskim) wymagania w jego najbardziej prestiżowej części (Ivy League) i w części najmniej prestiżowej (*community colleges*) nie mają ze sobą nic wspólnego. Również charakter zatrudnianej kadry, sposób jej pracy, warunki zatrudnienia i warunki płacowe obu części systemu nie mają ze sobą nic wspólnego.

W Polsce – reprezentującej stosunkowo sztywną hierarchię akademicką z utrzymaną habilitacją i profesurą tytułarną, nieśmiało nadgryzaną przez system prestiżowego finansowania badań przez NCN – istnieje znacząca różnica w statusie między naukowcami ze stopniem doktora habilitowanego a tymi bez niego. Jak wspominaliśmy, w tej hierarchicznej wspólnotce habilitacja jest linią podziału biegnącą między dwiema jasno odróżnionymi od siebie, a często niewchodzącymi ze sobą w interakcję grupami naukowców. W naszych wywiadach naukowcy (szczególnie młodszy) często odnosili się do tego rozwarstwienia, posługując się kategoriami „społeczeństwa dwuklasowego”, „systemu kastowego”, „piramidy feudalnej” czy nawet „feudalnego społeczeństwa”: „stosunki mogą być bardzo feudalne – młodzi naukowcy zmuszani są do pisania rozpraw doktorskich na tematy, które ich nie interesują albo o których nie mają wiedzy. Jeśli ktoś nie posiada wiedzy w danym zakresie, będzie musiał ciężko pracować, by ją zdobyć” (PL7_AC). Czy też, jak podkreślił inny rozmówca, relacja między starszymi i młodszymi naukowcami „wzmacniana jest przez doświadczenia starego systemu. Być może nie trzeba już profesorom »gotować obiadów czy piec ciast«, ale wciąż powracają pewne elementy z przeszłości” (PL29_AC).

Niezależnie od tego, który opis potraktujemy jako ilustrację stosunków panujących we wspólnotce naukowej, znaczenie habilitacji dla sektora szkolnictwa wyższego w Polsce pozostaje zasadnicze. W mocno rozwarstwionej wspólnotce akademickiej otrzymanie habilitacji jest kamieniem milowym kariery akademickiej. Gwarantuje ona radykalne podniesienie zarówno społecznego, jak i akademickiego statusu, ale także (niemal automatycznie) zapewnia stałą, pełnoetatową posadę uniwersytecką. Dla wielu badaczy habilitacja to kres długiej zawodowej niepewności. W wielu przypadkach habilitacja stanowi wysiłek życia, podejmowany po kilkunastu latach od uzyskania doktoratu; wysiłek służący formalnemu zapobieżeniu zwolnieniu z uczelni. Pod względem naukowym habilitacja po kilkunastu latach kariery akademickiej, wymuszona przez otoczenie i napisana w ogromnym stresie, najczęściej nie ma większego znaczenia. Staje się kamieniem milowym w karierze akademickiej w takich przypadkach tylko w tym sensie, że zapobiega zwolnieniu z pracy, nie otwiera natomiast tej sporej części polskiej kadry żadnych nowych dróg naukowych. Chwilowa ulga życiowa, sztuczne podtrzymanie akademickiego zatrudnienia, nie prowadzi do ulgi zawodowej, ponieważ kumulacyjny charakter kariery (a więc jej stopniowe, trwające latami, osiągnięcia naukowe) i tak uniemożliwia najstarszym doktorom habilitowanym dostęp do zasobów materialnych i prestiżowych w nauce. Polski typ kariery naukowej jest zupełnie nieznanym w analizowanych

dziesięciu systemach zachodnioeuropejskich: tam proces selekcji odbywa się szybko i sprawnie, nie ma możliwości, by naukowiec męczył się do 45.-50. roku życia ze swoją habilitacją, ponieważ najpóźniej 10 lat wcześniej znajduje się w naturalny sposób poza systemem instytucjonalnej nauki (lub poza jej najbardziej prestiżowymi miejscami). Przy dzisiejszych wymaganiach związanych ze statusem doktoranta, postdoka i młodego naukowca jego szanse na wejście do systemu i utrzymanie się w nim na stałe radykalnie maleją. To jeden z wymiarów analizowanej gdzie indziej różnicy pokoleniowej w nauce (Kwiek 2015a; 2015f).

Systemy Europy Zachodniej przypominają pod tym względem ten obowiązujący na uniwersytetach amerykańskich, na których okres niepewności jest tradycyjnie krótki ze względu na politykę „pnij się w górę lub odpadaj” (czyli regułę *up or out*). W tym duchu o sytuacji nauczycieli akademickich najniższych rangą w akademickiej hierarchii pisał w latach 40. poprzedniego wieku Logan Wilson (1995: 61):

[...] stała posada jest przelotna lub niepewna, rotacja intensywna, kryteria awansu niejasne lub pomieszane, obowiązki liczne, a przyszłość pełna wątpliwości. [...] Uczucie lęku może zostać pogłębione przez powtarzające się krótkoterminowe zatrudnienia i zagrożenie ostateczną porażką w przedłużeniu kontraktu wiszące nad nauczycielem akademickim po siedmiu lub ośmiu latach pracy.

W niektórych krajach (np. Finlandia, Austria czy Szwajcaria) habilitacja nadal nie gwarantuje wyższego statusu akademickiego ani bezpieczeństwa zatrudnienia. Otwiera jedynie pewne szanse przed aplikującymi o pełnoetatowe, stałe posady w instytucjach szkolnictwa wyższego, ale pozostaje duża niepewność co do tego, jak długą drogę trzeba będzie jeszcze pokonać po jej zdobyciu, by osiągnąć bezpieczne zatrudnienie. Trójstopniowa bolońska struktura studiów sprawia, że studia doktoranckie są coraz bardziej dostępne dla najzdolniejszych studentów. Powstawanie wydzielonych szkół doktorskich, nastawionych wyłącznie na pracę z doktorantami, oraz coraz bardziej masowy model kształcenia doktorantów w znacznej mierze wyeliminowały ideę terminowania w akademii, a selekcja dotycząca tego, kto stanie się członkiem kadry, została przesunięta na poziom postdoków. Procesy selekcyjne dla systemu obowiązującego we francuskojęzycznej części Szwajcarii jedna z ankietowanych osób opisała w następujący sposób: „ewaluacja i selekcja oparte na konkurencji są zorganizowanymi procesami, począwszy od posady adiunkta wzwyż: sprawdzamy jakość publikacji i badań, a także jakość dydaktyki. Prosimy też o cztery do sześciu listów polecających” (CH19_MAN).

We współczesnym świecie akademickim nikt nie kwestionuje znaczenia uzyskania bezpiecznego zatrudnienia jako kamienia milowego kariery akademickiej. Europejskich naukowców pracujących na podstawie kontraktów zawieranych na czas określony i naukowców zatrudnionych bezterminowo dzieli przepaść. Jak to ujmuje przedstawiciel austriackiej administracji uczelnianej, „na uniwersytecie istnieje system dwuklasowy dzielący ludzi na tych, którzy mają stałe posady, oraz tych, któ-

rzy wiedzą, że będą musieli ostatecznie opuścić uniwersytet” (AT39_HEP). Proces urynkowania szkolnictwa wyższego pociąga za sobą również transformację akademickich stosunków zatrudnienia.

Kierunek zmian zachodzących w ostatnich dwóch dekadach najczęściej prowadził do mniej stabilnych, mniej bezpiecznych i mniej atrakcyjnych warunków pracy w szkolnictwie wyższym. Jak to ujął badacz fiński, „kariera akademicka była niegdyś bardzo przewidywalna, obecnie jest bardzo niepewna” (FI15_AC). Naukowcy zatrudnieni przez dłuższy czas na podstawie zewnętrznie sfinansowanych etatów starają się aplikować o pełnoetatowe posady na uniwersytecie i „nie są szczęśliwi. Muszą finansować swoją pracę ze środków zewnętrznych, a nie jest to łatwe. Niewiedza, czy zostaną zatrudnieni w kolejnym roku, wisi nad nimi jak miecz Damoklesa” (AT10_AC). Rosnąca liczba badaczy w Europie pracuje na umowach zawieranych na czas określony i to oni mogą być łatwo zwolnieni przez zatrudniające ich instytucje bez ponoszenia przez nie kosztów społecznych czy finansowych, jeśli tylko zajdzie taka potrzeba. Egbert de Weert (2001: 78) nazywa to podejście polityką „zerowych stanowisk”, prowadzącą do powstawania „niewidzialnej kadry”. Tym samym przejście od zatrudnienia na czas określony do stałych, pełnych etatów staje się kolejnym kamieniem milowym kariery akademickiej, a także ostatecznym celem naukowców. „Nawet w Niemczech, wśród osób z habilitacją, liczba umów na czas określony wzrosła” (D201_AC). Umowy takie mogą również skutecznie ograniczać dostęp do finansowania na badania, nad czym zastanawiał się młody badacz z Irlandii:

Obecne kontrakty naukowe są podpisywane na okres pięciu lat, co ma duży wpływ na zdolność naukowca we wczesnym stadium kariery do aplikowania o finansowanie na badania, ponieważ większość finansowania wymaga stałego zatrudnienia lub co najmniej tego, że dany naukowiec pozostanie na swoim stanowisku przez okres realizacji grantu. Co więcej, zatrudnianiu uczestników staży podoktorskich zapobiega też obecne moratorium na zatrudnianie. W ten sposób profesja akademicka znajduje się dziś w stanie zawieszenia. Nowi członkowie wchodzący w jej szereg funkcjonują w zdecydowanie odmiennych rolach (istnieje zatem coś w rodzaju systemu dwupoziomowego) i ciężko nazywać mi ją nadal jedną profesją (IE39_AC).

W większości krajów europejskich naukowcy uskarżają się na obecne zmiany polityki zatrudnienia w szkolnictwie wyższym, które coraz silniej ograniczają dostęp do stałych etatów. Jak stwierdził starszy badacz z Austrii, zdobywanie dobrze finansowanych projektów badawczych sprawia, że wśród młodej kadry pojawiają się „marzenia o stałym etacie”. Bezpieczny etat w instytucji szkolnictwa wyższego staje się osobistym celem, do którego prowadzą kolejne projekty badawcze. Powszechnie oczekuje się, że dostępność stałych etatów będzie się z czasem zmniejszać. Będą też one stawały się coraz bardziej konkurencyjne – cała Europa mówi o rosnącej konkurencyjności, jak to ujęto w fińskim kontekście, „o dostępne miejsca zatrudnie-

nia toczy się zacięta konkurencja. Trzeba coraz więcej i więcej, by zdobyć posadę” (FI25_AC). Wprowadzane w niektórych krajach europejskich plany oszczędnościowe oraz cięcia w publicznych wydatkach na szkolnictwo wyższe mogą jeszcze bardziej wzmocnić konkurencyjność akademickiego środowiska pracy i sprawiać, że osiągnięcie bezpiecznej pełnoetatowej posady będzie jeszcze trudniejsze. Z jednej strony, potężnie rośnie akademicka podaż młodych doktorów, z których część zostaje postdokami, z drugiej strony, nie rośnie, a w niektórych krajach wręcz maleje, liczba dostępnych uczelnianych etatów, a więc akademicki popyt. Jak w każdym nierównoważonym układzie, rośnie konkurencja i rosną wymagania wobec młodych ludzi starających się o wejście do profesji akademickiej.

Zmiany ustawodawcze stawiają wielu naukowców w bardzo trudnej sytuacji zawodowej, dlatego niektórzy z nich – jak jeden z ankietowanych fińskich starszych naukowców – „posiadają stałą posadę poza uniwersytetem i zachowują ją, ponieważ uniwersytet nie może im zaofiarować [...] stałej posady”. Badacz ten „osiągnął już to, co chciał, choć nadal chciałby stać się któregoś dnia docentem” (FI14_AC). Zdecydowanie rosną wymagania oraz maleją szanse na szybkie zdobycie pełnoetatowego zatrudnienia, co w powiązaniu z coraz mniejszą finansową atrakcyjnością akademickiego miejsca pracy może powodować, że część najzdolniejszych młodych ludzi może w ogóle nie brać pod uwagę kariery akademickiej. W polskim przypadku kilka powiązanych ze sobą punktów może od niej odstręczać: długa i niepewna droga awansu zawodowego; bardzo niskie zarobki na pierwszych etapach kariery i niskie zarobki na jej kolejnych etapach (pensje profesorów zwyczajnych relatywnie spadają od wielu lat, a ich poziom jest nie do przyjęcia dla młodych ludzi, którzy rozważają potencjalne zalety kariery naukowej); przesycenie pracy akademickiej dydaktyką w stopniu nieznanym w badanych systemach europejskich, co skutkuje brakiem czasu na prowadzenie badań naukowych; brak dostępności niekonkurencyjnych i mały dostęp do konkurencyjnych środków na badania oraz panujący chaos normatywny – brak trwałego, tradycyjnego etosu uniwersyteckiego, którego rdzeniem są badania naukowe i merytokratyczny system oceny ich wyników, prowadzący do naturalnej stratyfikacji społecznej w nauce. O ile funkcjonujący już w nauce są na nią niejako skazani (oprócz demoralizujących przypadków pozorowania zaangażowania w naukę, w których eliminacji, przynajmniej teoretycznie, powinny pomóc nowe regulacje prawne), o tyle młodzi ludzie mogą uczestnictwa w nieatrakcyjnym systemie w ogóle nie brać pod uwagę.

4. Nowe napięcia w zmieniających się organizacjach i reformujących się systemach akademickich

Kariery akademickie stają się coraz bardziej wielowymiarowe, a ich swobodny rozwój wymaga spełniania wielu różnych kryteriów. Jednakże naukowe uznanie,

wyrażające się szczególnie w międzynarodowych, dobrze widzialnych w świecie publikacjach, jest wciąż rdzeniem kariery naukowej, który definiuje akademickie trajektorie zawodowe. Rozmówcy wskazują na upowszechniający się trend, który może implikować stopniowe odchodzenie od modelu kariery opartej na ograniczonej liczbie kamieni milowych (często powiązanych z różnymi akademickimi „rytuałami przejścia”, typu doktorat, stały etat, habilitacja, profesura) do modelu wiążącego się z „awansem kumulatywnym”. Jak to ujęto w kontekście austriackim, „kryterium karier akademickich w latach 70. i 80. XX wieku było »pozostawanie w łaskach jednego lub dwóch profesorów, którzy wspierali cię jako młodego badacza«, natomiast dziś (w ciągu ostatnich pięciu lat) wymagane są mierzalne naukowe kompetencje oraz międzynarodowe doświadczenie” (AT33_AC).

Narastająca niestabilność zatrudnienia wywołuje w akademii rosnące kontrowersje („Kariera akademicka jest oparta na dobrze wykonywanej pracy i ambicji, jednak dziś jest ona bardzo niestabilna i nieprzewidywalna”, FI4_AC). W kontekście rozwoju kariery akademickiej mamy do czynienia z rosnącą presją na tworzenie wysoko cytowanych publikacji w najlepszych międzynarodowych czasopismach naukowych oraz na uzyskiwanie międzynarodowego doświadczenia badawczego. Powszechnie jednak jest wyrażane odczucie, że dobre publikacje umieszczane w dobrych miejscach nieodmiennie wymagają stałego pozyskiwania zewnętrznego finansowania na badania i budowania sieci relacji we wspólnocie akademickiej. Jak to ujęto w kontekście irlandzkim:

[...] istnieje zewnętrzna presja na prowadzenie badań, przyciąganie finansowania zewnętrznego, uaktualnianie profilu badawczego oraz przeprowadzanie ankiet wśród studentów w celu zapewniania jakości dydaktyki. Jednakże wewnętrzna presja wynikająca z własnej motywacji jest jeszcze większa. Główne wyzwanie to posiadanie wielu piłek, którymi można żonglować jednocześnie – w zakresie kształcenia, badań naukowych, administracji, pracy dla instytucji zewnętrznych oraz pomocy w popychaniu uniwersytetu do przodu (IE53_AC).

Wywiady wskazują jednak na pewne niedowierzanie nowoczesnym wskaźnikom produktywności naukowej i związane z nimi obawy: „merytokracja krzyczy: ciągle za mało! Również za mało w nauce. Publikacje wydają się być bardziej merytokratyczne, jednak również i tu mamy do czynienia z prawdziwą dżunglą. Jak to mierzyć? Publikacje, wskaźniki wpływu... jakość powiązana jest przecież wyłącznie z recenzjami” – tak te obawy wyraża szwajcarski badacz (CH12_AC).

Według tych, którzy z radością powitali nowy system (system międzynarodowo porównywalnej, nieustannie mierzalnej produkcji wiedzy, wykorzystywany zarówno w awansach zawodowych, jak i przy przyznawaniu finansowania na badania), naukowcy ze starego systemu, np. austriaccy adiunkci na stałych posadach ze statusem urzędników państwowych czy starsza polska kadra, wciąż „nie mają się o co martwić” (AT01_AC). Nowy system w dużej mierze ich nie dotyczy, z racji nie tyle

naukowych, ile ogólnoludzkich czy humanitarnych. W wielu miejscach Europy, podobnie jak w Polsce, nowy model odnosi się przede wszystkim do młodego pokolenia; starsze i najstarsze pokolenia mogą czuć się spokojnie – oni w grze toczącej się na zmieniających się zasadach mogą uczestniczyć, i bardzo wielu w niej istotnie uczestniczy, ale uczestniczyć nie muszą. Nowe restrykcje nie powinny ich dotyczyć, a jedynym mankamentem może okazać się utrudniony dostęp do środków na badania w porównaniu z młodymi pokoleniami naukowymi. Tę atmosferę podwójnych kryteriów i podwójnych, nierównych wymagań wyczuwa młoda polska kadra. Nasi rozmówcy doskonale wiedzą, że nowy system jest nastawiony przede wszystkim na nich, i jeśli ma on doprowadzić do powrotu normalności (czyli naukowej merytokracji), to się z nim godzą, a nawet widzą w nich ogromną szansę na przywrócenie otwartości systemu na promocję nowych talentów naukowych.

W Europie nowy model kariery akademickiej oparty na zwiększonej niepewności zawodowej jest próbą aktywizacji naukowców w zakresie badań, publikacji i pozyskiwania finansowania ze źródeł zewnętrznych. Rośnie motywacja do zabezpieczenia środków finansowych na badania: „nacisk na to, by uzyskać zewnętrzne finansowanie, bierze się przede wszystkim z osobistych ambicji, chociaż pochodzi również z uczelni; presja bierze się z uniwersytetu, ale stamtąd pochodzi również wsparcie” (IE54_AC). „Kariery uniwersyteckie były do tej pory bardziej linearne niż obecnie. W dzisiejszych czasach wymagane jest szersze pozycjonowanie się (takie jak znajomość języków obcych, orientacja interdyscyplinarna, zewnętrzne finansowanie)” (D120_AC). Istotnie, jak ujmują to Jack H. Schuster i Martin J. Finkelstein (2006: 188) w kontekście amerykańskim, „oczekiwania związane z karierą, na które naukowiec wkraczający do akademii mógłby przystać jeszcze w poprzednim pokoleniu, różnią się uderzająco od dzisiejszych realistycznych oczekiwań. Ścieżka kariery stała się bardziej wyboista”.

Jednocześnie nie pojawiają się one z zaskoczenia – ewolucja oczekiwań wobec europejskich naukowców postępuje przez ostatnich 10-30 lat (w zależności od kraju), przy czym najdłuższe doświadczenia reform ma za sobą kadra brytyjska. Zmieniające się społeczne, gospodarcze, kulturowe i prawne otoczenie europejskich instytucji szkolnictwa wyższego coraz bardziej wymusza na badaczach funkcjonowanie w stanie permanentnej adaptacji, a indywidualne adaptacje akademickie są wymagane w odpowiedzi na zmiany zarówno w finansowaniu, jak i w sposobach rządzenia. Reformowanie uniwersytetów nie prowadzi jednak do zreformowanych uniwersytetów, co pokazują przykłady, zwłaszcza z dużych postkomunistycznych systemów szkolnictwa wyższego (w szczególności w odniesieniu do Polski, Węgier, Czech i Rumunii). W kategoriach najbardziej ogólnych ustawodawcy, podążając za wytycznymi Nowego Zarządzania Publicznego, mają tendencję do postrzegania uniwersytetów, podobnie jak innych instytucji publicznych, jako „niekompletnych”, a reformy mają na celu uczynienie z nich „kompletnych” instytucji (Brunsson 2009). Reformowanie prowadzi zatem do kolejnych fal reform (Maassen

i Olsen 2007)³. Naukowcy muszą się nieustannie dostosowywać do zmieniających się instytucji, które z kolei przystosowują się do ciągle zmieniającego się instytucjonalnego otoczenia zewnętrznego (Kwiek 2015e). Zmiany w dyskursie globalnym i europejskim zmieniają punkty odniesienia w dyskursach krajowych (w Polsce było to widać po inspirującej dla ostatniej fali reform roli raportu OECD z 2007 r.), a zmieniające się otoczenie zewnętrzne zmienia funkcjonowanie uczelni na mikro-poziomie – kadry akademickiej.

