

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

2(48)/2016

CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ
UAM W POZNANIU

N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ż S Z E

2(48)/2016

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

2(48)/2016

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

2(48)/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)

RECENZENCI W 2016 ROKU

dr Dominik Antonowicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu),
dr hab. Jakub Brdulak (Szkoła Główna Handlowa, Warszawa), dr hab. Emanuel Kulczycki
(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), dr hab. Krzysztof Leja (Politechnika Gdańska),
dr Marta Lenartowicz (Vrije Universiteit Brussel, Belgia), dr hab. Radosław Rybkowski
(Uniwersytet Jagielloński), dr hab. Joanna Wolszczak-Derlacz (Politechnika Gdańska)

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. Deprywatywacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Co oznacza i jakie niesie konsekwencje?	7
SIMON MARGINSON // To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym. Synteza podejścia ekonomicznego i politycznego	17

Artykuły

PIOTR KOWZAN, MAŁGORZATA ZIELIŃSKA // Pochłaniacze czasu – doktorzy na uczelniach w Polsce wobec organizacji czasu ich pracy	41
JUSTYNA M. BUGAJ // Wynagradzanie za efekty pracy nauczycieli akademickich – analiza przypadku Uniwersytetu Islandzkiego	63
JAKUB BRDULAK // Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje	81
SYLWIA BRE CZKO // Książka naukowa – między środowiskiem akademickim a branżą wydawniczą	95
MAŁGORZATA RYMARZAK // Autonomia i rozliczalność uczelni w zakresie nieruchomości – przypadek Polski	119

Raporty z badań

PIOTR RODZIK // Nadane stopnie i tytuły naukowe – czy coś się zmieniło?	139
ANNA MARIA KOLA // Doktoranci – grupa wybrana czy przegrana? Prezentacja wniosków studium teoretyczno-empirycznego na temat studiów doktoranckich w Polsce	175
Noty o autorach	193

Table of contents

MAREK KWIEK // Introduction: Deprivatization of higher education in Poland. What it means? What are its' consequences?	7
SIMON MARGINSON // Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches	17

Articles

PIOTR KOWZAN, MAŁGORZATA ZIELIŃSKA // Time absorbers: PhD holders at universities in Poland and the organisation of their working time	41
JUSTYNA M. BUGAJ // Remuneration of academic teachers based on their effects: An analysis of the University of Iceland.	63
JAKUB BRDULAK // Quality assessment of HEIs in Poland: Problems and recommendations	81
SYLWIA BRECKO // Academic book: Between academic community and publishing market	95
MAŁGORZATA RYMARZAK // Estate autonomy and accountability of higher education institutions: The Polish case	119

Research Reports

PIOTR RODZIK // Academic degrees and titles: Has anything changed?	139
ANNA MARIA KOLA // Doctoral candidates – chosen ones or losers? Conclusions from a theoretical-empirical research on doctoral studies in Poland	175
Author's Bios and Contact Details	193

Wprowadzenie

Deprywatyizacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Co oznacza i jakie niesie konsekwencje?

Pojęcie „deprywatyzacja” nie było dotąd stosowane w międzynarodowych badaniach szkolnictwa wyższego; uważamy, że w polskim przypadku jest ono niezwykle przydatnym narzędziem teoretycznym. Procesy deprywatyzacji dominują w Polsce od 2006 r. i przeciwstawiamy je procesom prywatyzacji dominującej w latach 1990-2005. Zarazem lata 1990-2006 to epoka ekspansji szkolnictwa wyższego, a okres po 2006 r. – to epoka jego implozji, czyli systematycznego kurczenia się. Głównym motorem zmian jest zmieniająca się demografia, ale również spadający od 2010 r. współczynnik skolaryzacji. Polska ma coraz mniej studentów, mniej studentów płacących za studia oraz mniej studentów w sektorze prywatnym – natomiast procesy zachodzące globalnie są dokładnie odwrotne. Deprywatyzacja oznacza procesy zachodzące w obu sektorach i w całym systemie: upraszczając, maleje rola wymiarów prywatnych, a rośnie rola wymiarów publicznych (dlatego „deprywatyzacja” oznacza zarazem „republicyzację”, tj. ponowne upublicznienie). Polski system przechodzi zatem obecnie ponowne upublicznienie – w coraz większym stopniu opiera się na publicznych instytucjach, publicznym finansowaniu badań naukowych oraz opłacanych z podatków studentach sektora publicznego. Ujmowany w dualistycznych kategoriach prywatne/publiczne, staje się zatem jednocześnie coraz bardziej zreprywatyzowany i ponownie upubliczniony (aspekty teoretyczne: Kwiek 2016).

Według kilku zgodnych ze sobą scenariuszy dotyczących przyszłej liczby studentów (Vincent-Lancrin 2008: 45; Antonowicz i Godlewski 2011: 10-14; IBE 2011: 110-111; EY/IBNGR 2010: 20), można się spodziewać, że liczba studentów w Polsce do 2025 r. może zmniejszyć się o 55-65% w stosunku do 2005 r. i spaść do poziomu 1,26 mln. Naszym zdaniem liczba ta może być jeszcze mniejsza – system

może skurczyć się do poziomu 1 mln studentów, a więc o połowę w stosunku do szczytu z 2006 r., a zdecyduje o tym skumulowany wpływ demografii i emigracji zarobkowej. W teoretycznym kontekście prywatyzacji/deprywatyzacji oznacza to jedno: nie tylko skończyła się epoka ekspansji w szkolnictwie wyższym, lecz także dominujące do niedawna procesy prywatyzacji znajdują się w odwrocie.

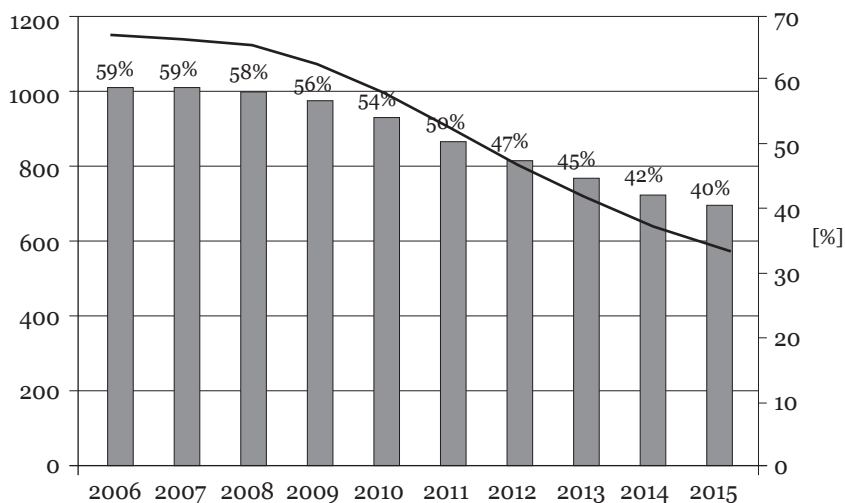
Deprywatyzacja to polski kontrtrend stojący w opozycji wobec globalnych trendów prywatyzacyjnych, szczególnie zaś wobec globalnego rozwoju sektora prywatnego i globalnie rosnącej zależności od mechanizmów współodpłatności za studia w instytucjach publicznych (Heller i Callender 2013; Marcucci 2013; Altbach, Reisberg i Rumbley 2010: 75-84, Johnstone 2012; Johnstone i Marcucci 2010). Zachodzące w Polsce procesy są szczególnie ważne w perspektywie porównawczej – poza częścią krajów postkomunistycznej Europy (Bułgaria, Rumunia czy Estonia), jak się wydaje, nie zachodzą one w tej chwili nigdzie indziej w świecie.

Deprywatyzacja zachodzi dziś jedynie w postkomunistycznej Europie, ponieważ wyłącznie w tej części świata mieliśmy do czynienia z trwającym ponad dwie dekady rozwojem prywatnego szkolnictwa wyższego (typu „finansowo niezależnego od państwa”, czyli *independent private* w terminologii statystycznej OECD), z mocno ograniczonym dostępem do edukacji wyższej w dekadach poprzedzających upadek komunizmu oraz ze społeczeństwami, które przechodzą szybszy niż gdziekolwiek indziej w Europie proces starzenia się (związany m.in. z dramatycznie niskim wskaźnikiem dzietności).

Deprywatyzacja jest procesem zmieniającym zastaną równowagę między tym, co publiczne, a tym, co prywatne, w stronę tego pierwszego; jest możliwym powrotem do normalności w tych częściach Europy, gdzie tym, co „normalne” tradycyjnie, było przede wszystkim publiczne i bezpłatne (czyli oparte na podatkach) szkolnictwo wyższe (w polskim przypadku procesem napędzonym przez demografię, ale w innych częściach świata mogłyby to być mechanizmy np. o podłożu czysto ideologicznym czy czysto finansowym). W efekcie tego obecna dynamika publiczne/prywatne w postkomunistycznej Europie różni się znacząco zarówno od tej samej dynamiki w Europie Zachodniej, jak i w ujęciu globalnym. Dynamika publiczne/prywatne w krajach Europy Zachodniej zawsze była odmienna, gdyż prywatne szkolnictwo wyższe oraz opłaty za czesne nie są tam dominującą – ani nawet szczególnie istotną – cechą szkolnictwa wyższego (o hybrydyzacji publicznego i prywatnego w szkolnictwie wyższym i konieczności wychodzenia poza ten dualizm w perspektywie uniwersytetu jako dobra wspólnego: Szadkowski 2015).

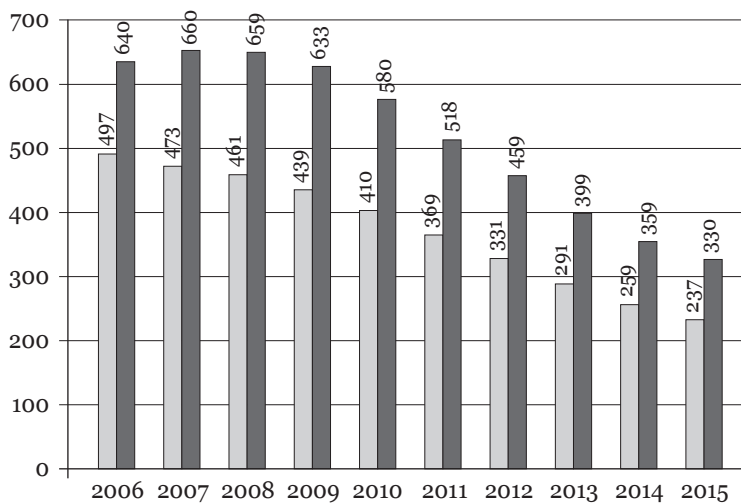
Udział studentów płacących czesne w całej populacji studentów był w okresie ekspansji z lat 1990-2005 wysoki (rósł od 46,6% w 1995 r. do 62,8% w 2000 r. i spadł nieznacznie do 58,9% w 2005 r.). Obecnie, w okresie implozji systemu, udział tych studentów systematycznie spada, do 40% w 2015 r., a można się spodziewać, że spadnie jeszcze o połowę do 2022 r. (MNiSW 2012: 8). W sektorze publicznym liczba studentów ponoszących opłaty za studia zmniejszyła się o po-

Wykres 1. Udział studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem), w latach 2006-2015 (w %) oraz ich liczba (w tys.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2016 i wcześniejsze wydania).

Wykres 2. Liczba studentów wnoszących opłaty za studia: w sektorze publicznym (lewa kolumna) i prywatnym (wszyscy studenci, prawa kolumna) w latach 2006-2015 (w tys.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2016 i wcześniejsze wydania).

łową. Procesy te wywołują zarazem poważne konsekwencje finansowe – systematycznie maleje wielkość (i procentowy udział) środków prywatnych, a rośnie udział środków publicznych (co jest jednym z wymiarów deprywatyzacji systemu, zob. wykresy 1 i 2).

Chociaż pula kandydatów na studia zmniejsza się z roku na rok, pula dostępnych miejsc opłacanych z podatków stabilizuje się lub tylko nieznacznie zmniejsza. Kurcząca się liczba studentów oznacza mniej stabilne perspektywy akademickiego zatrudnienia – dlatego każda instytucja publiczna oraz każdy jej wydział koncentruje dziś swoją strategię na utrzymaniu stabilnego poziomu naborów na studia (może to zmienić nowy algorytm obliczania dotacji statutowej, zob. proponowane kierunki reform: Antonowicz i in. 2016; Kwiek i in. 2016).

Prędkość zachodzących zmian w składzie ogółu studentów według źródeł finansowania (oraz według sektora) jest bezprecedensowa. W grze o sumie zerowej w epoce implozji niewątpliwie zyskuje sektor publiczny. Szansą na rekompensatę strat w naborze studentów jest dla sektora prywatnego przyjmowanie na masową skalę studentów zagranicznych. Scenariusz ten jednak w odniesieniu do całości tego sektora pozostaje bardzo mało prawdopodobny. Obecny poziom umiędzynarodowienia (2015) należy do najniższych w Europie i wynosi 4,07% (57,1 tys. studentów), chociaż systematycznie rośnie. Przyszłość prywatnego szkolnictwa w Polsce (oraz dynamiki publiczne – prywatne w grze o sumie zerowej przy malejącej puli polskich kandydatów na studia oraz ograniczonym napływie kandydatów na studia z zagranicy) jest powiązana w Polsce z ujemnym trendem demograficznym silniej niż w pozostałych krajach Unii Europejskiej.

Zasada selektywności w dostępie do studiów jest konfrontowana z zasadą stabilności akademickich miejsc pracy (wynikającą z presji na podtrzymywanie ich liczby na stałym poziomie). Jak dotąd zasada stabilności dominuje we wszystkich rodzajach instytucji i we wszystkich obszarach studiów, a wzmacnia ją silna kolegalność akademicka (Kwiek 2015d). Proces ten ma również negatywne konsekwencje dla wielkości i poziomu produkcji wiedzy naukowej oraz średniej produktywności naukowej kadry akademickiej (niezwykle niskich z europejskiej perspektywy porównawczej; o wpływie umiędzynarodowienia na produktywność badawczą w Europie i w Polsce zob. Kwiek 2015b, a o podziale młoda kadra/starza kadra i ich ujęciu istoty pracy naukowej – Kwiek 2015c; 2015f).

Umasowienie szkolnictwa wyższego było bardzo silnie związane z procesami „zewnętrznej” i „wewnętrznej” prywatyzacji (Kwiek 2010). Zewnętrzna prywatyzacja szkolnictwa wyższego oznacza wzrost liczby prywatnych instytucji oraz liczby studentów w tym sektorze, natomiast jego wewnętrzna prywatyzacja wiąże się ze wzrostem liczby studentów płacących za studia oraz wzrostem nominalnym i/lub proporcjonalnym przychodów z opłat za czesne w publicznym szkolnictwie wyższym (zob. rozważania na temat prywatyzacji: Levy 1986; 1992; Geiger 1986; 1988; Williams 1996; Johnstone 2009; Marginsom 1997; 2007; Levine 2001; Sa-

lerno 2004; Priest i St. John 2006; Morphew i Eckel 2009; szerzej o Polsce: Kwiek 2015a).

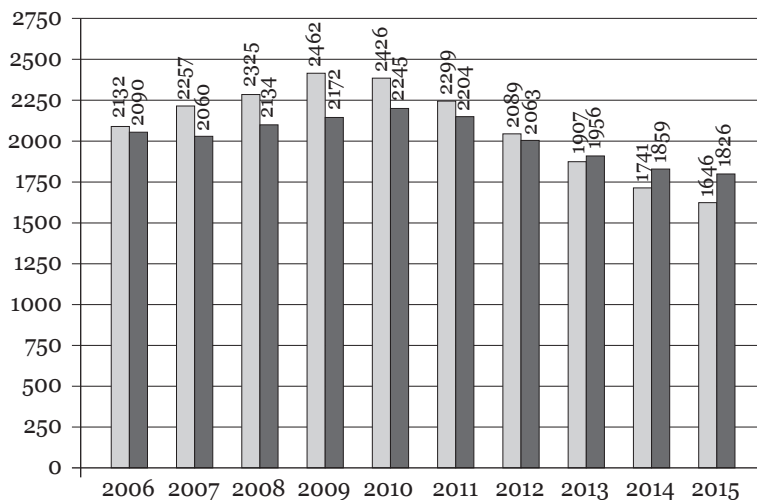
Uważamy, że tak jak „prywatyzacja” była podstawową cechą epoki ekspansji (1990-2005) systemu polskiego szkolnictwa wyższego, tak „deprywatyzacja” staje się stopniowo istotną cechą epoki implozji tego systemu (2006-2025). W Polsce rozwój sektora publicznego od 2006 r. jest powiązany z jego stopniową deprywatyzacją (a nie, jak w większości systemów pozaeuropejskich, jego wewnętrzną prywatyzacją). Oznacza to, że coraz większa liczba studentów sektora publicznego jest rekrutowana na miejsca na studiach stacjonarnych (a więc bez opłat za czesne), a coraz mniej studentów tego sektora podejmuje studia niestacjonarne (czyli z opłatami za czesne). W wyjątkowym – z perspektywy globalnej – polskim przypadku istnieje stabilna lub rosnąca liczba studentów finansowanych z podatków (oraz stabilne bądź rosnące finansowanie publiczne) w sektorze publicznym, bez wyrażonego wprost (ale czytelnego w kategoriach praktycznych) rządowego zamiaru wspierania przetrwania sektora publicznego w trudnych pod względem demograficznym czasach.

Zmiany w systemie można traktować jako stopniową ewolucję w ramach czterech kategorii systemu (czwarta, ostatnia, jest kategorią jedynie prognozowaną, choć o dużym stopniu prawdopodobieństwa):

- system w pełni publiczny, funkcjonujący w okresie komunistycznym (do 1989 r.),
- system podwójny (mieszany) publiczno-prywatny w okresie umasowienia i ekspansji z lat 1990-2005 (z wyraźną dominacją sektora publicznego pod względem liczby studentów oraz prestiżu),
- system podlegający deprywatyzacji w okresie przejściowym, w trakcie którego sektor prywatny i prywatne finansowanie w sektorze publicznym odgrywają coraz mniejszą rolę (2006-2015 oraz, prognostycznie, 2016-2024),
- system zdeprywatyzowany, z marginalną rolą sektora prywatnego z udziałem studentów na poziomie maksymalnie 10-15% oraz dominującą rolą publicznego finansowania (2025 r. i później).

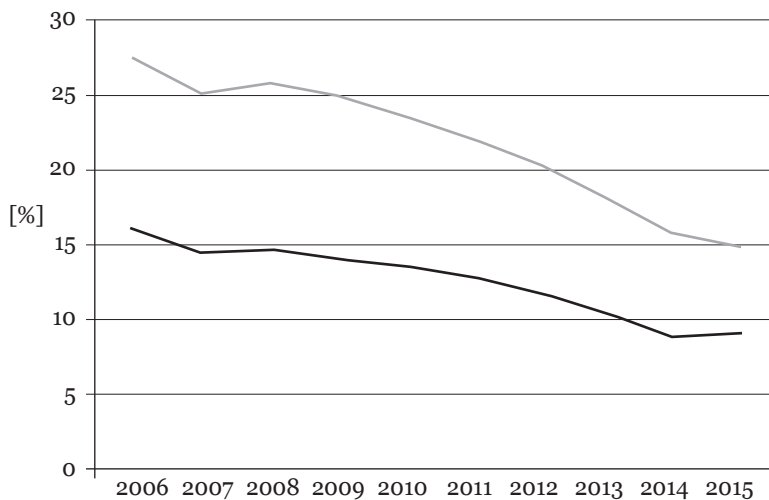
Procesy deprywatyzacji można uznać za stopniowy powrót instytucji publicznych do środowiska, w którym finansowanie jest przede wszystkim publiczne – malejąca liczba studentów płacących czesne oznacza malejący udział opłat za czesne w całkowitym budżecie operacyjnym instytucji publicznych. Trend ten potwierdzają coroczne sprawozdania finansowe polskich uczelni z lat 2006-2015; przychody z opłat za czesne zmniejszają się systematycznie nawet na najbardziej prestiżowych uniwersytetach (w latach 2011-2015 roczne przychody UW z tego tytułu zmalały ze 153 do 102 mln zł, UJ ze 107 – w 2012 r. – do 101 mln, Uniwersytetu Gdańskiego z 56 mln do 44 mln, UAM z 66 mln do 46 mln, UMK z 42 mln do 34 mln i Uniwersytetu Wrocławskiego z 69 mln do 46 mln). Na wykresie 3 pokazujemy zmiany poziomu przychodów z opłat za czesne w obu sektorach. W analizowanym okresie spadki wystąpiły z opóźnieniem – w sektorze publicznym między

Wykres 3. Przychody z opłat za czesne w sektorze publicznym i prywatnym (w mln PLN) w latach 2006-2015 (lewa kolumna, jasna – sektor prywatny)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2016 i wcześniejsze wydania).

Wykres 4. Udział przychodów prywatnych (z kształcenia) w sektorze publicznym w budżecie operacyjnym sektora publicznego (szara linia, w %) oraz udział przychodów z opłat za czesne (w sektorze prywatnym i publicznym razem) w całkowitym budżecie operacyjnym w obu sektorach (czarna linia, w %) w latach 2006-2015



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2016 i wcześniejsze wydania).

2010 a 2015 r. zmniejszyły się o ponad 400 mln zł rocznie, a w o wiele mniejszym sektorze prywatnym w latach 2009-2015 były jeszcze większe i wyniosły ponad 800 mln zł rocznie. Również po raz pierwszy w analizowanej dekadzie przychody prywatne z czesnego w 2013 r. były większe w sektorze publicznym niż prywatnym – i luka ta systematycznie się powiększa. Udział przychodów z opłat za czesne (w obu sektorach łącznie) w całkowitym budżecie operacyjnym obu sektorów latach 2006-2015 zmniejszył się z 27,5 do 14,7%, czyli o prawie połowę. Podobnie zmniejszył się udział przychodów prywatnych (z kształcenia) w sektorze publicznym w budżecie operacyjnym tego sektora: z 16,2 do 8,6%. Oba procesy pokazujemy na wykresie 4.

W polskim sektorze publicznym (w trybie stacjonarnym) opłaty za czesne w ogóle nie występują, wobec czego omawiana luka ma dziś maksymalne rozmiary i jest dość trwała ze względu na mocno ugruntowaną tradycję szkolnictwa wyższego finansowanego wyłącznie z budżetu państwa, tradycję silną w całym regionie oraz w Europie Zachodniej. Polityka zmniejszania owej luki przez wprowadzanie mechanizmów współodpłatności za studia wydaje się w polskim kontekście – w perspektywie średnioterminowej – mało prawdopodobna. Globalna argumentacja na rzecz współodpłatności zakłada, że koszty kształcenia w skali całego systemu nieustannie rosną, stają się coraz większym ciężarem dla państwa i dlatego powinny rozkładać się między państwo a studentów, czego nie spodziewamy się w Polsce w najbliższej dekadzie z powodów demograficznych.

Dlatego też nie przewidujemy, aby dwie potężne globalne agendy prywatyzacji – pierwsza dotycząca rosnącego poziomu współodpłatności za studia i druga dotycząca przyspieszonego rozwoju sektora prywatnego – znalazły swoje przełożenie na zmiany w polskim prawodawstwie, szczególnie przy obecnym kierunku zmian w UE, w której obie te agendy są dość słabe.

Z perspektywy historycznej zjawisko, który moglibyśmy określić mianem „eksperymentu prywatyzacyjnego” w szkolnictwie wyższym w Polsce, można interpretować jako zaledwie przejściowe: niezwykle intensywne, ale krótkotrwałe. Można je oceniać jako przydatny eksperyment w okresie przyspieszonego – przez bezprecedensowe wydarzenia historyczne – umasowienia, eksperyment już mniej użyteczny w trakcie dojrzewania systemu i wreszcie jako eksperyment o marginalnej użyteczności w okresie dzisiejszego i przyszłego powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego. Prywatne szkolnictwo wyższe przeżyło fazę ogromnego wzrostu i mocnej stabilizacji w epoce ekspansji edukacyjnej (1990-2005), a obecnie przeżywa trudną fazę schyłkową: przypomnijmy, że w 2014 r. 144 uczelnie prywatne (czyli ich połowa – 49,66%) miały mniej niż 500 studentów, a 260 uczelni, czyli prawie 90% (86,21%) miało mniej niż 2 tys. studentów. Jak w przypadku każdego eksperymentu społecznego (i edukacyjnego) podejmowanego na dużą skalę, jego konsekwencje trudno jeszcze dzisiaj ocenić. Z pewnością okres implozji systemu przyniesie konsolidację części tego sektora i wzmocnienie półelitarnych (*semi-*

-*elite*) uczelni zlokalizowanych w największych ośrodkach akademickich, przede wszystkim w Warszawie.