Nowym kontekstem, w którym funkcjonują uniwersytety europejskie, jest również niestabilne zaufanie społeczne do większości instytucji publicznych. Zaufanie to nie ma (jeszcze dwie czy trzy dekady temu niejako automatycznej) gwarancji, co oznacza poważną zmianę przeważających w powojennej Europie nastrojów społecznych, z hojnym finansowaniem publicznym oraz uważanym za oczywisty wysokim prestiżem społecznym uniwersytetów oraz kadry akademickiej, a przynajmniej jej najwyższych segmentów, czyli profesury. Tradycyjne wartości akademickie, ściśle powiązane z odpowiedzialnością za usługi publiczne świadczone przez uniwersytety i system nauki, jak twierdzi Peter Scott (2003: 299), funkcjonują w „nowym kontekście moralnym, w którym wyższość tego, co publiczne nad tym, co prywatne nie może być brana za pewnik”⁴. Ten nowy „kontekst moralny” był istotnie wspierany przez pojawiające się nowe polityki społeczne UE, szczególnie polityki zalecane w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, w ramach których w ostatnim ćwierćwieczu szeroko eksperymentowano z różnymi formami prywatyzacji usług społecznych (Kwiek 2015d; 2015f). Instytucje europejskie muszą jednak nadal opierać swoje działanie na tradycyjnych wartościach akademickich (a szczególnie na wolności akademickiej i instytucjonalnej autonomii), aby być atrakcyjne dla swojej kadry. Jak podsumowują ten problem Ivar Bleiklie, Roar Høstaker i Agnete Vabø (2000: 307):

[...] zawsze oczekiwano od uniwersytetów pewnego rodzaju wkładu do społeczeństwa w zamian za pewien stopień autonomii i pewien poziom finansowania publicznego. Stawką jest dzisiaj to, że niejasno określona definicja tego, czym jest wkład uniwersytetów do społeczeństwa, stanowi potencjalne zagrożenie dla ich autonomii. [...] Jedną z przyczyn trwałości instytucji uniwersytetu jest fakt, że uniwersytety są w stanie jed-

³ Badania nad organizacjami pokazują, że reformy oparte na „modelach bazujących na prostych perspektywach” rzadko osiągają swoje cele: „takie reformy często zwiększają raczej niż zmniejszają odczuwaną potrzebę i szansę nowych reform. [...] obserwuje się często, że organizacje pracują dobrze przede wszystkim dlatego, że naiwne reformy nie zostały wprowadzone w życie” (Brunsson i Olsen 1998: 30). Innymi słowy, „wielkie oczekiwania” reformatorów często prowadzą do tego, co Ladislav Cerych i Paul Sabatier (1986) nazwali „mieszanyimi efektami”.

⁴ Z perspektywy badań nad organizacjami Kezar (2001: 9) słusznie twierdzi, że to „co należy zachować, może być dokładnie tak samo ważne, jak to, co musi zostać zmienione”, a „równowaga między wezwaniem do zmiany a tradycją może być pożądana”.

nocześnie podtrzymać radykalną zmianę i chronić swoje podstawowe funkcje. Jednakże przeszła trwałość nie jest gwarancją chroniącą przed przyszłym upadkiem.

Status quo – czyli obecne społeczne i ekonomiczne *modi operandi* uniwersytetów w społeczeństwach zachodnich – jest niezwykle kruche: wielorakie wpływy, tendencje i zmiany są daleko idące, długofalowe i strukturalnie podobne w swojej istocie. Trwałość i stabilność instytucji, nawet w okresie dużych reform, polega jednak na tym, że

[...] instytucje nie są prostym odbiciem obecnych zewnętrznych sił lub zachowań i motywacji z poziomu mikro. Wcielają one historyczne doświadczenia do swoich reguł, procedur i form, które dłużej niż dany moment historyczny i dłużej niż historyczne warunki (March i Olsen 1989: 167-168).

Kruchość akademickiego *status quo* jest powszechnie diagnozowana we wszystkich badanych systemach europejskich. Dominuje poczucie nadciągających, kolejnych zmian, mimo że aktualne zmiany już są odczuwane jako silnie wpływające na reguły akademickiej gry.

Badania nad organizacjami pokazują, że bez względu na to, jak silne są zewnętrzne dyskursy otaczające instytucje (w naszym przypadku: dyskursy globalne, transnarodowe i dyskursy z poziomu UE), potencjał zmiany oraz zakres możliwych do przeprowadzenia reform jest zawsze względnie ograniczony, a okres instytucjonalnej adaptacji – względnie długi. Trudno zatem przyjmować, że zakładane kierunki zmian w sektorze akademickim jako całości będą się dokładnie pokrywać z faktycznymi kierunkami zmian. Często w historii uniwersytetu (jak pokazuje jego historia, por. Rüegg 2004) istotny zakres zmian pozostaje określony, z jednej strony, przez zredefiniowaną tradycję, z drugiej – przez czystą przypadkowość. Na mikropoziomie (czyli poziomie funkcjonowania poszczególnych naukowców) reformy, szczególnie w krajach postkomunistycznych, są postrzegane jako krok w kierunku serii kolejnych reform.

W sytuacji aktualnie wprowadzanych w życie reform w Europie mamy do czynienia z dynamiką zmian zachodzących w stosunkach między państwem (tradycyjnie głównym sponsorem procesów kształcenia i badań naukowych) a naukowcami zatrudnionymi w sektorze szkolnictwa wyższego (tradycyjnie głównymi beneficjentami państwowego sponsorowania całości narodowego przedsięwzięcia akademickiego). Kadra akademicka miała do odegrania rolę powierniczą. Konstytucyjne zasady i praktyki akademickie nie dają się łatwo zmieniać i aby je zakorzenić w akademickich strukturach, potrzeba czasu, podobnie jak potrzeba czasu, by je zmienić.

Szczególnie starsza kadra akademicka często postrzega siebie jako depozytariuszy tradycyjnych akademickich reguł, norm i wartości; młodsza kadra, chociaż zna tradycyjne reguły, normy i wartości w formie przekazu od swoich starszych kolegów, a często mentorów, musi jednak grać według zredefiniowanych zasad,

jeśli chce z powodzeniem rozwijać własne kariery naukowe. Rozmówcy wskazują na możliwość rozchodzenia się świata tradycyjnej akademii, w którym funkcjonują starsze i najstarsze pokolenia naukowców (przynajmniej do pewnego stopnia i jeszcze przez pewien czas) i od nowa projektowanego świata akademii, którym rządzą adaptowane do lokalnych warunków i do sektora akademickiego zasady znane z całego sektora publicznego, czyli Nowe Zarządzanie Publiczne. Rozszczepianie się akademii na dwa światy, i w dużej mierze dwa pokolenia, powoduje rosnącą niepewność normatywną i jest źródłem dużych frustracji zawodowych. Młodzi naukowcy w całej Europie byli socjalizowani przez swoich mentorów do innego świata niż ten, w którym muszą dzisiaj funkcjonować; do owego nowego świata starsze pokolenia nie potrafiły (a może również nie chciały) ich w żaden sposób przygotować.

Tradycyjne techniki oporu i strategię przetrwania w nowej akademii – od zawsze stosowane w różnych częściach Europy, również w Polsce (w tym tzw. bierny opór) – nie sprawdzają się w przypadku młodej kadry (bodaj najlepszym przykładem nieskuteczności strategii przetrwania starszego pokolenia w kontekście nowego pokolenia naukowców są polskie nauki humanistyczne i społeczne: niezależnie od głosu swoich mentorów młoda kadra zdaje sobie coraz bardziej sprawę, że nie przetrwa w nauce, nawet w nauce polskiej, bez międzynarodowego obiegu naukowego i badawczego, bez zewnętrznego finansowania na badania i bez koncentracji na publikacjach w prestiżowych czasopismach międzynarodowych (dokładnie tak, jak to się dzieje w przypadku ich europejskich kolegów). O ile starsze pokolenia mogą nowy – dla Polski – system uprawiania nauki, jej finansowania i awansowania w jej ramach, instytucjonalnego i prestiżowego, bezkarnie kontestować, o tyle młode i najmłodsze pokolenia na taki luksus nie mogą już sobie pozwolić z prostego powodu: grozi im wypadnięcie z coraz bardziej konkurencyjnego systemu lub postępująca marginalizacja prestiżowa w jego ramach.

Młode pokolenie jest świadome, że brak środków na badania oznacza brak publikacji, a to z kolei oznacza w najlepszym razie funkcjonowanie na obrzeżach nauki. O ile w Polsce nadal są podejmowane dyskusje z konkurencyjnym ujęciem uprawiania nauki z bezpiecznej pozycji mało wymagających miejsc akademickiej pracy, o tyle w badanych krajach europejskich stała konkurencja między badaczami, zespołami badawczymi, katedrami, instytutami (i wreszcie, w wybranych krajach, między instytucjami) jest uważana za rzecz oczywistą. Silnie wzmacniają tę tendencję duże indywidualne granty badawcze przyznawane od 2008 r. przez European Research Council (ERC).

Badani przez nas europejscy naukowcy wskazują, że przechodzą regularne oceny, które dotyczą różnych aspektów pracy akademickiej, jednak skupiają się przede wszystkim na trzech obszarach: badań naukowych, kształcenia i zadań administracyjnych (oraz zaangażowania we współpracę z otoczeniem gospodarczym i społecznym uniwersytetu). Indywidualnie przeprowadzane oceny kadry stają się często procesem niemal permanentnym i opierają się coraz częściej na przejrzystych, ilo-

ściowych, mierzalnych i porównywalnych w różnych częściach Europy, kryteriach. Oczywiście, kryteria oceny są najbardziej spójne w skali systemów europejskich w przypadku uczelni najbardziej prestiżowych. Jak w przypadku Niemiec, „proces oceny staje się integralną częścią naukowego rozwoju zawodowego od początku do (niemal) samego końca, a presja permanentnej ewaluacji wciąż rośnie” (D901_AC). Oznacza to, że procesy ewaluacji są powiązane zarówno ze strukturą stopni naukowych, jak i z instytucjonalną pozycją uniwersytetów.

Nasilenie poddawania pracy akademickiej (wewnątrzinstytucjonalnej) ocenie, oprócz negatywnych konsekwencji, czyli np. pewnego stałego braku stabilności instytucjonalnej, zwłaszcza w przypadku młodszej kadry, ma też pozytywne strony. Niesie ze sobą bardzo konkretne korzyści: pojawienie się i umacnianie realistycznych, dających się przewidzieć ścieżek kariery akademickiej ze zdefiniowanymi uprzednio procedurami i wymaganiami. Z jednej strony, określona liczba publikacji w prestiżowych czasopismach może rodzić stres, z drugiej – jest to jasno określone oczekiwanie. Dokładnie wiadomo, co jest ważne dla młodych ludzi w sensie instytucjonalnym; jak również wiadomo, że jeżeli tak sformułowane powszechnie w Europie oczekiwania naukowe są dla pewnego typu młodej kadry nie do spełnienia, to poszukuje ona pracy akademickiej w innych, mniej prestiżowych segmentach systemu. W segmentach najmniej prestiżowych, które funkcjonują w każdym kraju, oczekiwań naukowych może nie być niemal wcale. Spełnienie stawianych warunków (np. publikacja 4-5 tekstów w uznanym obiegu naukowym, zastępująca napisanie tradycyjnej dysertacji doktorskiej w formie monografii) gwarantuje sukces na danym etapie rozwoju kariery – w tym wypadku znane z góry wymagania są jasno zdefiniowane. Jednak w niektórych krajach portfolio publikacji może coraz mniej wystarczać, jak w każdej grze, w której pula nagród jest ograniczona, a liczba chętnych wielokrotnie przekracza proponowane przez system możliwości. Jak to ujął fiński badacz w odniesieniu do pracującej już młodej kadry:

[...] obecnie nawet duża liczba publikacji w wysoko punktowanych czasopismach może nie wystarczać. Trzeba również wykazywać się zdolnością zdobywania dużych funduszy projektowych na badania. Trzeba popularyzować swoją pracę badawczą i mieć dużo kontaktów z przyszłymi pracodawcami swoich obecnych studentów. Niekiedy wydaje się, że mierzenie tych czynności stało się ważniejsze niż one same (FI62_AC).

Rozmówcy krytykują także to, co określają mianem „amerykańskiego modelu” rozwoju kariery zawodowej w szkolnictwie wyższym. Krytykują jego oparcie na silnej konkurencji, osobistej niepewności, zawodowej niestabilności oraz stałej ewaluacji indywidualnych wyników badawczych (w najbardziej prestiżowych segmentach systemu). Jednakże każda dyscyplina czy specyficzne pole badawcze może rozwijać swoją unikalną listę kamieni milowych kariery akademickiej. Innymi słowy, w ramach linearnego modelu naukowego rozwoju zawodowego kamienie milowe nie są centralnie zdefiniowane na poziomie państwa czy na poziomie wspól-

nym wszystkim dyscyplinom naukowym. Zamiast tych definicji możemy mieć do czynienia w Europie, do pewnego stopnia, z całym zakresem szans, które badacz może wykorzystać (lub nie) i uczynić (lub nie) kamieniem milowym własnej kariery zawodowej. Niemniej najważniejsza ich lista w sensie generycznym pozostaje w większości przypadków stała.

Tradycyjnym kamieniom milowym w rozwoju kariery naukowej coraz częściej towarzyszy duża liczba małych kroków, które trzeba regularnie wykonywać i które są systematycznie oceniane. Częstotliwość i regularność ewaluacji sprawiają, że kariera akademicka staje się coraz bardziej linearnym i w dużej mierze przewidywalnym procesem. Kamienie milowe rozwoju zawodowego są rozproszone na wszystkich etapach kariery akademickiej; w ten sposób małe, indywidualne kroki niekoniecznie mają istotne znaczenie, a wagi nabiera ich kumulacja (i w tym sensie dorobek publikacyjny młodej polskiej kadry może nie mieć większego znaczenia w ujęciu rok do roku – ale już kumulacja dorobku z poprzednich 10 lat pracy determinuje szanse na otrzymanie funduszy na badania z NCN).

Przypuszczalnie najważniejszym elementem kariery akademickiej w kontynentalnej Europie jest stała posada. Stopniowo staje się ona jednak ostatnim etapem rozwoju zawodowego, dostępnym coraz częściej tylko dla wybranych. W szczególności dotyczy to pokoleń kadry wstępującej właśnie w mury europejskich uniwersytetów. Otrzymanie stałej posady (o ile takowe istnieją w danym systemie czy w jego poszczególnych segmentach) jest naturalną kulminacją zawodowej ścieżki publikacyjnej, a niekiedy również uprzednich osiągnięć dydaktycznych. Rozmówcy wskazują, że wśród europejskich naukowców rodzi się krytyka przyjmowanej, zbyt wąskiej perspektywy związanej z awansem naukowym. Perspektywa ta, zgodnie z tradycją europejską, skupia się na dorobku naukowym, zwłaszcza w odniesieniu do stałych posad. Na przykład w Finlandii wprowadzono kilka lat temu szersze podejście do kryteriów zatrudniania profesorów, uwzględniające również inne aspekty pracy akademickiej (np. kształcenie), jednak i ten kierunek jest poddawany krytyce.

Profesja akademicka staje się coraz bardziej konkurencyjna nie tylko dla nowo przyjętych, lecz także – w dużej mierze w Europie i w o wiele mniejszej w Polsce – dla naukowców na wyższych szczeblach hierarchii instytucjonalnej. Konkurowanie o finansowanie badań i o prestiż naukowy systematycznie się zaostrza: jak podsumowuje swoje rozważania na temat konkurencyjności w nauce badacz ze Szwajcarii, „ze względu na kurczącą się podstawę finansową profesja akademicka stanie się, przynajmniej w pewnych dziedzinach, wręcz skrajnie konkurencyjna” (CH29_MAN). W niektórych krajach nawet stałe posady nie zmniejszają presji wywieranej na kadre, by wydawała dużo dobrych publikacji i zdobywała fundusze na badania dla siebie i swojej grupy badawczej. W związku z tym stopniowo:

[...] konkurencja staje się normalnym zjawiskiem nawet dla najmłodszych kolegów, jest częścią życia codziennego: dzięki przejrzystym procedurom każdy ma możliwość

zrozumieć, gdzie się obecnie znajduje, dlaczego nie został zatrudniony itd. To musi być jasne. Następnie pojawia się konkurencja o środki ze źródeł zewnętrznych, takich jak SNF [Szwajcarska Narodowa Fundacja na rzecz Nauki] czy z różnych innych fundacji (CH26_MAN).

Nawet w krajach z tradycyjnie silnym systemem katedr (np. w Austrii i Niemczech), w których profesury zwykle były dobrze ulokowanymi stanowiskami uniwersyteckimi, zachodzą obecnie radykalne zmiany. Jak podkreślił jeden z niemieckich profesorów, „ci, którzy otrzymali habilitację, znajdują się pod silną presją, ponieważ muszą na własną rękę zdobywać zewnętrzne finansowanie i jednocześnie kształcić studentów” (D118_AC). Nacisk na poszukiwanie zewnętrznych źródeł finansowania badań naukowych rośnie w całej Europie. Zmienia się model finansowania, ale nie zmieniają się źródła finansowania nauki: jej zewnętrzne źródła i tak są w ogromnej (80-90%) mierze źródłami państwowymi. Nowy model polega na bardziej konkurencyjnym sposobie alokacji środków publicznych, a nie na rosnącym udziale środków prywatnych.

5. Nowe wymagania i nadmiar misji

Konkurencji między kandydatami o wejście w szeregi kadry akademickiej oraz pozostanie w niej (szczególnie na najniższych szczeblach kariery akademickiej) towarzyszą rosnące oczekiwania ze strony uczelni w obszarze produktywności badawczej, pozyskiwania zewnętrznych środków na badania, poziomu kształcenia oraz trzeciej misji. Politycy i ustawodawcy coraz częściej oczekują, że uniwersytety w warunkach umasowienia w całej Europie będą wychodzić naprzeciw nie tylko zmieniającym się potrzebom państwa, lecz także zmieniającym się potrzebom studentów, pracodawców, rynku pracy i przemysłu oraz regionów, w których są ulokowane (Pinheiro, Benneworth i Jones 2012; Benneworth i Jongbloed 2010).

Wymagania stawiane naukowcom pozostają ze sobą w coraz większym konflikcie, a uniwersytety wpadają w to, co określa się mianem „nadmiaru misji” czy jej „przeładowania” (*mission overload*; por. Jongbloed, Enders i Salerno 2008). W skali globalnej dla znacznej części naukowców tradycyjne powiązanie kształcenia, badań i służby publicznej okazuje się coraz częściej poza zasięgiem – w ujęciu całościowym profesja akademicka w świecie zajmuje się przede wszystkim kształceniem studentów. Ciężenie w stronę większego nacisku na kształcenie staje się również udziałem, w różnym stopniu, zarówno Europy, jak i Stanów Zjednoczonych (Schuster 2011), a więc globalnych centrów akademickich. Pod względem kryteriów awansowych w systemach europejskich produktywność badawcza jest nadal czynnikiem podstawowym. Jednakże istnieją systemy (takie jak Irlandia, Wielka Brytania i Holandia), w których wszystkie trzy misje mają duże znaczenie i gdzie kształcenie oraz służba publiczna mogą mieć razem nawet większą wagę niż bada-

nia, przynajmniej teoretycznie. Jest tak wyłącznie w przypadku awansu instytucjonalnego młodej kadry. W Irlandii kryteria awansowe

[...] obejmują badania naukowe, kształcenie i wkład w rozwój (wydziału, kadry, uniwersytetu oraz szerzej rozumianej wspólnoty lokalnej). W kontekście każdego awansu jesteś oceniany pod kątem tych trzech kategorii. Przy awansie z poziomu wykładowcy na poziom starszego wykładowcy, waga tych poszczególnych kategorii jest następująca: 40% (badania) – 30% (kształcenie) – 30% (wkład w rozwój). Przy awansie z poziomu starszego wykładowcy na poziom adiunkta, większy nacisk kładzie się na badania, a wagi wynoszą odpowiednio 60–20–20 (IE7_AC).

Uniwersytety europejskie muszą posiadać zdolność zaspokajania niekiedy zróżnicowanych i będących w naturalnym konflikcie potrzeb. Potrzeby te czasami wydają się jednak pozostawać w niezgodzie z tradycyjnymi XX-wiecznymi oczekiwaniami społecznymi względem kadry akademickiej w kontynentalnej Europie. Nowe oczekiwania wobec uniwersytetów formułowane przez decydentów politycznych narzucają im coraz częściej „obce i być może niedające się realizować role i obowiązki”. Jak zauważa Michael Shattock (2009: 1):

Uniwersytety – choć dysponujące długą historią i odgrywające ważną rolę w wytwarzaniu nauki i nowych idei oraz w kształceniu elit – nie były do niedawna postrzegane jako tak konkretne narzędzia służące postępowi gospodarstwu. Podobnie jak przed wieloma innymi instytucjami, również przed nimi stoi mimo to dzisiaj konieczność mierzenia się z presją skierowaną na zmiany. W przeciwieństwie jednak do większości innych instytucji, które w przeszłości były uzależnione od państwowych zasobów, historia uniwersytetów podpowiada, że działają one najefektywniej, jeśli dysponują wysoką akademicką i kierowniczą autonomią.