Polska, po ponad dwóch dekadach eksperymentów z prywatyzacją, pozostaje zarazem w obrębie szerszych społecznych wyborów dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego, które dominują w Europie Zachodniej. Na zachodzące w praktyce zmiany nie miały jednak żadnego wpływu przekonania ideologiczne: Polska nie stała się niespodziewanie w ostatnich latach bliższa europejskim modelom społecznym – zadecydowała nie polityka i stojąca za nią ideologia, ale demografia. Zmieniająca się demografia, jako bezlitosny czynnik poniekąd zewnętrzny i niepoddający się ideologicznej i politycznej manipulacji, może właśnie na naszych oczach zmieniać system szkolnictwa wyższego na znany nam dotąd głównie z Europy Zachodniej. Deprywatyzacja systemu – a tym samym jej odwrotna strona, republicyzacja – sprawia, że stajemy się bliżsi systemom zachodnioeuropejskim. Zmiany te obserwujemy z dużą życzliwością jako jeden z elementów szerszych procesów upodabniania się Polski do rozwiniętego świata zachodniego (choć nie anglosaskiego).

Dynamiczny rozwój sektora prywatnego w szkolnictwie wyższym przekształca się zatem stopniowo (a bierzemy tu pod uwagę najbliższą dekadę) w proces jego słabnięcia, a może zaniku; ogólny trend prywatyzacji systemu jako całości z okresu ekspansji – zmienia się w ogólny trend jego deprywatyzacji. Do tradycyjnego katalogu historycznych, politycznych i gospodarczych czynników różnicujących ich przyszłe trajektorie powinniśmy dodać kolejny czynnik, a mianowicie długoterminowe trendy demograficzne, których rola pozostaje jak dotąd silnie niedoszacowana w globalnych i europejskich badaniach nad szkolnictwem wyższym. Tym samym do katalogu użytecznych pojęć warto dodać pojęcie „deprywatyzacji” – mimo że cały świat w aspekcie teoretycznym oraz w praktyce edukacyjnej koncentruje się na pojęciu „prywatyzacji”¹.

Podziękowania

Wydanie tego numeru nie udałooby 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.

¹ Pełna prezentacja tych idei w tekście: „Prywatyzacja i deprywatyzacja: od ekspansji (1990-2005) do implozji (2006-2025) systemu szkolnictwa wyższego w Polsce”. *Nauka*. 1, 39-67, a idei teoretycznych w: Kwiek 2016.

Literatura

- Altbach, Ph.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2010). *Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Antonowicz, D., Godlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Sokratesa.
- Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J., Kwiek, M. (2016). Reformować? Nie reformować? Szerszy kontekst zmian w szkolnictwie wyższym. *Nauka*. 4: 7-33.
- EY/IBNGR (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*. Warszawa: MNiSW.
- Geiger, R.L. (1986). *Private Sectors in Higher Education. Structure, Function, and Change in Eight Countries*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Geiger, R.L. (1988). *Conference Report: Privatization of Higher Education*. Princeton: International Council for Educational Development.
- Gumport, P.J., Iannozzi, M., Shaman, S., Zemsky, R. (1997). The United States Country Report: Trends in Higher Education from Massification to Post-Massification. W: *Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education. RIHE International Seminar Reports no. 10* (57-93). RIHE: Hiroshima University.
- GUS (2016). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Heller, D.E., Callender, Claire (red.) (2013). *Student Financing of Higher Education. A Comparative Perspective*. Routledge: New York.
- IBE (2011). *Spoleczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Johnstone, D.B. (2012). The Costs of Higher Education. W: Ph.G. Altbach (red.). *International Higher Education. An Encyclopedia*. T. 1 (59-89). New York – London: Garland Publishing.
- Johnstone, D.B. (2009). *Financing Higher Education: Cost-Sharing in International Perspective*. Rotterdam: Sense.
- Johnstone, D.B., Marcucci, P. (2010). *Financing Higher Education Worldwide. Who Pays? Who Should Pay?* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kwiek, M. (2010). Creeping Marketization: Where Polish Private and Public Higher Education Sectors Meet. W: R. Brown (red.). *Higher Education and the Market* (135-146). New York: Routledge.
- Kwiek, M. (2015a). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2015b). The Internationalization of Research in Europe. A Quantitative Study of 11 National Systems from a Micro-Level Perspective. *Journal of Studies in International Education*. 19(2): 341-359.
- Kwiek, M. (2015c). Academic generations and academic work: Patterns of attitudes, behaviors and research productivity of Polish academics after 1989. *Studies in Higher Education*. 40(8): 1354-1376.
- Kwiek, M. (2015d). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development*. 43: 77-89.

- Kwiek, M. (2015f). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czyż Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka*. 3: 51-88.
- Kwiek, M. (2016). Deprivatization in Higher Education: A Conceptual Approach. *Higher Education* (online: 18.08.2016). DOI: 10.1007/s10734-016-0047-3.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J. (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Wyd. Naukowe WNS UAM.
- Levine, A. (2001). Privatization in Higher Education. www.nga.org.
- Levy, D.C. (1986). "Private" and "Public": Analysis Amid Ambiguity in Higher Education. W: D.C. Levy (red.). *Private Education. Studies in Choice and Public Policy* (120-147). Oxford: Oxford University Press.
- Levy, D.C. (1992). Private Institutions of Higher Education. W: *The Encyclopedia of Higher Education*, red. B.R. Clark, G. Neave. T. 2 (1183-1194). Oxford: Pergamon Press.
- Marcucci, P. (2013). The Politics of Student Funding Policies from a Comparative Perspective. W: D.E. Heller, C. Callender (red.). *Student Financing of Higher Education. A Comparative Perspective* (9-31). Routledge: New York.
- Marginson, S. (1997). *Markets in Education*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Marginson, S. (2007). The Public/Private Divide in Higher Education: A Global Revision. *Higher Education*. 53: 307-333.
- MNiSW (2012). *Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw*. Warszawa: MNiSW.
- Morphew, Ch.C., Eckel, P.D. (red.) (2009). *Privatizing the Public University. Perspectives from Across the Academy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Priest, D.M., St. John, E.P. (red.) (2006). *Privatization and Public Universities*. Bloomington: Indiana University Press.
- Salerno, C. (2004). Public Money and Private Providers: Funding Channels and National Patterns in Four Countries. *Higher Education*. 48: 101-130.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Vincent-Lancrin, S. (2008). What is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD Countries. W: *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography* (41-103). Paris: OECD.
- Williams, G. (1996). The Many Faces of Privatization. *Higher Education Management*. 8(3): 39-56.
- Yonezawa, A., Kim, T. (2008). The Future of Higher Education in the Context of a Shrinking Students Population: Policy Challenges for Japan and Korea. W: *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography* (199-220). Paris: OECD.

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2016). Wprowadzenie. Deprywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Co oznacza i jakie niesie konsekwencje? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(48): 7-16. DOI: 10.14746/nisw.2016.1.0.

Simon Marginson

To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym. Synteza podejścia ekonomicznego i politycznego

STRESZCZENIE. Rozróżnienie na to, co publiczne i to, co prywatne, ma kluczowe znaczenie dla szkolnictwa wyższego. Jednak nie ma powszechnej zgody co do samej istoty „tego, co publiczne”. Na gruncie neoklasycznej teorii ekonomicznej Paul Samuelson odróżnia dobra nierynkowe (publiczne), które nie mogą być wytwarzane dla zysku, od działań rynkowych (prywatnych). To rozróżnienie stanowi podstawę ustalania minimalnego niezbędnego poziomu publicznych wydatków. Nie jest jednak w stanie objąć dóbr kolektywnych oraz składników normatywnych. W teorii politycznej „to, co publiczne” często rozumiane jest jako własność i/lub kontrola państwowa. John Dewey uznaje dane operacje społeczne za „publiczne”, gdy niosą konsekwencje pokrewne dla osób innych niż bezpośrednio zaangażowane w dane działania. W ten sposób stają się one przedmiotem troski państwowej. Jest to rozróżnienie znacznie bardziej pojemne niż to proponowane przez Samuelsona, jednakże nie pozwala na nakładanie ograniczenia na koszty. Żadna z tych definicji nie jest satysfakcjonująca, ale każda ma nam coś do zaoferowania oraz może zostać wykorzystana do krytycznego zbadania tej druzgiej. W niniejszym artykule dokonano syntezy tych dwóch podejść, wykorzystując powstałą w jej wyniku ramę zawierającą cztery kwadranty (społeczeństwo obywatelskie, socjaldemokrację, państwowy quasi-rynek oraz rynek komercyjny) do analizy szkolnictwa wyższego i badań.

SŁOWA KLUCZOWE: rola szkolnictwa wyższego, równość, neoliberalizm, polityka publiczna, rynek edukacyjny

Wstęp

Istnieje niemal powszechna zgoda, że szkolnictwo wyższe ma istotny wkład w całości kształt stosunków społecznych, jak również w publiczny wymiar społeczeństwa. Nie ma jednak jasności, co to właściwie oznacza i w jaki sposób wiąże się z prywatnymi korzyściami czerpanymi przez studentów i absolwentów. Ministrowie szkolnictwa wyższego oraz władze uniwersytetów twierdzą, że instytucje szkolnictwa wyższego

(ISW) przyczyniają się do „wspólnego dobra”, „interesu publicznego”, „dobra publicznego” czy mają wkład w pulę „dóbr publicznych”. Mówi się, że ISW zapewniają szansę wszystkim według ich osiągnięć; poszerzają zakres możliwości społecznego awansu; wzmacniają kariery i poprawiają życie tych, których kształcą; przyczyniają się do wzrostu wydajności i dobrobytu poprzez przygotowywanie absolwentów do konkretnych zawodów oraz zapewnianie innowacji, z których może korzystać przemysł; dają zatrudnienie w miastach i regionach; tworzą i rozpowszechniają wiedzę i idee, jak również sprzyjają wolności wypowiedzi; pielęgnują biegłość naukową, podtrzymują intelektualną debatę oraz stymulują działania artystyczne; mają też wkład w ustawodawstwo i rządy oraz przygotowują obywateli do demokratycznego podejmowania decyzji. Uważa się, że ISW sprzyjają rozwojowi kosmopolitycznego światopoglądu i stymulują międzynarodową komunikację. Wspierają ekologiczną świadomość oraz znajdują rozwiązania globalnych problemów. Jednakże stwierdzenia dotyczące publicznych korzyści wynikających z działalności szkolnictwa wyższego często pozbawione są intelektualnej precyzji. Odczytuje się je najczęściej jako normatywne i wynikające ze z góry przyjętych założeń. W odróżnieniu od wskaźników prywatnych zwrotów z wykształcenia i przyszłego zatrudnienia, publiczne korzyści rzadko powiązane są z przekonującymi miernikami (Marginson 2015). Również publiczny wymiar nie jest rozumiany jako jednolite pole, w ramach którego funkcjonowałaby jedna definicja „tego, co publiczne”, przechodząca przez cały zakres rozpoznanych działań i efektów.

1. Przeszkody na drodze do rozjaśnienia „publicznego” szkolnictwa wyższego

Istnieją przynajmniej cztery powody braku jasności w kwestii rozróżnienia na to, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym i innych obszarach. Po pierwsze, terminologia dotycząca tego, co publiczne i prywatne jest w różny sposób stosowana do umiejscawiania danej aktywności (sektor państwowy vs. zewnętrzny), źródła finansowania (rządowe vs. budżety domowe lub organizacje prywatne) oraz istoty danej aktywności. Choć w niniejszym artykule zostanie dokonane rozróżnienie na to, co publiczne i prywatne w kategoriach społecznej istoty aktywności edukacyjnej, rozumienie tego, co „publiczne” jako sektora państwowego czy rządowego ujęte jest w tym podejściu. Finansowanie postrzegane jest tu jako coś drugorzędne względem samej istoty oraz umiejscowienia danej aktywności.

Po drugie, rozróżnienie na to, co publiczne i prywatne różni się na całym świecie w zależności od dominującej kultury politycznej. Weźmy pod uwagę różne sposoby rozumienia i praktyki tego, co „publiczne”, „prywatne”, „społeczeństwa” i „państwa” w realiach nordyckich, niemieckim uspołecznionym rynku, społeczeństwach anglosaskich z ich ograniczonymi liberalnymi państwami oraz chińskiej tradycji

cywilizacyjnej z jej silną rodziną oraz kompleksową praktyką porządku państwowego. Relacja nakładów publicznych i prywatnych jest różna w często podobnych pod innymi względami systemach krajowych (OECD 2014: 260-276), odzwierciedlając różne założenia dotyczące zakresu obowiązków rządów, rodzin i samych studentów. Różnice między krajowym prawem w tym zakresie nie zostały w niniejszym artykule przebadane, niemniej przedstawia się tu pewną ramę analityczną, którą można przetestować w odmiennych kontekstach. Powrócimy do tej kwestii w części poświęconej wnioskowi.

Po trzecie, to, co publiczne i prywatne rozumiane jest w różny sposób w różnych naukach społecznych, od ekonomii po wszelkie nurty teorii politycznej i komunikacyjnej (Marginson 2007; 2011; 2015).

Po czwarte, w ostatnim półwieczu w anglosaskich naukach społecznych obserwowaliśmy silny i długotrwały atak na pojęcia dobra publicznego oraz interesu publicznego, wskutek czego częściowo zaciemniono publiczny wymiar szkolnictwa wyższego i innych sektorów. Źródła tej krytyki dobra publicznego leżą w zimnowojennej argumentacji rozwiniętej przez Kennetha Arrowa (1951/2012) oraz teoretyków wyboru publicznego (Buchanan i Tullock 1962), mówiącej, że posiadanie wspólnego interesu publicznego, przekraczającego indywidualne preferencje, jest niemożliwe. James M. Buchanan skierował swoją pracę przeciwko temu, co określił mianem „normatywnego złudzenia, wywodzącego się z Hegłowskiego idealizmu: państwo było, w jakiś sposób, dobroczynnym bytem, a ci, którzy podejmowali decyzje w jego imieniu, postrzegani byli przez pryzmat konieczności uwzględnienia ogólnego bądź »publicznego interesu«” (Buchanan i Tullock 1962: 133). Sam jednak uważał, że jednostki wykorzystują politykę w celu poszukiwania form sprawiedliwości i organizacji społecznej, które sprzyjają ich jednostkowym interesom. Polityczni przywódcy mogą twierdzić, że są odpowiedzialni przed osobami czy sprawami innymi niż oni sami, ale w gruncie rzeczy nie są. W jego ujęciu polityka była bowiem kolejnym rynkiem, zaś decyzje grupowe stanowiły sumę indywidualnych wyborów powiązanych ze sobą przez same zasady podejmowania decyzji (Buchanan i Tullock 1962: 12, 35, 95, 132, 284, 305-306, 314-315). Choć stanowisko to nie jest powszechnie podzielane w naukach społecznych, to odcisnęło swoje piętno na neoliberalnym ograniczaniu państwowych polityk (Marginson 2016b). Dzięki temu właśnie anglosaska polityka w zakresie szkolnictwa wyższego skupia się dziś na prywatnych korzyściach studentów/absolwentów, przede wszystkim wyższych zarobkach, oraz ich indywidualnych wyborach i satysfakcji konsumenckiej. Nacisk położony na prywatne korzyści, zgodny z marketingowym etosem, który opanował wiele ISW, wykorzystany jest do uzasadnienia istnienia opłat za studia. Publiczny wymiar zdefiniowany jest wąsko, w kategoriach gospodarki rynkowej, w której indywidualne korzyści są najważniejsze. Wobec tego za najistotniejszą funkcję publiczną ISW uważa się ich wkład w zyskowność, innowacje przemysłowe oraz wzrost gospodarczy – nawet jeśli to rząd, bardziej niż przemysł, kształtuje poję-

cie gospodarczej użyteczności w szkolnictwie wyższym (Geiger i Sa 2009: 209). Neoliberalne rządy mogą nie chcieć definiować, monitorować, mierzyć (tam, gdzie to możliwe) czy regulować wspólnie wykorzystywanych kolektywnych wyników kształcenia w rodzaju umiejętności społecznych. Takie rezultaty są dziś w niewystarczającym stopniu rozpoznane, niedofinansowane, niedostatecznie wytwarzane, co utrwala ich marginalną pozycję.

W obszarze głównego nurtu polityki publicznej powszechna jest realizacja zaledwie jednego kolektywnego celu społecznego (choć jego zastosowanie jest zróżnicowane) – wkład ISW w społeczną sprawiedliwość. Innego rodzaju wkłady są często postrzegane jako efekty uboczne zapewniania korzyści absolwentom, bardziej niż cele polityczne. Wynikają one być może częściowo z przypadku, wskutek wsparcia szkolnictwa wyższego, ale uważa się, że stanowią wyłącznie jego własny obszar odpowiedzialności. W ten sposób można ograniczyć obciążenia fiskalne spoczywające na rządzie, ale zawęży to zakres publicznego sprawstwa, a także zwiększa ryzyko niedostatecznego zapewniania dóbr publicznych. W ramach publicznej roli szkolnictwa wyższego, zdecentralizowanej i przeniesionej z poziomu systemowego na poziom instytucji, niektóre ISW utrzymują zaskakująco silne misje publiczne. W Kalifornii, w latach 2012-2013, na Uniwersytecie Kalifornijskim, w tym na kampusach Berkeley i Los Angeles, przyjęto ponad 20 tys. studentów z Pell grants¹, pochodzących z rodzin z dochodami poniżej 50 tys. dolarów rocznie – to znaczy więcej niż w najlepszych szesnastu prywatnych uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych razem wziętych (Dirks 2015). W więcej niż 1/4 tych rodzin żaden z rodziców nie posiadał wyższego wykształcenia (Rothblatt 2012: 272). Jednak nie wszystkie uniwersytety mogą tak postępować. Nie są w stanie zastępować państw. Muszą uwzględnić własną trwałość, a inaczej niż państwa nie mogą zmienić całego systemu, by zwiększyć wspólne korzyści. Są mniej transparentne i nie są w pełni włączone do sfery publicznej poprzez mechanizm demokratyczny.

2. Porządek wyводу

W jaki sposób nauki społeczne mogą skuteczniej działać na rzecz przywracania znaczenia wymiarowi publicznemu? Niniejszy artykuł koncentruje się na dwóch szeroko wykorzystywanych dyscyplinarnych podejściach do rozróżniania na to, co publiczne i prywatne, zaczerpniętych odpowiednio z teorii ekonomicznej i teorii politycznej. Ekonomiczna definicja, reprezentowana tu przez koncepcje Samuelsona (1954), odróżnia czynności nierynkowe od rynkowych. Definicja polityczna, którą z kolei reprezentuje John Dewey (1927), rozróżnia czynności posiadane i/lub

¹ Pell grants – forma pomocy publicznej adresowana do studentów pochodzących z rodzin o niskich dochodach, którzy nie ukończyli jeszcze studiów na poziomie licencyjnym, organizowana przez federalny rząd Stanów Zjednoczonych – przyp. tłum.

kontrolowane przez państwa oraz aktywności, które nie są przez nie posiadane ani kontrolowane.

Po zarysowaniu obu podejść do rozróżniania na to, co publiczne i prywatne niniejszy artykuł łączy je w analityczną ramę, która może posłużyć do dalszych badań i analizy ustawodawstwa w zakresie szkolnictwa wyższego. Przy tym zwięźle omawia przykłady i zastosowania, w tym odnosi się do zagadnienia globalnych dóbr publicznych.

3. Samuelsona rozróżnienie na dobra rynkowe i nierynkowe w ekonomii

W artykule *The pure theory of public expenditure* Samuelson (1954) sformułował pojęcie tego, co publiczne i prywatne, które dominuje dziś w polityce gospodarczej. Dobra publiczne zostały zdefiniowane jako nierywalizacyjne i uniemożliwiające wykluczenie użytkowników (*non-excludable*). Dobra są nierywalizacyjne, gdy konsumpcja przez jakąkolwiek liczbę ludzi nie doprowadzi do ich wyczerpania, jest to np. wiedza dotycząca twierdzenia matematycznego, które utrzymuje swoją wartość użytkową w nieskończoność, będąc jednocześnie nieodpłatnie dostępne. Nie da się wykluczyć z użytkowania dobra, gdy korzyści płynące z niego nie mogą zostać ograniczone do indywidualnego nabywcy – jest tak, dajmy na to, w przypadku regulacji dotyczących czystego powietrza. Dobra prywatne nie są ani nierywalizacyjne, ani niemożliwe do wykluczenia. Można je wytwarzać, pakować i sprzedawać jako zindywidualizowane towary na rynkach. Dóbr publicznych oraz częściowo publicznych nie sposób wytworzyć w zyskowy sposób. Wymagają finansowania rządowego bądź wsparcia pozarządowego. Niekoniecznie potrzebują w pełni rządowego finansowania i można je wytwarzać zarówno w państwowych, jak i prywatnych instytucjach.

Samuelsona pojęcie dóbr publicznych i prywatnych ma różne odmiany, w tym dobra wspólnej puli (*common-pool goods*), rywalizacyjne, ale niepodlegające wykluczeniu, jak choćby obszary łowne; „dobra klubowe” Buchanana (1965), podlegające wykluczeniu, ale nierywalizacyjne do momentu wystąpienia przeludnienia; dobra opłacane (*toll goods*) Elinor Ostrom (2010), za pomocą których wszyscy poza konkretną populacją są wykluczeni, natomiast w obrębie danej grupy dobro jest nierywalizacyjne. Dobra społecznie pożądane (*merit goods*), które stanowią dobra wytwarzane zarówno w prywatnych, jak i publicznych sektorach, są rywalizacyjne i umożliwiają wykluczenie użytkowników, są jednak subsydiowane przez rząd w momencie użycia, ponieważ zakłada się, że w innym wypadku będą one podlegać niedostatecznej konsumpcji. Jest tak, ponieważ prywatne korzyści są niejasne i można je czerpać dopiero w długiej perspektywie. Wszystkie te pojęcia mają zastosowanie w szkolnictwie wyższym, ale dalsza dyskusja będzie koncentrować się na podstawowym rozróżnieniu na dobra publiczne i prywatne.

Choć sformułowana w ogólnych kategoriach definicja Samuelsona nie jest uniwersalna czy stosująca się do wszystkich społeczeństw, obejmuje normy społeczeństwa kapitalistycznego zgodnie z ideą „instytucjonalnego świata”, podzielonego między „własność prywatną wymienianą w otoczeniu rynkowym oraz własność rządową zorganizowaną w ramach hierarchii publicznych” (Ostrom 2010: 642). Nie można jej też zastosować do ekonomii daru (Mauss 2001) czy ekonomii zakorzenionej we wspólnotowej czy administrowanej przez państwo własności i produkcji. Spośród społeczeństw kapitalistycznych najbardziej pasuje do krajów anglosaskich, które pielęgnują pojęcie ograniczonych państw liberalnych Johna Locke’a i Adama Smitha oraz opozycję o sumie zerowej między tym, co prywatne, a tym, co publiczne. W tych krajach państwowe urzędy zajmujące się gospodarką, podobnie jak Samuelson, postrzegają prywatne przedsiębiorstwo jako domyślnego wytwórcę, za wyjątkiem przypadków zawodności rynku na polu produkcji kluczowych dóbr. Tego rodzaju podejście polityczne zwiększa do maksimum zakres handlu oraz akumulacji kapitału, zapewniając jednocześnie podstawę opartą na logice gry o sumie zerowej dla rozdziału na publiczne i prywatne w finansowaniu takich dóbr, jak szkolnictwo wyższe i badania. Rząd finansuje dane dobro, chroniąc przed zawodnością rynku – od tego punktu rynek przejmuje zadanie. Wykorzystując ramę Samuelsona, Walter W. McMahon (2009) w swoim wszechstronnym przeglądzie literatury badawczej wycenia publiczne wkłady uniwersytetów na poziomie około 50% całkowitych wydatków.

Samuelsona definicja tego, co publiczne i prywatne trafnie rozpoznaje zawodność rynku jako podstawę ustalania niezbędnego poziomu minimum wydatków publicznych na edukację i badania. Jednak jego definicja jest pewnym uproszczeniem, zawierającym luki w rozumowaniu. Po pierwsze, jest to definicja ahistoryczna. Naturalizuje określenie tego, co publiczne i prywatne. To, czy dane dobro jest publiczne, czy prywatne, postrzegane jest jako coś nieodłącznego od istoty danego dobra, powszechnego, niezmiennego i niepowiązanego z kontekstem. Sprawdza się to niekiedy, ale nie zawsze. Jest to prawda w odniesieniu do promieni słonecznych, które zawsze są dobrem publicznym, natomiast błędne, gdy dane dobro jest ukształtowane przez politykę oraz społeczne umowy, a w związku z tym – jak w przypadku szkolnictwa wyższego – może być zarówno publiczne, jak i prywatne.

Drugim problemem jest założenie, że mamy tu do czynienia z grą o sumie zerowej. To znaczy, że jeśli dobro nie jest publiczne, to musi być prywatne i na odwrót. W pewnych okolicznościach, dobra publiczne i dobra prywatne nie stanowią dla siebie alternatywy, ale wzajemnie się uzupełniają. Dajmy na to badania podstawowe na uniwersytetach, wraz z ich powiązaniem z organizacjami komercyjnymi i tymi nienastawionymi na zysk, bezpośrednio i pośrednio generują zarówno publiczne, jak i prywatne dobra w ramach złożonych systemów sprzężeń zwrotnych (Hughes i Kitson 2012). Podobnie rzecz się ma z absolwentami medycyny, zwiększającymi zarówno własne zarobki, jak również publiczny dobrostan, a oba te rodzaje korzyści

działają na siebie zwrotnie. Polityki publiczne różnią się od siebie w zależności od tego, czy, jak w Wielkiej Brytanii, finansują ISW na podstawie rozdziału o sumie zerowej na publiczne i prywatne koszty oraz korzyści, co podpowiada rozróżnienie Samuelsona, czy też opłacają ISW z podatków, traktując je jako powszechne usługi, w ramach których uznaje się, że prywatne korzyści zawierają się w korzyści publicznej, jak ma to miejsce w przypadku systemów nordyckich. To, czy gra ma sumę zerową, czy dodatnią, jest kwestią wyboru politycznego.

Trzeci problem polega na tym, że definicja Samuelsona nie jest wyposażona w odpowiednie narzędzia, by poradzić sobie z większymi dobrami kolektywnymi, które najczęściej wypadają poza ekonomię, będąc trudne do określenia, obserwowania, mierzenia i wartościowania w kategoriach cen dualnych (*shadow prices*). Wiele spośród dóbr kolektywnych zawiera silny komponent normatywny – dajmy na to uniwersytety przyczyniają się do wolności akademickiej, ponieważ tworzący je ludzie są przekonani, że stanowi ona cechę istotową samych uniwersytetów. Naturalistyczne sformułowanie Samuelsona nie jest w stanie jednoznacznie poradzić sobie z aspektami normatywnymi. Kwestie normatywne jednak nie znikają. Ekonomiczna identyfikacja dóbr publicznych Samuelsona różni się w zależności od przyjętych przez ekonomistów założeń normatywnych. Neoliberalni ekonomiści mają skłonność do lekceważenia zawodności rynku oraz możliwości zaistnienia dóbr kolektywnych lub zakładają, że publiczne korzyści będą powstawały w charakterze efektu ubocznego prywatnych inwestycji. Socjaldemokraci oraz teoretycy endogenicznego wzrostu mówią o szansach związanych z dobrami publicznymi oraz państwowymi inwestycjami (np. Romer 1990). W sytuacji, w której różnice normatywne są raczej ukryte niż jawne, wnioski prezentowane są jako wynik neutralnego poszukiwania naukowego. Nie pomaga to w rozwiązywaniu realnych problemów. Lepiej jest jednak ujawniać wybory polityczne.

Trzy powyższe problemy są ze sobą wzajemnie powiązane. Na przekór Samuelsonowi, dobra wytworzone rynkowo oraz dobra nierynkowe nie są dwiema stronami tej samej monety. Nie współdzielą jednej ontologii. Rynkowe dobra prywatne muszą być opłacalne w ramach dzisiejszych transakcji rynkowych. Nierynkowe dobra publiczne muszą być politycznie opłacalne, na ich wytwarzanie bowiem, oprócz zawodności rynku, wpływa również wiele innych czynników. Często też funkcjonują w ramach odmiennej czasowości niż dobra rynkowe. Choć definicja Samuelsona jest zbyt minimalistyczna – szczególnie w związku z wykluczeniem relacji o sumie dodatniej między tym, co publiczne, a tym, co prywatne – jej wąska ekonomiczna koncentracja na rzadkości oraz kosztach może być jednak pomocna. Ponadto ustanawiając minimalny poziom niezbędnych świadczeń publicznych, dostarcza refleksyjnej formuły do badania kosztów jakichkolwiek publicznych świadczeń wykraczających poza ten poziom. Samuelson sugeruje, że można mieć bardziej „publiczne” podejście niż minimalnie niezbędne, ale trzeba się liczyć z utraconymi korzyściami. Te same rzadkie zasoby mogłyby być ulokowane gdzie indziej.

4. Ekonomiczne dobra publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym

Zastanówmy się zatem, jakiego rodzaju publiczne i prywatne dobra wytwarzane są w ISW w kategoriach Samuelsona? Najważniejszym nierynkowym dobrem jest wiedza. Od czasów Adama Smitha większość ekonomistów traktowała wiedzę jako formę lub funkcję kapitału (Prendergast 2010), jednak Joseph Stiglitz (1999) wykazał, że wiedza, jak choćby twierdzenie matematyczne jest klasycznym dobrem publicznym w rozumieniu Samuelsona. Nowa wiedza służy wyłącznemu użytkownikowi swojego twórcy i daje mu przewagę „pierwszego poruszyciela”. Patenty zaś zwiększają tę przewagę. Jednakże by wykorzystać wiedzę, należy ją zakomunikować. Gdy już się ją zakomunikuje, istotna wiedza zachowuje swoją wartość niezależnie od tego, jak często jest wykorzystywana. Jest nierywalizacyjna i niepodlegająca wykluczeniu. W związku z tym badania podstawowe są podatne na porażkę rynkową i wszędzie są finansowane przez rządy i organizacje filantropijne. Prawdą jest, że możliwość wykluczenia z użytkowania konkretnych postaci wiedzy, jak teksty czy inne wytwory, może być sztucznie podtrzymywana poprzez mechanizmy własnościowe w rodzaju opłat ochronnych funkcjonujących w czasopiśmie. Jednakże prywatyzacja nigdy w pełni nie wchodzi w grę, ze względu na łatwość nielegalnej reprodukcji.

Edukacja jest w tym kontekście bardziej niejednoznaczna. Miejsca na studiach w szkolnictwie wyższym mogą stanowić zarówno prywatne, jak i publiczne dobra w ujęciu Samuelsona. Zazwyczaj są (niestałą) mieszaniną obu z nich. Publiczne dobra obejmują zindywidualizowane korzyści nierynkowe, w rodzaju lepszego stanu zdrowia i finansowej biegłości absolwentów (McMahon 2009), oraz zdobytą wiedzę, która nie poddaje się wykluczeniu oraz jest nierywalizacyjna. Jednak za każdym razem, gdy miejsca na studiach wiążą się z uzyskaną za ich pomocą wartością (w odróżnieniu od nieuczestniczenia w systemie), pojawia się rywalizacja; a w ISW, w których mamy nadwyżkę aplikacji przekraczającą liczbę dostępnych miejsc, uczestnictwo podlega wykluczeniu. Rynek w obszarze czesnego staje się wówczas możliwy. Wartość tego rodzaju dóbr prywatnych jest maksymalizowana w programach oferujących studentom możliwości pozycyjne związane z wstępem na określone, rzadkie ścieżki kariery o wysokiej wartości, w rodzaju elitarnego przygotowania w zakresie prawa i medycyny. Są to dobra pozycyjne o sumie zerowej (Hirsch 1976). Gdy jedna osoba zajmuje miejsce na prawie, na Harvardzie, inni nie mają do niego dostępu. Również Liga Bluszczowa tworzy dobra publiczne. Przykładowo, MIT, Harvard czy Stanford oferują wolny dostęp do treści prowadzonych przez nie kursów, nie podważając przy tym prywatnej zawodowej wartości swoich dyplomów zdobywanych w relacjach bezpośrednich oraz powiązanego z tym statusu, jak i możliwości usieciowienia.

Wiele zależy od tego, w jaki sposób zorganizowane jest szkolnictwo wyższe. W systemach poddanych daleko idącej stratyfikacji, ustanawiających bariery w postaci chesnego, jak w USA, element dobra prywatnego jest silny. W bardziej powszechnej i mniej konkurencyjnej edukacji w stylu nordyckim większość absolwentów ma podobną pozycję, a miejsca są mniej rywalizacyjne i poddające się wykluczeniu (Välilmaa 2011). Niemniej wszyscy nordyccy absolwenci wciąż cieszą się przewagami pozycyjnymi w stosunku do tych, którzy nie uczestniczą w systemie, zaś w niektórych obszarach kształcenia mamy do czynienia z rzadkimi dobrami prywatnymi o wyższej wartości. Fakt, że ich produkcja nie jest sformalizowana na rynku, obniża, ale nie znosi całkowicie różnicowania wartości.

5. Polityczne definicje tego, co publiczne i prywatne

Niektóre dobra społeczne, w rodzaju obronności narodowej, są z istoty kolektywne. Nie sposób wytwarzać i wykorzystywać ich indywidualnie. Inne dobra, w rodzaju zdrowia publicznego czy edukacji podstawowej, mają kolektywny charakter, ponieważ społeczeństwa chcą, by tak było. Tak czy owak dobra kolektywne często stają się wynikiem procesów podejmowania decyzji i rządowej regulacji. Potencjalnie zakres politycznej regulacji wykracza poza tak określone ramy. Naturalistyczne rozróżnienie Samuelsona w niewystarczającym stopniu uznaje role norm politycznych, procesów politycznych i wyborów w zakresie polityki dotyczących decydowania o tym, co jest prywatne, co publiczne i jak wygląda równowaga między nimi. Wykracza to poza obszar dóbr nierynkowych, obejmując wszystkie dobra poddane politycznej, bardziej niż ekonomicznej, logice. Obejmuje regulację i nadmierne określanie rynków.

Na gruncie teorii politycznej i szerszego pola dyskursu politycznego znajdziemy wiele pojęć tego, co „publiczne”. Jeden z nurtów prezentuje „dobra publiczne” jako wszechstronne i uniwersalne, choć tego rodzaju ujęcie trudno zastosować do kategorii empirycznych. Innym pojęciem są „dobra wspólne” – zasób, który jest współdzielony przez wszystkich, ale nie podlega ograniczeniom związanym z rzadkością występowania (Mansbridge 1998), choć w ramach korzystania z większości otwartych społecznych zasobów często natrafiamy na zatory. Trzecie pojęcie, „sfera publiczna” przyległa do państwa, zostanie omówione poniżej. Prawdopodobnie jednak główna idea tego, co publiczne, w teorii politycznej bazuje na rozróżnieniu na to, co państwowe i niepaństwowe. Chociaż można je odczytywać na wiele sposobów, Dewey przedstawił definicję tego, co publiczne i prywatne jako tego, co państwowe i niepaństwowe.

6. Deweya rozróżnienie na to, co państwowe i niepaństwowe

W książce *The Public and its Problems* (1927) Dewey zauważa, że choć większość społecznych transakcji dokonuje się w sferze prywatnej, niektóre kwestie dotyczące stosunków społecznych rozumiane są jako kwestie „publiczne”, sprawy szeroko rozumianego „interesu publicznego”, a w związku z tym podejmowane są przez wspólnotę osób („opinię publiczną”). Społeczna transakcja może stać się „publiczna”, gdy posiada pośrednie konsekwencje dla innych, to znaczy osób spoza grupy bezpośrednio zaangażowanej w daną transakcję. „Tym, co publiczne” są wszystkie osoby pośrednio i potencjalnie znajdujące się w sferze oddziaływania (Dewey 1927: 39), niezależnie od tego, czy konsekwencje transakcji są pozytywne, czy negatywne. Dajmy na to, jeśli w jednym mieście wybuchnie epidemia, ludzie w całym kraju są potencjalnie narażeni na płynące z niej zagrożenie. Staje się ona kwestią dotyczącą zdrowia publicznego i wspólnego działania:

Granica między tym, co publiczne a tym, co prywatne, jest [...] wyznaczana na podstawie rozmiaru i zasięgu konsekwencji działań, które są na tyle istotne, by trzeba było je kontrolować, czy to poprzez hamowanie, czy sprzyjanie ich rozwojowi [...]. To, co publiczne, składa się ze wszystkich tych, którzy dotknięci są pośrednimi konsekwencjami transakcji do tego stopnia, że konieczne wydaje się systematyczne zajęcie się tymi konsekwencjami (Dewey 1927: 15-16).

Deweyowska demokratyczna idea „tego, co publiczne”, która była skierowana przeciwko faszyzmowi i stalinizmowi, wyłoniła się z amerykańskiej uczestniczącej tradycji obywatelskiej. Zalecanym przez niego antidotum na zniewalającą władzę był „społeczny proces otwartej kolektywnej deliberacji” oraz racjonalne podejmowanie decyzji na gruncie współdzielonej kultury (Amadae 2003: 130), w których opinia publiczna łączyła się w ramach współpartycypacyjnych mediów, partii oraz spotkań publicznych. Za pomocą określonych środków i organów „troszczono się” wówczas o konsekwencje dla stosunków społecznych kwestii uznanych za „publiczne”. Jak twierdzi Dewey, to jest właśnie podstawa działalności państwa. Dana kwestia staje się jednak w pełni publiczną, poddaną rządowej polityce oraz regulacji jedynie, gdy podjęte zostają dwie następujące po sobie decyzje: (a) by traktować ją jako publiczną kwestię z obszaru stosunków społecznych; (b) by podjąć ją za pośrednictwem rządu. Nie wszystkie kwestie dotyczące stosunków społecznych mające konsekwencje zostają uregulowane (np. rozrost Internetu). Z niektórymi kwestiami dotyczącymi stosunków społecznych, dającymi się uznać za sprawy publiczne, radzą sobie organizacje inne niż państwowe agendy (np. organizacje religijne, firmy medialne czy prywatne uniwersytety). Dewey również zauważa, że to, co „publiczne”, nie jest oczywistym dobrem. Nie wszystkie kwestie zatwierdzane

przez opinię publiczną oraz podejmowane przez rząd przyczyniają się do wzrostu tego, co społeczne, sprawiedliwości czy wspólnych korzyści. Większość nie zawsze ma rację. Dajmy na to państwa mogą rozpętywać wojny, ciesząc się szerokim poparciem (Dewey 1927: 14, 26, 216). Dobra publiczne – a jeśli o to chodzi, również dobra prywatne – muszą wciąż być oceniane pod kątem merytorycznej treści.

Jak ogólna jest zatem Deweyowska idea tego, co „publiczne”? Czy jego pojęcie rządu jest przekonujące? W odróżnieniu od przywołanej wyżej teorii wyboru publicznego, Dewey twierdził, że choć niektórzy oficjele poszukują władzy i nagród, ludzie w ramach życia publicznego nie są konieczniewiedzeni przez indywidualny interes własny, jak ma to miejsce na rynkach (Dewey 1927: 15, 21, 30). W USA idea Buchanana pojmującego politykę jako kolejny rynek zalegitymizowała plutokratyczne przechwycenie rządu (Stiglitz 2013). Korporacje posiadają polityków na własność, finansują ich kampanie, w zamian za co urzędnicy publiczni oddają im przysługi. W *House of Cards* wszystko to wygląda na coś zupełnie normalnego. Jednak czy są to nieuchronne cechy państw? Przyglądanie się funkcjonowaniu rządów na świecie wskazuje, że to raczej Dewey, a nie Buchanan, ma rację. Możemy dostrzec całą paletę zachowań. Rząd nie jest ani istotowo szlachetny, ani faktycznie skorumpowany. Nawet w USA nie można przeceniać neoliberalnego przemieszczenia ośrodka władzy. Rząd przynajmniej okresowo rozliczany jest w sposób oddolny. Wspólnym wysiłkiem zorganizowana opinia publiczna może uczynić szkolnictwo wyższe kwestią interesu publicznego oraz państwowej interwencji. Polityczna forma tego, co „publiczne”, uregulowanego przez rozróżnienie na państwo i nie-państwo, wciąż posiada pewną moc.

W jaki sposób można zastosować Deweyowską argumentację w przypadku państw, które nie są formalnie rozliczane w kategoriach politycznych? Nie wszystkie ISW rozmieszczone są w amerykańskich czy europejskich demokracjach, w których istnieją wolne wybory. W Chinach czy Singapurze opinia publiczna nie rozwija się w ramach otwartych forów obywatelskich, które wyobrażał sobie Dewey, oba państwa są jednak wrażliwe na opinię społeczeństwa, szczególnie tę, którą wyraża klasa średnia. Oba również dostosowują szanse edukacyjne i te związane z rynkiem pracy do jej oczekiwań (Goodman 2014). W czasie trzech tysięcy lat tradycji chińskiej cywilizacji państwo jest odpowiedzialne za społeczny dobrobyt i porządek. Kiedy słabnie w pełnieniu tej funkcji, wówczas traci powszechne przyzwolenie na swoje funkcjonowanie. Mówiąc bardziej ogólnie, Deweyowska idea tego, co publiczne, może zostać rozciągnięta w taki sposób, by obejmować wiele przypadków, w wielu społeczeństwach, gdy tylko rząd przewiduje konsekwencje konkretnych zjawisk dla stosunków społecznych, zanim zostanie na nie uwrażliwiony przez aktywną politykę ludową oraz fora uczestniczące. Deweyowska idea traci zastosowanie jedynie w odniesieniu do reżimów, w których rząd jest nieustannie obojętny wobec społecznej opinii. Niewiele systemów politycznych przyjmujących takie podejście jest w stanie przetrwać w dłuższej perspektywie.

6.1. Interes publiczny w szkolnictwie wyższym

Jaki jest wobec tego publiczny i prywatny charakter szkolnictwa wyższego, który moglibyśmy uchwycić z wykorzystaniem Deweyowskiej politycznej definicji tego, co „publiczne”? Dla Samuelsona szkolnictwo wyższe jest publiczne jedynie, gdy nie może działać na rynku. Dla Deweya żaden lub wszystkie aspekty szkolnictwa wyższego mogą być publiczne lub prywatne. Potencjalnie edukacja lub badania są kwestią mającą publiczne konsekwencje, gdy dotyczą odpowiedniej liczby ludzi. Nawet prywatne szkolnictwo wyższe działające w sposób komercyjny jest kwestią publicznego interesu, jeśli ludzie i rządy określają, że powinno nią być.

Niemal we wszystkich systemach szkolnictwa wyższego – przy czym USA i Wielka Brytania są tu częściowymi wyjątkami – ISW postrzegane są jako organy publiczne. Polityczna definicja tworzy otwarte możliwości dla politycznych norm i wyborów. Jest bardziej skuteczna niż ekonomiczna definicja Samuelsona w rozpoznawaniu i regulowaniu dóbr kolektywnych, w rodzaju społecznej sprawiedliwości na uniwersytetach. Nie oznacza to, że wszelkie publiczne aspekty szkolnictwa wyższego powinny być ustalane przez państwo. W większości systemów szkolnictwa wyższego rząd przekazuje formalnie wiele spraw samym ISW. Jak już zauważono, to, co się różni, to zakres, w jakim to przekazanie władzy zagnieżdżone jest w celach politycznych z poziomu systemowego.

6.2. Uniwersytet jako sfera publiczna

Jürgen Habermas (2007) wyróżnił „sferę publiczną” ułożoną między społeczeństwem obywatelskim a państwem. Jego przykładem był XVII-wieczny Londyn z jego salonami, kawiarniami i gazetami, które wspólnie ukonstytuowały opinię publiczną oraz zapewniły krytyczną refleksyjność współczesnemu porządkowi. Na podstawie koncepcji Habermasa Craig Calhoun (1992) ustalił, że uniwersytety działają w sposób analogiczny, jako nie w pełni niezależne uzupełnienia rządu, zapewniając konstruktywną krytykę oraz strategiczne możliwości wyboru, jak również informację, która pomaga państwu oraz opinii publicznej dojść do sformułowania przemyślanego stanowiska. Brian Pusser (2006) prezentuje uniwersytet jako obszar racjonalnej argumentacji oraz rywalizujących wartości, zauważając, że w Stanach Zjednoczonych szkolnictwo wyższe od zawsze było środkiem kolejnych politycznych i społeczno-kulturowych przekształceń w rodzaju ruchu praw obywatelskich w latach 60. XX wieku. Pojęcia tego, co publiczne, opierające się na rozróżnieniu tego, co państwowe i niepaństwowe, zwiększające zarazem złożoność „państwa”, mają swój oddźwięk w Chinach. To właśnie tam czołowe uniwersytety krajowe pełnią analogiczną rolę wewnątrz partyjnego państwa, rolę przestrzeni krytyki powiązanej z władzą (Yang 2009; Zha 2011). Uniwersytet Pekijski stanowił

punkt wyjścia dla większości XX-wiecznych chińskich ruchów politycznych, w tym protestów na placu Tiananmen w 1989 r.

Ze względu na swoją rozwiniętą zdolność formowania samoprzekształcających się czynników oraz wywoływania intelektualnej refleksyjności (Castoriadis 1987: 372), jak również na sposób, w jaki umożliwia ruch ponad granicami; niekiedy, zarówno na Wschodzie, jak i na Zachodzie, szkolnictwo wyższe daje początek rozwiniętym formom demokratycznym. Wynika z tego, że jednym ze sprawdzianów stojących przed „publicznym” uniwersytetem jest weryfikacja skali, w jakiej zapewnia on przestrzeń dla krytyki, kwestionowania oraz nowych podstaw tego, co publiczne.

Habermasowska sfera publiczna jest oparta na komunikacji; niektórzy teoretycy definiują to, co „publiczne”, jako sieć publicznych i prywatnych organizacji tworzących wspólną przestrzeń komunikacyjną (np. Castells 2008; Drache 2008; Cunningham 2012). Podobnie jak Deweyowskie „to, co publiczne” czy Habermasowska sfera publiczna, tego rodzaju „quasi-publiczności” stanowią medium dla określonych wspólnot, w ramach których wymieniane są opinie – szkolnictwo wyższe, a szczególnie badania sprzyjają wielu takim usieciowionym wspólnotom, jednak w odróżnieniu od pojęć Deweya i Habermasa „quasi-publiczności” nie są definiowane przez odniesienie do państwa. Pokrywa się to z bardziej skomplikowaną i niejasną kategorią społeczeństwa obywatelskiego (Alexander 2006), w ramach której granice między tym, co publiczne i prywatne rozpuszczają się, a czasami również obejmuje ona rynek.