Naukowcy europejscy pracują w zmieniających się instytucjach, cechujących się przeładowaniem wymagań i przeładowaniem misji. To, co poddaje się teoretyzacji na poziomie krajowych polityk w całej Europie, naukowcy odczuwają na poziomie codziennego doświadczenia, gdyż to oni w istocie realizują misję dydaktyczną, badawczą i związaną ze służbą publiczną (czy trzecią misję we wszystkich postaciach). Najczęściej nie są w stanie – ani nie jest im to do niczego potrzebne – konceptualizować i definiować procesów zmian, ale odnoszą się do nich w codziennej praktyce akademickiej, ponieważ zmieniają się ich zachowania związane z pracą, ich styl życia oraz poziom satysfakcji związany z pracą zawodową. Dzisiejsza misja uniwersytetu znajduje się pod przemożnym wpływem dwóch dekad przeformułowań (zarówno w teorii, jak i w praktyce) roli sektora usług publicznych w społeczeństwach zachodnich. Mówiąc ogólniej, uniwersytet, podobnie jak inne instytucje sektora publicznego, coraz częściej jest postrzegany w kontekście gospodarczej konkurencyjności narodów, globalnej presji na krajowe gospodarki oraz na państwo dobrobytu (Kwiek 2015d).

Dla uniwersytetów jako instytucji publicznych są to fundamentalnie nowe konteksty działania; są one także nowe dla naukowców. Nigdy dotąd funkcjonowanie uniwersytetu nie było tak istotne dla gospodarki ani ogromnej (historycznie bezprecedensowej) liczby absolwentów; nie przyciągał on też nigdy dotąd tak ogromnej ilości (publicznych i prywatnych) zasobów finansowych. Podobnie społeczne i gospodarcze oczekiwania wysuwane w stosunku do uniwersytetów (czy ich społeczna i ekonomiczna waga, czyli *relevance*; por. Geiger i Sá 2008; Skolnik 2005; Välimaa 2008) nigdy dotąd nie były tak wysokie i tak szeroko formułowane w sferze publicznej. Jak wskazują Andrea Bonaccorsi, Cinzia Daraio i Aldo Geuna (2010: 1-2):

[...] można powiedzieć, że społeczne wymagania nakładane na uniwersytety w istotny sposób wzrosły. Są to wielkie oczekiwania dotyczące ich zdolności do szerszego kształcenia, produkowania większej liczby wyników badań naukowych oraz wchodzenia w większą liczbę bezpośrednich interakcji ze społeczeństwem i z gospodarką. [...] Ustawodawcy w wielu krajach poświęcają pracy uniwersytetów coraz większą uwagę i wprowadzają istotne zmiany instytucjonalne.

Obecne oczekiwania ekonomiczne formułowane wobec uniwersytetów nie mogą jednak zostać spełnione, a z perspektywy historycznej, jak twierdzi Michael L. Skolnik (2005: 120):

[...] tak silne i kategoryczne przekonanie rządów i opinii publicznej o żywotnym znaczeniu szkolnictwa wyższego dla dobrostanu gospodarczego kraju występuje już od lat sześćdziesiątych XX wieku. Jednak w odróżnieniu od sytuacji z lat sześćdziesiątych obecnie zdolność uniwersytetów do odpowiedzi na te gospodarcze wyzwania przy jednoczesnym utrzymaniu zdrowej równowagi między gospodarczymi i niegospodarczymi aspektami ich natury jest poważnie zagrożona.

Na uniwersytetach europejskich mamy do czynienia z „ogromnym przeładowaniem wymagań”. Jak twierdzi Burton R. Clark (1998: 129):

Krajowe systemy szkolnictwa wyższego nie mogą liczyć ani na powrót do jakiegokolwiek wcześniejszego stanu stabilności, ani na osiągnięcie stanu równowagi. Jako istotni aktorzy w obrębie tych systemów, publiczne i prywatne uniwersytety wkroczyły w epokę chaosu, z którego nie rysuje się na horyzoncie żadne wyjście. Problem bierze się z prostego faktu: „żądania wysuwane pod adresem uniwersytetów przewyższają możliwości ich zaspokojenia”. Ze wszystkich stron system szkolnictwa wyższego (a pośrednio konkretne uniwersytety w jego obrębie) atakują nowe żądania.

Oczekiwania wobec uniwersytetów w sensie praktycznym odnoszą się również do oczekiwań wobec naukowców, co stopniowo i w sposób nieunikniony prowadzi do rosnącej intensywności i wielowymiarowości życia akademickiego. Naukowcy są coraz bardziej zajęci, a stres związany z wykonywaniem pracy akademickiej jest znaczny (Kwiek i Antonowicz 2013). Coraz częściej pracują oni pod presją, ale jed-

nocześnie presja ta wydaje się do opanowania. Naukowiec z Irlandii tak oto wyraża swoje odczucia:

Mówiąc ogólnie, nie wiem, czy jakikolwiek naukowiec jest w stanie mieć wszystko pod kontrolą. Zawsze masz do wykonania wiele zadań, takich jak choćby sprawdzanie egzaminów. Ogólnie rzecz biorąc, naukowiec kontroluje sytuację, ale nie na co dzień. [...] W pierwszej kolejności znajduje się pod własną presją w kontekście badań naukowych; [to presja, by] prowadzić badania, publikować artykuły, otrzymywać granty, być postrzeganym jako część aktywnej grupy badawczej. Później pojawia się presja ze strony administracyjnej. Nie jest ona tak intensywna, że rozpadam się pod jej wpływem; jak do tej pory jestem w stanie sobie z nią radzić i ma ona swoje momenty szczytowe i momenty niskowe (IE51_AC).

Naukowcy radzą sobie z presją, ponieważ – choć stabilność zawodowa w szkolnictwie wyższym jest zdecydowanie mniejsza niż w poprzednich dekadach – wymogi stawiane na poszczególnych etapach kariery naukowej są dziś bardziej przejrzyste i bardziej mierzalne. Tym samym wydaje się, że łatwiej jest planować karierę naukową – w tym karierę międzynarodową – na podstawie podobnych (w ramach tych samych dyscyplin i różnych krajowych systemach szkolnictwa wyższego) wskaźników postępu naukowego. Być może nowe zasady gry akademickiej są twardsze niż zasady do niedawna dominujące, być może są również mniej podatne na zawsze w nauce niezbędne i często niezwykle pożyteczne wyjątki, ale przynajmniej większości młodej kadry są one znane z dużym wyprzedzeniem.

Młoda kadra w Europie wie, co powinna robić – nawet jeśli tego nie robi albo robi z połowicznym sukcesem. Krajowe systemy awansowe i krajowe kanały dystrybucji środków na badania zmieniają się systematycznie, ale nie radykalnie. Zmieniają się raczej skokowo, drobnymi krokami, ale w tym samym kierunku. Nagromadzenie drobnych zmian prowadzi do dużej, systemowej zmiany instytucjonalnej, a jej rozłożenie w czasie pozwala – w bardziej elastycznych systemach – na dokonywanie drobnych korekt na bieżąco. Ponadto ogromną rolę odgrywa międzynarodowa porównywalność zmian w Europie. Jeśli kraje europejskie stawiają przed nauką i szkolnictwem wyższym podobne cele, to można porównywać oddawane do dyspozycji uczelniom publiczne środki finansowe, zmieniające się procedury zatrudniania i wreszcie efekty – przede wszystkim produktywność akademicką (o roli najbardziej produktywnej kadry w Europie: Kwiek 2015b, a o korelacjach produktywności i umiędzynarodowienia w badaniach w Europie: Kwiek 2015e). Wymiana międzynarodowych doświadczeń w reformowanym sektorze staje się normą, a nie wyjątkiem.

W procedurach awansowych pojawia się wyraźna różnica względem przeszłości, na co zwraca uwagę irlandzki naukowiec:

[...] w celu uzyskania awansu trzeba ukierunkować się na bardzo jasne kryteria dotyczące kształcenia, badań/publikacji i pracy na rzecz wspólnoty. W przeszłości sposób

interpretacji tych kryteriów był znacznie bardziej niejasny, natomiast obecnie kryteria te są dobrze ułożone i przejrzyste (IE48_AC).

W niektórych krajach zachodzące zmiany są powolne, ale nieuchronne. Jak podsumowuje to młody badacz z Polski:

[...] ścieżka naukowego rozwoju zawodowego jest bardzo konserwatywna. Brakuje w niej przejrzystości i wyraźnych kryteriów dotyczących awansu naukowego. Zamiast tego mamy do czynienia z nieformalnymi porozumieniami między starszymi badaczami odnośnie do tego, jakie warunki młodszy badacz musi spełnić, by uzyskać habilitację. Jest zrozumiałe, że nie wszystkie kryteria mogą w wyraźny sposób zostać zmierzone i porównane, ale istniejący system nie wzmacnia zaufania dotyczącego ścieżki rozwoju zawodowego naukowca (PL31_AC).

Inny polski badacz zauważa, że „nieformalne kryteria ustanowione zostały przez kliki profesorów utrzymujących proces nadawania stopni akademickich w stanie nieprzejrzystości” (PL32_AC). Od października 2013 r. zaszły jednak istotne zmiany zarówno pod względem procedur, jak i kryteriów dotyczących przyznawania habilitacji i tytułów profesorskich. Zmiany idą coraz dalej (przynajmniej teoretycznie, na ile można proces zmian na dzisiejszym etapie oceniać) w kierunku spełniania przez kandydatów konkretnych mierzalnych i policzalnych kryteriów. Ma to pozwolić na unikanie blokowania kariery akademickiej przez wzmiankowane wcześniej „nieformalne kliki” decydujące o tym, kto zasługuje na habilitację i profesurę, a kto nie, oraz osadzenia jej na mocnej podstawie wcześniejszych osiągnięć (przede wszystkim) badawczych. Słusznie jednak młodzi polscy naukowcy zwracają uwagę na to, że rzeczywiste zmiany w dużej skali wymagają zmiany w akademickiej mentalności. W praktyce nie da się tego dokonać, dopóki nowe pokolenia naukowe nie osiągną naukowej dojrzałości i nie podejmą się ról recenzowania w procedurach awansowych oraz w procedurach przyznawania środków na badania zarezerwowanych dotąd głównie dla starszego i najstarszego pokolenia, które tylko w niewielkiej części uznaje nowe reguły za niezbędne, a nowe kryteria – za zasadne. Trudno zresztą, by było inaczej, jeśli – wracając do silnej opozycji pokoleniowej – starsze i najstarsze pokolenia nowych warunków często, z różnych przyczyn, w tym z powodów historycznych, nie są w stanie spełnić.

Tradycyjnie jedynie badania naukowe i naukowe publikacje są bezpośrednio związane z prestiżem w nauce, a poszukiwanie akademickiego prestiżu i uznania jest rdzeniem przedsięwzięcia akademickiego⁵. Uznanie w nauce stanowi przecież

⁵ Istnieją zarazem wewnętrzne napięcia między jednostkowym prestiżem akademickim a prestiżem instytucjonalnym. Na poziomie instytucjonalnym o wiele bardziej niż na poziomie pojedynczych naukowców – jak wskazali Dominic J. Brewer, Susan M. Gates i Charles A. Goldman (2002: 147), analizując swoje typologie instytucji: „prestiżowych”, „poszukujących prestiżu” oraz „opartych na reputacji”, dostrzegalny paradoks polega na tym, że „poszukiwanie prestiżu z jednej strony promuje doskonałość, z drugiej – prowadzi do licznych wydatków i powstawania niewrażliwych uczelni, które

„główną walutę wymienną akademika” (Becher i Kogan 1992: 103), „zatem wiele z tego, co napędza działania naukowców, dotyczy budowania lub utrzymywania uznania zawodowego” lub też „pogoni za dobrym imieniem w swojej profesji”. Prestiż w nauce pochodzi wyłącznie z osiągnięć naukowych, a nie z osiągnięć dydaktycznych czy administracyjnych (Clark 1983; Altbach 2007). Między innymi tym różni się świat wysoko rozwinięty od świata rozwijającego się oraz globalne centra akademickie od akademickich peryferii. W krajach rozwijających się badania i kształcenie zawsze były od siebie oddzielone, z wyjątkiem flagowych instytucji krajowych, często jednej instytucji zlokalizowanej w stolicy kraju. Można się spodziewać, że proces zróżnicowania profesji akademickiej w Europie będzie się pogłębiał i że mniejsze niż w poprzednich dekadach grupy naukowców zaangażują się w – zazwyczaj prowadzone w sektorze publicznym szkolnictwa wyższego i finansowane przez państwo – badania naukowe.

W sytuacji transformacji i adaptacji do zmieniających się warunków zewnętrznych, a także w celu dalszego rozwoju (co oznacza zarówno bycie atrakcyjnym, jak i bycie konkurencyjnym) uniwersytety muszą starać się sprostać potrzebom naukowców (zarówno tradycyjnym, jak i tym o redefiniowanych dzisiaj misjach) – szczególnie odkąd różnica w dochodach między specjalistami zatrudnionymi w sektorze prywatnym a naukowcami zatrudnionymi na europejskich uniwersytetach coraz wyraźniej się powiększa. Najlepiej radzące sobie segmenty klasy średniej (klasa kreatywna w wydaniu Richarda Floridy czy analitycy symboliczni Richarda B. Reicha) mają coraz mniej wspólnego z uniwersyteckimi profesorami, co dziś w wielu obszarach nauki tworzy ogromny problem z zastępowalnością akademickich pokoleń o podobnych aspiracjach, ambicjach i kompetencjach. Najlepsze umysły wcale nie muszą już tak często wybierać pracy akademickiej jak jeszcze dwie czy trzy dekady temu. Inne są punkty odniesienia dla kreatywnej klasy średniej i inne są jej oczekiwania. Praca akademicka staje się bardziej podobna do pracy korporacyjnej, a zarazem oddala się od niej pod względem poziomu wynagrodzeń. Jeśli rosną wymagania, rośnie presja na wyniki, a zarazem relatywnie maleją wynagrodzenia i obszar indywidualnej wolności, to atrakcyjność akademickiego miejsca pracy siłą rzeczy musi spadać (por. rozdział w Kwiek 2010).

Wydarzenia związane ze spodziewanym głębszym różnicowaniem kadry akademickiej (a zarazem jej stratyfikacją na malejący segment posiadaczy i rosnący segment wykluczonych, czyli *academic haves* i *academic have-nots*, w różnym stopniu w różnych krajach) mogą fundamentalnie zmienić charakter profesji akademickiej jako takiej, zwiększyć jej heterogeniczność oraz wywierać silny wpływ

zaniebując potrzeby niektórych studentów oraz tych klientów, którzy nie wnoszą wkładu w instytucjonalny prestiż”. Podobne napięcia pojawiają się przy okazji umiędzynarodowienia badań naukowych: indywidualne zyski z ich internacjonalizacji mogą w niektórych przypadkach wyraźnie przewyższać jej instytucjonalne koszty. Jednakże, jak się wydaje, napięcia te są nieuniknione, a uniwersytety zawsze były poddane działaniu sił odśrodkowych skierowanych w różne strony (Kwiek 2015f).

na tradycyjne relacje między kształceniem a badaniami na europejskich uniwersytetach. Analogiczne procesy po drugiej stronie Atlantyku, w modelu anglosaskim w wersji amerykańskiej (ale nie kanadyjskiej), są już mocno zaawansowane i dokładnie przeanalizowane zarówno w literaturze badawczej, jak i w literaturze z obszaru polityki publicznej. Rosnąca konkurencyjność akademickiego miejsca pracy w powiązaniu z jego rosnącą, coraz bardziej systemową niestabilnością oraz malejącą atrakcyjnością finansową, jakiej tradycyjnie oczekiwała klasa średnia, powoduje spadek atrakcyjności całej profesji.

Tradycyjny kontrakt społeczny państwa z akademią, upraszczając, oznaczał spory zakres wolności akademickiej, dużą wolność dysponowania własnym czasem, dużą stabilność zawodową i – z coraz większym trudem, ale jednak możliwy do utrzymania – materialny status klasy średniej. Nowy kontrakt oznacza wycofywanie się państwa ze wszystkich gwarantowanych dotąd, głównie w niepisany sposób (choćby profesurze), wymiarów pracy akademickiej: malejącą wolność akademicką (w sensie rosnącego nacisku na stosowalny, a nie podstawowy charakter badań, a więc na naturę relacji przedmiot badań – jego publiczne finansowanie), mniejszą stabilność zawodową, malejącą władzę dysponowania własnym czasem i spadający status materialny. Tradycyjne motywy prowadzenia badań – triada *curiosity*, *ribbon* i *gold*, czyli naukowa ciekawość, akademickie zaszczyty i sfera materialna (Stephan i Levin 1992; Stephan 2012; Lam 2011) – odgrywają taką samą rolę jak w poprzednich dekadach, ale wszystkie, a zwłaszcza pierwszy i trzeci, podlegają zarazem systematycznym ograniczeniom.

Wnioski

Najważniejsze kamienie milowe kariery akademickiej na uniwersytetach w Europie, mimo trwających transformacji i wdrażanych pakietów reform we wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego, pozostają niezmiennie. Są nimi: podjęcie studiów doktoranckich i ukończenie ich obroną rozprawy doktorskiej; znalezienie pełnoetatowej bądź tymczasowej pracy na akademii; zmiana statusu z młodszego badacza na badacza starszego; oraz, ostatecznie, pozostanie w systemie na etacie starszego naukowca (w różnej wersji w różnych krajach). W niektórych systemach dodatkowym kamieniem milowym jest uzyskanie habilitacji, co najczęściej daje możliwość samodzielności naukowej, chociaż jej nie gwarantuje. W polskim systemie awansowym dopiero zdobycie habilitacji powoduje stopniowe i obwarowane wieloma dodatkowymi warunkami przemieszczanie się do kategorii starszej kadry naukowej. Podziały istniejące w Polsce – konceptualizowane w prawnych kategoriach samodzielnych i niesamodzielnych pracowników naukowych – nie są dużo silniejsze niż w innych częściach Europy. Wszędzie kariera naukowa jest długa, a dochodzenie do naukowej dojrzałości (i instytucjonalnej samodzielności) – po-

twierdzonej najczęściej w społeczności naukowej statusem profesorskim – rozłożone w czasie. Wśród młodzi w nauce (*juniors* w naszym najszerszym ujęciu) są wiekowo młodszy, a doświadczeni w nauce (*seniors*) – wiekowo starszy; wszystkie badane przez nas systemy są pod tym względem do siebie podobne i w żadnym nie istnieją „szybkie ścieżki” w nauce.

Tradycyjnym kamieniom milowym coraz częściej towarzyszą stałe, małe kroki, niemal nieustannie oceniane zarówno przez ciała złożone z przedstawicieli wspólnoty akademickiej, jak i przez uczelnianą administrację. Akademicki rynek pracy staje się coraz bardziej konkurencyjny na wszystkich poziomach, inaczej niż dawniej, gdy do konkurencji dochodziło przede wszystkim w szeregach młodszych pracowników akademickich, pnących się po szczeblach kariery akademickiej. Drabina kariery naukowej jest dziś często ściślej związana ze zdolnościami do pozyskiwania funduszy na badania (bez których badań najczęściej prowadzić się nie da) oraz dostępnością finansowania na badania. W efekcie tych procesów rola tradycyjnych mentorów i patronów naukowych – zdolnych do zapewniania finansowania na badania swoim protegowanym w okresie doktoranckim i podoktorskim – wydaje się tak samo ważna jak kilkadziesiąt lat temu. Mentorzy akademicy w całej Europie okazują się ważnym, choć nie wystarczającym, kluczem do naukowego sukcesu w pierwszym okresie pracy naukowej.

Jednocześnie badania naukowe stają się bardziej interdyscyplinarne i bardziej zbiorowe (a mniej tradycyjnie monodyscyplinarne i indywidualne): młodszy badacze coraz częściej są zatrudniani i prowadzą badania w dużych, zespołowych projektach badawczych, którym przewodzą albo ich bezpośredni naukowcy mentorzy, albo inni profesorowie, często pozostający z nimi w bliskim kontakcie naukowym. Z jednej strony, kariera akademicka jest dziś znacznie mniej stabilna i bezpieczna; nie sposób brać dziś w Europie za pewnik akademickiego zatrudnienia przez całe życie (a często nawet zatrudnienia długoterminowego), szczególnie w przypadku nowo przyjętych w szeregi kadry akademickiej. Z drugiej strony staje się ona trochę bardziej przewidywalna dzięki coraz silniejszym i bardziej sformalizowanym procesom oceniania, którym są poddawane poniekąd jednak policzalne, porównywalne (zarówno w ramach dyscyplin naukowych w kraju, jak i między krajowymi systemami szkolnictwa wyższego) i międzynarodowo widzialne wyniki badawcze.

Dobre publikacje liczyły się zawsze, ale dzisiaj liczą się jeszcze bardziej, a ponadto formalizuje się i zawęża lista najlepszych czasopism, zwłaszcza w związku z koncentracją analiz cytowalności prac naukowych przez duże konglomeraty międzynarodowe oraz lawinowym wzrostem znaczenia języka angielskiego w nauce. Dzięki rosnącej liczbie drobnych procedur oceniania, podejmowanych w czasie rozciągającym się między głównymi kamieniami milowymi kariery akademickiej, awans naukowy jest lepiej osadzony w wynikach pracy badawczej, a przez to mniej przypadkowy. W konkurencyjnym, mniej stabilnym otoczeniu akademickim zarówno drobne kroki, jak i wymagania dotyczące wspinania się po drabinie hierarchii

akademickiej mogą stać się z czasem bardziej jednolite na poziomie europejskim. Wszystkie dyscypliny naukowe mają swoje standardy oczekiwań, zwłaszcza wobec młodej kadry. Jako że kanały dystrybucji wiedzy w Europie są wspólne, wspólne są też kanały dystrybucji prestiżu. Dobre publikacje umieszczone w dobrych miejscach to gwarancja powodzenia nie tylko w kraju, lecz także na międzynarodowym rynku akademickim. Rozmówcy ze wszystkich systemów europejskich zgodnie podkreślają, że międzynarodowo widzialne osiągnięcia badawcze oraz umiejętność pozyskiwania środków na badania stają się najważniejszym składnikiem powodzenia w karierze akademickiej.