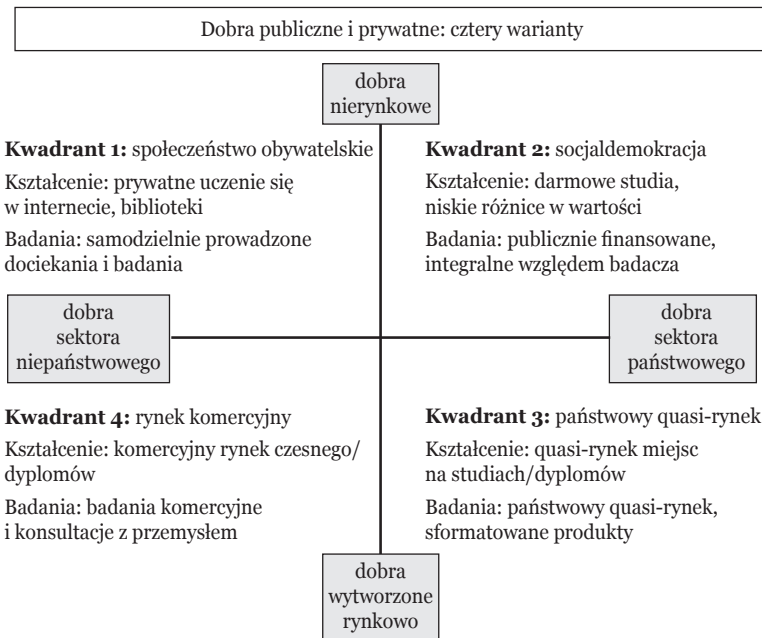
7. Łączenie podejścia ekonomicznego i politycznego

Każda z głównych definicji tego, co publiczne i prywatne ma swoje zalety i wady. Ekonomiczne podejście do tego, co „publiczne”, skupiające się na rozróżnieniu na to, co nierynkowe i rynkowe, jest mocniejsze w obszarze dóbr indywidualnych niż dóbr kolektywnych. Polityczne podejście, skupiające się przede wszystkim na rozróżnieniu na to, co państwowe i niepaństwowe, lepiej sobie radzi z kolektywnymi dobrami publicznymi, aspektami normatywnymi oraz dobrem publicznym (w liczbie pojedynczej). Ekonomiczna definicja określa niezbędne minimum dóbr publicznych, jednak samą relację między tym, co publiczne, a tym, co prywatne, przedstawia jako grę o sumie zerowej, ograniczając w ten sposób paletę wyborów politycznych. Polityczna definicja czyni relację publiczne – prywatne obszarem wyboru politycznego, nie zaś wydarzeniem naturalnym, umożliwiając tym samym uchylenie podejścia opartego na logice gry o sumie zerowej. Jest również znacznie wygodniejsze w obszarze normatywnym – to, co publiczne, jest tym, za czym opowie się opinia publiczna. Ma jednak tendencję do braku precyzji oraz nie ma wyraźnych granic. Deweyowskie rozumienie tego, co publiczne, jest w użyteczny sposób poddane dyscyplinie podejścia ekonomicznego opartego na rzadkości i kosztach.

Pary pojęć nierynkowe – rynkowe oraz państwowe – niepaństwowe są heterogeniczne. Dotychczas postrzegano je jako oddzielne od siebie (lub w ramach imperialnych wyobrażeń dominujących dyscyplin jedno z podejść jest postrzegane jako nadbudowa drugiego). Prawdopodobnie jednak dwa pojęcia tego, co publiczne i prywatne splatają się ze sobą w praktyce; każde zaś ma swój wkład w rozumienie dynamiki tego, co publiczne i tego, co prywatne, każde wypełnia lukę w pozostałym, jak również dostarcza podstaw do krytycznej refleksyjności stosowanej w badaniu drugiego. Wynika z tego, że publiczny wymiar szkolnictwa wyższego można rozjaśnić, kreśląc dwie definicje wspólnie, dając każdej z nich taką samą wagę oraz utrzymując rozróżnienie między nimi. Dokonano tego na znajdującym się poniżej rysunku 1.

8. Rama dla analizowania szkolnictwa wyższego i badań

Rysunek 1 organizują dwie osie oparte na rozróżnieniu tego, co państwowe i niepaństwowe (oś wertykalna) oraz tego, co rynkowe i nierynkowe (oś horyzontalna). W ten sposób, siłą rzeczy, wytworzone zostają cztery kwadranty, które reprezentują



Rysunek 1. Łączenie ekonomicznej i politycznej definicji publicznych i prywatnych dóbr w szkolnictwie wyższym: cztery kwadranty – ekonomie polityczne szkolnictwa wyższego

Źródło: opracowanie własne.

cztery ekonomie polityczne szkolnictwa wyższego. Aktywność edukacyjna i badawcza mogą zostać umieszczone na tym diagramie zgodnie z zakresem, w jakim są publiczne (nierynkowe) w ekonomicznym ujęciu Samuelsona, tym samym lokując się w kwadrancie 1 lub 2; oraz z zakresem, w którym są publiczne w politycznym sensie Deweya (uznawane za kwestię wspólnego interesu i objętą państwową kontrolą), a zatem ulokowane w kwadrancie 2 lub 3. Edukacja i badania, które są finansowane publicznie (stanowiąc ekonomiczne dobra publiczne), mogą być ściśle kontrolowane przez państwo w kwadrancie 2 lub stanowić finansowaną przez rząd aktywność w ramach społeczeństwa obywatelskiego w kwadrancie 1. Aktywność, która jest kontrolowana przez państwo (stanowi polityczne dobro publiczne), może być wytwarzana na nierynkowej podstawie w kwadrancie 2 lub prowadzona w oparciu o rynek oraz zasadę konkurencji i mieszane finansowanie w kwadrancie 3. „Czystym” publicznym kwadrantem, łączącym podejście ekonomiczne i polityczne, jest kwadrant 2.

Dwie niejasne kategorie tego, co publiczne, i tego, co prywatne, zostały zastąpione przez cztery jednoznaczne kategorie. Zarówno w badaniach, jak i w polityce publicznej te cztery odrębne ekonomie polityczne pozwalają na wyłonienie się jasnych porównań i kontrastów w ramach różnych typów kształcenia i badań, ułatwiając jednocześnie rozpoznanie odpowiedniej dynamiki ekonomiczno-politycznej oraz empirycznych obserwacji i pomiaru. Rysunek 1 pokazuje, że wyraźne stają się polityczne wybory powiązane z ekonomicznymi kwestiami zapewniania dostępu, np. tego, czy wytwarzać i dystrybuować wyższe wykształcenie jako powszechne nierynkowe dobro; czy opierając się na konkurencyjnej podstawie rynkowej, a jeśli to ostatnie, to czy wykorzystywać w tym celu kontrolowane przez państwo quasi-rynki (najbardziej powszechne podejście) w kwadrancie 3 czy też w pełni komercyjne rynki z kwadrantu 4. Uwypukla również kwestię tego, kto powinien płacić – czy państwo za pomocą podatków, czy też indywidualni beneficjenci. W kwestiach zdefiniowanych jako publiczne w sensie politycznym pomaga postawić pytanie o to, „na ile publicznym możemy sobie pozwolić się stać?” w kategoriach ekonomicznych.

Każdy z kwadrantów obejmuje przykłady typowych aktywności edukacyjnych i badawczych. Jeśli oceniamy ramę analityczną pod kątem zakresu udostępnianego przez nią wglądu w rzeczywistość, propozycja zawarta na rysunku 1 pod tym względem wypada całkiem dobrze, pozwala bowiem na wszechstronne spojrzenie na szkolnictwo wyższe. Jednak nieuchronnie niektóre działania umieszczone są na granicy między kwadrantami, przesuając się między nimi z upływem czasu, lub też umieszczone są w więcej niż jednym kwadrancie.

Rzeczywiste systemy szkolnictwa wyższego, indywidualne ISW, nie są ulokowane wyłącznie w jednym kwadrancie. Niektóre działania mają miejsce we wszystkich kwadrantach. Równowaga jest zmienna. Przykładowo, większość aktywności w systemie nordyckim przypada na socjaldemokratyczny kwadrant 2, łącząc ze sobą

również podejścia nierynkowe i bazujące na organizowaniu przez państwo, choć występują tam także mechanizmy konkurencyjne w rodzaju tych z kwadrantu 3. Bardziej urynkowiony system amerykański jest silny w kwadrantach 3 i 4, ale mieśza to z ekonomicznymi i politycznymi dobrami publicznymi w kwadrancie 2, zaś podobnie jak inne systemy, obejmuje też część produkcji w kwadrancie 1. Habermasowska aktywność zachodząca w ramach sfery publicznej toczy się w kwadrancie 1 oraz 2. Obejmuje to również zbiorowy aktywizm studencki w kwadrancie 1.

Kwadrant 1 (społeczeństwo obywatelskie)

Kwadrant 1 utożsamia nierynkowe dobra wytworzone poza państwową kontrolą. Podobnie jak w kwadrancie 2, badania i kształcenie są nierywalizacyjnymi i niepodlegającymi wykluczeniu dobrami publicznymi w ujęciu Samuelsona. Nazwa tego kwadrantu jest o tyle kontrowersyjna, że w odróżnieniu od niektórych analiz w tym miejscu „społeczeństwo obywatelskie” oddzielone zostało zarówno od państwa, jak i od rynku. Jednakże, choć kwadrant 1 stanowi domenę prywatną, nie jest on domeną indywidualną czy rodziną oddzieloną od społeczeństwa. Jest relacyjnym i komunikacyjnym obszarem obejmującym sieci społeczne (kapitał społeczny) podtrzymywane za pośrednictwem uniwersytetów (Bourdieu 1986). Rozróżnienie między tym, co prywatne, a tym, co publiczne, nie jest równoważne z rozróżnieniem między jednostką a społeczeństwem (Dewey 1927: 69, 186). Jakakolwiek relacja między dwoma lub więcej osobami jest „społeczna”. Większość społecznych połączeń odbywa się w rzeczywistości prywatnej.

Kadra akademicka i studenci wykonują nieodpłatne i nieuregulowane aktywności w kwadrancie 1 w przerwach między bardziej formalnymi codziennymi obowiązkami realizowanymi w innych miejscach. Otwarta wiedza z zakresu badań ma wiele relacyjnych konsekwencji, przepływa niczym woda przez wszystkie cztery kwadranty i nie jest politycznie publiczna, chyba że jest w określony sposób publicznie finansowana i/lub uregulowana, np. w ramach procedur ewaluacji badań.

Kwadrant 2 (socjaldemokracja)

W kwadrancie 2, obszarze socjaldemokratycznym, rama Samuelsona zostaje uzgodniona z propozycją Deweya – to, co publiczne, w znaczeniu państwa czy rządu, zbiega się z tym, co publiczne, w sensie tego, co nierynkowe. Kwadrant 2 łączy nierynkowe ekonomiczne dobra publiczne z politycznymi dobrami publicznymi, ukształtowanymi i w znacznej mierze finansowanymi przez procesy publiczne i rząd. Rząd administruje kształceniem/uczeniem się w oparciu o uniwersalną jakość bardziej niż wywoływaną rynkiem stratyfikację jakości, jak ma to miejsce w kwadrancie 3 czy 4. W najbardziej egalitarnej wersji kwadrantu 2 nie ma opłat

za studia, ich jakość jest wysoka, a wszystkie dyplomy mają istotną wartość, selektywność odgrywa zaś ograniczoną rolę. Badania w ramach kwadrantu 2 wspierane są przez ogólne finansowanie uniwersytetu. Projekty określane są przez ciekawość i ich walory merytoryczne, a nie związaną z konkurencyjnością przenikliwość czy sam status uniwersytetu. W nierynkowej produkcji na uniwersytetach nie występuje żadne naturalne ograniczenie dla ilości i jakości wytworów, za wyjątkiem całkowitego czasu pracy. Pojawić się mogą zaledwie utracone korzyści, gdy jedno działanie realizowane jest kosztem niepodjęcia innego. Jednakże rządy mogą kierować czy wpływać na produkcję.

Granica między kwadrantem 1 a 2 jest aktywna. Niektóre funkcje edukacyjne są „publiczne” w sensie publicznego konsensusu co do ich istoty (kwadrant 2), jednak podejmowane są częściej przez organizacje sektora pozarządowego (kwadrant 1) niż przez placówki rządowe. Przykładowo niemieckie kształcenie zawodowe jest „systemem półpublicznego samorządu”, w którym „partnerzy społeczni”, biznes i związki zawodowe, „przypisują publiczne obowiązki prywatnym firmom szkoleniowym” (Hansen 2011, 34).

Kwadrant 3 (państwowy quasi-rynek)

W okresie polityki neoliberalnej znaczna część aktywności w szkolnictwie wyższym przesuwana jest z kwadrantu 1 i 2 do kwadrantu 3. Quasi-ryнки łączą rynki dóbr zdolnych do wykluczenia oraz pewnym stopniem rywalizacji z publicznymi funkcjami rządu. Elementem przecinającym wszystkie aktywności w ramach kwadrantu 3 jest organizowana przez rząd konkurencja. Jednakże niewiele quasi-rynków jest w pełni napędzanych zyskiem (Marginson 2015). Edukacja jest podporządkowana czesnemu, ustawodawcy podkreślają korzyści prywatne, mimo to miejsca na studiach są częściowo subsydiowane. W ramach projektów badawczych powstają produkty przypominające formą towary, ale pozostają one finansowane, a także kontrolowane przez rząd. Programy grantów badawczych często znajdują się na granicy kwadrantu 2 i 3. Gdy chesne osiąga bardzo wysoki poziom, wówczas państwowa edukacja przesuwa się bliżej kwadrantu 4.

W epoce neoliberalnej ekonomiczne i polityczne definicje tego, co publiczne i prywatne rozchodzą się ze względu na przesunięcie w kierunku quasi-rynków w kwadrancie 3, ekonomicznie prywatnych, ale politycznie publicznych. W kwadrancie 3 mamy zatem do czynienia ze stałym napięciem. Pod kontrolą rządową nie sposób zaspokoić żądań zwolenników w pełni rynkowej reformy, jednocześnie oczekiwania stworzone przez jego politycznie publiczny charakter (jego bliskość do kwadrantu 2) nieustannie zmieniają się w wyniku dynamiki rynkowej. Jeśli ISW byłyby w pełni skomercjalizowane, wówczas znajdowałyby się w kwadrancie 4, a Samuelson i Dewey spotkaliby się znowu, eliminując napięcie występujące między tymi podejściami. Jest to jednak niemożliwe ze względu na naturalny charakter

wiedzy jako dobra publicznego. Jest także niemożliwe politycznie. Stawka, w tym kwestie sprawiedliwości społecznej, dla opinii publicznej i rządu jest zbyt wysoka, by pozwolić sobie na utratę szkolnictwa wyższego (Marginson 2015).

Kwadrant 4 (rynek komercyjny)

W kwadrancie 4 dobra z prywatnego rynku są również kontrolowane w sposób niepaństwowy. Państwo jest całkowicie nieobecne, ponieważ transakcje handlowe są uregulowane przez prawo handlowe, podobnie jak społeczeństwo obywatelskie w kwadrancie 1 uregulowane jest przez prawo cywilne i karne. Kwadrant 4 obejmuje badania komercyjne i konsultacje z przemysłem, jak również prowadzenie studiów dla zysku, w tym kształcenie zagranicznych studentów na uniwersytetach w Wielkiej Brytanii oraz Australii. Część aktywności komercyjnej jest ściśle regulowana czy subsydiowana, wpadając tym samym gdzieś pomiędzy kwadrant 3 i 4. Przykładowo ukierunkowane na zysk koledże w USA są subsydiowane przez federalne kredyty studenckie w ponad 80% (Mettles 2014).

9. Społeczna równość jako dobro publiczne

Nacisk polityczny na sprawiedliwość społeczną w szkolnictwie wyższym, który często nie współgra z polityką ekonomiczną, wskazuje na nieustanne znaczenie demokratycznego, politycznego pojęcia wspólnego „interesu publicznego”, w którym, jak się uważa, wszyscy mają swój udział. Wiele zależy od tego, w jaki sposób rozumiana jest i praktykowana ta sprawiedliwość. W krajach anglojęzycznych edukacyjna sprawiedliwość społeczna postrzegana jest przede wszystkim w kategoriach indywidualnego dostępu do prywatnych ekonomicznych korzyści w ramach uwarstwionego systemu. Jednak tak rozumiana sprawiedliwość dotyczy również pytań o organizację systemu, która dotyczy tego, jak bardzo społecznie inkluzyjne są ISW, jak są społecznie uwarstwione, oraz dostępu i wzorców ukończenia edukacji wyższej w zależności od przynależności do grupy społecznej, a także zakresu, w jakim ISW sprzyjają społecznej mobilności (Corak 2012). Społeczna sprawiedliwość w szkolnictwie wyższym jest podstawą kolektywnych korzyści w rodzaju tych obecnych w kwadrancie 2, które z kolei podtrzymują potencjał wielu innych publicznych i prywatnych dóbr.

Jeśli wszystko inne pozostaje bez zmian, ruch z kwadrantu 2 do kwadrantu 3 wzmacnia instytucjonalną stratyfikację, ograniczenia finansowe oraz społeczną nierówność w odniesieniu do wzorców korzystania ze szkolnictwa wyższego, chyba że kompensuje efekty zwiększające nierówności początkowej niekorzyści i jej reprodukcji poprzez systematyczną i finansową stratyfikację (Marginson 2016a). We wszystkich krajach miejsca oferujące istotną przewagę pozycjonalną są często

przechwytywane przez studentów z zamożnych rodzin, którzy są najlepiej przygotowani do konkurencji (Shavit, Arum i Gamoran 2007). ISW mogą wzmocnić początkowo tworzenie społecznych nierówności poprzez proces „skumulowanej przewagi” (DiPrete i Eirich 2006). Zauważmy jednak, że ekonomiczne dobro publiczne w kwadrancie 2 może zostać przechwycone przez uprzywilejowane grupy społeczne, podobnie jak ekonomiczne dobra prywatne w kwadrantach 3 i 4. Nawet w systemach, gdzie nie ma chesnego, a ogólny etos jest inkluzyjny i egalitarny, rodziny o najlepszych zasobach kulturowych dla konkurencji akademickiej mogą zdominować dostęp do programów studiów, na które jest najwyższy popyt. Dlatego zawsze należy zadawać pytanie: „czyje dobra publiczne?”. Demokratyczne procesy polityczne powinny optymalizować egalitarną dystrybucję ekonomicznych dóbr publicznych, ale nie ma na to nigdy gwarancji.

Dobra pozycyjne nigdy nie są wyłącznie dobrami prywatnymi w sensie politycznym, szczególnie w przypadku miejsc na studiach o wysokiej wartości, które są ograniczone w zależności od popytu – nawet jeśli są prywatnymi dobrami w sensie ekonomicznym, jak również gdy dostarczane są przez prywatne uniwersytety. Gdy jedna osoba zyskuje dostęp do tego rodzaju dóbr, a inni są go pozbawieni, wówczas kształtuje się wzorzec władzy społecznej i nagród ekonomicznych, wpływając na wszystkich studentów i ich rodziny. Intensywna ekonomiczna konkurencja o dobra związane ze statusem z górną granicą nałożoną na ich dystrybucję również tworzy pewne marnotrawstwo (Cooper, Garcia-Penalosa i Funk 2001). Kwestie publicznych „konsekwencji” o znaczeniu dla stosunków społecznych w ujęciu Deweya nadają się do upolitycznienia oraz państwowej regulacji. Jak na ironię, te same cechy relacyjne, które umożliwiają wytworzenie wysokiej wartości edukacji jako Samuelsonowskich dóbr prywatnych, otwierają je również na publiczną, polityczną interwencję. Jest to jeden z powodów, dla których polityka edukacyjna jest niestabilnym polem nieustannych negocjacji.

10. Globalne dobra publiczne

Cały zakres multilateralnych procesów działa w przestrzeni globalnej, a globalne organizacje polityczne w rodzaju Banku Światowego, OECD czy agencji Organizacji Narodów Zjednoczonych mogą wpływać na wiele krajów. Organizacje te odpowiadają przed grupami oraz interesami pochodzącymi z wielu krajów. Jednak globalna publiczna produkcja jest ograniczona przez nieobecność globalnego państwa zdolnego do Deweyowskiego rozwiązywania ponadgranicznych spraw posiadających relacyjne konsekwencje. Bez wątplenia prowadzi to do niedostatecznego rozpoznania wkładu szkolnictwa wyższego w pulę globalnych dóbr publicznych, jak również do ich niedostatecznego zapewniania (Marginson, Murphy i Peters 2010).

W sferze globalnej zaledwie jedno rozróżnienie na to, co publiczne i prywatne ma zastosowanie, to znaczy rozróżnienie ekonomiczne Samuelsona. Pod tym względem globalne dobra publiczne są „dobrami, które posiadają istotny komponent nierywalizacyjności i/lub niepodlegania wykluczeniu, jak również są szeroko udostępniane ludności na skalę globalną. Wpływają na więcej niż jedną grupę krajów” (Kaul, Grunberg i Stern 1999: 2-3). Kraje różnią się zakresem, w jakim mają wkład w globalne dobra publiczne dostarczane za pomocą ponadgranicznych przepływów wiedzy, idei i ludzi oraz wytwarzanych w ramach kształcenia i badań, jak również zakresem, w jakim z nich czerpią. Dajmy na to, zawartość globalnych przepływów wiedzy jest językowo i kulturowo zdominowana przez określone kraje, w szczególności przez USA. To raz jeszcze podsuwa nam pytanie „czyje dobra publiczne?”. Dla kadry akademickiej mówiącej po hiszpańsku język angielski jako pojedynczy wspólny, globalny język jest dobrem publicznym w tym sensie, że umożliwia tworzenie otoczenia służącego nawiązywaniu relacji. Jednocześnie jest on „publicznym złem” (*public bad*) (negatywnym, globalnym efektem zewnętrznym) ze względu na to, w jakim zakresie marginalizuje wiedzę tworzoną w języku hiszpańskim na poziomie globalnym. Może również prowadzić do dewaluacji wiedzy nawet w otoczeniu hiszpańskojęzycznym, np. wiedzy lokalnych wspólnot naukowych. Kraje rozwijające się mogą doświadczać drenażu mózgow personelu badawczego do globalnych metropolii, co jest kolejnym „publicznym złem”.

Istnieje zarazem wiele nieformalnych globalnych, komunikacyjnych sfer publicznych, które przekraczają granice, w tym obfitość podobnych relacji mających miejsce w sektorze uniwersyteckim. Globalne „quasi-sfery publiczne” obejmują sieci komunikacyjne w rodzaju Google czy Facebooka, znajdując się na granicy między kwadrantem 1 a 4, ale cechując się powstającym potencjałem politycznym. Niemniej włączenia w obręb globalnej wspólnoty są względnie słabe – więzy nie są tak silne jak w ramach krajowej polityki – a kwestie „publiczne” w tym sensie niekoniecznie przekładają się na skoordynowane działanie. Firma komunikacyjna nie jest państwem. Nie jest zobowiązana do odpowiadania na opinie, choć będzie na nie zawsze wrażliwa ze względów komercyjnych. Jednakże te niepaństwowe sfery publiczne, które w sposób wolny przekraczają granice między krajowymi politykami, wpływają również na państwa narodowe. Podobnie ponadgraniczne relacje między uniwersytetami wyprzedziły relacje między krajami. Nie ma jasności co do tego, kiedy i jak polityczne kształtowanie globalnych dóbr publicznych nadrobi te zaległości.

Wnioski oraz kolejne kroki

Ekonomiczna definicja tego, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym, oparta na rozróżnieniu tego, co nierynkowe i rynkowe, podporządkowuje politycznie

określone dobra publiczne próbom ograniczonych zasobów i kosztów. Zadaje pytanie o to, „jak publicznie hojne powinno być zapewnianie edukacji wyższej?”. Polityczna definicja tego, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym, oparta na rozróżnieniu tego, co państwowe i niepaństwowe, podporządkowuje ekonomicznie określone dobra publiczne i prywatne próbom wartości, norm, stosunków społecznych oraz projektu danego systemu. Twierdzi się zatem, że „publiczne i kolektywne formy zapewniania edukacji wyższej mogą zmienić istotę dóbr, np. związaną z nimi społeczną sprawiedliwość”. „Jakiego rodzaju społeczeństwa chcecie?”. Odpowiedź brzmi: „W zakresie, w jakim preferowana przez was umowa społeczna jest poddana zawodności rynku, rząd ją finansuje. Czy jednak stać nas na to?”. Dobra publiczne i prywatne są heterogeniczne pod względem ich wartości użytkowych, jednakże można je wiązać ze sobą w obrębie jednego systemu wartości monetarnych. Razem ekonomiczne i polityczne tryby tworzą ramę o większym potencjale eksplanacyjnym i pomocniczym dla operacjonalizacji rozróżnienia na to, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym, niż są w stanie zapewnić w pojedynkę.