Jeśli spojrzeć na reformy w Europie z perspektywy historycznej, to trzeba pamiętać, że kadra akademicka musi być świadoma procesów zewnętrznych względem szkolnictwa wyższego, jednak ściśle związanych z jego przyszłością. Należą do nich m.in.:

- zmieniające się w czasie uzasadnienia dla publicznego finansowania badań naukowych oraz ich priorytetowych obszarów (bio-info-techno vs. wszystkie pozostałe) i priorytetowych typów (stosowane vs. podstawowe);
- rosnąca konkurencja międzysektorowa o publiczne finansowanie, zwłaszcza w gwałtownie starzejących się społeczeństwach;
- rewizja umowy społecznej między uniwersytetami a rządami, powiązanej z powojenną ekspansją nauki w Europie, w tym reformy państwa dobrobytu i wszystkich usług sektora publicznego;
- zmieniające się priorytety polityki naukowej (nauka korporacyjna vs. nauka akademicka);
- zmieniająca się społeczna percepcja użyteczności badań naukowych w gospodarce opartej na wiedzy; globalizacja i internacjonalizacja sektora badań akademickich oraz idei leżących u podstaw ich reformowania;
- zróżnicowana premia płacowa za wyższe wykształcenie (według obszarów studiów) we współczesnym świecie.

Wszystkie te czynniki wywierają potężny wpływ na obecny, a szczególnie przyszły rynek pracy akademickiej, konkretnie zaś na jego ekspansję w niektórych obszarach i kurczenie się w innych. Bardziej gwałtowne i bardziej nieprzewidywalne zmiany w naturalnym otoczeniu europejskich uczelni, czyli w gospodarce, oznaczają z pewnością jeszcze mniej stabilny i jeszcze bardziej konkurencyjny rynek akademicki.

Sytuacja kadry akademickiej i jej perspektywy na przyszłość zmieniają się w Europie radykalnie – ale mamy nadzieję, że coraz silniejsza będzie również powszechna świadomość, że za sukcesami systemów nauki i poszczególnych instytucji stoją konkretni ludzie, że naukowcy są w samym centrum przedsięwzięcia akademickiego. Kształcenie naukowca do etapu samodzielności jest potężną społeczną inwestycją – którą mogą jednak łatwo zmarnować niesprzyjające warunki pracy czy przekonanie o niskiej atrakcyjności przyszłej kariery zawodowej. Kształcenie

naukowca do poziomu doskonałości w skali europejskiej kosztuje najczęściej wiele milionów euro (i wystarczy pod kątem sumy przeszłych grantów krajowych przejrzeć życiorysy naukowe europejskich laureatów konkursów grantowych z ERC). Pozytywne (lub nie) nastawienie kadry akademickiej na przyszłość, jej optymizm lub pesymizm, jej odnalezienie się (lub zagubienie) w wyłaniającym się, nowym systemie reguł gry akademickiej, wreszcie jej ocena możliwości, jakie otwiera (lub zamyka) profesja akademicka dzisiaj, są kluczem do powodzenia instytucji uniwersytetu w przyszłości – zarówno w Europie, jak i w Polsce.

Podziękowania

Autor wyraża podziękowanie za wsparcie Narodowemu Centrum Nauki, które otrzymał w ramach projektu Maestro (DEC-2011/02/A/HS6/00183). Jest również bardzo wdzięczny za tłumaczenie wykonane przez dr. Krystiana Szadkowskiego z UAM w Poznaniu pierwszej, krótszej wersji tego tekstu – napisanej razem z dr. hab. Dominikiem Antowiczem z UMK, która ukazała się jako „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones” w książce: Tatiana Fumasoli, Gaelle Goastellec, Barbara M. Kehm (red.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Dordrecht: Springer, 2015, ss. 41-68.

Literatura

- Altbach, P.G. (2007). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Chestnut Hill: CIHE.
- Altbach, P.G. (red.) (2000). *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, P.G. (red.) (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, P.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Antonowicz, D. (2012a). 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 – New York: Peter Lang.
- Antonowicz, D. (2012b). Europe 2050. New Europeans and Higher Education. W: M. Kwiek, A. Kurkiewicz (red.), *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives* (113-126). Frankfurt – New York: Peter Lang.
- Becher, T., Kogan, M. (1980). *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann.
- Benneworth, P., Jongbloed, B.W. (2010). Who Matters to Universities? A Stakeholder Perspective on Humanities, Arts and Social Sciences Valorization. *Higher Education*. 59: 567-588.

- Blackburn R., Chapman, D., Cameron, S. (1981). „Cloning” in academe: Mentorship and academic careers. *Research in Higher Education*. 15(4): 315-327.
- Bleiklie, I., Høstaker, R., Vabø, A. (2000). Policy and Practice in Higher Education: Reforming Norwegian Universities. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bonaccorsi, A., Daraio, C., Geuna, A. (2010). Universities in the New Knowledge Landscape: Tensions, Challenges, Change – An Introduction. *Minerva*. 48: 1-4.
- Bowen, H.R., Schuster, J.H. (1986). *American Professors. A National Resource Imperiled*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Brennan, J. (2007). The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance. W: M. Kogan, U. Teichler (red.). *Key Challenges to the Academic Profession (19-28)*. Paris – Kassel: INCHER.
- Brewer, D.J., Gates, S.M., Goldman, Ch.A. (2002). *In Pursuit of Prestige: Strategy and Competition in U.S. Higher Education*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Brown, Ph., Lauder, H., Ashton, D. (2011). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunsson, N. (2009). *Reform as Routine: Organizational Change and Stability in the Modern World*. New York: Oxford University Press.
- Brunsson, N., Olsen, J.P. (1998). Organizational Theory: Thirty Years of Dismantling, and then...? W: N. Brunsson, J.P. Olsen (red.). *Organizing Organizations (13-43)*. Copenhagen: Fagbokforlaget.
- Bush, V. (1945). *Science: The Endless Frontier. A Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research*. Reprinted July 1960, Washington DC: National Science Foundation.
- Cerych, L., Sabatier, P. (1986). *Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Trentham: European Institute of Education and Social Policy.
- Clark, B. (1983). The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- 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., Weert, E. de (2009). Towards a T-shaped Profession: Academic Work and Career in the Knowledge Society. W: J. Enders, E. de Weert (red.). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives (251-272)*. New York: Palgrave.
- Enders, J., Musselin, Ch. (2008). Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. W: OECD, *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography (125-150)*. Paris: OECD.
- Farnham, D. (2009). Employment Relations in Europe: A Comparative and Critical Review. W: J. Enders, E. de Weert (red.). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives (195-217)*. New York: Palgrave.
- Frank, R.H. (1985). *Choosing the Right Pond. Human Behaviour and the Quest for Status*. New York: Oxford University Press.

- Frank, R.H., Cook, Ph.J. (1995). *The Winner-Take-All Society. Why the Few at the Top Get so Much More Than the Rest of Us*. New York: Virgin Books.
- Geiger, R.L., Sá, C.M. (2008). *Tapping the Riches of Science. Universities and the Promise of Economic Growth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Geuna, A. (1999). *The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research*. Cheltenham: Edward Elgar
- Geuna, A. (2001). The Changing Rationale for European University Research Funding: Are There Negative Unintended Consequences? *Journal of Economic Issues*. 35(3): 607-632.
- Hacker, J.S., Pierson, P. (2010). *Winner-Take-All Politics. How Washington Made the Rich Richer – And Turned Its Back on the Middle Class*. New York: Simon and Schuster.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in higher education. Clark's triangle and the essential ingredients. *Higher Education Quarterly*. 57(2): 110-135.
- Jongbloed, B., Enders, J., Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*. 56: 303-324.
- Kehm, B. (2009). Doctoral Education: Pressures for Change and Modernisation. W: J. Enders, E. de Weert (red.). *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (155-170). New York: Palgrave.
- Kezar, A.J. (2001). *Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: recent Research and Conceptualizations*. ASHE-ERIC Higher Education Report. 28(4). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kezar, A.J., Sam, C. (2010a). *Understanding the New Majority of Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education*. ASHE Higher Education Report. 36(4). Hoboken: Wiley and Son.
- Kezar, A.J., Sam, C. (2010b). *Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education*. ASHE Higher Education Report. 36(5). Hoboken: Wiley and Son.
- Kogan, M., Teichler, U. (2007). Key Challenges to the Academic Profession and Its Interface with Management: Some Introductory Thoughts. W: M. Kogan, U. Teichler (red.). *Key Challenges to the Academic Profession* (9-18). Paris – Kassel: INCHER.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2012a). *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*. Frankfurt – New York: Peter Lang.
- Kwiek, M. (2012b). Uniwersytet jako wspólnota badaczy? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(40): 71-101.
- 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). Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 269-308.
- Kwiek, M. (2015c). Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 3-34.
- Kwiek, M. (2015d). Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej. *Człowiek i Społeczeństwo*. 39: 165-196.

- Kwiek, M. (2015e). Umiędzynarodowienie badań naukowych. Polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 39-74.
- Kwiek, M. (2015f). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M., Antonowicz, D. (2015). 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.
- Kwiek, M., Antonowicz, D. (2013). Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction. W: U. Teichler, E.A. Höhle (red.). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries* (37-54). Dordrecht: Springer.
- Lam, A. (2011). What motivates academic scientists to engage in research commercialization: 'Gold', 'ribbon' or 'puzzle'? *Research Policy*. 40(10): 1354-1368.
- Maassen, P., Van Vught F.A. (red.) (1996). *Inside Academia. New Challenges for the Academic Profession*. Enschede: CHEPS.
- Maassen, P., Olsen, J.P. (red.) (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- March, J.G., Olsen, J.P. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- Martin, B., Etkowitz, H. (2000). The Origin and Evolution of the University System. *SPRU Electronic Working Paper Series*. 59. December.
- Musselin, Ch. (2010). *The Market for Academics*. New York: Routledge.
- Musselin, Ch. (2007). Transformation of Academic Work: Facts and Analysis. W: M. Kogan, U. Teichler (red.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession* (175-190). Paris – Kassel: INCHER.
- Pinheiro, R., Bennenworth, P., Jones, G.A. (red.) (2012). *Universities and Regional Development: A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*. London: Routledge.
- Rüegg, W. (red.) (2004). *A History of the University in Europe*. T. III: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schuster, J.H. (2011). The Professoriate's Perilous Path. W: J.C. Hermanowicz (red.). *The American Academic Profession. Transformations in Contemporary Higher Education* (21-43). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Schuster, J.H., Finkelstein, M.J. (2006). *The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Scott, P. (2003). Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization. *Higher Education in Europe*. XXVIII (3): 295-306.
- Shattock, M. (2009). Entrepreneurialism and Organizational Change in Higher Education. W: M. Shattock (red.). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education* (1-8). Berkshire: SRHE & Open University Press.
- Skolnik, M.L. (2005). Reflections on the Difficulty of Balancing the University's Economic and Non-economic Objectives in Periods When Its Economic Role Is Highly Valued. W:

- G.A. Jones, P.L. McCarney, M.L. Skolnik (red.). *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education* (106-126). Toronto: University of Toronto Press.
- Stephan, P. (2012). *How Economics Shapes Science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stephan, P., Levin, S. (1992). *Striking the Mother Lode in Science: The Importance of Age, Place, and Time*. Oxford: Oxford University Press.
- Teichler, U. (2007). The Changing Nature of Higher Education in Western Europe. W: Idem, *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings* (55-68). Rotterdam: Sense.
- Teichler, U., Yagci, Y. (2009). Changing Challenges of Academic Work: Concepts and Observations. W: V.L. Meek, U. Teichler, M.-L. Kearney (red.). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics* (83-146). Kassel: INCHER.
- Välilmaa, J. (2008). Cultural Studies in Higher Education Research. W: J. Välilmaa, O.-H. Ylijoki (red.). *Cultural Perspectives on Higher Education* (9-25). Dordrecht: Springer.
- Williams, G. (2012). Some Wicked Questions from the Dismal Science. W: P. Temple (red.). *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (19-37). London – New York: Routledge.
- Williams, G., Blackstone, T., Metcalf, D. (1974). *The Academic Labour Market. Economic and Social Aspects of a Profession*. Amsterdam: Elsevier.
- Wilson, L. (1979). *American Academics. Then and Now*. New York: Oxford University Press.
- Wilson, L. (1995). *The Academic Man. A Study in the Sociology of a Profession*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Yudkevich, M., Altbach, Ph.G., Rumbley, L.E. (red.) (2015). *Young Faculty in the Twenty-First Century. International Perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Ziman, J. (1994). *Prometheus Bound. Science in a dynamic steady-state*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, H. (1996). *Scientific Elite. Nobel Laureates in the United States*. New York: Transaction Publishers.

The Academic Career in Europe: Instability under Conditions of Systemic Competition

ABSTRACT. The academic labor market is becoming highly competitive, at all levels, rather than as traditionally, in lower academic ranks only. While successive milestones need to be reached, they result more often than ever before from a steady accumulation of research (and also teaching and service) achievements. The academic career ladder seems ever stronger linked to fundraising abilities and research funds made available; consequently, the role of academic mentors or patrons seems crucial. Viewed from a longer historical perspective, academics need to be more aware of processes exogenous to higher education but closely linked to its future, such as changing rationales for public research funding, a revision of a social contract between universities and governments closely linked to the postwar expansion of science in Europe, changing science policies guiding national research priorities, changing perceptions of the utility of research in knowledge economy, and diversified

premium for higher education in contemporary economy across different study. Above factors have powerful impact on the current, and especially future, academic labor market, and particularly on its expansion in some areas and contraction in other areas. More volatile, rapidly changing economies certainly mean a less stable and more competitive academic world.

KEYWORDS: academic careers, stages of academic development, competition, academic employment, young academics

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2016). Kariera akademicka w Europie: niestabilność w warunkach systemowej konkurencji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 203-245. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.8.

Dominik Bien

Studia trzeciego stopnia w polskich uczelniach – funkcjonowanie, diagnoza, rekomendacje

STRESZCZENIE. Celem poniższego tekstu jest udzielenie odpowiedzi na pytanie o zasadność funkcjonowania studiów trzeciego stopnia w polskich uczelniach w aktualnej formie. Do realizacji tego celu posłużą wyniki badań „Doktoranci 2011” i „Doktoranci 2015” oraz dane Głównego Urzędu Statystycznego. Wyniki zostały zaprezentowane w ramach podziału na następujące obszary: finanse i kwestie stypendialne, jakość kształcenia i dydaktyki, badań i nauki, samorządności oraz innych. W ostatniej części tekstu przedstawione zostały również rekomendacje, których realizacja mogłaby się przyczynić do poprawy funkcjonowania studiów trzeciego stopnia w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: studia doktoranckie, doktorant, uczelnia, Doktoranci 2015

Wstęp

Studia doktoranckie w Polsce w obecnej formie funkcjonują od 10 lat. W polskich uczelniach uczestniczy w nich 40 575 osób. W porównaniu z rokiem 1990/1991 ich liczba wzrosła o ponad 30 tys., a z rokiem 2010/2011 – o 5 tys. Jest to więc wzrost naprawdę znaczący. Z drugiej strony posiadanie statusu doktoranta nie przynosi już splendoru, na studia w części jednostek może dostać się każdy (bez względu na predyspozycje i przygotowanie), ponieważ liczba miejsc jest równa liczbie kandydatów lub nawet większa, a kryteria rekrutacji na dość niskim poziomie (NIK 2015: 7; KRD 2014: 3). Ponadto coraz mniej doktorantów uzyskuje stopień doktora, więc studia właściwie nie spełniają swojego zadania (GUS 2015: 160)¹. Jak

¹ Według danych GUS przewody doktorskie wszczęły 4374 osoby, a więc niecałe 10% doktorantów (przy czteroletnim okresie studiów można wyliczyć, że rocznie przewody powinno otwierać ok. 25%

zatem wygląda sytuacja na studiach doktoranckich? Co dalej ze studiami trzeciego stopnia? Czy powinny one funkcjonować w niezmienionej formie, czy może wystarczy pewna korekta ich funkcjonowania, a może powinny całkowicie zmienić swoją formułę?

Studia trzeciego stopnia były przedmiotem sporej liczby publikacji naukowych. Małgorzata Dąbrowa-Szeffler opisała system kształcenia na stopień doktora w Polsce i jego skuteczność w ramach projektu, którego przedmiotem był stan kadr naukowych w Polsce i perspektywy ich rozwoju (Dąbrowa-Szeffler 2001). Według autorki „skuteczność studiów doktoranckich [...] uległa w ostatnich 5 latach zmniejszeniu: wzrost liczby broniących doktoratów wynika ze wzrostu ogólnej liczby doktorantów (umasowienia studiów doktoranckich)” (Dąbrowa-Szeffler 2001: 285).

W artykule *Studia doktoranckie: kształcenie dla kariery naukowej czy kariery zawodowej?* Dąbrowa-Szeffler (2002) podjęła próbę odpowiedzi na pytanie o losy absolwentów studiów trzeciego stopnia w kontekście podejmowanej przez nich pracy na uczelni lub poza nią. Efektem rozważań jest hipoteza (pozostawiona do dalszej weryfikacji), „iż studia doktoranckie w Polsce stanowią realnie pierwszy etap kariery naukowej, ale etap połączony z istotną selekcją” oraz wniosek, „iż model i proces kształcenia doktorantów sprzyja realizacji innych, pozanaukowych karier” (Dąbrowa-Szeffler 2002: 50).

Wejście w życie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym w 2005 r. wymusiło zmiany w regulacjach dotyczących studiów doktoranckich, określając ramy, w których rady podstawowych jednostek mogły się poruszać (wprowadzając m.in. maksymalną liczbę godzin praktyk dydaktycznych, minimalną wysokość stypendium doktoranckiego, powołując samorząd) i dostosowując studia do wymogów systemu bolońskiego.

Modelem kształcenia doktorantów (już na podstawie nowych przepisów) zajęli się Małgorzata Dąbrowa-Szeffler i Paweł Sztabiński (2008). Przeanalizowali oni aktualny model studiów trzeciego stopnia i wskazali, że jest on zgodny z oczekiwaniami ankietowanych przez nich doktorantów, z zastrzeżeniem zjawiska umasowienia studiów, które czyni studia mało elitarnymi, oraz niejasnego statusu doktoranta (między studentem a pracownikiem) (Dąbrowa-Szeffler i Sztabiński 2008: 86-87).

Poszukiwania elementów pożądanego modelu znalazły się też w strategii „Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy”. Roman Z. Morawski (2009) pisze o doktorantach w kontekście uwarunkowań międzynarodowych, a Andrzej Kraśniewski (2009) omawia kształcenie młodych naukowców, w tym doktorantów, a także wskazuje na konieczność zapewnienia doktorantom:

- „• właściwych warunków realizacji badań, a także możliwości korzystania z różnych form mobilności;

uczestników studiów doktoranckich). Przy czym otwarcie przewodu nie musi prowadzić do jego obrony, a przewody otwierają także osoby niebędące uczestnikami studiów doktoranckich.

- właściwych dochodów (zapewnienie otrzymywania stypendium i jego odpowiedniej wysokości, ew. innych źródeł dochodu, np. z programów europejskich, grantów uzyskiwanych w wyniku konkursów przez pracowników itp.);
- bezpieczeństwa i stabilności socjalnej oraz możliwości korzystania z praw przysługujących pracownikom uczelni (ubezpieczenia, uwzględnienie okresu studiów doktoranckich jako doświadczenia zawodowego – lata pracy, możliwości zaciągania kredytów itp.)” (Kraśniewski 2009: 259).

Modelem tych studiów zajmują się też przedstawiciele samorządów doktoranckich w ramach konferencji z cyklu „Model funkcjonowania studiów doktoranckich” (pierwsza odbyła się w 2008 r.). Efektem jednej z nich jest publikacja *Model funkcjonowania studiów doktoranckich. Doktoranci a obszary gospodarcze – szanse i zagrożenia współpracy*, która – jak czytamy we wstępie – zawiera „zbiór referatów prezentujących dobre praktyki w zakresie współpracy poszczególnych uczelni z rynkiem pracy oraz oferty rynku pracy dla uczelni” (Lewicki, Kurowska i Suligowski 2011: 7).

Studiami trzeciego stopnia zajęły się także Krajowa Reprezentacja Doktorantów w raporcie „Diagnoza stanu studiów doktoranckich 1.0; najważniejsze problemy” (Dokowicz i in. 2014) oraz Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego w raporcie „Studia doktoranckie i mobilność młodych naukowców” (Sobkowiak 2015). Jednak raporty mają charakter ekspercki² i mimo wielu poruszanych w nim kwestii (jak choćby modeli studiów doktoranckich w krajach Europy czy diagnozy problemów doktorantów w świetle opinii wydawanych przez Zespół Prawny Rzecznika Praw Doktoranta) nie aspirują do kompletnej diagnozy funkcjonowania studiów doktoranckich. Szerokie badania (obejmujące zarówno doktorantów, jak i kierowników studiów) przeprowadziły Anna Domaradzka i Dominika Walczak, a ich wyniki opublikowały w artykule *Wartość autoteliczna czy instrumentalna? Rola studiów doktoranckich w opinii kierowników studiów i doktorantów* (Domaradzka i Walczak 2013). Autorki rekonstruują i zestawiają wizje uczestników studiów i kierowników jako grup reprezentujących strony popytu i podaży. Konkursem na najbardziej prodoctorancką uczelnię w Polsce zajmował się autor artykułu – na podstawie ankiet (wypełnianych przez administrację uczelni) z 2012 r. przygotował raport wraz z rekomendacjami w obszarach takich jak: sprawy socjalne, wspieranie aktywności młodego naukowca, wpływ doktorantów na proces kształcenia, samorządność doktorancka i inne (Bień 2013). Badania ankietowe obejmujące wszystkie obszary studiów (sprawy socjalne, kształcenie, badania i naukę, samorządność, patologie i inne) były prowadzone w latach 2011³ (pod auspicjami Krajowej Repre-

² W raporcie „Doktoranci 1.0” mowa jest o sondażu, co sugeruje prowadzenie jakichś badań kwestionariuszowych, niestety nie ma informacji o wielkości próby czy liczbie jednostek, z których pochodzą respondenci (Dokowicz 2014: 13).