Podsumowując, polityczno-ekonomiczna istota szkolnictwa wyższego i badań określona jest przez to, czy konkurencja rynkowa wykorzystywana jest do koordynacji *i/lub* czy dana aktywność ulokowana jest w sektorze państwowym lub ściśle przez niego kontrolowana. „Sektor państwowy” obejmuje w tym przypadku zarówno prawnie posiadane przez państwo placówki, jak i te nominalnie prywatne, które kontrolowane są przez państwo w takim stopniu, że stanowią ekwiwalent placówek państwowych. Ta ostatnia kategoria obejmuje uregulowane i sfinansowane przez rząd sektory prywatnego szkolnictwa wyższego czy instytucje w niektórych krajach, takie jak uniwersytety w Wielkiej Brytanii, dziś nominalnie prywatne w sensie prawnym, ale wywodzące się z publicznych. Kwestia finansowania jest drugorzędna wobec publicznie-prywatnego charakteru. Pobieranie wysokiego czesnego jest czymś symptomatycznym dla relacji rynkowych (kwadranty 3 lub 4), ale niskie czesne, które nie oznacza konkurencji czy barier w dostępie, jest kompatybilne z dolnymi częściami kwadrantu 2. Podczas gdy rządowe finansowanie jest kluczowe dla kwadrantu 2, jest ono w sposób normalny obecne w kwadrancie 3, a mogą istnieć również publiczne subsydia aktywności komercyjnej w kwadrancie 4.

Problemy te wyglądają odmiennie w zależności od kraju. Systemy różnią się zakresem, w jakim wytwarzają kształcenie oraz badania jako dobra prywatne w sensie ekonomicznym, to znaczy dóbr rynkowych. Kraje różnią się również tym, jakie aspekty szkolnictwa wyższego zyskują polityczną uwagę i poddawane są państwowej regulacji; tym, jakiego rodzaju dóbr kolektywnych oczekuje się od ISW, oraz tym, jak filozoficznie rozumie się relacyjny aspekt tego, co publiczne. Porównując ze sobą różne podejścia zarówno do nierynkowych, jak i politycznych publicznych aktywności w szkolnictwie wyższym na podstawie danych empirycznych, możliwe jest rozwinięcie wielopozycyjnego (Sen 1992), generycznego języka tego, co pu-

bliczne i prywatne, który byłby zakorzeniony w jedności-w-różnorodności. To natomiast mogłoby sprzyjać rozpoznaniu i produkcji nie tylko krajowych, ale również globalnych dóbr publicznych w ramach uniwersyteckiej edukacji i badań. Są to właśnie kolejne kroki wynikające z prezentowanych w niniejszym artykule dociekań.

przełożył Krystian Szadkowski

Literatura

- Alexander, J. (2006). *The Civil Sphere*. New York: Oxford University Press.
- Amadae, S.M. (2003). *Rationalizing Capitalist Democracy: The Cold-war Origins of Rational Choice Liberalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arrow, K. (1951/2012). *Social Choice and Individual Values*. Eastford, CT: Martino Fine Books.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. W: J. Richardson (red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). New York: Greenwood.
- Buchanan, J. (1965). An Economic Theory of Clubs. *Economica*. 32(125): 1-14.
- Buchanan, J., Tullock, G. (1962). *The Calculus of Consent*. Anna Arbor: University of Michigan Press.
- Calhoun, C. (1992). Introduction. W: C. Calhoun (red.). *Habermas and the Public Sphere* (1-48). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Castells, M. (2000). *Spółczesność sieci*. Tłum. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Castoriadis, C. (1987). *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Cooper, B., Garcia-Penalosa, C., Funk, P. (2001). Status Effects and Negative Utility Growth. *The Economic Journal*. 111: 642-665.
- Corak, M. (2012). *Inequality from Generation to Generation: The United States in Comparison*. Ottawa: Graduate School of Public and International Affairs, University of Ottawa.
- Cunningham, S. (2012). *Hidden Innovation: Policy, Industry and the Creative Sector*. Brisbane: University of Queensland Press.
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. New York: H. Holt.
- DiPrete, T., Eirich, G. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*. 32: 271-297.
- Dirks, N. (2015). The Future of World-class Universities. *University World News* 384, 2 października. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20151001004022774&query=dirks> [20.02.2017].
- Drache, D. (2008). *Defiant Publics: The Unprecedented Reach of the Global Citizen*. London: Polity Press.
- Geiger, R., Sa, C. (2009). *Tapping the Riches of Science: Universities and the Promise of Economic Growth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman, D. (2014). *Class in Contemporary China*. Cambridge: Polity Press.

- Habermas, J. (2007). *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hansen, H. (2011). Rethinking Certification Theory and the Educational Development of the United States and Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*. 29: 31-55.
- Hirsch, F. (1976). *Social Limits to Growth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hughes, A., Kitson, M. (2012). Pathways to Impact and the Strategic Role of Universities: New Evidence on the Breadth and Depth of University Knowledge Exchange in the UK and the Factors Constraining its Development. *Cambridge Journal of Economics*. 36: 723-750.
- Kaul, I., Grunberg, I., Stern, M. (red.) (1999). *Global Public Goods: International Cooperation in the Twenty-first Century*. New York: Oxford University Press.
- Mansbridge, J. (1998). On the Contested Nature of the Public Good. W: W. Powell, E. Clemens (red.). *Private Action and the Public Good* (3-19). New Haven: Yale.
- Marginson, S. (2007). The Public/Private Division in Higher Education: A Global Revision. *Higher Education*. 53: 307-333.
- Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly*. 65 (4): 411-433.
- Marginson, S. (2013a). Higher Education and Public Good. W: P. Gibbs, R. Barnett (red.). *Thinking About Higher Education* (53-69). Heidelberg: Springer.
- Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym. Tłum. K. Szadkowski. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 11-37.
- Marginson, S. (2016a). The Worldwide Trend to High Participation Higher Education: Dynamics of Social Stratification in Inclusive Systems. *Higher Education*. 72(4): 413-434.
- Marginson, S. (2016b). *The Dream is Over: The Crisis of Clark Kerr's Californian Idea of Higher Education*. Berkeley: University of California Press.
- Marginson, S., Murphy, P., Peters, M. (2010). *Global Creation: Space, Mobility and Synchrony in the Age of the Knowledge Economy*. New York: Peter Lang.
- Mauss, M. (2001). Szkic o darze. Forma i podstawa wymiany w społecznościach archaicznych. W: *Socjologia i antropologia*, przeł. M. Król, K. Pomian, J. Szacki, Kraków: KR.
- McMahon, W. (2009). *Higher Learning Greater Good*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Mettler, S. (2014). *Degrees of Inequality: How the Politics of Higher Education Sabotaged the American Dream*. New York: Basic Books.
- OECD (2014). *Education at a Glance*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Ostrom, E. (2010). Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems. *American Economic Review*. 100: 641-672.
- Prendergast, R. (2010). Accumulation of Knowledge and Accumulation of Capital in Early 'Theories' of Growth and Development. *Cambridge Journal of Economics*. 34: 413-431.
- Pusser, B. (2006). Reconsidering Higher Education and the Public Good. W: W. Tierney (red.). *Governance and the Public Good* (11-28). Albany, NY: SUNY Press.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*. 98: S71-S102.

- Rothblatt, S. (2012). Clark Kerr: Two Voices. W: S. Rothblatt (red.). *Clark Kerr's World of Higher Education Reaches the Twenty-first Century: Chapters in a Special History* (1-42). Dordrecht: Springer.
- Samuelson, P. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *Review of Economics and Statistics*. 36(4): 387-389.
- Sen, A. (1992). *Objectivity and Position. The Lindley Lecture, The University of Kansas*. Lawrence, KS: The University of Kansas.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (red.) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Stiglitz, J. (1999). Knowledge as a Global Public Good. W: I. Kaul, I. Grunberg, M. Stern (red.). *Global Public Goods: International Cooperation in the Twenty-first Century* (308-325). New York: Oxford University Press.
- Stiglitz, J. (2013). *The Price of Inequality*. London: Penguin.
- Välilmaa, J. (2011). The Corporatization of National Universities in Finland. W: B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson, I. Ordorika (red.). *Universities and the Public Sphere* (101-119). New York: Routledge.
- Yang, R. (2009). Enter the Dragon? W: J. Smart (red.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (427-461). Dordrecht: Springer.
- Zha, Q. (2011). Is there an Emerging Chinese Model of the University? W: R. Hayhoe, J. Li, J. Lin, Q. Zha (red.). *Portraits of Twentfirst Century Chinese Universities* (451-471). Hong Kong: Springer/CERC, University of Hong Kong.

Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches

ABSTRACT. The public/private distinction is central to higher education but there is no consensus on 'public.' In neo-classical economic theory, Samuelson distinguishes non-market goods (public) that cannot be produced for profit, from market-based activity (private). This provides a basis for identifying the minimum necessary public expenditure, but does not effectively encompass collective goods, or normative elements. In political theory 'public' is often understood as state ownership and/or control. Dewey regards social transactions as 'public' when they have relational consequences for persons other than those directly engaged, and so become matters of state concern. This is more inclusive than Samuelson but without limit on costs. Neither definition is wholly satisfactory, each offers something, and each can be used to critically interrogate the other. The article synthesizes the two approaches, applying the resulting analytical framework with four quadrants (civil society, social democracy, state quasi-market and commercial market) to higher education and research.

KEYWORDS: role of higher education, equality, neoliberalism, public policy, education market

CYTOWANIE: Marginson, S. (2016). To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym: synteza podejścia ekonomicznego i politycznego. Tłum. K. Szadkowski, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(48): 18-40. DOI: 10.14746/nisw.2016.2.1.

Piotr Kowzan, Małgorzata Zielińska

Pochłaniacze czasu – doktorzy na uczelniach w Polsce wobec organizacji czasu ich pracy

STRESZCZENIE. W artykule analizujemy cztery części składowe pracy akademickiej: pracę badawczą, dydaktykę, pracę administracyjną oraz współpracę naukową z innymi badaczami, wykorzystując materiały z raportu „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową”. Pokazujemy, jak pracownikom naukowo-dydaktycznym ze stopniem doktora układa się kalendarz ich pracy i jak zwiększają oni swoje budżety czasu pracy, żeby zdobyć czas na pracę naukową i habilitować się na czas. Przybliżamy też skutki pracy w takich reżimach czasowych. Efektem naszych badań jest ukazanie pewnego modelu pracy akademickiej, w którym porównane są ze sobą typy zadań składających się na całokształt pracy osób z tytułem doktora zatrudnionych na etatach naukowo-dydaktycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: czas pracy, praca akademicka, dydaktyka, badania, doktorzy

Wstęp

Zwiększanie się ilości zdarzeń w określonym czasie, czyli przyspieszenie pracy i życia, wpisane jest w projekt nowoczesności i odczuwane było od dawna (Rosa 2003; Tomlinson 2007). Wiele instytucji, w tym uniwersytety, które brały udział w przyspieszaniu zmian społecznych, obecnie pada ofiarami przyspieszenia, a ich pracownicy nawołują w związku z tym do spowolnienia (Berg i Seeber 2013; O'Neill 2014). Podczas gdy komputeryzacja przyspieszyła wiele aspektów pracy badawczej, co powinno przełożyć się na zwiększenie ilości czasu wolnego, możliwości natychmiastowej komunikacji przez Internet wytworzyły nieformalną presję na bycie dostępnym online niemal przez całą dobę, czego jednym ze skutków jest to, że czytanie całych książek stało się luksusem nawet dla naukowców (Ylijoki 2011). Ekspansja pracy poza czas i miejsce zarezerwowane do jej wykonywania cechują nie tylko pracę akademicką, choć edukacja wynikająca z neoliberalnych reform

funkcjonuje i wspiera tzw. kulturę 24/7 (Colley, Henriksson, Niemeyer i Seddon 2012). Konieczność wpisanej w kapitalizm nieustannego podnoszenia wydajności pracy powoduje, że obowiązki zawodowe zajmują godziny nocne i zredukowany jest czas potrzebny ludziom na sen (Standing 2014: 236; Crary 2015). W przypadku z natury niespiesznej pracy naukowej z możliwością zwiększania ilości zdarzeń oraz rozciągania czasu pracy może wiązać się pewna przyjemność, jaką naukowcy odczuwają, przede wszystkim, gdy skraca im się czas potrzebny do uzyskania wyników, a wydłuża czas pracy intelektualnej (Vostal 2015). Entuzjazm i wewnętrzna motywacja do pracy wraz z obawą niszczącego karierę zastoju powodują, że pośpiech i długie godziny pracy stają się częścią tożsamości współczesnych badaczy (Rosa 2003, Ylijoki 2011). Jednocześnie splatające się i nieprzystające do siebie reżimy czasowe akademii opisywane są jako więzienie, a sami naukowcy mawiają, że stają się złodziejami czasu na prowadzenie badań (Ylijoki i Mäntylä 2003). Valerie Hey pokazała, kto komu w „głodnej czasu akademii” może ukraść czas, przydzielić pracę i uniemożliwić uznanie w środowisku. Pokazała to na przykładzie udziału pracowników kontraktowych w pisaniu wniosków grantowych oraz ich współpracy w zespołach badawczych (Hey 2001). Z kolei nauczanie studentów i praca badawcza z założenia – tj. według Humboldtowskiej idei uniwersytetu – powinny być komplementarne względem siebie, w celu wzajemnego podnoszenia ich jakości. I chociaż naukowcy zwykle dostrzegają pozytywny związek między dydaktyką a badaniami, to metaanalizy badań poświęconych problemowi tej relacji wykazały brak istotnych związków między tymi obszarami pracy akademickiej, które co najwyżej występują obok siebie, choć na ogół rywalizują o ten sam czas (Hattie i Marsh 1996; Marsh i Hattie 2002). Kiedy jednak spojrzeć na pracę akademicką nie od strony zadanych aktywności, lecz od strony organizacji i przeżywania czasu, to w badaniach prowadzonych w Finlandii przytłaczająca presja czasowa towarzyszyła naukowcom zarówno na uczelniach zorientowanych badawczo, jak i tradycyjnych (Ylijoki i Mäntylä 2003). Problem nie jest tylko „fiński”, ponieważ – jak pokazują badania w 18 krajach w ramach projektu „Changing Academic Profession” (Shin, Arimoto, Cummings i Teichler 2014) – od lat 90. neoliberalne reformy podkopywały znaczenie publicznych korzyści związanych z nauczaniem, preferując dające się prywatyzować korzyści z badań. A od czasu upowszechnienia się światowych rankingów uniwersytetów to właśnie badania stały się polem rywalizacji. Finlandia należy do grupy krajów półperyferyjnych, takich jak: Kanada, Australia, Korea, Włochy, Norwegia, Holandia, Portugalia oraz Specjalny Region Administracyjny Hongkong, które ograniczyły obciążenia dydaktyczne i położyły nacisk na badania, usiłując dzięki wysokiej produktywności dorównać systemom edukacji wyższej w Niemczech, Francji, Wielkiej Brytanii, USA oraz wpływowym uczelniom Rosji, Hiszpanii i Japonii (Cummings i Shin 2014). Przy czym nawet w krajach peryferyjnych, takich jak Polska (a także Chiny, Meksyk, Brazylia, Argentyna, Malesja i RPA), gdzie dominuje nauczanie i naukowcy publikują mniej,

nasila się indywidualna rywalizacja wewnątrzuczelniana pod względem ilości i prestiżu publikacji (Szadkowski 2016). W tym kontekście fiński przykład funkcjonuje jako model do naśladowania w krajach zainteresowanych dalszym zwiększaniem wydajności badawczej z nadzieją na wyjście ich uczelni z peryferii (Musiał 2014).

Oili-Helena Ylijoki i Hans Mäntylä wskazali na cztery wymiary czasu w pracy akademickiej w Finlandii: 1) czas zaplanowany i konieczny do rozliczenia (z każdych 30 minut pracy i każdego dokumentu); 2) czas bezkresny (rzeczywistej pracy, którą wykonuje się, uciekając do domu lub za granicę); 3) czas zakontraktowany (ponad połowa naukowców zatrudniona jest tam na kontraktach nie dłuższych niż rok) i 4) czas osobisty, w którym dominowała perspektywa biograficzna i rozważania nad sensem spędzania najlepszych lat swego życia, pracując wyczynowo. Podkreślili, że konfliktogenne jest to, że z perspektywy zarządzania czas jest tylko zasobem, a problemem jest jego alokacja, podczas gdy naukowcy codziennie doświadczają różnych porządków, nierzadko będących ze sobą w sprzeczności. W odróżnieniu od Finlandii, w Polsce dominują wieloletnie formy zatrudnienia na uczelniach (choć coraz większa grupa osób prowadzi zajęcia dydaktyczne na podstawie umów cywilno-prawnych i nie jest zatrudniona na uczelni). Za to na szerszym tle innych krajów europejskich naukowcy pracujący w Polsce są szczególnie mocno obciążeni dydaktyką (Kwiek 2016).

Jest wiele powodów, dla których warto przyjrzeć się temu, jak na uczelniach radzą sobie doktorzy. W Polsce jest to najliczniejsza grupa pracowników naukowo-dydaktycznych, ale sytuacja zawodowa osób ze stopniem doktora (w tym typy umów i długość ich trwania) zależy od kraju zatrudnienia. W Polsce doktorzy mają status pracowników niesamodzielných, więc ich wpływ na decyzje podejmowane przez poszczególne uczelnie jest ograniczony. Ze względu na presję awansu zawodowego (w Polsce od 2013 r. osoba zatrudniona na stanowisku adiunkta powinna habilitować się w ciągu 8 lat) bycie doktorem jest czasem do przejścia (por. Kowzan i Krzywiński 2012). W kontekście międzynarodowym „zadomawianie się” w pozycji doktora (najczęściej określanego jako *post-doc*) ogranicza możliwość transformacji takiej osoby w lidera zespołu badawczego, gdyż wymaga to innej relacji z instytucją i potężnych funduszy. Fundusze te zaś trafiają w ręce najbardziej produktywnych osób, a więc takich, które przez stan postdoktorski potrafią przejść szybko, gromadząc pokaźny kapitał akademicki (Müller 2014). W wielu krajach, w tym w Polsce, sytuacja pogarsza się także dlatego, że po 35. roku życia badacze tracą status „młodych” i jest im trudniej o pieniądze na badania. Bycie doktorami, w przeciwieństwie do bycia doktorantami, polega na zdobywaniu „kapitału akademickiego na czas, a nie – kapitału akademickiego *per se*” (Müller 2014: 11). Tymczasem w przeciwieństwie do doktorantów, doktorzy wrastają w życie akademickie do tego stopnia, że zaczynają mieć problemy z wyobrażeniem sobie innej przyszłości niż na uczelniach (Müller 2014). A jednocześnie w Polsce grupa ta została postawiona wobec

nieznanych poprzednim pokoleniom możliwości wynikających z przynależności do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz Europejskiej Przestrzeni Badawczej i ma świadomość, że bez umiędzynarodowienia swoich badań nie przetrwa w nauce – nie może więc pozwolić sobie na bierny opór wobec zmian (Kwiek 2015). Wszystko to sprawia, że doktorzy są grupą szczególną, a ich sytuacja w pracy częściowo tylko zbliżona jest do sytuacji innych osób pracujących na uczelniach.

Badania stanowiące punkt odniesienia dla tego artykułu, przeprowadzone przez kolektyw o nazwie Nowe Otwarcie Uniwersytetu¹, składały się m.in. z 30 wywiadów narracyjnych z osobami ze stopniem doktora (a także z wywiadów ze studentami, doktorantami i profesorami, które nie będą tu analizowane). Wśród tych osób byli przedstawiciele takich dyscyplin naukowych, jak: biologia, biotechnologia, chemia, ekonomia, filologia polska i inne filologie, fizyka, historia, kulturoznawstwo, mechanika, oceanografia, pedagogika, psychologia, socjologia i telekomunikacja. Wywiady przeprowadzono w 2012 i 2013 r. w trzech miastach: Bydgoszczy, Gdańsku i Warszawie, na pięciu różnych uczelniach. Na podstawie tych badań powstał raport „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową” (Kowzan, Zielińska, Kleina-Gwizdała i Prusinowska 2016), artykuł rozwijający kwestię mobilności akademickiej (Zielińska i Kowzan, 2016) oraz ten artykuł². Badania prowadzone były w paradygmacie interpretatywnym i w metodologii jakościowej, którą wybrano jako pozwalającą rozpoznać faktycznie występujące problemy, a nie tylko zbadać powszechność zagadnień już rozpoznanych i ujętych w pytania ankiety. Choć metodologia ta pozwala na dogłębną analizę i wskazanie różnych podejść do tego samego tematu, nie umożliwia ona rozpoznania, na ile opisywane problemy są powszechne czy choćby jaki procent osób reprezentuje dane podejście do każdego konkretnego zagadnienia.

Poniżej analizować będziemy cztery części składowe pracy akademickiej: pracę badawczą, dydaktykę, pracę administracyjną oraz współpracę naukową z innymi badaczami w kraju lub za granicą. Na pracę badawczą (naukową) składa się czytanie, myślenie, prowadzenie badań i publikowanie ich wyników, udział w konferencjach oraz wszelkich merytorycznych dyskusjach i przedsięwzięciach, które prowadzą – zdaniem badanych – do ich rozwoju naukowego. Dydaktyką nazywamy tu obciążenia dydaktyczne wraz z przygotowaniem się do prowadzenia zajęć ze studentami oraz z mailową komunikacją ze studentami. Praca administracyjna lub organizacyjno-administracyjna to pisanie różnego rodzaju programów, podań,

¹ Wywiady z rozmówcami z grupy doktorskiej prowadzili (w kolejności alfabetycznej): Magdalena Kapela, Agnieszka Kleina-Gwizdała, Piotr Kowzan, Dominika Michalak, Elżbieta Okroy, Ewa Okroy, Helena Ostrowicka, Monika Popow, Magdalena Prusinowska, Karolina Rzepecka, Sylwia Urbańska i Małgorzata Zielińska. Nad analizą tych wywiadów w aplikacji wspomagającej jakościową analizę treści (Dedoose) pracowali Piotr Kowzan, Elżbieta Okroy, Ewa Okroy, Helena Ostrowicka, Magdalena Prusinowska i Małgorzata Zielińska. Poprawki i uwagi do ostatecznej wersji raportu wnieśli: Piotr Szenajch, Helena Ostrowicka, Dominika Michalak i Anna Szołucha.

² W niniejszym artykule wykorzystujemy fragmenty raportu napisane przez nas samych.

syllabusów, pism, wpisywanie ocen, zamawianie materiałów potrzebnych do badań, posiedzenia komisji, organizacja konferencji, a także opracowywanie redakcyjne tomów pokonferencyjnych. To także zamienianie dorobku naukowego w „produkt” (np. przez generowanie standaryzowanych opisów bibliograficznych), tak by pracownicy administracyjni byli w stanie przetworzyć to, co zostało zrobione w zbiorcze raporty. Zatem o ile pracą naukową mogłoby być spotkanie i dyskusja, o tyle praca administracyjna polega na nadaniu takiemu spotkaniu formatu konferencji. Z kolei przez współpracę naukową rozumiemy konstruktywne relacje z badaczami w zespole i na świecie oraz takie relacje z przełożonymi. Wychodzimy bowiem z założenia, że dzięki pracy afektywnej, czyli pracy nad tym, żeby te relacje były konstruktywne, współpracujący doktorzy są w stanie przewycięzać systemowe ograniczenia związane z pracą badawczą. Współpraca wymaga poświęcenia czasu innym badaczom i dopiero stopniowo staje się oczywiste, że może rodzić zdarzenia pomocne rozwojowi kariery naukowej. W artykule odnosić będziemy się do rezultatów badań nad czasem w akademii, prowadzonych w różnych krajach, szczególnie w Finlandii, ze względu na dogłębność prowadzonych tam badań związanych z czasem i zdarzeniami na uczelniach.

1. Rezultaty

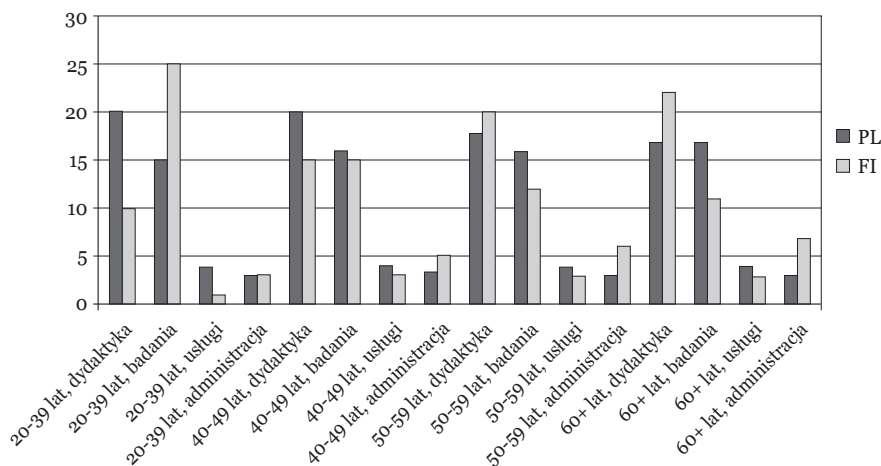
Istnieje wiele prac teoretyzujących kwestie czasu w kontekście pracy akademickiej (Acker i Armenti 2004; Menzies i Newson 2007; 2008; Müller 2014; Szadkowski 2016; Vostal 2014; 2015; 2016; Ylijoki 2011; Ylijoki i Mäntylä 2003). My jednak zebrany materiał uporządkowaliśmy w Raporcie, skupiając się na kategorii czasu, której nie wyprowadzaliśmy z teorii, lecz rozwijaliśmy, wyliczając kolejne aspekty doświadczania go przez doktorów w pracy (w formie zbliżonej do teorii ugruntowanej i etnografii). Wnioski można uznać za alarmujące lub przynajmniej zniechęcające do podejmowania pracy na etacie naukowo-dydaktycznym. Mimo że doktorzy wiele mówią o swoim doskonaleniu się w organizowaniu sobie pracy, to z ich wypowiedzi wynika, że brakuje im czasu na pracę naukową. Jeżeli do niej dochodzi, to kosztem czasu wolnego, czyli życia rodzinnego. Przyczyną problemu są nadmierne obciążenia dydaktyczne oraz brak powiązań między tematyką prowadzonych zajęć a zainteresowaniami badawczymi. Takich powiązań doktorzy nie są w stanie sami zbudować ze względu na liczne ograniczenia warunków pracy dydaktycznej, jak choćby zbyt liczne grupy, obniżony poziom kształcenia i jego biurokratyzację. Osoby, które chciały w tych warunkach dobrze wykonywać swoje obowiązki dydaktyczne, mają problemy z realizacją pracy naukowej w czasie wymaganym do habilitacji. Kariery doktorów okazywały się pozbawione swobody zmiany zainteresowań – przyszłość była zaplanowana i zdeterminowana przeszłymi osiągnięciami. W kolejnych częściach artykułu pokażemy, jak układa się doktorom kalendarz ich pracy,

jak zwiększają oni swoje budżety czasu pracy, żeby dociągnąć pracę naukową do upragnionej i znieawidzonej habilitacji oraz jakie są tego skutki.

2. Kalendarz i terminy w pracy doktorów

Dominacja dydaktyki w życiu naukowców w Polsce wynika nie tylko z liczby godzin jej poświęcanej, ale z jej obecności na wczesnych etapach kariery naukowej. W Finlandii pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania poświęca dydaktyce więcej czasu niż kadra w Polsce, lecz obciążenie to pojawia się po latach zaangażowania badawczego (wykres 1). W Polsce niezmiennie wysokiemu zaangażowaniu w dydaktykę towarzyszy większy niż w Finlandii całkowity budżet czasu przeznaczanego na pracę akademicką – na wczesnych etapach pracy (20-39 lat) są to 42 godziny w Polsce, a 39 godzin w Finlandii, dla naukowców w wieku 40-49 lat – 43,5 godziny w Polsce, a 38 godzin w Finlandii. W kolejnej dekadzie życia budżety czasu zrównały się i wynosiły 41 godzin. Pracownicy powyżej 60. roku życia przeznaczali na pracę więcej czasu w Finlandii, bo 43 godziny tygodniowo, podczas gdy w Polsce 41 godzin. Trudno przy tym stwierdzić, na ile tak określona pokoleniowość w nauce związana jest również ze stopniami naukowymi.

Wykres 1. Średnia liczba godzin pracy akademickiej w tygodniu z podziałem na jej rodzaje – porównanie Polski z Finlandią



Źródło: opracowanie na podstawie badań Marka Kwieka (2015: 453-456).

W polskim kontekście dominująca rola dydaktyki wynika także z tego, że terminy zajęć strukturyzują całą pozostałą pracę naukową. Dzieje się to przede wszystkim przez wprowadzenie całych serii „małych deadlineów”:

Teraz doszło więcej takich obowiązków związanych z dydaktyką. Teraz ostatnio jeszcze praca administracyjna na uczelni, no i to wpływa na tę pracę naukową. Teraz jest tak, że muszę jakoś próbować wyrywać czas. No czasem wyrywam np., nie wiem, odwołuję zajęcia, które potem mam odrobić, więc jakoś tam się umawiam z tymi studentami, więc na dwa dni szybko wyjeżdżam na kwerendę. Więc to są takie jakby... próba wyrwania trochę czasu na pracę naukową, bo ona jest, wiadomo, zawsze na końcu, bo z pracy naukowej nie masz..., masz deadline: habilitację, ale nie masz tych małych deadline'ów i to powoduje, że ona zawsze będzie na ostatnim miejscu [M1, 30-40, uniwersytet, historia³].

Kalendarz prac dydaktycznych jest naukowcom dany, natomiast kalendarz pracy badawczej nie. Trzeba stworzyć go sobie samemu, ale – jak pokazał rozmówca – jest on zawsze wtórny w stosunku do dydaktycznego. Może więc nawet powstać wrażenie, że dydaktyka to zupełnie inna praca od tej badawczej – jak gdyby „drugi etat” naukowca. Wrażenie osobności wysiłków dydaktycznego i badawczego może pogłębiać nieprzystawalność treści dydaktycznych do zainteresowań badawczych:

Najwięcej czasu zabiera mi dydaktyka, bo prowadzę różnorodne przedmioty, co muszę zmienić i w końcu, mam nadzieję, uda mi się zmienić, bo to jest niszczące. Za dużo jest dydaktyki, ja nie jestem alfa i omega, a prowadzę naprawdę różne przedmioty i to mi przeszkadza. Przy czym prowadzę przedmioty, na których się nie znam i to też jest powszechne. No teraz już się powoli znam, ale ja oceniam, że dopiero gdzieś w trzecim roku zajęć można się poczuć pewnie. Czy ja w ogóle prowadzę przedmiot, który się jakoś pokrywa z moją działalnością naukową? Może mogę wliczyć w to seminarium, ale to jest jedyny taki przedmiot, a pozostałe to nawet nie mogę się wygadać na temat swojej pracy naukowej, więc czuję się, jakbym był trochę na drugim etacie, robił coś zupełnie innego [M1, 30-40, uniwersytet, historia].

Postulat łączenia badań naukowych i dydaktyki na uniwersytecie spełniony jest w omówionym przypadku jedynie formalnie. W rzeczywistości rozmówca nie znajduje okazji, żeby opowiedzieć o wynikach swoich badań. Obowiązki dydaktyczne stają się w zasadzie czasem intensywnego uczenia się naukowców. Nawet fakultety nie zawsze dają możliwość związania dydaktyki z pracą badawczą, gdy służą celom administracyjnym, np. regulowaniu liczby godzin z pensum pracowników danej jednostki lub upychaniu przedmiotów eliminowanych z programu nauczania. Poczucie się wówczas ich świeżość, wprowadzając jedynie kosmetyczne zmiany w sylabusach. Bez efektów synergicznych między dydaktyką a badaniami praca badawcza zostaje zepchnięta na koniec listy spraw do zrobienia, co grozi jej całkowitym zniknięciem z kalendarza.

³ Wywiady opisane są w następujący sposób: płeć (M/K), numer porządkowy, przedział wiekowy, rodzaj uczelni, dziedzina nauki.

3. Zużycie zasobów czasu

Obowiązki dydaktyczne to praca rozłożona na dni tygodnia. A ponieważ ta praca dominuje, to dni tygodnia były najczęstszą jednostką analizy budżetu czasu, po jaką sięgali badani. Z upływem lat doktorzy mieli coraz mniej czasu na pracę badawczą, choć warto zauważyć, że badania porównawcze z innymi krajami wskazywały na to, że karierze naukowej w Polsce brakuje zróżnicowania, czyli naukowcy nie doświadczają czasu, w którym badania dominowałyby w ich karierze (Kwiek 2015: 448-462). W tym kontekście kolejne obowiązki oddalają nadzieję na spełnienie badawczych ambicji:

Jeżeli bym przyjął tylko i wyłącznie pensum, jakie mam, to powiedzmy sobie: dałbym radę jeszcze dużo rzeczy zrobić. Jeżeli mam jakieś zajęcia jeszcze inne niż pensum, to już jest coraz gorzej z tym. Jeżeli teraz dochodzą mi studia niestacjonarne, których ja niestety nie mogę sobie zaplanować, a one mi rozbijają możliwość teraz tego weekendu [wolnego], to już się zaczyna robić źle. I teraz, jeżeli chodzi o pracę naukową, w momencie kiedy miałem największe osiągnięcia naukowe, jej poświęcałem załóżmy trzy dni w tygodniu, dydaktyce dwa. Teraz mam wrażenie, że ja cztery dni robię dydaktykę, dwa dni papiery, a czasami jak mam siłę, to robię naukę [M2, 30-40, uniwersytet, telekomunikacja].

Z czasem pojawiła się – niezauważalna wcześniej – praca administracyjna, czyli „papiery”. Biurokratyzacja wraz z wyjściem dydaktyki poza pensum i zajęcie przez nią części weekendu spowodowały, że „robienie nauki” konkuruje z czasem wolnym. Ten czas wolny tym łatwiej jest poświęcany pracy, im bardziej znajduje się poza weekendem, bo w weekend mogłaby upomnieć się o ten czas rodzina. Ze względu na cykliczność pracy dydaktycznej rozłożenie pracy w tygodniu może się po jakimś czasie ustabilizować:

Teraz mam bardzo ustabilizowane życie, które wygląda w ten sposób: zajęcia mam w poniedziałki, wtorki i środy. I w związku z tym poniedziałki, wtorki i środy to są dni poświęcone tylko na realizację tych zajęć, ale jak mam zajęcia o 11:00, no to mniej więcej od 8:30 gdzieś tam już czytam, sprawdzam prace, no przygotowuję się do tych zajęć. I podobnie po zajęciach, jeżeli nie mam konsultacji, no to już tutaj właśnie wędruję do pokoju pracy indywidualnej, znowu coś czytam, mniej więcej do godziny 15:00, 15:30, 16:00, po czym – mówię o tych dniach poniedziałek-środa – wieczorem znowu [czytam] po położeniu dzieci spać, od 21:00 do 1:00 w nocy, z przerwami na maile, mówię o mailach związanych z zawodowym wykonywaniem [zadań], odpowiadanie studentom na różne zapytania, wypełnianie jakiegoś sylabusu, no wszelkie sprawy. [...] połowa tego czwartku, a nawet cały czwartek idzie właśnie w takie kwestie administracyjno-redakcyjne, czyli te redakcyjne są już pracą naukową, a te administracyjne nie, albo na przykład zamawianie czegoś do grantu, albo dzwonięcie do rektoratu, generalnie cały czwartek. Więc zostaje piątek, przy czym

jeśli w sobotę mam zajęcia z zaocznymi, to znowu coś przygotowuję, jeżeli nie mam szczęśliwie, to mogę nagle zastanawiać się nad tym, czy by przypadkiem nie posunąć do przodu jakiegoś artykułu naukowego. I przeważnie właśnie w sobotę mam zajęcia z zaocznymi, bo w niedzielę staram się nie mieć i albo w sobotę wieczorem, albo w niedzielę wieczorem jadę do pracy i przygotowuję już od soboty wieczora albo niedzieli wieczora zajęcia na poniedziałek [K1, 30-40, uniwersytet, humanistyka].

Jest to przykład tygodnia wypełnionego i pozbawionego czasu wolnego. Rozmówczyni uznała tę sytuację za „ustabilizowane życie”, ale warto zastanowić się, czy umożliwi to rozwój nauki oraz zdobycie habilitacji, a także czy jest to także życie jakkolwiek „dobre”, w którym jest czas choćby na wypoczynek? Niektórym naukowcom udaje się zachować wolną od pracy niedzielę. Nie wszystkim naukowcom w jednakowy sposób tydzień wypełnia się pracą. Porządek ten zależy głównie od tego, jak „ułoży się” dydaktyka.

4. Skutki

Jakość naukowej pracy badawczej oraz dydaktyki ma swoje dalekosiężne konsekwencje. Patrząc z dłuższej perspektywy czasu badani stwierdzali, że chociaż ich obciążenia dydaktyczne były do udźwignięcia, to miały strategiczne konsekwencje dla rozwoju ich karier.

Jeżeli chodzi o pracę na stanowisku adiunkta, no to zajęcia trochę za dużo zajmowały czasu, ponieważ po prostu miałem często nadgodziny. Jak adiunkt ma 210 godzin, mi się zdarzyło mieć tam ponad 300 godzin zajęć rocznie. I to odbijało się jakoś na tym, że człowiek nie miał czasu na tę pracę naukową [M3, 40-50, uniwersytet, nauki przyrodnicze].

Winą za brak strategii i wizji rozwoju kadry rozmówcy obarczali pracodawcę. W końcu liczba nadgodzin (oferowanych w ramach niskiej płacy zasadniczej) i poziom niedofinansowania wyjazdów konferencyjnych trudno uznać za kwestie indywidualnego wyboru:

Niewątpliwie, to nie jest uniwersytet, który dba, który inwestuje w rozwój kadry. Bo inwestować można w różny sposób. Albo można stworzyć przestrzeń do rozwoju, albo można finansować badania. A tutaj nie ma wizji. Nagle w pewnym momencie się okazuje, że jest za mało pracowników samodzielnych. Potem: „Ale państwo piszcie”, jakby nikt nie bierze pod uwagę okoliczności, że to jest system naczyń połączonych. Że przepracowany pracownik to jest pracownik, który z siebie nic nie wykrzesze, bo to prowadzi np. do wypalenia zawodowego. A w stanie wypalenia zawodowego nie sądzę, żeby ktoś był w stanie napisać habilitację. To też nie jest ten poziom dyskursu [K2, 30-40, uniwersytet, humanistyka].

Kluczowym czynnikiem blokującym rozwój jest więc zmęczenie pracowników. Rozczarowują też doraźne akcje „pogadankowo-połajankowe”, gdy usiłuje się motywować pracowników do działań, w których instytucja słabo wypada w statystykach, a nie bierze się pod uwagę przyczyn tego stanu rzeczy.

Niekorzystne dla pracowników zmiany (za które uznano np. skrócenie czasu na habilitację, konieczność publikowania w czasopiśmie międzynarodowych, zwiększanie liczebności grup studentów czy większa biurokracja związana z wypełnianiem różnych nowych sprawozdań, formularzy i sylabusów, m.in. w związku z wprowadzaniem Krajowych Ram Kwalifikacji) wprowadzane są zarówno przez ministerstwo, jak i pracodawcę, więc odczuwa się je jako całość. Dydaktyki – nawet w czasie niżu demograficznego – jest coraz więcej, a czasu na naukę coraz mniej, więc pracownicy poddani są coraz większym naciskom z każdej strony:

My wszyscy, widzę to – i pokusiłabym się o generalizację tutaj – jesteśmy bardzo znerwicowani, że tę naukę uprawiamy przy tej rosnącej dydaktyce. I co jest jeszcze rzeczywistością koszmarne, że na [naszym uniwersytecie] podwyższono [pensum], przynajmniej na naszym wydziale, z 210 do 240 godzin, więc ta dydaktyka zdaje się pęcznić. Sylabusy pęcznieją. To wszystko, co musimy robić, pęcznieje, a skraca się czas na habilitację, więc to jest paradoks. Uważam to za najbardziej kuriozalny, absurdalny i krzywdzący [zestaw] tych zmian, które się pojawiły [K1, 30-40, uniwersytet, humanistyka].

Te generalizacje znajdują potwierdzenie w wypowiedziach innych osób oraz w szczegółowym rozpoznaniu problemu przez rozmówczynię. Jednakże jedyną zidentyfikowaną w trakcie badań grupą doktorów, która stawiała opór wewnątrzuczelnianym decyzjom pogarszającym warunki pracy, były kobiety z dziećmi:

To był czerwiec 2012 roku, kiedy po raz pierwszy zdaliśmy sobie sprawę, że na pewno będzie na Senacie, bo te sygnały się wcześniej pojawiały, głosowana [...] ustawa, która miała nam zwiększyć pensum z 210 do 240 i jakaś petycja się pojawiła [...] w ciągu mniej więcej 10 dni, około 400 osób podpisało tę petycję i można było zobaczyć, jakie wydziały się tam podpisują. I to pokazuje, ten przykład, chyba takie ogniska niezadowolenia. Te ogniska niezadowolenia to są rzeczywistości nauki humanistyczne i nauki społeczne i to bardzo dobrze odzwierciedlały podpisy. Mało tego, jeszcze jedną rzecz zauważyłam, że pierwsze osoby, które podpisały, to były kobiety, a już na pewno byłam pewna i też się [to] potwierdzało, że były nazwiska kobiet z małymi dziećmi. Natychmiast wszystkie podpisywały tę petycję, bo oczywiście odebrałyśmy to jako zamach w pewnym stopniu na życie rodzinne, bo te 30 godzin komuś trzeba odebrać – albo pracy naukowej, albo życiu rodzinnemu [K1, 30-40, uniwersytet, humanistyka].

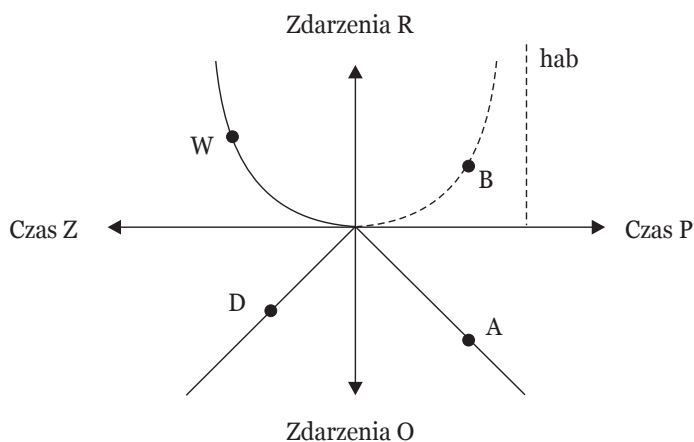
Podniesienie pensum oznaczało, że nie tylko nie płaci się za ten wzrost obciążeń dydaktycznych, ale także stwarza się zagrożenie zwolnieniem pracownikom, jeśli zabraknie zajęć do wypełnienia takiego zwiększonego pensum. Buntowały się

przeciwko takiej polityce przede wszystkim matki małych dzieci, bo dla nich te 30 dodatkowych godzin pensum to był właśnie czas spędzany z dziećmi (wątek łączenia pracy naukowej z pracą opiekuńczą omawiamy szerzej w podrozdziale „Po godzinach, czyli praca w domu” Raportu, por. Kowzan i in. 2016: 80-83).

5. Model pracy akademickiej

Czas był dla doktorów zarówno miarą (związaną z kalendarzem), jak i zasobem, z którego w ramach tygodnia nie byli w stanie wyodrębnić czasu wolnego od pracy. Czas jest miarą, gdy w postaci deadline’u, pensum lub odliczania czasu na habilitację przypomina o skracającym się dystansie do momentu krytycznego i instytucjonalnej presji na pojawianie się możliwych do zaksięgowania wydarzeń.

Na rysunku 1 przyjęliśmy, że czas rozumiany jako miara jest zorientowany na przyszłość i oznaczony jako Czas P, natomiast po drugiej stronie osi – Czas Z to czas postrzegany jako zasób. Z kolei na osi wydarzeń te sprzyjające rozwojowi naukowemu oznaczyliśmy jako Wydarzenia R, a Wydarzenia O to wydarzenia obciążające, czyli te, których nadmiar przeszkadza w rozwoju naukowym. Wydarzenia W to współpraca naukowa – zajmująca czas (jako zasób), ale przyczyniająca się do rozwoju. B natomiast to badania, które rozciągają się w czasie pozostałym do habilitacji, i również (a nawet przede wszystkim) są tym, co rozwija.



A – administracja, D – dydaktyka, W – współpraca, B – badania, hab – limit czasu na habilitację

Rysunek 1. Relacje między czasem jako miarą (Czas P) i zasobem (Czas Z) a zdarzeniami rozwijającymi naukowo (Zdarzenia R) lub obciążającymi (Zdarzenia O)

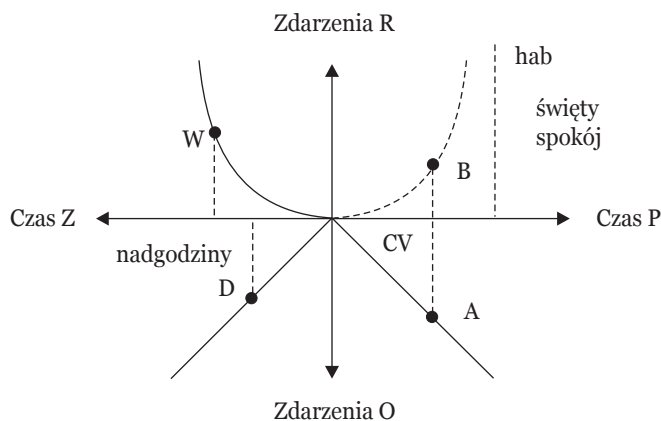
Źródło: opracowanie własne.

Krzywa pokazująca relację między upływem czasu a wydarzeniami związanymi z rozwojem naukowym pokazuje, że życie naukowe doktorów musi przyspieszać, aby wypełnić się „księgowalnymi” zdarzeniami, takimi jak publikacje, konferencje i zrealizowane badania. Pospieszne domykanie projektów związane jest z wymogiem „zrobienia habilitacji” w ciągu ośmiu lat. Linia jest jednak przerywana tak, jak poszatkowany jest ten wysiłek. W rezultacie zbyt dużych obciążeń, głównie dydaktyką, doktorom przytrafiają się pojedyncze dni pracy, którą uznają za naukową. Ta krzywa opisująca pracę naukową wyglądałaby inaczej w przypadku osób, które od pewnego momentu swojej kariery zaczęły zdawać sobie sprawę, że nie będą się habilitowały. Także w sytuacji osób, których życie badawcze zaraz po uzyskaniu stopnia doktora było intensywne, bo zdobyły prestiżowe granty badawcze, typu Marie Curie Fellowship, krzywa ta mogłaby wyglądać inaczej. Jeżeli jednak nie zostały zatrudnione na etacie badawczym, to ten typ pracy stanie się sporadyczny, by ostatecznie zdominować wakacje i urlopy:

Przebywam na urlopie dla poratowania zdrowia, owszem mam problemy zdrowotne z kręgosłupem związane, chodzę na rehabilitację, ale wykorzystuję ten czas i cieszę się, że udało mi się ten urlop dostać, po prostu jestem zwolniona z obowiązku prowadzenia zajęć dydaktycznych i wykorzystuję ten czas na to, żeby napisać habilitację i mam nadzieję, że zdążę [K3, 30-40, uniwersytet, humanistyka].

O obowiązkach administracyjno-sprawozdawczych wiemy tyle, że generują stale rosnącą liczbę zdarzeń negatywnych i to nie tylko z punktu widzenia rozwoju naukowego. To w związku z tego typu pracami doktorzy mówili o upokorzeniach, które pozostają w pamięci na lata. Liczba tych związanych z administracją zdarzeń zależy od zajmowanej przez daną osobę pozycji w instytucji oraz od skumulowanej liczby zdarzeń podlegających raportowaniu, czyli od nieuchronnie „pęczniejącego” CV. Zasadniczo jest to więc kwestia upływu czasu.