³ Wyniki nie były publikowane, członkowie Zarządu KRD i pełnomocnicy wykorzystywali je podczas posiedzeń komisji sejmowych oraz Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

zencji Doktorantów) i 2015 (w ramach Doktoranckiego Forum Uniwersytetów Polskich) i koordynowane przez autora artykułu.

1. Metody badawcze i problemy podczas badań

Podstawą próby odpowiedzi na zadane we wstępie pytania będą wyniki badań „Doktoranci 2011” i „Doktoranci 2015”⁴ prowadzonych przez Doktoranckie Forum Uniwersytetów Polskich (we współpracy z Fundacją Alumno, Instytutem Badań Ekonomiczno-Społecznych i Kołem Naukowym Doktorantów Wydziału Humanistycznego UMCS) oraz dane Głównego Urzędu Statystycznego za rok akademicki 2014/2015⁵.

Badania ankietowe „Doktoranci 2015” były prowadzone pomiędzy 7 kwietnia a 15 maja 2015 r. na próbie 2010 doktorantów z polskich uczelni wyższych (około 5% całkowitej populacji). Celem badania była diagnoza studiów trzeciego stopnia na polskich uczelniach wyższych w obszarach: finansów i kwestii stypendialnych, jakości kształcenia i dydaktyki, badań i nauki, samorządności oraz innych. Podczas badania zastosowano ekspercki dobór próby oraz metodę kuli śnieżnej (Frankfort-Nachmias i Nachmias 2001: 199; Szreder 2004: 60-61). Próby nie można uznać za reprezentatywną dla całej populacji, ale ze względu na zasięg geograficzny (odpowiedzi ze wszystkich miast w Polsce, w których prowadzone są studia trzeciego stopnia), liczbę ankietowanych, typy uczelni (reprezentowane wszystkie typy uczelni w rozkładzie zbliżonym do liczby doktorantów w nich studiujących)⁶ można przypuszczać, że wskazuje ona zjawiska i problemy występujące na studiach doktoranckich. Link do kwestionariusza ankietowego (składający się z 42 pytań i umieszczony na portalu ankietka.pl) został rozesłany (wraz z prośbą o przekazanie doktorantom) do kierowników studiów doktoranckich, sekretariatów i dziekanatów jednostek prowadzących studia trzeciego stopnia, organów samorządów doktorantów, a także Krajowej Reprezentacji Doktorantów. Informacja o ankiecie pojawiła się również na portalach społecznościowych (udostępniona m.in. na profilach Obywateli Nauki, Polskiej Sieci Kobiet Nauki, Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej). Kwestionariusze wypełnili przedstawiciele 41 uczelni.

⁴ Badania „Doktoranci 2011” były prowadzone pod auspicjami Krajowej Reprezentacji Doktorantów kadencji 2011/2012 we współpracy z jej Zarządem oraz innymi organami. W pracę nad badaniem Doktoranci 2015 w różnych etapach jego tworzenia zaangażowani byli: Dominik Bień, Krzysztof Budka, Maciej Boryń, Wojciech Cichoń, Bartosz Duraj, Przemysław Fordymacki, Agnieszka Kaźmierczak, Marta Stasiak, Sylwia Szyg, Dominik Walczak.

⁵ Uzyskane drogą mailową.

⁶ Doktoranci: z uniwersytetów stanowią 51,3% ogółu wszystkich doktorantów (w ankiecie 51%), z uczelni technicznych – 19,84% (w ankiecie 21,12%), z wyższych szkół rolniczych – 3,9% (w ankiecie 4,1%).

Tabela 1. Procent ankietowanych z poszczególnych uczelni, z których spłynęło ponad 1% odpowiedzi w ankiecie

Lp.	Nazwa uczelni	Procent odpowiedzi
1.	Uniwersytet Gdański	8,09
2.	Uniwersytet Warszawski	7,70
3.	Uniwersytet Jagielloński	6,47
4.	Politechnika Wrocławska	6,22
5.	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	4,84
6.	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	3,80
7.	Politechnika Warszawska	3,31
8.	Uniwersytet Wrocławski	3,16
9.	Politechnika Łódzka	1,93
10.	Uniwersytet Śląski	1,93
11.	Politechnika Poznańska	1,88
12.	Politechnika Śląska	1,73
13.	Uniwersytet Opolski	1,53

Źródło: Badanie „Doktoranci 2015”.

Badaniem nie objęto uczestników studiów trzeciego stopnia w Polskiej Akademii Nauk i instytutach badawczych, osób piszących doktorat z tzw. wolnej stopy oraz uczestników seminariów doktorskich (prowadzonych głównie przez jednostki posiadające prawo do nadawania stopnia doktora, ale nieprowadzące studiów doktoranckich). W przypadku doktorantów PAN i instytutów badawczych zdecydowała odmienna specyfika (np. odmienna struktura jednostki, brak praktyki dydaktycznej, inna organizacja samorządu doktorantów) i uznanie konieczności przeprowadzenia na temat ich studiów oddzielnych badań. W przypadku osób piszących doktorat z wolnej stopy oraz uczestników seminariów: brak statusu doktoranta (posiadają go według ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym uczestnicy studiów trzeciego stopnia) oraz wielu związanych z nim przywilejów (np. zniżki na przejazdy i możliwości stypendialne) i obowiązków (np. konieczność odbywania praktyki dydaktycznej czy uczestniczenia w zajęciach).

Przy tworzeniu kwestionariusza i przeprowadzaniu badania pojawiło się kilka problemów. Podstawową trudnością (jak w wielu badaniach ankietowych) było znalezienie kompromisu między szczegółowością badania a liczbą uzyskanych odpowiedzi (im więcej i bardziej szczegółowych pytań, tym mniejsza szansa na uzupełnienie przez ankietowanego kwestionariusza). Rozwiązanie dylematu pozostaje indywidualną kwestią badacza i projektowanego przez niego badania. Pamięć o tym jednak zmusza do uważnego dobierania pytań pozwalających na weryfikację hipotez i przeciwdziałania zbieraniu niepotrzebnych w dalszym toku badań danych (Pilch 1998: 203-204).

Kolejnym problemem było porzucanie nieukończonych kwestionariuszy ankiety (było to ok. 50% ankiet⁷). Przyczyniała się do tego forma prowadzonych badań tzn. badanie internetowe, które w odróżnieniu od bezpośredniego kontaktu z ankierem nie mobilizuje do końca ankiety⁸.

Szansa powodzenia badania w dużym stopniu zależała od aktywności pośredników (pracowników administracji uczelni/wydziału, kierowników studiów, członków organów samorządów), która w tym przypadku była różna. Ponadto zależała od tego, czy osoby decyzyjne traktowały badanie jako szansę, czy zagrożenie (docierały do nas sygnały, że część osób nie rozsyłała ankiet wśród doktorantów ze względu na niechęć do ewentualnych porównań z innymi jednostkami).

2. Finanse i kwestie stypendialne

W roku akademickim 2014/2015 na polskich uczelniach uczestnikami stacjonarnych studiów doktoranckich (uczestnicy niestacjonarnych studiów nie mogą pobierać stypendium doktoranckiego i korzystać z dotacji projakościowej) było 36 458 osób, z czego stypendium doktoranckie pobierały 8004 osoby (23,2%), a z dotacji projakościowej 8753 osoby (25,4%). Inaczej wyglądała sytuacja wśród doktorantów uniwersytetów: spośród 17 611 uczestników studiów stacjonarnych stypendium doktoranckie pobierało 2230 osób (12,7%⁹), a z dotacji projakościowej korzystało 4630 osób (26,3%). Wynika z tego, że zaledwie 12,7% doktorantów na uniwersytetach otrzymuje środki w wysokości 2300 zł (ewentualnie powiększone o stypendium rektora, którego wysokość jest różna w zależności od jednostki). Pozostałe 14% uzyskuje około 800 zł, a 74% nie uzyskuje żadnych środków (GUS 2011: 292, GUS 2015: 160-161). Przedstawione dane są oczywiście uproszczone, ponieważ niektórzy doktoranci mogą być zatrudnieni na stanowisku asystenta lub otrzymywać inne stypendia, jest to jednak prawdopodobnie tylko kilka procent osób.

Na wykresie 1 widać, że największą liczbę stypendiów zapewniają uczelnie prowadzące w głównej mierze studia w dziedzinach nauk inżynieryjnych i technicznych, nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk rolniczych.

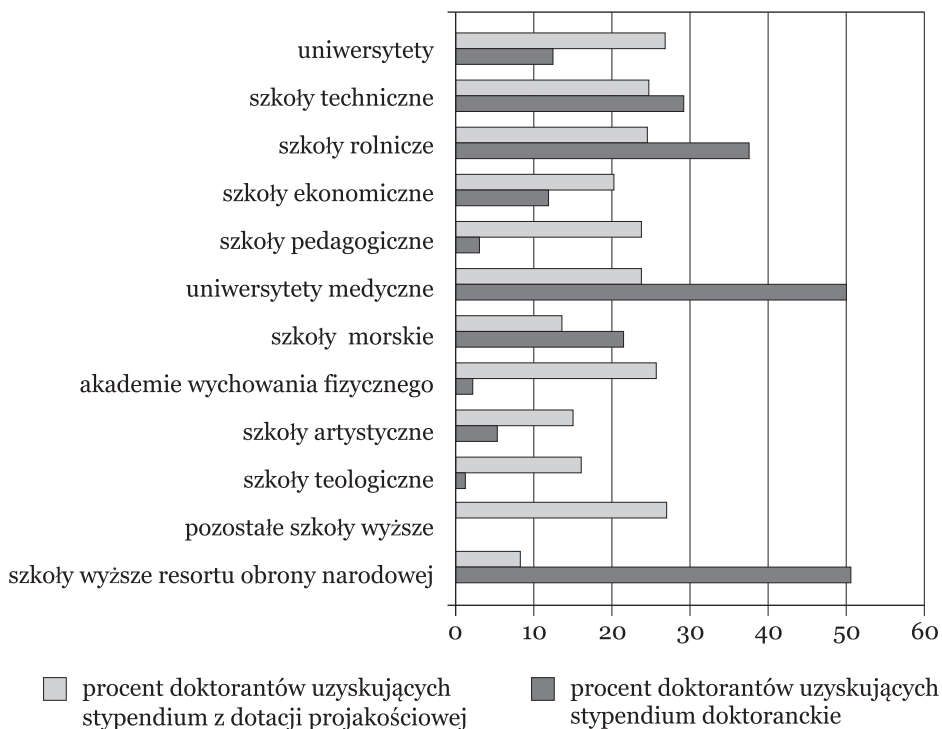
Na uniwersytetach (w których doktoranci kształcą się zarówno w dziedzinach nauk przyrodniczych, jak i humanistycznych i społecznych) możliwości uzyskania stypendiów są znacznie mniejsze niż na uczelniach technicznych, medycznych i rolniczych, ale większe niż na uczelniach pedagogicznych, teologicznych i AWF (w których studia prowadzone są przeważnie w jednej, dwóch dziedzinach nauki).

⁷ Dane z nieukończonych kwestionariuszy nie były uwzględnione w wynikach badania.

⁸ Problemy związane z ankietami internetowymi znajdują szerokie odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu (Andrajołć 2006: 111-116; Batorski i Olcoń-Kubicka 2006: 118-126; Siuda 2006: 269-274).

⁹ Widać tu wyraźny spadek w porównaniu z rokiem akademickim 2010/2011, w którym na uniwersytetach stypendium otrzymywało 5203 osoby, czyli 37,7% ogółu doktorantów (GUS 2011: 292).

Wykres 1. Procent doktorantów uzyskujących stypendium doktoranckie i z dotacji projakościowej w poszczególnych typach uczelni



Źródło: Badanie „Doktoranci 2015”.

Wniosek taki uzasadnia odpowiedź na pytanie o otrzymywaniu stypendium doktoranckiego w poszczególnych dziedzinach nauki. W przypadku doktorantów nauk humanistycznych i społecznych pobiera je odpowiednio 5,1% i 5%, a w przypadku medycznych – 55,5%, technicznych – 30,9%, rolniczych – 31,6%.

Niski poziom zaspokojenia potrzeb finansowych doktorantów przez uczelnię potwierdza odpowiedź na pytanie: „Czy dochody, jakie uzyskujesz na uczelni, są wystarczające do utrzymania?”, na które twierdząco odpowiedziało 18,45% ankietowanych (oczywiście nawet w przypadku otrzymywania wszystkich lub części stypendiów środki nie muszą być wystarczające do utrzymania bądź nie muszą być tak oceniane przez ankietowanych).

Istotnym problemem, na który wielokrotnie wskazywano w ankietach, jest poczucie doktorantów, że niektóre osoby są faworyzowane przy przyznawaniu stypendiów: 45,2% ankietowanych uważało, że niektóre osoby są faworyzowane przy wszystkich lub części stypendiów, 39,2% uważało, że stypendia są przyznawane

obiektywnie, a 15,6% nie znalazło kryteriów przyznawania stypendiów. Są to oczywiście kwestie subiektywne i jeżeli przyjrzymy się rozwinięciom odpowiedzi ankietowanych, nie zawsze chodzi o patologię.

Najważniejsze nieprawidłowości, które dotyczą przyznawania stypendiów, to:

- efekt św. Mateusza (Merton 1968) – zjawisko analizowane przez socjologów, w tym socjologów nauki, przejawiające się w interesującym nas kontekście tym, że osoby, które otrzymały stypendia na pierwszym roku, otrzymują je na kolejnych latach studiów. Jest to spowodowane tym, że doktorant uzyskawszy stypendium, może poświęcić się badaniom, wyjazdom konferencyjnym, pisaniu artykułów, co premiuje go w kolejnym roku. Doktorant, który nie uzyskał świadczeń, zmuszony jest do podjęcia pracy zarobkowej, co często nie pozwala mu na prowadzenie badań i ich prezentację, a przez to uzyskanie punktów niezbędnych do stypendium¹⁰;
- preferowanie ilości, a nie jakości – np. równe punktowanie artykułów z czasopism znajdujących się w wykazie czasopism naukowych wraz z liczbą punktów przyznawanych za publikację w tych czasopismach publikowanych przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego i artykułów z mniej znaczących periodyków (np. popularnonaukowych lub periodyków niemających charakteru naukowego). Prowadzi to również do sytuacji, w której bardziej opłaca się napisać kilka, kilkanaście odtwórczych artykułów (np. do tomów ukazujących się po konferencjach w których proces recenzji właściwie nie występuje) zamiast jednego lub dwóch nowatorskich artykułów (Dokowicz i in. 2014; KR D 2014: 7; Kulczycki 2015; Wawrzyński 2015)¹¹. Sytuacja jest różna na poszczególnych uczelniach i w dużym stopniu zależy od władz rektorskich i dziekańskich, przedstawicieli administracji i samorządu doktorantów, którego przedstawiciele zasiadają w komisjach stypendialnych;

¹⁰ „Warunki, które należy spełnić, aby uzyskać różne stypendia, są takie same i zazwyczaj osoby, które otrzymały jedno stypendium, otrzymują też kolejne. Reszta nie otrzymuje często nic. Stypendysta w jednym roku prawdopodobnie zostanie nim w roku kolejnym, zaś osoba, której nie udało się uzyskać stypendium, nie otrzyma go również w kolejnej edycji konkursów stypendialnych”. Wypowiedź respondenta z badania „Doktoranci 2015”. W dalszej części tekstu wypowiedzi ankietowanych będą podpisane hasłem „Doktoranci 2015” i przytaczane w oryginalnym brzmieniu.

¹¹ „Faworyzowane są osoby sprytne, często balansujące na granicy uczciwości, które są w stanie pochwalić się dużą liczbą niekoniecznie wartościowych publikacji i osiągnięć”; „Uważam, że ilość publikacji ceni się ponad wkład poznawczy, jaki wnosi poszczególna publikacja”; „Może nie faworyzuje, ale powoduje tzw. wyścig szczurów, gdzie wszyscy zamiast skupić się na swojej pracy, to zgłaszają się na kolejne konferencje (na które zazwyczaj nie idą, ale mają zaświadczenie, że były), dopisują się wszędzie gdzie się da, żeby tylko to stypendium zdobyć. W większości osoby te nie otrzymują stypendium za swoją pracę, tylko za kombinowanie i znajomości, aczkolwiek komisja stypendialna nie sprawdza wiarygodności osiągnięć wpisanych do wniosku stypendialnego” („Doktoranci 2015”).

- dopisywanie do publikacji osób, które nie są autorami¹² – ma miejsce głównie w naukach przyrodniczych i ścisłych, choć również w naukach humanistycznych i społecznych występują podobne problemy;
- włączanie do kryteriów działalności nienaukowej, np. wystąpień na konferencjach szkoleniowych czy publikacji niemających charakteru naukowego (publicystycznych, informacyjnych, reportaży itp.). Oczywiście należy odróżnić punktowanie działalności popularnonaukowej (która jest pożądana) od relacji ze „zderzenia rowerzysty z wielbłądem” w lokalnej gazecie (która zdecydowanie pożądaną nie jest);
- zmiana kryteriów przyznawania stypendium w roku akademickim, za który obowiązują stypendia, co uniemożliwia zaplanowanie pracy naukowej¹³;
- brak w programie studiów egzaminów, co uniemożliwia uzyskanie jakiegokolwiek oceny, a przez to aplikowanie np. o stypendium ministra¹⁴;
- wprowadzenie do regulaminów kryteriów niezgodnych z prawem, np. wysokości uzyskiwanego dochodu do stypendium doktoranckiego;
- brak wglądu w punktację i brak uzasadnienia decyzji o nieprzyznaniu stypendiów¹⁵;
- niepodanie do publicznej wiadomości kryteriów, na podstawie których przyznawane są stypendia¹⁶;
- nierówna (uznaniowa) ocena przez promotorów i opiekunów naukowych doktorantów pozostających pod ich opieką znajdująca odzwierciedlenie we wnioskach o stypendia¹⁷;

¹² „Współautorzy artykułów – każdy z nich otrzymuje max. liczbę punktów za publikacje i występuje wzajemnie dopisywanie się w celu uzyskania większej liczby punktów do stypendium. Niestety nie wszyscy mogą sobie na takie rzeczy pozwolić” („Doktoranci 2015”). Sytuacja dotyczy punktacji, na podstawie której ustalane są rankingi doktorantów uprawnionych do pobierania stypendiów: doktoranckiego, zwiększenia stypendium z dotacji projakościowej oraz rektora dla najlepszych doktorantów. W wielu przypadkach regulaminy przyznawania stypendiów nie dzielą punktów w zależności od wkładu pracy w jego napisanie i przyznają wszystkim autorom równą liczbę punktów przewidzianą przez regulamin dla danego artykułu (Zarządzenie... 2015).

¹³ „Regulamin ustalany jest przez komisje po zakończonym roku, którego dotyczy ów regulamin (regulamin do niedawna znała tylko i wyłącznie komisja), oraz przez osoby, które jednocześnie liczą punkty i biorą udział w konkursie stypendialnym” („Doktoranci 2015”).

¹⁴ „Stypendia ministra – wnioski nie są rozpatrywane, jeśli w danym roku doktorant nie ma wyłącznie piątek lub nie ma żadnej oceny (co może wynikać z programu studiów). Na nic ci wtedy 15 publikacji i wory pod oczami od pracy po nocach” („Doktoranci 2015”).

¹⁵ „Trudno odpowiedzieć na to pytanie, gdyż nie są udostępniane protokoły z posiedzeń, na których przyznawane są stypendia. Nie ma również uzasadnienia o otrzymaniu albo nieotrzymaniu stypendium” („Doktoranci 2015”).

¹⁶ „Stypendia przyznawane są po znajomości, bez żadnych kryteriów” („Doktoranci 2015”).

¹⁷ „Jeden promotor daje punkty na wyrost, drugi ocenia bardziej surowo i jest problem” („Doktoranci 2015”).

- uzależnienie (lub powiązanie w inny sposób) możliwości przyznania stypendium od zatrudnienia na uczelni bądź jego braku¹⁸.

Należy podkreślić, że zasadniczym problemem jest nieprzyznawanie stypendiów wszystkim przyjmowanym doktorantom. Większość pozostałych nieprawidłowości jest wobec braku środków wtórna (np. będąc pewnym otrzymania stypendium, można usunąć bądź okroić kryteria ich przyznawania) i występuje w różnych uczelniach w różnym stopniu. Wydaje się, że są one również stopniowo eliminowane przez działania samorządów doktoranckich, władz uczelni oraz wizytacje Polskiej Komisji Akredytacyjnej (która od kilku lat kontroluje studia doktoranckie).

3. Jakość kształcenia, dydaktyka

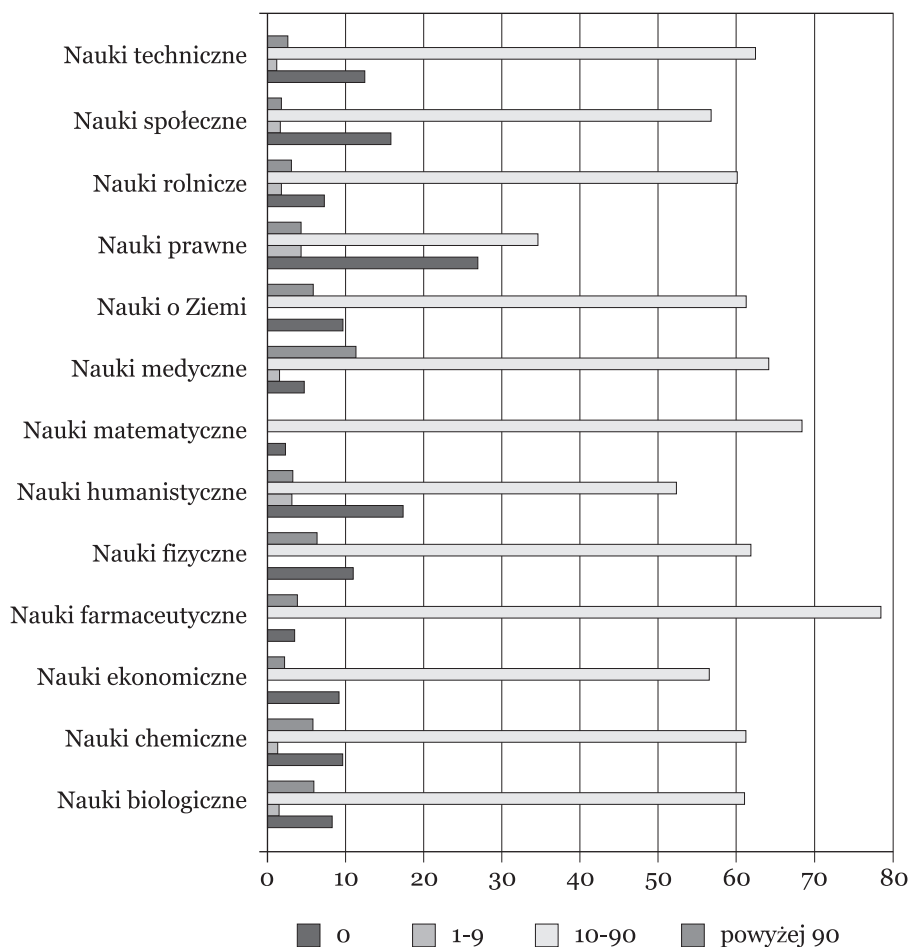
Prowadzenie nieodpłatnych zajęć dydaktycznych przez doktorantów w większości przypadków mieści się w ramach ustawowych (ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym nakłada na doktorantów obowiązek przeprowadzenia zajęć w liczbie od 10 do 90 godzin). Zaledwie 4,5% ankietowanych prowadziło ponad 90 godzin zajęć dydaktycznych. Problemem jest duża liczba doktorantów (ok. 16%), którzy w ogóle nie prowadzą zajęć (co nie oznacza, że nie podejmują praktyk dydaktycznych, np. w formie współprowadzenia, które również dopuszcza POSW).

Z wykresu 2 wynika, że najczęściej nie prowadzą zajęć przedstawiciele nauk prawnych (co czwarty), humanistycznych (17,4%) i społecznych (15,5%). Wskaźnik powyżej 10% mają też nauki techniczne (12,7%). Najbardziej obciążeni dydaktyką są doktoranci nauk medycznych, z których ponad 10% prowadziło zajęcia w ramach bezpłatnych praktyk dydaktycznych powyżej dopuszczonych prawem 90 godzin. Średnia godzin prowadzonych nieodpłatnie zajęć dla wszystkich ankietowanych to 38,22, a mediana 30. Maksymalna liczba godzin dydaktycznych realizowanych przez doktoranta to 320. W związku z praktykami dydaktycznymi głosy krytyki ze strony uczestników studiów trzeciego stopnia są dwojaki: z jednej strony wskazują na ich brak i związaną z tym niemożność przygotowania dydaktycznego (a w niektórych przypadkach brak możliwości uzyskania punktów przydatnych do aplikowania o stypendia) z drugiej – na nadmiar i niemożność skupienia się na pracy naukowej.

Do patologii należy zaliczyć w tym przypadku nie liczbę, ale jakość prowadzonych zajęć: aż 62% badanych uważa, że uczelnia źle ich przygotowuje do prowadze-

¹⁸ „Przyznawanie stypendiów osobom, które są związane etatem z uczelnią”. „Faworyzuje doktorantów zatrudnionych na etacie wykładowcy lub podobnym, ponieważ wypracowane godziny traktowane są jako nadgodziny względem obowiązków doktoranta, za co osoby takie mają dodatkowe punkty. W efekcie czego są zatrudnieni, dostają za to wynagrodzenie i jeszcze bonusowe punkty do stypendium. Uważam to za niesprawiedliwe, ponieważ zazwyczaj nie ma to nic wspólnego z zaangażowaniem doktoranta, wiedzą, pracowitością, a tylko wolnym etatem lub jego częścią w jednostce” („Doktoranci 2015”).

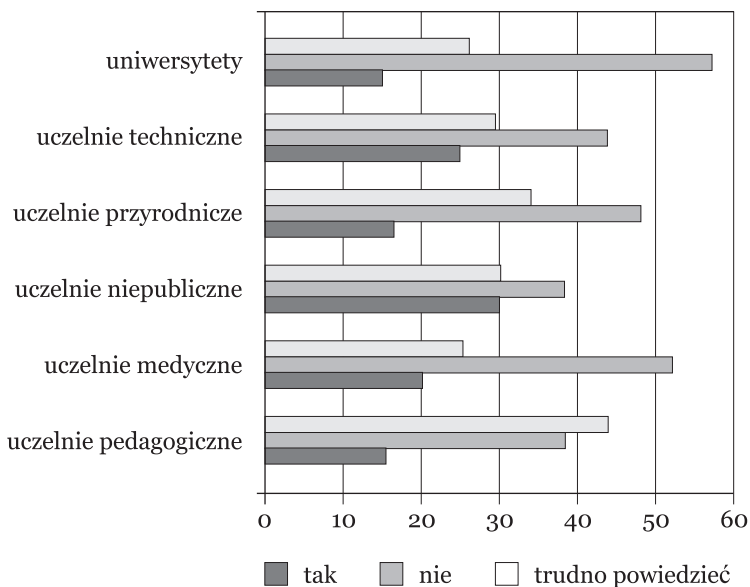
Wykres 2. Liczba nieodpłatnych godzin w ramach praktyki dydaktycznej na studiach doktoranckich w poszczególnych dziedzinach wiedzy



Źródło: Badanie „Doktoranci 2015”.

nia zajęć, 16% nie ma zdania, a dobrze przygotowanych czuje się 22% uczestników studiów trzeciego stopnia. Inną niepokojącą kwestią jest niepokrywanie się zajęć prowadzonych przez doktorantów z tematyką ich pracy badawczej (to problem 24% badanych). Niestety, taki brak kompetencji przynosi negatywne skutki nie tylko doktorantom, którzy niechętnie prowadzą zajęcia i czują się tym obowiązkiem sfrustrowani (a przecież prowadzenie zajęć powinno być częścią rozwoju naukowca, szczególnie w naukach humanistycznych i społecznych), ale także studentom pierwszego i drugiego stopnia, którzy muszą w takich zajęciach uczestniczyć (efekty

Wykres 3. Poczucie dobrego przygotowania przez uczelnię do prowadzenia zajęć dydaktycznych na poszczególnych typach uczelni



Źródło: Badanie „Doktoranci 2015”.

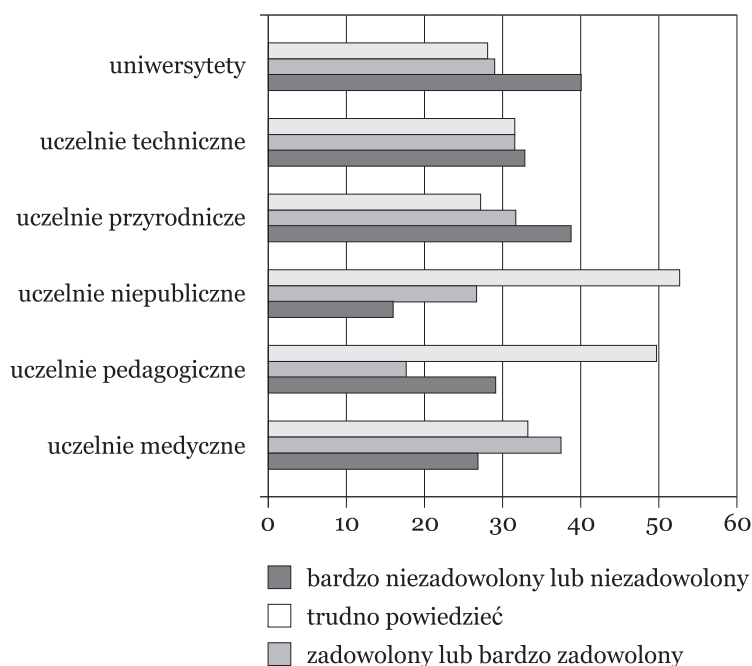
ćwiczeń czy konwersatoriów prowadzonych przez nieprzygotowanego, przestraszonego lub zdenerwowanego dydaktyka prawdopodobnie będą mało zadowalające).

Za najgorzej przygotowanych do prowadzenia zajęć uważają się doktoranci uniwersytetów (dobre przygotowanie deklaruje 15,1%) oraz uczelni pedagogicznych (15,7%) i przyrodniczych (16,7%). Za najlepiej przygotowanych uważają się doktoranci z uczelni niepublicznych (dobre przygotowanie deklaruje 30,6%).

Poczucie przygotowania (bądź jego braku) do prowadzenia zajęć związane jest z obecnością w programie studiów przedmiotu przygotowującego do zadań dydaktycznych. Spośród ankietowanych, którzy w programie studiów mają taki przedmiot, ponad 90% uważa, że uczelnia spełnia swoje zadanie w kwestii przygotowania do dydaktyki. W przypadku osób nieobjętych obowiązkiem uczestnictwa w takim przedmiocie niedostateczne przygotowanie deklaruje 49,1%, a dobre – 42,5%. W przypadku osób nieobjętych obowiązkiem uczestnictwa w takim przedmiocie niedostateczne przygotowanie deklaruje 49,1%, a dobre – 42,5%.

W ciągu 4 lat zwiększyła się liczba ankietowanych niezadowolonych ze swego programu studiów (wzrost z 32,2% do 37,2%). O 1,2% spadła liczba osób zadowolonych z oferowanego im programu (z 33,5% do 32,3%). Różnice sytuują się w granicach błędu statystycznego i można wnioskować, że poziom zadowolenia jest taki sam.

Wykres 4. Poziom zadowolenia z programu studiów w poszczególnych typach uczelni



Źródło: Badanie „Doktoranci 2015”.

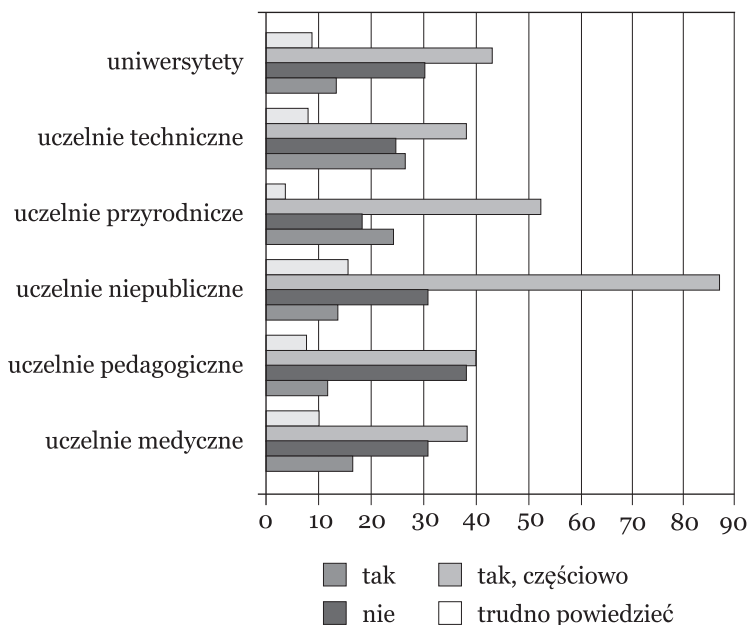
Najbardziej niezadowoleni są doktoranci z uniwersytetów (41,6%) i uczelni przyrodniczych (39,6%), a najbardziej zadowoleni – ankietowani z uczelni niepublicznych (54,9%) i pedagogicznych (51%). Trudno stwierdzić, jaki jest powód takiego zróżnicowania – o ile w przypadku uniwersytetów (przynajmniej części studiów) można szukać przyczyn w umasowieniu studiów doktoranckich i zwiększeniu grup dydaktycznych, o tyle w przypadku studiów na uczelniach przyrodniczych trudno wyciągać podobne wnioski. Jest to zagadnienie, które warto przeanalizować w kolejnych badaniach.

4. Badania i nauka

Chociaż ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym nakłada na doktoranta obowiązek prowadzenia badań naukowych¹⁹, doktoranci deklarują problemy z ich finansowa-

¹⁹ „Do podstawowych obowiązków doktorantów [...] należy realizowanie programu studiów doktoranckich, w tym prowadzenie badań naukowych i składanie sprawozdań z ich przebiegu” (art. 197, ust. 2).

Wykres 5. Finansowanie badań naukowych doktorantów w poszczególnych typach uczelni



Źródło: Badanie „Doktoranci 2015”.

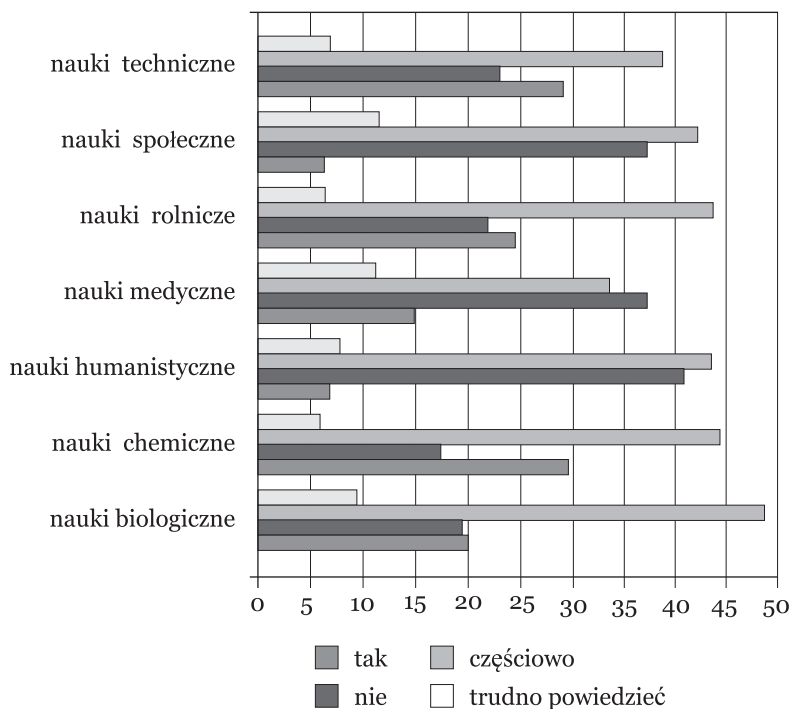
niem przez uczelnie: zaledwie 18,4% doktorantów ma badania w całości finansowane przez jednostkę macierzystą (w 2011 r. ten sam wskaźnik wynosił 24,37%), 42,5% częściowo (42,7% w 2011 r.), a 30,4% nie ma w ogóle finansowanych badań (32,85% w 2011 r.).

W podziale na rodzaje uczelni sytuacja najgorzej wygląda na uczelniach pedagogicznych (39,2%) i uniwersytetach (31,8%), gdzie doktoranci nie uzyskują żadnego finansowania badań, a najlepiej na przyrodniczych (18,8%).

Biorąc pod uwagę analizowany wskaźnik w poszczególnych dziedzinach nauki, najlepiej wypadają nauki chemiczne (30,2% ma w pełni finansowane badania, 45,3% – częściowo, a żadnych środków nie otrzymuje 18,2%) i techniczne (odpowiednio: 29,7%, 39,7% i 23,6%). W najgorszej sytuacji są doktoranci nauk humanistycznych (odpowiednio: 6,9%, 43,5% i 41,7%). Może się to wiązać z kosztochłonnością poszczególnych kierunków²⁰, która wpływa na wysokość dotacji dla

²⁰ Określoną przez rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 lutego 2012 r. w sprawie sposobu i trybu ustalania wskaźników kosztochłonności dla poszczególnych kierunków studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich oraz obszarów kształcenia, a także dla stacjonarnych studiów doktoranckich

Wykres 6. Finansowanie badań doktorantów w poszczególnych dziedzinach nauki

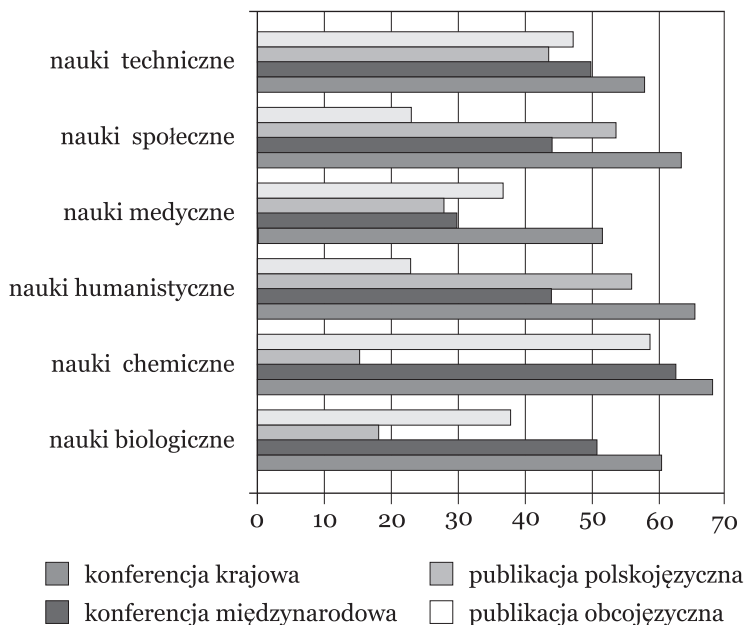


Źródło: Badanie „Doktoranci 2015”.

poszczególnych kierunków studiów reprezentujących określone dziedziny nauki, z której z kolei finansowane są badania studentów, doktorantów i pracowników (Szreder 2015). Należy jednak zastanowić się, czy finansowanie wszystkich badań doktorantów jest konieczne. Jeżeli okazuje się, że część publikacji i wyjazdów konferencyjnych (prezentujących wyniki badań) związana jest tylko z chęcią uzyskania kolejnych punktów pozwalających na uzyskanie stypendiów, a ich jakość pozostawia wiele do życzenia (o czym była wcześniej mowa), to należałoby wprowadzić system uzależniający przyznawanie stypendiów od jakości publikacji i wystąpień, a nie ich ilości.

Niezwykle istotną kwestią jest brak przygotowania przez uczelnie do pisania grantów. W programie studiów przedmiot, który mógłby do tego przygotować, ma zaledwie 21,2% ankietowanych. Szkolenia ograniczają się do jednego albo dwóch w roku, często w formie wykładu dla przedstawicieli różnych dziedzin, co niewiele daje doktorantom. Niewystarczająca wydaje się też jakość współpracy z promotorem przy pisaniu grantów – 30,48% uczestników ankiety stwierdza, że są z tego

Wykres 7. Prezentacja wyników badań (w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie) w poszczególnych dziedzinach nauk



Źródło: Badanie „Doktoranci 2015”.

niezadowoleni lub bardzo niezadowoleni, 18,6% nie ma zdania, a 51,63% deklaruje dobrą współpracę. Porównując to ze współpracą w innych obszarach, wspomniany wyżej wypada najgorzej: odsetek niezadowolonych i bardzo niezadowolonych przy współpracy seminaryjnej wyniósł 13,93%, przy pisaniu pracy doktorskiej – 17,58%, pomocy w pisaniu artykułów naukowych – 24,86%. W 2015 r. o granty aplikowało 28,4% doktorantów (w 2011 r. – 38%), najczęściej z uniwersytetów (31,4%) i uczelni medycznych (29,7%). Nieprzygotowanie do aplikowania o granty wydaje się szczególnie niepokojące ze względu na preferowany aktualnie system rozdziału środków w ramach konkursów grantowych (Jajszczyk 2013; MNiSW 2015). Samodzielne uczenie się wypełniania wniosków grantowych (zwykle metodą prób i błędów ujawniających się w odrzuconych wnioskach) niepotrzebnie pochłania doktorantowi czas, który mógłby poświęcić na pracę badawczą.