Krzywa opisująca dydaktykę jest odbiciem tej opisującej pracę administracyjną, tyle że czas po tej stronie wykresu jest zasobem, więc o ile obowiązków administracyjnych przybywa cały czas, o tyle obciążenia dydaktyczne mogą zmniejszać się lub zwiększać z semestru na semestr lub z roku na rok. Z perspektywy chcących pozostać badaczami doktorów obciążenia dydaktyczne wypierają badania, czyli wytwarzają zdarzenia negatywne. Dydaktyka stanowiła jeden z ważniejszych pochłaniaczy czasu dla ludzi żyjących pod presją terminu ukończenia habilitacji. Zajmowanie się dydaktyką powodowało, że czas pracy doktorów przestawał wypełniać się zdarzeniami innymi niż dydaktyczne. Jedynie przy bardzo niewielkim zaangażowaniu dydaktycznym (w wymiarze jednego przedmiotu) rozmówcy deklarowali, że dydaktyka jest dla nich źródłem ważnych zdarzeń pozytywnych, więc dla małych wartości poświęconego jej czasu i przy niewielkich liczebnie grupach studentów krzywa ta mogłaby pisać się w górę.



Rysunek 2. Znaczące aspekty typów pracy

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2 pokazuje, że każdy typ pracy doktorów rozrasta się na swój sposób. W przypadku dydaktyki już same spotkania ze studentami generowały zdarzenia negatywnie wpływające na rozwój naukowy, ponieważ odległa od zainteresowań tematyka zajęć wymagała od prowadzących dodatkowego uczenia się. Poza tym doktorzy mówili o tym, że zbyt liczne grupy powodują depersonalizowanie studentów, a także o frustracji związanej z koniecznością prowadzenia zajęć na zbyt niskim poziomie.

Zasadniczym problemem w życiu zawodowym doktorów były obciążenia dydaktyką, a w szczególności nadgodziny (obszar na lewo od punktu D, czyli gdy zwiększa się udział dydaktyki w budżecie czasu), do których wykonywania doktorzy czuli się zobowiązani, a rujnowały one ich rozwój naukowy:

To jest też tak, że zajęcia niby powinny pomagać. Ale jeżeli ja mam 480 godzin czy tam 420 godzin i żadna z tych godzin w żaden sposób nie dotyka tego, czym ja się zajmuję, to nie mam w ogóle szans. Ja po prostu muszę wrócić, odpocząć, wyciszyć głowę, a właściwie wyłączyć zwoje i przestawić ją, przestawić się na zupełnie inny sposób myślenia. Nie ma na to szans w ogóle [K2, 30-40, uniwersytet, humanistyka].

W przypadku pracy naukowej doktorów problematyczne było dla nich to, że swoją pasję musieli realizować pod groźbą zwolnienia, jeżeli nie osiągną takiego poziomu produkcji zdarzeń uznanych za naukowe, który zapewniłby im awans w postaci habilitacji. Rygor zdobycia habilitacji rozumiany był jako nieprzekraczalny okres ośmiu lat i stał się wspólnym losem doktorów bez względu na ich wiek czy specjalizację. Obawom dotyczącym przyszłości towarzyszyła nadzieja, że za to „po habilitacji” zapanuje w ich życiu „święty spokój”.

Z kolei praca administracyjna to zasadniczo produkcja przeszłości, bo opiera się na sprawozdaniach tego, co zostało zrobione.

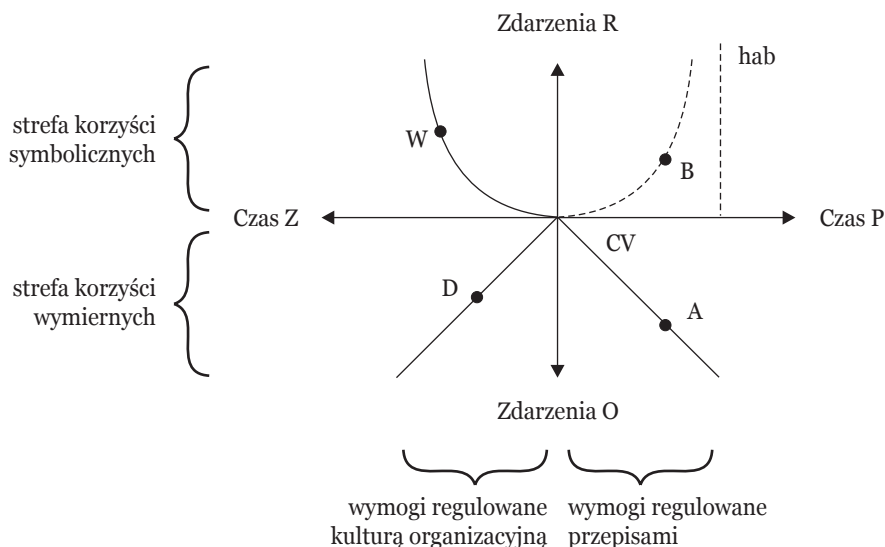
Tego czasu jest bardzo, bardzo mało w pracy naukowej, bo tak sobie siedzimy, tylko robimy tabelki, wpisujemy oceny do USOS-a, planujemy egzaminy, robimy sylabusy, określamy po prostu ramy kwalifikacyjne i takie różne inne rzeczy, i dostosowujemy się do systemu bolońskiego, i określamy strategię naczelną wydziału i instytutu, zakładu i po prostu każdego z nas z osobna, rozpisujemy plany na najbliższy rok, na najbliższe trzy lata, na najbliższe pięć lat, piszemy sprawozdania odpowiednio z poprzednich tych odcinków czasowych. To wszystko zajmuje masę czasu [K4, 30-40, uniwersytet, humanistyka].

Tworzenie tego typu dokumentacji „usztywniało” przyszłość. Nie stawała się ona automatycznie przeszłością, ponieważ wciąż nie było jasne, czy ludzie zdołają wykonać zadeklarowane projekty, dlatego w raporcie piszemy o tym, że przyszłość doktorów została „zabookowana”, czyli przesadnie zaplanowana i osadzona w dotychczasowych osiągnięciach, co w rezultacie powoduje, że administracja wytycza przyszłość.

Współpraca jest najbardziej niejednoznaczoną formą pracy doktorów. Wiadomo, że jest, gdy widoczne są jej efekty, takie jak wzajemna pomoc, mobilność w ramach sieci badawczej, wsparcie przełożonych w trudnych momentach kariery. Gdy już coś się dzieje, to nagle widać, że proces budowy zaufania między jej uczestnikami był mozolny, ma swoją historię – przyjaźń (na wykresie 3 obszar na prawo i poniżej punktu W), która czasami składa się z trywialnych momentów, takich jak spotkanie na konferencji lub wigilia pracownicza. Jednakże wzmożona konkurencja między badaczami nie sprzyja współpracy i niszczy przyjaźnie (Rutkowiak 2010). Przyjazne relacje wydają się szczególnie znaczące, gdy sytuacja życiowa wymaga dodatkowego wsparcia:

Jestem jedną z nielicznych osób, tak myślę, jak rozmawiam z innymi, które są zadowolone z pracy. Tylko być może z wynagrodzenia nie. Z atmosfery [jestem zadowolona], ponieważ ja pracuję w zakładzie, nie wiem jak jest w innych zakładach, ale z tego, co słyszę, bywa bardzo różnie. Ja pracuję w zakładzie bardzo przyjaznym, nie tylko człowiekowi, ale [...] w ogóle mamie z dziećmi. Tutaj wszyscy są bardzo wyrozumiali, czy dzieci chorują, czy coś się dzieje, to nie ma takiego wyścigu szczurów, jakiejś takiej chorej rywalizacji. Bardziej współpraca i współpraca. My się tu wspieramy, pomagamy sobie na każdym etapie. Ci wyżsi rangą pomagają i tak w tym łańcuszku się wspieramy. Tak że ja sobie bardzo chwalę pracę w tym zakładzie, ponieważ jeżeli bym pracowała w innym i by były jakieś [...] „chore klimaty” i jakaś dzika rywalizacja i straszne nerwy i stres, to, no niestety, za te pieniądze, które my tu dostajemy, to chyba bym podziękowała [K7, 30-40, uniwersytet, nauki przyrodnicze].

Z perspektywy zmian, które miałyby poprawić warunki pracy doktorów, istotne jest określenie, kto ma kontrolę nad poszczególnymi typami pracy akademickiej



Rysunek 3. Pochodzenie wymagań wobec pracy doktorów a korzyści z tej pracy

Źródło: opracowanie własne.

i jakie motywacje mogą towarzyszyć jej wykonywaniu. W sposób schematyczny prezentujemy to na rysunku 3.

Praca administracyjna oraz, nieco paradoksalnie, praca badawcza regulowane są przepisami powstającymi poza uczelniami. A przynajmniej te ich aspekty, które regulowane były zewnątrz, wydawały się doktorom szczególnie uciążliwe. W przypadku pracy badawczej była to cezura 8 lat na rezultaty dające awans zawodowy. To ograniczenie powoduje, że praca badawcza podporządkowana jest bardziej wymogom formalnym niż temu, co warto byłoby zbadać, ale rezultaty pojawiłyby się zbyt późno lub za duże jest prawdopodobieństwo porażki takich badań. Takie koncentrowanie się na tym, co jest dobre dla artykułów naukowych, Ruth Müller (2014) nazywa epistemologicznymi konsekwencjami przyspieszenia pracy akademickiej. Natomiast w przypadku wysiłków administracyjnych doktorzy nie tyle narzekali na samo organizowanie konferencji czy zgłaszanie swoich publikacji, ile na konieczność wielokrotnego zgłaszania swoich dokonań w coraz to innych formatach, czyli raportowanie tego samego po kilka razy. Z niezrozumieniem spotkała się też standaryzacja pracy dydaktycznej i konieczność sporządzania jej wieloletnich planów:

Najbardziej denerwująca z tych wszystkich zmian jest ta cała biurokracja, która jest związana z dydaktyką. [...] Ja w ogóle mam tabelkofobię straszliwą. I wypełnianie jakichś takich tabelek z tymi ramami kształcenia, co student będzie umiał po jakichś

tam zajęciach... I to jest wszystko taką nowomową pisane... To jest tak obrzydliwe! I za każdym razem to trzeba robić. Plus do tego jakieś raporty, jakaś ocena pracowników. Tego jest strasznie dużo. Bardzo tego nie lubię. To jest taka biurokracja. My jesteśmy jakimiś takimi urzędasami, którzy mają coś tam wypełniać co chwilę. To jest upierdliwe strasznie, żeby przygotować sylabus właśnie według tych wytycznych. To jest niby takie kopiuj-wklej, ale mam poczucie robienia jakichś takich głupot zupełnych [K5, 30-40, uniwersytet, humanistyka].

Obciążenia dydaktyczne, które doskwierały doktorom, oraz nieprzejrzystość lub brak współpracy w najbliższym otoczeniu były już kwestią kultury organizacyjnej, czyli norm, wartości i zwyczajowych zachowań danego środowiska lub miejsca pracy. Regulacje zewnętrzne miały tu mniejsze znaczenie, co widać było w przypadku nadgodzin, do których pracownicy czuli się zmuszani:

B: A liczba godzin też jest narzucana przez przełożonego?

R: Tak. Może pani nie przyjął liczbę nadgodzin. Aczkolwiek nie wiem, jakie byłyby tego konsekwencje, bo jeszcze się taki odważny nie [znalazł]... Bo to jest też tak, że jeżeli jest nas [kilkanaścioro] i każdy z nas ma po te 400 godzin, to jeżeli te 200 godzin zostaje, to ktoś musi to zrobić. I oczywiście to jest być może tak, że zajmą się tym doktoranci. Ale z drugiej strony jest też tak, że szef ma narzędzia, które służą restrymacji. I np. taką restrymacją jest to, że można w ogóle robić zupełnie co innego w przyszłym roku. Uczelnia jest strukturą feudalną [K2, 30-40, uniwersytet, humanistyka].

Przy dużym rozdrobnieniu tej kultury na uczelniach, czyli w sytuacji, gdy normy zachowań i zwyczaje potrafią się różnić nawet w ramach jednego wydziału, organizacja dydaktyki oraz poziom wsparcia środowiska dla pracy doktorów zależały w gruncie rzeczy od tego, do jakiej uczelni i jakiej jednostki organizacyjnej taka osoba trafi. Ta losowość, z której doktorzy zdawali sobie sprawę, porównując warunki pracy między uczelniami, wydawała się zaskakująca w świetle społecznego przeświadczenia o niemal niczym nieskrępowanych warunkach pracy naukowej.

Co ciekawe, doktorzy w wywiadach wskazywali na pewne proste sprawy, które można by zorganizować inaczej, prościej i z pożytkiem dla wyników ich pracy, takie jak spotkania integracyjne:

Czego brakuje mi na uniwersytecie, trochę może teraz porównuję, ponieważ ja równolegle pracuję w dwóch firmach, więc daje mi to jakąś trochę inną perspektywę. Brakuje tu jakiejś integracji pracowników. Generalnie. Widzę, że naprawdę nie ma czegoś takiego. Oczywiście, no w każdej pracy są jakieś tam grupki znajomych, którzy się tam spotykają poza pracą albo nie. Ale od strony takiej instytucjonalnej – nie ma nic [M3, 40-50, uniwersytet, nauki przyrodnicze].

Jednak nie czuli się władni przeprowadzać zmiany w swoim miejscu pracy. Z tego choćby powodu pojawił się w Raporcie postulat demokratyzacji uczelni i walki z „kulturą strachu”. Demokratyzacja uczelni, szczególnie w kwestii walki

o lepszą organizację czasu pracy, powinna oznaczać m.in. uzwiązkowanie, co w zasadzie jest postulatem dotyczącym współpracy doktorów.

Kwestię indywidualnej motywacji do zaangażowania w poszczególne typy pracy akademickiej na wykresie 4 uchwyciliśmy jako strefy korzyści wymiernych i symbolicznych. I tak praca dydaktyczna oraz administracyjna przedstawione są jako te, które dają zwykle stosunkowo szybki rezultat. Nadgodziny decydują o wyższych zarobkach. Środki finansowe mogą zostać uruchomione podaniami o stypendia, rozliczeniami grantów lub sprawozdaniami. Nie bez znaczenia jest też to, że od właściwego wywiązywania się z tych prac przez poszczególne osoby zależy kondycja finansowa wydziałów.

W przypadku zaangażowania w badania i współpracę trudniej o natychmiastowe gratyfikacje, a postępy i zaangażowanie w te prace przynoszą na ogół korzyści symboliczne, które dopiero w dłuższym okresie mogą się przełożyć na względne uwalnianie siebie i swoich badań z ograniczeń finansowych. To, czy starcza doktorom wewnętrznej motywacji na przewyższanie ograniczeń w polu badań i współpracy, zależy od środowiska i przełożonych. Przede wszystkim od tego, czy będą doceniać wysiłki i wskazywać na wagę podejmowanych przez pracowników działań. Poczucie autonomii, sensu oraz przeświadczenie, że robi się istotne rzeczy, są niezbędnymi składowymi motywacji wewnętrznej.

Waga poszczególnych typów pracy akademickiej nie zależy tylko od tego, co doktorzy uznawali za ważne dla siebie i na czym im najbardziej zależało (a zwykle najbardziej zależało im na postępach w pracy badawczej) – jest ona także zależna od kolejności, w jakiej trzeba się mierzyć z poszczególnymi wyzwaniem. Kluczem otwierającym kariery doktorów była współpraca i relacje z przełożonymi oraz promotorami, a wpływ współpracy (W) z danymi osobami uświadamiali sobie czasem dopiero po latach:

To jest ten jakby mój minus, promotor mój nie był zbyt aktywny, jeżeli chodzi o granty, no miał za mało studentów, magistrantów, doktorantów, ja nigdy nie uczestniczyłem w grantcie naukowym, nie byłem jakby beneficjentem takiego grantu od strony mojego promotora, on, jeżeli coś dostawał, to wydaje mi się, że już na publikacje, czyli ten końcowy etap prac... [M4, 30-40, uniwersytet, historia].

Większość naszych rozmówców była zatrudniana ze względu na obowiązki dydaktyczne (D), których nie było komu przydzielić, a nie ze względu na swoje idee badawcze. Dostosowanie się do rytmu pracy wyznaczanego dydaktyką i opanowanie tematyki zajęć dominowało w pierwszych latach pracy. Czasem odbywało się to kosztem snu:

Miałem jakieś dwie godziny takie, gdzie po prostu żeby na dwie godziny się przygotować, to musiałem dwa dni siedzieć i coś czytać, coś tam liczyć. [...] Takie zupełnie pełne dwa dni, jak nie więcej nawet, czyli tak, że to był koszmar absolutny. I tak co

*tydzień. [...] miałem w piątek wykład godzinę czy tam dwie godziny, no to wsta-
wałem o 9:00, do tej 4:00 rano tak ciurkiem po prostu się na zajęcia [musiąłem]
przygotowywać. [...] Tak, i na 7:00 miałem zajęcia [M5, 30-40, politechnika, nauki
przyrodnicze].*

Oprócz tego pojawiają się obowiązki administracyjno-organizacyjne (A). Nie-
rzadko dopiero na końcu z budżetu czasu wykrawany jest czas na pracę związaną
z prowadzeniem badań (B), jak wyjaśnialiśmy w części dotyczącej kalendarza pracy
doktorów.

Ścieżka wdrażania się w pracę akademicką typu WDAB wydaje się szczególnie
ryzykowna, gdy badania prowadzi się indywidualnie, ponieważ spowalnia to roz-
wój naukowy, co w obliczu wymogów habilitacyjnych stawia tych doktorów, którzy
chcieliby wykonywać swoją pracę dydaktyczną rzetelnie, na straconej pozycji.

*Wbrew deklaracjom i tego, że wszyscy mówią o habilitacji, to myślę, że mój przeło-
żony nie wziął w ogóle tego pod uwagę. Że habilitacja wymaga czasu. Ja od samego
początku pracuję w wymiarze minimum 390 godzin rocznie. Co oznacza, że pracuję
prawie na dwukrotności swojego etatu. Konsekwencją tego jest to, że ta aktywność
pozadydaktyczna spada. Podobno jest możliwość, żeby to pogodzić. Nie wiem, mi
się nie udaje. Mój profesor też ma taki sposób zarządzania, że my co rok dostajemy
nowy zestaw zajęć do prowadzenia. [...] cały czas pozostaje pracochłonność na tym
samym poziomie [K2, 30-40, uniwersytet, humanistyka].*

Poza tym, w przypadku gdy współpraca zaczyna się od wdrożenia pracownika
w normy i zwyczaje danej instytucji – a tym jest początek ścieżki WD, to może nie
starczyć sił na rozwój tych wymiarów współpracy, które bezpośrednio dotyczą ba-
dań:

*Czas po doktoracie [...] wspominam jako [...] baaardzo duże obciążenie dydaktycz-
ne. Właściwie, no... oprócz tych przedmiotów prowadzonych przez zakład miałam
mnóstwo różnych innych przedmiotów fakultatywnych, które... namawiana gor-
liwie przez ówczesną moją... panią kierownik, wymyślałam, i one na nieszczęście,
jakby cieszyły się tutaj... wyborem studentów, więc jeżeli studenci wybrali, no to już
trzeba było je realizować i w efekcie, no to obciążenie moje było wtedy... tak wiel-
kie, że rzeczywiście jakiegokolwiek artykuły, to... to były pisane po nocach. No a efekt,
żniwo... zbieram teraz właśnie, w postaci mojego urlopu zdrowotnego [K6, 40-50,
uniwersytet, pedagogika].*

Na niedogodności ścieżki WDAB (czyli tradycyjnego etatu naukowo-dydaktycz-
nego) warto jednak patrzeć z perspektywy tego, że poza krajem zaczął dominować
model pracy WABD (kontrakt badawczy), czyli zatrudnienie pracowników zależy
od tego, czy któryś z wniosków grantowych na badania otrzyma finansowanie i to
czas finansowania oraz sprawozdawczość z tych badań wyznaczają terminy i rytm

pracy akademickiej. Wówczas dydaktyka pojawia się w pracy akademickiej zaledwie incydentalnie. Porządek WABD ma jednak inne wady, których nie będziemy tu szerzej omawiać (por. Kwiek i Antonowicz 2015).

Podsumowanie

W przedstawionych badaniach przyglądaliśmy się temu, jak praca akademicka doktorów na polskich uczelniach wygląda z perspektywy czasowej. Szczególną uwagę poświęciliśmy rywalizacji o czas doktorów, jaka rozgrywa się między badaniami naukowymi, dydaktyką i pracą administracyjną, a także współpracą z innymi badaczami.

Dydaktyka i badania naukowe postrzegane były przez naszych rozmówców jako nieprzystające do siebie elementy ich pracy. Kalendarz prac dydaktycznych był w tym zestawieniu najważniejszy, to do niego dostosowywane były inne kalendarze. Z roku na rok przybywało też prac administracyjnych, do czego przyczyniała się nie tylko dynamika pracy akademickiej (coraz więcej grantów), ale też zmiany na uczelniach (np. wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji). To z kolei zwiększało frustrację związaną z niemożnością poświęcenia czasu na badania, a także bezsilność w obliczu coraz krótszego czasu do zdobycia habilitacji. Z przedstawionych przez nas modeli (wykresów) wynika jednak, że praca administracyjna (zwłaszcza związana z grantami) i dydaktyczna są o tyle do siebie podobne, że przynoszą bezpośrednio, wymierne korzyści. Tymczasem to, co zapewnia rozwój naukowy, czyli współpraca naukowa i badania, daje korzyści symboliczne, przynajmniej jeśli chodzi o krótką perspektywę czasową. Co ciekawe, dynamika administracji i badań jest związana z czasem biograficznym i coraz dłuższym byciem na uczelni, podczas gdy obciążenia dydaktyczne oraz jakość i rodzaj współpracy badawczej zależą od otoczenia i miejsca, do którego badacz trafia.

Jednym z najciekawszych wniosków z tych badań jest to, że doktorzy zasadniczo nie wierzą w fundacyjny mit uniwersytetu mówiący o jedności badań i nauczania. Zaskakujący pozostaje brak powiązania między zajęciami dla studentów a pracą badawczą, choć nie wiadomo, czy w ogóle takie próby były podejmowane przez badanych. Należałoby wspierać próby takiego łączenia i sprawdzić, czy nie radzą sobie z tym lepiej profesorowie lub doktoranci. Ważną rolę w pracy akademickiej odgrywały różnego typu przerwy w pracy dydaktycznej i urlopy (w tym zdrowotne), gdyż to wówczas, poza miejscem pracy, prowadzona była praca naukowa. Powtarzalność i brak sensu wielu prac administracyjnych wskazywał, że maszyna biurokratyczna wokół pracy akademickiej jest w Polsce po prostu źle zorganizowana, ale nie jest (jeszcze) tak opresyjnie nastawiona na kontrolę czasu pracy, jak by to wynikało z przywołanych na wstępie wyników badań z Finlandii.