W ostatnich latach wzrosła liczba doktorantów prezentujących wyniki swoich badań (w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie) – na konferencjach krajowych prezentowało je 61,2% badanych (w 2011 r. było to 49,62%), na konferencjach międzynarodowych – 47,5% (37,3% w 2011 r.), w publikacjach polskojęzycznych – 39,4% (33,6% w 2011 r.), w publikacjach obcojęzycznych – 37% (31,5% w 2011 r.),

wyników nie prezentowało zaś w ogóle 16,7% (25,2% w 2011 r.). Wzrost wskaźników może być spowodowany spadkiem liczby stypendiów i wzrostem liczby osób mogących się o nie ubiegać, co przyczynia się do „wyśrubowania” kryteriów ilościowych oraz zaostrzenia konkurencji między doktorantami. Konsekwencją jest rozszerzająca się oferta konferencji o niskiej wartości (na którą przyjmowani są właściwie wszyscy aplikujący) oraz publikacji recenzowanych, w których w skrajnych przypadkach od momentu wysłania tekstu do otrzymania książki mijają 3-4 tygodnie.

W tym przypadku występuje zbieżność z wynikami badań Marka Kwieka, który stwierdza, że „polskie wzorce publikowania zagranicznego odpowiadają wzorcom europejskim – naukowcy z »twardych« obszarów nauki są bardziej umiędzynarodowieni niż ich koledzy z obszarów »miękkich« pod względem wszystkich najważniejszych parametrów związanych z publikowaniem” (Kwiek 2015: 39). Na wykresie 7 widać, że doktoranci nauk technicznych, chemicznych i biologicznych publikują więcej tekstów obcojęzycznych (i częściej uczestniczą w konferencjach międzynarodowych) niż przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych.

5. Samorządność

Z przedstawicielami organów samorządu doktorantów zetknęło się 71,1% ankietowanych (prawie tyle samo co w 2011 r.). Najwięcej osób zetknęło się ze swoimi przedstawicielami na uczelniach przyrodniczych (83,3%) i pedagogicznych (78,4%), najmniej – na uczelniach ekonomicznych (41,7%). Nastąpił też wzrost zadowolenia z pracy samorządu w jednostkach z 26,3% w 2011 r. do 34,4% w 2015 r. Nadal jednak wielu doktorantów nie ma zdania na temat pracy swoich przedstawicieli w organach samorządu doktorantów (50,9%). Do najciekawszych działań prowadzonych przez samorzady ankietowani zaliczają:

- przygotowanie „niezbędników doktoranta”,
- pomoc w sytuacjach spornych na uczelni²¹,
- wsparcie finansowe badań naukowych i ich prezentacji²²,
- organizację szkoleń i konferencji,
- działanie na rzecz korzystnych zmian w aktach prawnych²³,

²¹ „Naprawiają regulaminy, formularze i zasady przyznawania stypendiów, walczą z rektorem i wydziałami o doktorantów, etc... Nie jestem zadowolony (poniżej), bo skutków jest niewiele: władze uczelni traktują samorząd jako zło konieczne i maszynkę do parafowania papierów” („Doktoranci 2015”).

²² „Działają w Komisji Budżetowej Doktorantów w sprawach dofinansowania wyjazdów na konferencje, kongresy, badań własnych, warsztatów” („Doktoranci 2015”).

²³ „Uczestniczą w tworzeniu regulaminu przyznawania stypendiów, także w oparciu o opinie wszystkich doktorantów, przedstawiają władzom wydziału wnioski doktorantów dotyczące różnych spraw” („Doktoranci 2015”).

- prowadzenie ankiet dotyczących doktorantów i przedstawianie ich władzom uczelni,
- przekazywanie informacji (w formie maili, newsletterów itp.)²⁴,
- działania mające na celu zwiększenie komfortu/jakości studiów (np. zwiększenie limitu książek wypożyczanych z biblioteki uniwersyteckiej).

Wielu ankietowanych ma krytyczne uwagi do pracy swoich przedstawicieli. Są wśród nich np.:

- brak aktywności,
- reprezentowanie interesów swoich i władz uczelni/wydziału, a nie doktorantów²⁵,
- zajmowanie się kwestiami nieistotnymi lub niezwiązanymi z pracą na rzecz doktorantów²⁶,
- ustalanie kryteriów przyznawania stypendiów zgodnie z własnym i interesem, a wbrew interesowi ogółu²⁷.

Działania organów samorządu doktorantów są nadal dość nisko oceniane na polskich uczelniach. Może to wynikać z ich ograniczonej aktywności, która może mieć dwie przyczyny: brak czasu na działania społeczne (doktoranci to często osoby posiadające rodziny i pracujące zawodowo²⁸) oraz niechęć do podejmowania działań zmierzających do konfrontacji z władzami jednostki. Piotr Kowzan i Dominik Krzywiński wskazują też, że część doktorantów nie interesuje się życiem akademii, ponieważ nie wiążą z nią swojej przyszłości (Kowzan i Krzywiński 2012: 64, 66).

Inną kwestią jest słaba reprezentacja doktorantów w organach kolegialnych uczelni (przeważnie jeden lub dwóch przedstawicieli w senatach i radach wydziałów)²⁹. Równie ważnym problemem jest brak środków na działalność organów samorządu – na wielu uczelniach nie mają one budżetu, własnego pomieszczenia czy sprzętu biurowego, co znacznie utrudnia im jakąkolwiek działalność.

²⁴ „Informują o ważnych informacjach mailowo. To bardzo ważne” („Doktoranci 2015”).

²⁵ „NIC NIE ROBIĄ, DZIAŁAJĄ POD DYKTANDO WŁADZ UCZELNI I GŁĘBOKO GDZIEŚ MAJĄ STUDENTÓW” („Doktoranci 2015”).

²⁶ „Prowadza fejsa. i NIC merytorycznego poza tym, czasami robią głupawe imprezy. nie można na nich polegać” („Doktoranci 2015”).

²⁷ „Tworzą klikę, która między siebie rozdziela fundusze przeznaczone dla doktorantów. Zmienia co roku zasady przyznawania stypendiów w taki sposób, aby dostosować je do swoich ubiegłorocznych osiągnięć. W ogóle nie konsultuje się z doktorantami w sprawach ich dotyczących” („Doktoranci 2015”).

²⁸ „Z konieczności zarabiania zawodowego (brak stypendiów) przedstawiciele samorządu dopiero na drugim miejscu zajmują się uczelnia. Praca zarobkowa, praktyki, badania, osiągnięcia artystyczne sprawiają, że czas przeznaczony na sprawy organizacyjne samorządu jest mikroskopijny” („Doktoranci 2015”).

²⁹ Po jednym przedstawicielu w Senacie mają np. doktoranci Uniwersytetu Wrocławskiego (Senat... 2012-2016), Uniwersytetu Warszawskiego (Skład Senatu... 2012-2016), Politechniki Warszawskiej (Senat...), Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego (Gdański Uniwersytet Medyczny... 2016).

6. Inne

Istotnym problemem sygnalizowanym przez ankietowanych jest też niesprawiedliwy proces rekrutacji na studia doktoranckie. Według 30,2% badanych (28,9% w 2011 r.) proces ten jest nieobiektywny. Do głównych zarzutów wobec systemu rekrutacji należy zaliczyć:

- nepotyzm³⁰ (KRD 2014: 8),
- brak obiektywizmu³¹,
- faworyzowanie osób na podstawie ich powiązania z przyszłym opiekunem naukowym/promotorem³²,
- za mało liczny skład komisji, w tym brak członków specjalizujących się w planach badawczych kandydata³³,
- brak ścisłości w kryteriach oceny kandydata,
- faworyzowanie absolwentów danej uczelni³⁴,
- faworyzowanie liczby konferencji i publikacji w dorobku naukowym, a nie ich jakości³⁵,
- zaniżanie wymagań, zbyt niski próg punktowy lub przyjmowanie wszystkich chętnych³⁶ (NIK 2015: 7),
- brak pełnej informacji na temat rodzajów stypendiów i liczby dostępnych stypendiów możliwych do zdobycia po pozytywnym przejściu procesu rekrutacji,

³⁰ „Mimo że udało mi się dostać na studia, widać zjawisko protekcji i nepotyzmu, ocena jest luźna przez komisje i zależna od jej interpretacji. Nie ma sprecyzowanych kryteriów oceny. Będąc spoza kliki, trzeba wypaść naprawdę bardzo dobrze, aby się dostać na studia. Rodzina profesorów dostaje się bez rekrutacji”. „Rozmowa kwalifikacyjna to śmiech na sali, nikt nie słucha kandydatów, dostali się znajomi i rodzina i jakieś przypadkowe osoby, żeby nie było skapy, że same znajomości” („Doktoranci 2015”).

³¹ „Trudno uznać system za całkiem obiektywny, bo ma charakter wyraźnie uznaniowy, ale też nie spotkałem się z wyraźnymi nieprawidłowościami” („Doktoranci 2015”).

³² „To było bardziej uznaniowe niż merytoryczne i zależało od tego, czy jest się dogadany z przyszłym promotorem” („Doktoranci 2015”).

³³ „Znajomości, promowanie »swoich« studentów, komisja rekrutująca składała się tylko z kilku specjalistów w swoich dziedzinach, a nie reprezentantów każdego zakładu/dziedziny (widoczne niezrozumienie dziedziny badań kandydata)” („Doktoranci 2015”).

³⁴ „Kandydaci, którzy nie ukończyli studiów magisterskich na US, bardzo często bez względu na wyniki przyjmowani są wyłącznie na studia niestacjonarne” („Doktoranci 2015”).

³⁵ „Kryteria ilościowe, a nie jakościowe – jeden artykuł dobry merytorycznie w sensownym czasopiśmie jest wart o wiele mniej niż 10 »gniotów« w uniwersyteckiej gazecie dla studentów; dyplom filologa jest wart tyle co byle certyfikat językowy itd.” („Doktoranci 2015”).

³⁶ „Teraz przyjmuje się ludzi, którzy będąc mgr chemii, nie potrafią policzyć stężenia procentowe roztworu...”; „Przyjmowanie każdego chętnego z powodu braków kadrowych. Przyjmują każdego, niezależnie od umiejętności, wiedzy i osiągnięć kandydata. System jest obiektywny, ale nastawiony na przyjmowanie za dużej liczby kandydatów” („Doktoranci 2015”).

- brak możliwości zapoznania się z protokołem z przebiegu procesu rekrutacji³⁷,
- działanie kilku różnych komisji w różnych terminach, tworzenie dwóch list rankingowych.

Trudno stwierdzić, które z zarzutów mają charakter systemowy. Częściowym rozwiązaniem tych problemów może być włączenie przedstawiciela samorządu doktorantów do komisji rekrutacyjnej (na prawach obserwatora). W niektórych jednostkach zastosowano takie rozwiązanie i przynosi ono pozytywne efekty.

Jako powody realizacji studiów 90% ankietowanych wskazało rozwój własny, 49,7% – możliwość wpływu (aktualnie lub w przyszłości) na rozwój badań we własnej dziedzinie nauki, 40,3% uważa, że pomoże im to w uzyskaniu awansu zawodowego, a 28,9% – w uzyskaniu awansu społecznego, 20% kieruje się możliwością uzyskania stypendiów. Co ciekawe, różnice w odpowiedziach nie są znaczące na poszczególnych latach studiów (poza możliwością uzyskania stypendiów, którego wskaźnik spada od IV roku, co może być związane z nieprzyznawaniem przez niektóre jednostki stypendiów osobom przedłużającym studia). Konieczne wydaje się więc przebadanie dalszych losów absolwentów studiów doktoranckich (oraz osób, które program studiów zrealizowały, ale ze względu na brak obrony pracy doktorskiej absolwentami nie są) wraz z pytaniem, czy spełnili swoje aspiracje. Według Najwyższej Izby Kontroli „badania potrzeb polskiej gospodarki nie wykazują istotnego zainteresowania pracodawców zatrudnianiem osób ze stopniem naukowym doktora” (NIK 2015: 7). Podobne wnioski przedstawiają Małgorzata Dąbrowa-Szeffler i Paweł Sztabiński, stwierdzając, że „sami doktoranci planują swoje przyszłe miejsce pracy w macierzystej uczelni, a przedstawiciele przedsiębiorców nie widzą potrzeby ich zatrudniania. Doktorat nie jest żadnym atutem przy rozpatrywaniu przez nich wniosków o zatrudnienie” (Dąbrowa-Szeffler i Sztabiński 2008: 87). Taka sytuacja na rynku pracy może prowadzić do frustracji absolwentów liczących np. na awans zawodowy poza sektorem szkolnictwa wyższego.

Bardzo niepokojącym zjawiskiem (wspomnianym wcześniej przy dopisywaniu autorów do artykułów) jest kradzież własności intelektualnej, z którą zetknęło się 21,6% badanych, a jej ofiarą padło 5,9%. Problem kradzieży własności intelektualnej i jej poszczególne przypadki (również wobec doktorantów) są szeroko opisywane przez dra Marka Wrońskiego w dziale „Z archiwum nieuczciwości naukowej”

³⁷ „Mimo wniosków do komisji rekrutacyjnej nigdy (minęło 6 lat) nie udostępniono nikomu protokołu z rozmów rekrutacyjnych. Podano nam jedynie wyniki poszczególnych osób (różnice między kandydatami wynosiły +/-1 pkt, bez uzasadnienia, za jakie kryteria kto otrzymał ile punktów. Pośród 7 kandydatów rozdysponowano trzy miejsca stypendialne, tylko jednej z tych osób udało się otrzymać stypendium w kolejnych latach studiów, pozostałe dwie już nigdy do końca cyklu studiów nie zdobyły stypendium – świadczy to w jakimś stopniu o tym, na ile procedura rzeczywiście premiowała najlepszych kandydatów” („Doktoranci 2015”).

w miesięczniku „Forum Akademickie” (<https://forumakademickie.pl>). Występuje również zróżnicowanie w przypadku kradzieży własności intelektualnej ze względu na płeć badanych. Kobiety częściej niż mężczyźni deklarują, że zetknęły się z przypadkiem kradzieży (22,6% i 19,9%) oraz że padły jej ofiarą (6,5% i 4,8%). Wydaje się to szczególnie niepokojące i konieczne są dalsze badania w tym zakresie.

Spośród ankietowanych 3,3% stanowią doktoranci z niepełnosprawnością (z czego 76,8% ma orzeczenie o niepełnosprawności). Ich podstawowym problemem jest niedostosowanie infrastruktury na uczelniach czy wydziałach: 8,7% uważa, że ich jednostki nie są dostosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych, 43,5% – że uczelnie są przystosowane częściowo, a 37,7% – że uczelnie są w pełni przystosowane. Pewnym problemem może być postrzeganie przez nich dostosowania infrastruktury pod kątem rodzaju niepełnosprawności, którą są dotknięci, np. osoba niedowidząca może zwracać uwagę na tabliczki z informacją w alfabecie Braille’a, a nie na podjazdy dla wózków inwalidzkich.

Wnioski

Na podstawie głosów doktorantów oraz danych statystycznych można wnioskować, że studia doktoranckie nie spełniają zadań, jakie stawia przed nimi ustawodawca, przede wszystkim rzadko kiedy kończą się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia. Według Najwyższej Izby Kontroli zaledwie co czwarty uczestnik studiów doktoranckich uzyskuje stopień doktora (NIK 2015: 6). W raporcie czytamy:

Niekorzystny wpływ na skuteczność kształcenia na studiach doktoranckich mają łagodne kryteria rekrutacji umożliwiające przyjęcie znacznej liczby osób, zbyt mało zajęć związanych z metodyką prowadzenia badań naukowych, niewielka oferta zajęć fakultatywnych rozwijających umiejętności zawodowe oraz niewystarczające mechanizmy motywacyjne (np. niskie stypendia) (NIK 2015: 7).

Powyższe czynniki znalazły również odzwierciedlenie w wynikach omawianych przeze mnie badań. Należy także dodać, że studia trzeciego stopnia nie stwarzają często warunków do prowadzenia badań naukowych, które są obowiązkiem doktoranta, ani do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Nie spełniają również oczekiwań samych uczestników studiów trzeciego stopnia, stąd konieczna wydaje się reforma ich funkcjonowania. Wprowadzenie któregokolwiek z poniższych postulatów prawdopodobnie wniesie nową jakość w studia trzeciego stopnia. Najistotniejsze z nich są jednak dwa pierwsze, których wprowadzenie, czy to przez ustawodawcę, czy przez poszczególne uczelnie, wywoła rewolucję w życiu młodych naukowców oraz – co równie ważne – pozytywnie wpłynie na jakość ich badań.

Najistotniejsze propozycje zmian, które mogą przyczynić się do poprawy funkcjonowania studiów, opierają się na:

- zwiększeniu finansowania lub zmianie sposobu finansowania studiów doktoranckich. Każdy doktorant rozpoczynający studia powinien otrzymywać stypendium wystarczające do życia przynajmniej na minimalnym poziomie, zdolniejsi uczestnicy studiów mogą zaś zwiększyć swoje dochody poprzez granty i stypendia zewnętrzne;
- zmniejszeniu liczby przyjmowanych doktorantów przez podwyższenie kryteriów rekrutacyjnych;
- włączaniu do programów studiów przedmiotów przygotowujących do pozyskiwania środków zewnętrznych (grantów, stypendiów);
- wprowadzeniu na wszystkich uczelniach kursów przygotowujących do samodzielnego prowadzenia zajęć dydaktycznych;
- zwiększeniu liczby doktorantów w senatach i radach wydziałów;
- przyznaniu doktorantom prawa do akceptacji (bądź jej braku) prorektora właściwego ds. doktorantów. Aktualnie na części uczelni prawo takie jest fikcją, ponieważ przedstawiciele doktorantów i studentów w organach wyborczych akceptują prorektora ds. studenckich, który często nie ma w swoich kompetencjach spraw doktoranckich;
- przyznaniu budżetu organom samorządów doktorantów (np. określona kwota w przeliczeniu na doktoranta);
- włączeniu do komisji rekrutacyjnych w jednostkach przedstawicieli doktorantów (na prawach obserwatora);
- pełnym dostosowaniu infrastruktury dla doktorantów z niepełnosprawnością.

Można postawić pytanie, dlaczego nie podjęto próby reformy studiów doktoranckich, a problemu nie poruszają ani władze jednostek, ani Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Za utrzymaniem studiów w aktualnym stanie wydaje się przemawiać cele niejawne: w przypadku ustawodawców jest to najpewniej opóźnienie we wchodzeniu studentów na rynek pracy; w przypadku kandydatów i uczestników – uzyskanie ubezpieczenia zdrowotnego, zniżek na komunikację oraz stypendiów; w przypadku władz jednostki – dotacja z MNiSW (co pozwala na zbilansowanie budżetu przy spadającej dotacji na coraz mniejszą liczbę studentów pierwszego i drugiego stopnia) oraz możliwość zapewnienia pensum pracownikom.

Konieczne wydają się dalsze badania oraz wyjaśnienie problemów, których istnienie pokazały omówione wyżej wyniki ankiety (jak w przypadku większego odsetka kobiet deklarujących bycie ofiarą kradzieży własności intelektualnej).

Literatura

- Andrałojć M. (2006). Zalety i ograniczenia ankiety internetowej jako metody zbierania materiału badawczego w dziedzinie zsl. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*. 5: 109-123.
- Batorski D., Olcoń-Kubicka M. (2006). Prowadzenie badań przez Internet – podstawowe zagadnienia metodologiczne. *Studia socjologiczne*. 3(182): 99-132.

- Bień D. (2013). Studia doktoranckie w Polsce w świetle wyników konkursu na najbardziej prodoctorancką uczelnię w Polsce „Prodok 2012”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(42): 62-72.
- Dąbrowa-Szeffler M. (2001). *Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
- Dąbrowa-Szeffler M. (2002). Studia doktoranckie: kształcenie dla kariery naukowej czy kariery zawodowej? *Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój*. XI(XXXVI): 27-51.
- Dąbrowa-Szeffler M., Sztabiński P.B. (2008). *Model kształcenia doktorantów. Wnioski z badań*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
- Dokowicz M. i in. (2014). *Diagnoza stanu studiów doktoranckich 1.0. Najważniejsze problemy*. http://www.krd.ogicom.pl/include/user_file/Rumianek_pliki/DIAGNOZ%20STUDIOW/Diagnoza%20Stanu%20Studiów%20Doktoranckich%201_0.pdf [26.08.2016].
- Domaradzka A., Walczak D. (2013). Wartość autoteliczna czy instrumentalna? Rola studiów doktoranckich w opinii kierowników studiów i doktorantów. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(42): 73-94.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Zys i S-ka.
- Gdański Uniwersytet Medyczny (2016). *Informator o strukturze Uczelni*. <http://www.informator.gumed.edu.pl/153> [26.08.2016].
- GUS (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2015). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Jajszczyk A. (2013). Długofalowe przedsięwzięcia badawcze a system grantowy. *Pauza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności*. 202: 1-2.
- Kowzan P., Krzysiński D. (2012). Pomiędzy alienacją a emancypacją: rola rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego. W: M. Trawinska, M. Maciejewska (red.). *Uniwersytet i emancypacja* (57-71). Wrocław: Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies.
- Krajowa Reprezentacja Doktorantów (KRD) (2014). *Opis nieprawidłowości i zjawisk patologicznych na studiach doktoranckich*. <http://samorzaddoktorantow.pan.pl/wp-content/uploads/2014/10/Zjawiska-Patologiczne-na-Studiach-Doktoranckich.pdf> [26.08.2016].
- Kraśniewski A. (2009). Kształcenie. W: R.Z. Morawski (red.). *Polskie Szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy* (253-259). Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kulczycki E. (2015). *Drapieżne konferencje w Polsce. Robienie w balona czy „forma oporu”?* http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/drapiezne-konferencje-w-polsce-robienie-w-balona-czy-forma-oporu/ [26.08.2016].
- Kwiek M. (2015). Umieźdzynarodowienie badań naukowych – polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 39-74.

- Lewicki J, Kurowska K., Suligowski D. (red.) (2011). *Model funkcjonowania studiów doktoranckich. Doktoranci a obszary gospodarcze – szanse i zagrożenia współpracy*. Kraków: Libron.
- Merton R. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*. 159(3810): 56-63.
- MNiSW (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015-2030*. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_09/ccdde12e22cdc548b16002ab2c199ba7.pdf [26.08.2016].
- Morawski R.Z. (2009). Uwarunkowania międzynarodowe i internacjonalizacja szkolnictwa wyższego. W: R.Z. Morawski (red.). *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy* (133-212). Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- NIK (2015). *Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie na studiach doktoranckich*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9897,vp,12191.pdf> [26.08.2016].
- Pilch T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Żak.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 lutego 2012 r. w sprawie sposobu i trybu ustalania wskaźników kosztochłonności dla poszczególnych kierunków studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich oraz obszarów kształcenia, a także dla stacjonarnych studiów doktoranckich. Dz.U. poz. 179.
- Senat Politechniki Warszawskiej w kadencji 2012-2016. <https://www.bip.pw.edu.pl/Wladze/Senat> [26.08.2016].
- Senat UW w kadencji 2012-2016. <http://uni.wroc.pl/wladze/senat> [26.08.2016].
- Siuda P. (2006). Kwestionariusze internetowe – nowe narzędzie badawcze nauk społecznych. *Sceno Świątokrzyskie Centrum Edukacji na Odległość. Zeszyty Naukowe*. 2: 265-276.
- Skład Senatu Uniwersytetu Warszawskiego, kadencja 2012-2016. <http://senat.uw.edu.pl/text.php?cat=24> [26.08.2016].
- Sobkowiak A. (red.) (2015). Raport nr 3/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego *Studia doktoranckie i mobilność młodych naukowców*. Warszawa. http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_05/b1d7b57bd78ae523c9ed9bd36b06a793.pdf [26.08.2016].
- Szreder M. (2004). *Metody i techniki sondażowych badań opinii*. Warszawa: PWE.
- Szreder M. (2015). Krótki przewodnik po finansach uczelni, część 1. Dotacja podstawowa. *Gazeta Uniwersytecka*. 2(146): 13-15. http://gazeta.ug.edu.pl/pdfarch/GU_kwiecien_maj_net.pdf [26.08.2016].
- Wawrzyński P. (2015). *Zanim zgaśnie światło... 11 pomysłów na studia doktoranckie*. <https://wawrzynski.wordpress.com/tag/czy-doktoranci-to-leniwi-durnie/> [26.08.2016].
- Z archiwum nieuczciwości naukowej. *Forum Akademickie*. <https://forumakademickie.pl>.

The third cycle studies at the Polish higher education institutions – functioning, diagnosis, recommendations

ABSTRACT. The aim of this text is to provide an answer to the following question: is the current form that doctoral programmes (third cycle studies) take at the Polish higher education institutions is valid? The text is based on the results of two surveys: Doctoral Candidates 2015 and 2011 (to the lesser

extent), as well as on the data of Central Statistical Office. The results are presented according to the following categorical lines: finances and stipend-related problems, quality of teaching and didactics, research, collegial self-government and other matters. In the final part of this text the recommendations for improvement of third cycle studies are presented.

KEYWORDS: doctoral studies, doctoral candidate, university, Doctoral Candidates 2015

CYTOWANIE: Bień, D. (2016). Studia trzeciego stopnia w polskich uczelniach – funkcjonowanie, diagnoza, rekomendacje. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(47): 247-277. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.9.

Aneks. Kwestionariusz ankiety

1. Czy otrzymujesz stypendium doktoranckie (stypendium doktoranckie wynosi minimalnie 1425 zł)?
 - a) Tak
 - b) Nie
2. Czy otrzymujesz stypendium tzw. projakościowe (zwiększenie stypendium doktoranckiego z dotacji projakościowej)?
 - a) Tak
 - b) Nie
3. Zaznacz inne stypendia, które otrzymujesz:
 - a) Stypendium socjalne
 - b) Stypendium dla najlepszych doktorantów
 - c) Stypendium specjalne dla osób niepełnosprawnych
 - d) Stypendium ministra za wybitne osiągnięcia
 - e) Stypendia zagraniczne
 - f) Inne
 - g) Nie otrzymuję żadnego stypendium
4. Jakie jest Twoje główne źródło dochodów?
 - a) Stypendium doktoranckie
 - b) Wynagrodzenie za pracę zawodową
 - c) Dochody rodziców
 - d) Dochody współmałżonka
 - e) Granty badawcze
 - f) Renta/emerytura
 - g) Inne
5. Oznacz w skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza bardzo słabą znajomość, a 5 bardzo dobrą znajomość), w jakim stopniu znasz kryteria, na podstawie których przyznawane są stypendia na Twoim wydziale?

Stypendia	1	2	3	4	5
Stypendium doktoranckie					
Zwiększenie stypendium doktoranckiego z dotacji projakościowej					
Stypendium socjalne					
Stypendium dla najlepszych doktorantów					
Stypendium specjalne dla osób niepełnosprawnych					
Stypendium ministra za wybitne osiągnięcia					
Inne (np. stypendia miejskie, wojewódzkie, prywatne) Jeżeli znasz takie stypendium, wpisz jego nazwę.					

6. Zastanów się nad systemem przyznawania różnych stypendiów na Twojej uczelni. Czy według Ciebie system ten traktuje wszystkich ubiegających się o przyznanie świadczeń jednakowo, czy też faworyzuje niektóre osoby, dając im pierwszeństwo do ich otrzymania?
- Tak, system faworyzuje niektóre osoby przy przyznawaniu stypendiów, ale odnosi się to tylko do niektórych typów świadczeń. Na czym polega faworyzowanie?
 - Nie, system obiektywnie przyznaje świadczenia osobom, którym się one należą.
 - Nie znam kryteriów przyznawania stypendiów.
 - Tak, system faworyzuje niektóre osoby przy przyznawaniu każdego typu stypendium. Na czym polega faworyzowanie?
7. Czy dochody jakie uzyskujesz na uczelni są wystarczające do utrzymania?
- Tak
 - Nie
 - Trudno powiedzieć
 - Nie uzyskuję dochodów na uczelni
8. Czy uczelnia obliguje Cię (obligowała) do wykonywania zleceń dla podmiotów zewnętrznych?
- Tak, za dodatkowym wynagrodzeniem
 - Tak, bez dodatkowego wynagrodzenia
 - Nie
9. W skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza jestem bardzo niezadowolony, a 5 bardzo zadowolony) określ swój poziom zadowolenia.

Zadowolenie z:	1	2	3	4	5
Programu studiów					
Poziomu prowadzenia zajęć					
Poziomu bazy naukowej (biblioteki, laboratoria, pomieszczenia do pracy itp.)					

Zadowolenie z:	1	2	3	4	5
Poziomu bazy socjalnej (domy studenta, hotele asystenckie, pomieszczenia socjalne)					
Obsługi administracyjnej na wydziale					
Obsługi administracyjnej na uczelni					
Pracy kierownika studiów doktoranckich					
Opiekuna naukowego/promotora					

10. W skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza jestem bardzo niezadowolony, a 5 bardzo zadowolony) określ swój poziom zadowolenia ze współpracy z promotorem w następujących obszarach:

Zadowolenie z:	1	2	3	4	5
Seminariów					
Pomocy w przygotowaniu do prowadzonych przez Ciebie zajęć dydaktycznych					
Pomocy w przygotowaniu wniosków grantowych					
Pomocy w przygotowaniu pracy doktorskiej					
Przekazywaniu informacji o ważnych konferencjach/seminariach/zjazdach naukowych					
Pomocy w pisaniu artykułów naukowych					

11. Czy zetknąłeś się kiedykolwiek z przedstawicielami organów samorządu doktorantów na Twojej uczelni/wydziale?
- Tak
 - Nie
 - Trudno powiedzieć
12. Jakie działania podejmują organy samorządu na Twojej uczelni/jednostce/wydziale? (możesz zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi)
- Reprezentują doktorantów w Radach Wydziału, Senacie, Komisjach Senackich itp.
 - Organizują spotkania/konferencje naukowe
 - Organizują wydarzenia kulturalne, integracyjne
 - Organizują spotkania z doktorantami I roku
 - Nie spotkałem się z żadnymi działaniami samorządu
 - Inne, jakie?
13. Czy jesteś zadowolony z pracy organów samorządu na swojej uczelni/wydziale?
- Tak
 - Nie
 - Trudno powiedzieć

14. Czy zatknąłś się kiedyś z działalnością Krajowej Reprezentacji Doktorantów?
 - a) Tak
 - b) Nie
 - c) Trudno powiedzieć
15. Czy w planie studiów doktoranckich masz przedmiot przygotowujący Cię do prowadzenia zajęć dydaktycznych?
 - a) Tak
 - b) Nie
 - c) Trudno powiedzieć
16. Czy w planie studiów doktoranckich masz przedmiot przygotowujący Cię do pozyskiwania grantów i staży badawczych?
 - a) Tak
 - b) Nie
 - c) Trudno powiedzieć
17. Ile godzin nieodpłatnych zajęć dydaktycznych (np. w ramach praktyki dydaktycznej) prowadziłeś/prowadziłaś w poprzednim roku akademickim na swojej uczelni?
.....
18. Ile godzin odpłatnych zajęć dydaktycznych prowadziłeś w poprzednim roku akademickim na swojej uczelni?
.....
19. Czy prowadzone przez Ciebie zajęcia wiążą się z tematyką Twojej pracy naukowej?
 - a) Tak
 - b) Tak, częściowo
 - c) Nie, wcale
 - d) Nie prowadzę zajęć dydaktycznych
20. Czy Twoim zdaniem uczelnia dobrze przygotowuje Cię do prowadzenia zajęć dydaktycznych (np. przez organizację kursów dydaktycznych)?
 - a) Tak
 - b) Nie
 - c) Trudno powiedzieć
21. Czy instytut/wydział/uczelnia finansują prowadzone przez Ciebie badania naukowe (kwerendy, wyjazdy konferencyjne, publikacje itp.)?
 - a) Tak
 - b) Tak, częściowo
 - c) Nie
 - d) Trudno powiedzieć
22. Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy aplikowałeś o jakieś granty krajowe?
 - a) Tak
 - b) Nie (omiń pytanie 24)

23. Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy aplikowałeś o jakieś granty zagraniczne?
- Tak
 - Nie (omiń pytanie 24)
24. Ile grantów (krajowych i zagranicznych) otrzymałeś w ciągu ostatnich 12 miesięcy?
-
25. Czy na Twojej uczelni istnieje jakaś forma gratyfikacji/nagród dla doktorantów (np. nagroda Rektora)?
- Tak, jaka to forma?
-
- Nie
 - Nie wiem
26. Gdzie w ciągu ostatnich 12 miesięcy prezentowałeś wyniki swoich badań naukowych? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
- Na konferencji krajowej
 - Na konferencji międzynarodowej
 - W publikacji polskojęzycznej
 - W publikacji obcojęzycznej
 - Nie prezentowałem wyników badań
 - Prezentowałem wyniki w inny sposób
27. Czy na Twojej uczelni istnieją czasopisma naukowe, w których mogą publikować doktoranci?
- Tak
 - Nie
 - Nie wiem
28. Przypomnij sobie, jak wygląda procedura rekrutacji na Twoje studia doktoranckie i na podstawie swojej wiedzy i doświadczenia powiedz, czy według Ciebie proces ten w obiektywny sposób traktuje wszystkich kandydatów na studia, czy też występują w nim nieprawidłowości?
- Tak, w systemie występują nieprawidłowości. Jakie Twoim zdaniem występują nieprawidłowości?
 - Nie, system rekrutacji jest obiektywny
29. Jaki jest główny powód, dla którego realizujesz studia doktoranckie?
- Awans społeczny
 - Awans zawodowy
 - Możliwość uzyskania stypendiów doktoranckich
 - Możliwość (aktualnie lub w przyszłości) wpływu na rozwój badań naukowych w mojej dziedzinie
 - Własny rozwój
 - Inne powody. Wymień jakie

-
30. Czy jesteś osobą niepełnosprawną/z niepełnosprawnością?
a) Tak
b) Nie (pomiń kolejne pytanie)
31. Czy posiadasz orzeczenie o niepełnosprawności?
a) Tak
b) Nie
32. Czy na Twojej uczelni infrastruktura dostosowana jest dla osób niepełnosprawnych?
a) Tak, we wszystkich lub w znacznej większości budynków
b) Tak, w części budynków
c) Nie, nie jest przystosowana
d) Nie wiem
33. Czy spotkałeś się w swoim najbliższym otoczeniu z przypadkiem kradzieży własności intelektualnej?
a) Tak, sam padłem ofiarą kradzieży intelektualnej
b) Tak, ofiarą padł ktoś inny
c) Nie
d) Trudno powiedzieć
34. Płeć
a) Kobieta
b) Mężczyzna
35. Wiek
.....
36. Stan cywilny
a) Panna/kawaler
b) Zameżna/żonaty
c) Rozwiedziona/rozwiedziony
d) Wdowa/wdowiec
37. Wielkość miejsca zamieszkania
a) Wieś
b) Miasto do 20 tys. mieszkańców
c) Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców
d) Miasto od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców
e) Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców
38. Uczelnia
.....
39. Nazwa/kierunek studiów doktoranckich
.....
40. Rok studiów
a) Pierwszy
b) Drugi

- c) Trzeci
 - d) Czwarty
 - e) Pierwszy rok przedłużenia studiów
 - f) Drugi rok przedłużenia studiów
 - g) Trzeci i kolejne lata przedłużenia studiów
41. Forma studiów
- a) Stacjonarne
 - b) Niestacjonarne
42. Dziedzina nauki
- a) Nauki humanistyczne
 - b) Nauki teologiczne
 - c) Nauki społeczne
 - d) Nauki ekonomiczne
 - e) Nauki prawne
 - f) Nauki matematyczne
 - g) Nauki fizyczne
 - h) Nauki chemiczne
 - i) Nauki biologiczne
 - j) Nauki o Ziemi
 - k) Nauki techniczne
 - l) Nauki rolnicze
 - ł) Nauki leśne
 - m) Nauki weterynaryjne
 - n) Nauki medyczne
 - o) Nauki farmaceutyczne
 - p) Nauki o zdrowiu
 - r) Nauki o kulturze fizycznej
 - s) Nauki sztuk filmowych
 - t) Nauki sztuk muzycznych
 - u) Nauki sztuk plastycznych
 - w) Nauki sztuk teatralnych

Noty o autorach

AGNIESZKA ANIELSKA – absolwentka studiów magisterskich i doktorantka w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Z sektorem szkolnictwa wyższego wiążą się nie tylko jej zainteresowania naukowe, ale i doświadczenia zawodowe, które od blisko 10 lat zdobywa m.in. w strukturach uczelni (zarówno publicznej i niepublicznej) na stanowiskach związanych z obszarem współpracy międzysektorowej, komunikacji i public relations. Aktualnie pracowniczka Politechniki Gdańskiej odpowiedzialna za relacje z absolwentami i otoczeniem biznesowym. Zainteresowana również zagadnieniami trzeciego sektora, wolontariatu i społecznej odpowiedzialności biznesu. Przez wiele lat związana z toruńskimi organizacjami pozarządowymi jako wolontariuszka, koordynatorka projektów, a następnie zewnętrzny doradca. Uczestniczka projektów badawczych realizowanych m.in. na zlecenie MKiDN oraz ogólnopolskich organizacji pozarządowych. E-mail: aanielska@zie.pg.gda.pl.

DOMINIK BIENIŃ – doktorant na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, koordynator badania „Doktoranci 2015”, członek Zarządu Krajowej Reprezentacji Doktorantów w latach 2010-2011, przedstawiciel doktorantów w Radzie Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego w latach 2011-2013. E-mail: dominik.bien.pol@gmail.com.

DANIEL KONTOWSKI – absolwent Kolegium MISH UW (2007-2013), Kolegium Artes Liberales UW (2008-2011) oraz doktorant w University of Winchester, Department of Education Studies and Liberal Arts (2015-2018). Laureat Diamentowego Grantu na międzynarodowe porównawcze badania idei edukacji liberalnej (2012), visiting scholar w Boston College Center for International Higher Education (2015) oraz Fulbright Scholar w Wagner College (2016-2017). Zainteresowania edukacyjne: filozofia, socjologia, historia, kwestie przywództwa, misji i organizacji uniwersytetów. Więcej informacji na www.kontowski.com. E-mail: daniel@kontowski.com.

PIOTR KOWZAN – asystent w Zakładzie Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim. Współorganizator kół naukowych i stowarzyszenia Na Styku, zajmujących się szeroko rozumianą międzykulturowością. Absolwent pedagogiki i zarządzania. Jego zainteresowania badawcze obejmują pedagogikę długą, organizację współpracy i zastosowanie gier w edukacji, a także uczenie się w ruchach społecznych oraz krytyczne studia nad uniwersytetem. E-mail: dokpko@ug.edu.pl.

MAREK KWIEK – prof. zw. dr hab., dyrektor (od 2002 r.) Centrum Studiów nad Polityką Publiczną i kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego UAM w Poznaniu. Międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej (m.in. dla Komisji Europejskiej, OECD, Rady Europy, OBWE, USAID, UNDP i Banku Światowego). 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, relacji uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym, 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 170 artykułów naukowych, a jego trzy ostatnio wydane monografie to *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (Wyd. Naukowe 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* (Wyd. Naukowe 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.

JACEK LEWICKI – adiunkt w Centrum Otwartej Edukacji Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie; doktor nauk społecznych (nauki o polityce, Instytut Nauk Politycznych i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Jagiellońskiego), absolwent politologii oraz zarządzania w administracji publicznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Współzałożyciel i wiceprezes Fundacji Młodej Nauki. Pracował m.in. w projekcie edukacyjnym „Nowoczesne Zarządzanie Biznesem” pod patronatem Związku Banków Polskich (2015-2016); Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie (2013-2015) jako analityk w projekcie dotyczącym Krajowych Ram Kwalifikacji. Pełnił funkcje m.in. Członka Rady Młodych Naukowców przy Ministrze Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2012-2015), eksperta bolońskiego (2011-2013), wiceprzewodniczącego Krajowej Reprezentacji Doktorantów (2009-2011). Współpracował m.in. z Polską Komisją Akredytacyjną

(ekspert do spraw doktoranckich), Fundacją Rektorów Polskich (udział w pracach przy diagnozie szkolnictwa wyższego), Komisją Edukacji, Nauki i Młodzieży Sejmu RP (reprezentant środowiska młodych naukowców). Interesuje się m.in. politykami publicznymi w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki, edukacją pozaformalną, a także samorządem terytorialnym. E-mail: j.lewicki@fmn.org.pl.

JUSTYNA MACIĄG – dr nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu, adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą współczesnych koncepcji i metod zarządzania w organizacjach publicznych i biznesowych, ze szczególnym uwzględnieniem szkół wyższych. Publikacje oraz prace badawcze w obszarze szkolnictwa wyższego obejmują problematykę doskonalenia jakości usług, pomiaru i oceny skuteczności i efektywności systemu zarządzania jakością, metod współpracy z otoczeniem, a także restrukturyzacji szkół wyższych poprzez zastosowanie koncepcji i metod podejścia procesowego. E-mail: justyna.maciag@uj.edu.pl.

ULRICH TEICHLER – profesor badań nad szkolnictwem wyższym i klasyk europejskich badań nad szkolnictwem wyższym. Przez lata związany z Międzynarodowym Centrum Badań Szkolnictwa Wyższego w Kassel (którego był dyrektorem przez ponad 16 lat) oraz Wydziałem Nauk Społecznych Uniwersytetu w Kassel. Autor, współautor oraz współredaktor ponad 300 monografii naukowych dotyczących problematyki szkolnictwa wyższego. Obszary jego badań obejmują m.in. zmieniające się relacje między kształceniem a systemami zatrudnienia, interakcje stosunków strukturalnych między edukacją a zatrudnieniem, problemy kadry akademickiej, wzorce instytucjonalne w szkolnictwie wyższym i politykę publiczną w obszarze edukacji. E-mail: teichler@incher.uni-kassel.de.

MAŁGORZATA ZIELIŃSKA – pedagogka, skandynawistka, nauczycielka języków obcych i tłumaczka. Doktorat na temat edukacji dorosłych migrantów napisała i obroniła w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Autorka artykułów naukowych na temat edukacji i integracji migrantów, uczenia się w ruchach społecznych oraz tworzenia gier edukacyjnych. E-mail: malzi745@gmail.com.

AGATA ZYSIAK – socjolożka kultury; adiunkt w Katedrze Socjologii Wsi i Miasta na Uniwersytecie Łódzkim. Zajmuje się socjologią historyczną i badaniami biograficznymi. Stypendystka m.in. Uniwersytetu Środkowoeuropejskiego w Budapeszcie, Uniwersytetu Michigan w Ann Arbor i Wolnego Uniwersytetu Berlina. Współautorka książki *Opowiedzieć uniwersytet... Wyniki jej dotychczasowych badań ukazały się m.in. w „Science in Context” i „Journal of Historical Sociology”*. Obecnie prowadzi badania porównawcze przemian klasy robotniczej w miastach przemysłowych w Polsce i USA. E-mail: agata.zysiak@gmail.com.