Literatura

- Acker, S., Armenti, C. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*. 16(1): 3-24.
- Berg, M., Seeber, B.K. (2013). The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*. 6(3): 1-7.
- Colley, H., Henriksson, L., Niemeyer, B., Seddon, T. (2012). Competing time orders in human service work: Towards a politics of time. *Time & Society*. 21(3): 371-394.
- Crary, J. (2015). *24/7. Późny kapitalizm i koniec snu*. Tłum. D. Żukowski. Kraków: Krater.
- Cummings, W.K., Shin, J.C. (2014). Teaching and Research in Contemporary Higher Education: An Overview. W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, U. Teichler (red.). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards* (1-12). Dordrecht – Heidelberg – New York – London: Springer.
- Hattie, J., Marsh, H.W. (1996). The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 66(4): 507-542.
- Hey, V. (2001). The Construction of Academic Time: Sub/contracting Academic Labour in Research. *Journal of Education Policy*. 16(1): 67-84.
- Kowzan, P., Krzymiński, D. (2012). Pomiędzy alienacją a emancypacją: rola rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego. W: M. Trawińska, M. Maciejewska (red.). *Uniwersytet i emancypacja: wiedza jako działanie polityczne - działanie polityczne jako wiedza* (57-73). Wrocław: Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies.
- 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. Raport NOU*. Gdańsk – Bydgoszcz – Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2016). The European research elite: A cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education*. 71(3): 379-397.
- 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 International Publishing.
- Marsh, H.W., Hattie, J. (2002). The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness: Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? *The Journal of Higher Education*. 73(5): 603-641.
- Menzies, H., Newson, J. (2007). No Time to Think: Academics' life in the globally wired university. *Time & Society*. 16(1): 83-98.
- Menzies, H., Newson, J. (2008). Time, stress and intellectual engagement in academic work: Exploring gender difference. *Gender, Work and Organization*. 15(5): 504-522.
- Musiał, K. (2014). *Reformy edukacji wyższej w Finlandii – w obszarze finansowania szkół wyższych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Müller, R. (2014). Racing for What? Anticipation and Acceleration in the Work and Career Practices of Academic Life Science Postdocs. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15(3), art. 15. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2245/3726> [20.10.2016].
- O'Neill, M. (2014). The slow university: Work, time and well-being. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(3), art. 14. <http://discoversociety.org/2014/06/03/the-slow-university-work-time-and-well-being/> [20.10.2016].
- Rosa, H. (2003). Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society. *Constellations*, 10(1): 3-33.
- Rutkowiak, J. (2010). O tęsknocie do uniwersyteckiej przyjaźni: przemiany w uniwersytecie, przemiany w jego ludziach. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej*, 51(3): 53-65.
- Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., Teichler, U. (red.) (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards*. Dordrecht – Heidelberg – New York – London: Springer.
- Standing, G. (2014). *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Tłum. K. Czarnecki, P. Kaczmarek, M. Karolak. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szadkowski, K. (2016). Socially Necessary Impact/Time: Notes on The Acceleration of Academic Labor, Metrics and The Transnational Association of Capitals. *Teorie Vědy / Theory of Science*, XXXVIII: 1-30.
- Tomlinson, J. (2007). *The Culture of Speed. The Coming of Immediacy*. Los Angeles – London – New Delhi – Singapore: Sage Publications.
- Vostal, F. (2014). Speed kills, speed thrills: Constraining and enabling accelerations in academic work-life. *Globalisation, Societies and Education*, 13(3): 295-314.
- Vostal, F. (2015). Academic life in the fast lane: The experience of time and speed in British academia. *Time & Society*, 24(1): 71-95.
- Vostal, F. (2016). *Accelerating academia: the changing structure of academic time*. London: Palgrave MacMillan.
- Ylijoki, O.-H. (2011). Boundary-work between work and life in the high-speed university. *Studies in Higher Education*, 38: 1-14.
- Ylijoki, O.-H., Mäntylä, H. (2003). Conflicting Time Perspectives in Academic Work. *Time & Society*, 12(1): 55-78.
- Zielińska, G., Kowzan, P. (2016). Mobilność zagraniczna polskich doktorów – możliwości i bariery. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(47): 183-203.

Time absorbers: PhD holders at universities in Poland and the organisation of their working time

ABSTRACT. The paper presents an analysis of four components of academic work: research, teaching, administration and collaboration. Basing on the report „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową” it shows how PhDs in teaching and research positions have their time scheduled and how they manage their time budgets in order to find some time for research and proceed to habilitation. The

consequences of living and working within such temporal regimes are taken into account. The paper presents a model of academic work, which allows comparing these four components with each other.

KEYWORDS: working time, academic work, teaching, research, PhDs

CYTOWANIE: Kowzan, P., Zielińska M. (2016). Pochłaniacze czasu – doktorzy na uczelniach w Polsce wobec organizacji czasu ich pracy, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(48): 41-62. DOI: 10.14746/nisw.2016.2.2.

Justyna M. Bugaj

Wynagradzanie za efekty pracy nauczycieli akademickich – analiza przypadku Uniwersytetu Islandzkiego*

STRESZCZENIE. Wynagradzanie za efekty pracy sprowadza się do ustalenia celów i zadań, które powinny zostać osiągnięte w określonym czasie. Takie podejście daje dużo swobody pracownikowi, który decyduje, kiedy i jak chce je osiągnąć. Jest ono również coraz bardziej popularne w organizacjach biznesowych. Czy jednak sprawdzi się na uniwersytecie publicznym? Celem artykułu jest omówienie wynagradzania za efekty pracy nauczycieli akademickich na wybranym przykładzie oraz przedstawienie propozycji mierników efektów pracy dla nauczycieli akademickich zatrudnionych w polskich uczelniach. Jako metody badawcze wykorzystałam krytyczną analizę treści piśmiennictwa naukowego z zakresu wynagradzania pracowników oraz analizę przypadku (*case study*) uniwersytetu, w którym wybrane do analizy praktyki sprawdzają się od wielu lat. Definicję uniwersyteckiego nauczyciela akademickiego przyjąłam za Eurydice, gdzie oznacza on zarówno wykwalifikowanych pracowników uczestniczących w procesie kształcenia, jak i tych, którzy wykonują pewne zadania związane z zarządzaniem i/lub koordynacją pracy wszystkich pracowników na uczelni¹. W związku z tym nie uwzględniłam specyfiki wynagradzania za efekty pracy kadry administracyjnej (pracowników sekretariatów, księgowości, administracji finansowej itp.). Pojęcia „uniwersytet” i „uczelnia” stosowałam zamiennie, choć nie oznaczają one tego samego. W pierwszej części skupiłam się na przedstawieniu założeń wynagradzania za efekty pracy oraz opisaniu przykładowych efektów pracy nauczyciela akademickiego w wyodrębnionych obszarach jego aktywności zawodowej. W drugiej części przedstawiłam analizę przypadku wybranego uniwersytetu oraz dyskusję opisywanych praktyk. W zaprezentowanym przykładzie powiązanie wynagrodzeń z efektami pracy następuje w formie bezpośredniej (np. premie i nagrody) i pośredniej (np. dodatkowe premie roczne). Takie podejście

* Niniejsze rozważania stanowiły podstawę wystąpienia na III Ogólnopolskiej Konferencji Bada-czy Szkolnictwa Wyższego, rozwijają one rozważania opublikowane wcześniej w rozdziale 5.2 „Wyna-gradzanie za efekty pracy” (Bugaj 2016b: 107-111).

¹ Określenie „nauczyciel akademicki” pracujący na uniwersytecie jest dość szerokie, gdyż obej-muje również osoby zatrudnione w niepełnym wymiarze czasu lub w ramach umów cywilnoprawnych (w przypadku Polski), w tym doktorantów prowadzących zajęcia dydaktyczne oraz tzw. prekarną siłę roboczą (pracowników tymczasowych). Szerzej: Szadkowski 2013: 306.

wymaga jasnego ustalenia i komunikowania zasad funkcjonującego systemu wynagrodzeń wszystkim pracownikom oraz uświadomienia im ich roli w efektywnym działaniu całej uczelni. Jest to także przykład systemowych działań dotyczących powiązania strategii wynagrodzeń ze strategią uczelni.

SŁOWA KLUCZOWE: wynagradzanie za efekty pracy, wynagradzanie nauczycieli akademickich, Uniwersytet Islandzki

Wstęp

W Polsce obowiązuje definicja wynagrodzenia przyjęta w Genewie 1 lipca 1949 r. na Konwencji Konferencji Ogólnej Międzynarodowej Organizacji Pracy, według której „wynagrodzenie jest dającą się wyrazić w gotówce i ustaloną przez umowę lub ustawodawstwo krajowe płacą, która na mocy pisemnej lub ustnej umowy najmu usług należy się pracownikowi bądź za pracę wykonaną lub która ma być wykonana, bądź za usługi świadczone lub które mają być świadczone” (Konwencja nr 95). W kontekście polskim „wynagrodzenie za pracę jest okresowym świadczeniem majątkowym, przysługującym za pracę świadczoną w ramach prawnego stosunku pracy odpowiednio do jej rodzaju, ilości i jakości” (Państwowa Inspekcja Pracy). Poziom wynagrodzeń powinien skłaniać pracownika do określonego zachowania, toteż musi spełniać kilka podstawowych zasad (Sułkowski 2001: 72):

- premiować zaangażowanie,
- premiować systematyczność,
- być przejrzysty i stabilny,
- być zróżnicowany w zależności od trudności pracy czy oczekiwań względem pracownika.

Poziom wynagrodzenia² na określonym stanowisku uzależniony jest najczęściej od wysokości płac na podobnych stanowiskach, a dodatkowo uwzględnia kryteria rynkowe. Dlatego też coraz częściej przy ustalaniu wysokości wynagrodzenia obok trudności pracy bierze się pod uwagę także osiągnięte przez pracownika efekty lub jego zachowanie (w tym motywację i zaangażowanie) (Pocztowski 1998: 177-179). Wynagradzanie za efekty pracy jest podejściem skłaniającym pracowników do skupiania się na aktywnościach zawodowych spójnych z celami organizacji. Stanowi proces dochodzenia do wspólnego rozumienia i osiągnięcia celów, tak w krótkim, jak i w długim czasie (Armstrong 2011: 535-553). Przy czym celem wynagradzania (Sekuła 2013: 320-322) za efekty pracy jest uzależnienie wysokości finansowania od mierzalnych rezultatów pracy. Efekty pracy (Skowron-Mielnik 2016: 156)³ są tutaj

² Rzeczownik „wynagrodzenie” pochodzi od czasownika „wynagradzać”, oznaczającego również danie nagrody, zapłaty, odszkodowania. Wyrazami bliskoznacznymi, ale nie tożsamymi są: płaca, pensja, zarobek, zapłata (Sekuła 2013: 15).

³ W obszarze biznesowym można znaleźć różne koncepcje wynagradzania za efekty, takie jak: HIPW High Involvement Work Practices, HPWS High Performance Work System.

rozumiane jako bezpośrednie wyniki pracy i zachowania, które realizują i przejawiają pracownicy, wykonując powierzone im zadania. Nakłady pracy to wysiłek fizyczny i umysłowy, mierzalny i niemierzalny, ponoszony przez pracowników na realizację zadań. Wynagrodzenie za efekty powinno więc nastąpić wtedy, kiedy wystąpi spodziewana przez pracodawcę różnica między nakładami pracy a efektami pracy.

Ze względu na wieloaspektowość działań uczelni publicznych w Polsce system wynagrodzeń nauczycieli akademickich nie jest jednorodny. Składa się z wynagrodzenia zasadniczego, wynagrodzeń dodatkowych i okresowych dodatków do wynagrodzeń (rozporządzenie MNiSW z 5 października 2011 r.). Źródłem wynagrodzeń jest zarówno dotacja na działalność dydaktyczną, jak i środki zewnętrzne, które można podzielić na te uzyskane z odpłatnie świadczonej działalności dydaktycznej oraz uzyskane na realizację szeroko rozumianych projektów i indywidualnych zamówień różnych zleceniodawców publicznych i niepublicznych. W konsekwencji źródła przychodów nauczycieli akademickich są różnorodne, a łączna kwota środków pieniężnych stanowiących przychód poszczególnych pracowników jest bardzo zróżnicowana.

Na efekty pracy nauczyciela akademickiego wpływają różne czynniki: niezależne i zależne od niego, np. kwalifikacje, kompetencje, umiejętności, doświadczenie, predyspozycje, cechy osobowościowe, oraz zewnątrz- i wewnątrzorganizacyjne. Stąd o końcowym wyniku jego pracy decyduje również kultura organizacyjna, relacje ze współpracownikami, a także wielkość pensum dydaktycznego, liczba godzin ponadwymiarowych oraz obciążenie innymi czasochłonnymi obowiązkami. Należy przy tym pamiętać, że „pracownik wiedzy nie generuje kosztów pracy, a wydatki na jego zatrudnienie i utrzymanie w strukturze organizacyjnej powinny mieć charakter inwestycji kapitałowej o określonej formie zwrotu i określonym horyzoncie czasowym osiągnięcia progu rentowności” (Kawka 2011).

Należy również zwrócić uwagę na kwestię efektywności wynagrodzeń za pracę określanej przez rezultaty prawidłowej realizacji zadań w danym obszarze działalności oraz przez uzyskanie oczekiwanej różnicy między nakładami a osiągniętymi wynikami. Efektywność obejmuje dwa składniki: skuteczność, czyli stopień realizacji celów, oraz sprawność, czyli stosunek korzyści związanych z osiągniętymi celami do poniesionych na ich osiągnięcie nakładów (Pocztowski 1998: 47-48; Filipowicz 2008). Bardziej szczegółowo na temat efektywności wynagrodzeń pisała Marta Juchnowicz (2011a: 103-114), a kontekst produktywności naukowców rozwijał Marek Kwiek (2015), z kolei różnice w poziomie wynagrodzeń między najlepszymi pracownikami wybranych uczelni można znaleźć w publikacjach Jerzego Wilkina (2010).

1. Mierzenie efektów pracy nauczycieli akademickich w Polsce

W literaturze przedmiotu można spotkać różne podejścia do badania efektów pracy nauczycieli akademickich. Efekty mogą być cząstkowe, proste lub złożone, krótko- lub długoterminowe, retrospektywne i prospektywne oraz mierzone ilościowo, jakościowo lub metodami mieszanymi. Jednak najczęściej sposób osiągnięcia przedstawionych efektów skupia się na jakości pracy, a osiągnięcie efektów na ilości zrealizowanych mierników efektu (Sidor-Rządkowska 2011: 161; Jacukowicz 2001: 91). Przy czym ogólnym i podstawowym miernikiem pracy ludzkiej może być zmierzenie ilości czasu pracy poświęconego na osiągnięcie określonego celu (Listwan 2005). W przypadku nauczycieli akademickich znajdują one wyraz w oczekiwaniu określonego zachowania i uzyskiwania przez nich wyników w trzech najbardziej popularnych obszarach aktywności⁴:

- dydaktycznym – związanym z kształceniem i wychowywaniem studentów oraz upowszechnianiem wiedzy,
- naukowo-badawczym – związanym np. z prowadzeniem badań naukowych i prac rozwojowych, rozwijaniem twórczości naukowej albo artystycznej,
- organizacyjnym – związanym np. z uczestnictwem w pracach organizacyjnych uczelni.

Jak dotąd kryteria oceny uzyskania efektów pracy w tych trzech obszarach aktywności nauczycieli akademickich były różnorodne, choć zbliżone w różnych uniwersytetach polskich. Wynikają one z zapisów ustawowych, mimo iż zasady i procedury szczegółowe tej oceny ustalane są przez senaty uczelni. W procesie tym z założenia biorą udział różne strony, najczęściej: studenci, współpracownicy oraz bezpośredni przełożeni.

I tak jeśli chodzi o ocenę efektów pracy w obszarze dydaktyki i kształcenia, odbywa się ona najczęściej po każdym semestrze i jest dokonywana przez słuchaczy uczestniczących w zajęciach dydaktycznych ocenianego nauczyciela. W razie potrzeby ma również miejsce ocena dokonywana przez bezpośredniego przełożonego lub współpracowników, będąca wynikiem np. hospitacji zajęć, szczególnie przy wykorzystaniu modelu rozwojowego z koncepcji Davida Goslinga (2002)⁵. W przypadku przygotowania mierników do oceny efektów pracy w obszarze dydaktycznym można wziąć pod uwagę następujące kryteria:

⁴ Zostały one wybrane, opracowane i pogrupowane na podstawie zadań wynikających z ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, w odniesieniu do osób zatrudnionych na uniwersytecie można wyodrębnić ich znacznie więcej.

⁵ Wyodrębnił on: model ewaluacyjny (*evaluation model*), model rozwojowy (*development model*) oraz model wzajemnej hospitacji (*peer review model*).

- oceny udzielane studentom na zaliczenie prowadzonych przedmiotów (analiza ilościowa i jakościowa),
- przygotowane programy studiów, opracowane treści nowych kierunków i specjalności (analiza ilościowa i jakościowa),
- opracowane sylabusy, opracowane treści przedmiotu do kształcenia zdalnego (e-learning), (analiza ilościowa),
- wystąpienia na konferencjach, seminariach i innych spotkaniach dydaktycznych (analiza ilościowa i jakościowa),
- przygotowane publikacje dydaktyczne, skrypty, złożone przez studentów egzaminy (analiza ilościowa i jakościowa),
- sposób wywiązywania się z realizacji powierzonych zajęć (analiza jakościowa),
- liczba godzin prowadzonych wykładów i seminariów naukowych (analiza ilościowa),
- liczba wypromowanych dyplomantów (analiza ilościowa).

Ocena efektów pracy w obszarze naukowym dokonywana jest w cyklu najczęściej rocznym lub dwuletnim, samodzielnie przez nauczyciela akademickiego. Sposób dokonywania tej oceny jest dwojaki, najczęściej według znanych wcześniej mierników w specjalnie do tego przygotowanym kwestionariuszu. Ocenę jakościową przeprowadza bezpośredni przełożony lub inna wydelegowana do tego osoba. Oceny mieszanej (ilościowej i jakościowej) dokonuje sam nauczyciel akademicki. Mierniki oceny efektów pracy w tym obszarze mogą być modyfikacją tych przedstawionych w tabeli 1, z uwzględnieniem dziedziny i dyscypliny oraz stopnia lub tytułu naukowego posiadanego przez pracownika.

Najbardziej wymiernym efektem pracy w tym obszarze jest uzyskanie stopnia lub tytułu naukowego. Wymaga on często kilku, a nawet kilkunastu lat pracy (Grabowski 2010). Stąd ważne dla nauczyciela akademickiego może być wzięcie pod uwagę jego różnych innych działań przyczyniających się do osiągnięcia tego efektu. Znaczące mogą być następujące mierniki: liczba cytowań, nagrody i wyróżnienia naukowe, patenty, projekty, aktywny udział w konferencjach międzynarodowych, udział w realizacji grantów, liczba wypromowanych magistrów/doktorów, recenzowanie prac i referatów, opiniowanie podręczników/skryptów (Jastrzęb-Mrozicka i Kuniński 1995: 20-21), a także liczba publikacji wydanych za granicą, członkostwo i funkcje pełnione w międzynarodowych organizacjach.

Z kolei ocena efektów uzyskanych w obszarze organizacyjnym (zarządczym) jest dokonywana najczęściej w cyklu dwuletnim lub czteroletnim przez bezpośredniego przełożonego i/lub współpracowników. W ramach jakościowych mierników oceny w tym obszarze można wziąć pod uwagę sposób wywiązywania się nauczyciela akademickiego z powierzonych mu obowiązków kierowniczych. W tym przypadku ważne stają się efekty i osiągnięcia kierowanej przez niego jednostki organizacyjnej, efekty pracy jej pracowników czy rodzaj i charakter współpracy z innymi jednostkami oraz uczelniami (Bugaj 2016b). Wymiernym efektem jest także wartość

Tabela 1. Przykładowe mierniki ilościowe oczekiwanych efektów w obszarze naukowym

Oczekiwany efekt	Przykładowe mierniki
Osiągnięcie naukowe	<ul style="list-style-type: none"> • liczba autorskich publikacji naukowych w czasopismach krajowych i międzynarodowych • liczba autorskich monografii • liczba współautorskich publikacji naukowych i udział w opracowaniach zbiorowych • redakcja w monografii naukowej
Aktywność naukowa	<ul style="list-style-type: none"> • liczba wystąpień na krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych • czas członkostwa w komitetach redakcyjnych i radach naukowych czasopism • liczba zrealizowanych projektów naukowo-badawczych krajowych, europejskich i innych międzynarodowych • czas kierowania zespołami badawczymi realizującymi projekty finansowane w drodze konkursów krajowych i zagranicznych
Współpraca międzynarodowa	<ul style="list-style-type: none"> • liczba staży naukowych zagranicznych (wraz z określeniem czasu ich trwania) • liczba dokonanych ocen projektów międzynarodowych • liczba recenzji prac publikowanych w czasopismach międzynarodowych z zastosowaniem wskaźnika <i>impact factor</i> • czas członkostwa w międzynarodowych organizacjach i towarzystwach naukowych • liczba godzin przepracowanych w międzynarodowych zespołach eksperckich • uczestnictwo w programach europejskich i innych programach międzynarodowych • liczba godzin przepracowanych w międzynarodowych zespołach badawczych

Źródło: opracowanie własne.

pozyskanych funduszy ze źródeł zewnętrznych. Przykładowe mierniki ilościowe mające zastosowanie w tym obszarze prezentuje tabela 2.

Ciekawe zmiany w dotychczasowym systemie wynagradzania i motywowania nauczycieli akademickich pracujących w publicznych uczelniach w Polsce zostały sformułowane w raporcie przygotowywanym przez zespół Millward Brown SMG/KRC (2010: 9) na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zespół ten zaproponował wprowadzenie podziału płac w zależności od corocznej oceny pracy pracowników i ich klasyfikacji do jednej z trzech grup: A (najefektywniejszych pracowników), B (pracowników przeciętnych) oraz C (pracowników najmniej efektywnych). Owo rozwiązanie może skutkować automatycznymi podwyżkami dla najlepszych na wydziale, przynajmniej na okres roku kalendarzowego lub do następnego

Tabela 2. Przykładowe mierniki ilościowe oczekiwanych efektów w obszarze organizacyjnym

Oczekiwany efekt	Przykładowe mierniki
Współpraca z otoczeniem społecznym i gospodarczym	<ul style="list-style-type: none"> • liczba ekspertyz i innych opracowań wykonanych na zamówienie instytucji publicznych lub przedsiębiorców • liczba funkcji zarządczych w spółkach prowadzących działalność badawczo-rozwojową, instytucjach finansowych, kancelariach prawnych, placówkach terapeutycznych i innych organizacjach o charakterze publicznym • liczba godzin przepracowanych w zespołach eksperckich i konkursowych

Źródło: opracowanie własne.

cyklu oceny. Kryteria wyróżniania najlepszych może zdefiniować rektor, choć może to być też wynik ustaleń międzyuczelnianych. Wtedy takie kryteria powinny zostać opublikowane w odpowiednim akcie prawnym (np. rozporządzeniu MNiSW). Przyjęte kryteria dotyczące wymaganych efektów i uzależniające od nich poziom wynagrodzenia powinny mieć swoje odzworowanie w kontraktach z nauczycielami akademickimi (zapis w umowie o pracę lub mianowanie).

System wynagradzania za efekty pracy powinien być długofalowy i wykorzystywać pozytywną rywalizację. Powinien być atrakcyjny, zmienny w czasie oraz posiadać mocno zróżnicowane i jasne dla nauczycieli akademickich kryteria (mierniki). Cały system nie powinien być nadmiernie rozbudowany ani kosztochłonny (Beck-Krala 2011: 220), powinien wynikać ze strategii i polityki personalnej, a także wspierać kulturę organizacyjną.

Dotychczasowa ocena efektów pracy nauczycieli akademickich jest ściśle powiązana z oceną działania uczelni, w której pracują. Jest to spowodowane prostym przeniesieniem wymaganych efektów działania jednostki (najczęściej zaplanowanych dla całej uczelni) na efekty oczekiwane od poszczególnych nauczycieli akademickich. Oznacza to, że również część mierników wykorzystanych do parametryzacji jednostek naukowych (Rybkowski 2015; Rozmus 2012) nieszczęśliwie zostało przeniesionych na ocenę pracy nauczycieli akademickich. Skutkuje to nie tylko brakiem motywacji do osiągania efektów, które są trudno osiągalne, ale także zniechęcaniem ich do pracy w ogóle.

2. Studium przypadku jako metoda badawcza

Studium przypadku (Yin 2009) polega na uporządkowanym przedstawieniu całego systemu (lub jego części) w konkretnej instytucji i wyprowadzeniu uogólniających wniosków (Kuc 2009). O jego istocie decyduje zastosowanie metod eksploracyj-

nych, z założenia wielu, by zrozumieć najlepiej badane zjawisko (Czakon 2011: 46)⁶. Silverman (2008: 171-175) wyróżnił dwa rodzaje doboru przypadków:

- celowy – po utworzeniu typologii, stanowiącej matrycę przypadków,
- teoretyczny – po określeniu elementów lub procesów, na których skupi się uwaga badacza z możliwościami dalszych uogólnień.

Dane do przygotowania przypadków mogą pochodzić z różnych wewnętrznych dokumentów, danych archiwalnych czy badań interpretacyjnych, np. wywiadów lub obserwacji bezpośredniej (Lisiecka i Kostka-Bochenek 2009: 27). Popularność studium przypadku („dobrych praktyk”) wynika z potrzeby dostępu do najlepszych wzorców oraz refleksji osób podejmujących decyzje, co i jak można robić lepiej⁷. Prowadzą one do zmiany stanu rzeczy oraz mogą być naśladowane, czyli na zasadzie uczenia się od innych studia przypadków mogą umożliwić osiągnięcie podobnych rezultatów (Juchnowicz 2011b: 13)⁸. Przedstawiany przypadek został wybrany celowo według następujących kryteriów:

- doświadczenie dotyczy uniwersytetu publicznego, praktyka jest możliwa do zaadaptowania na poziomie całej uczelni,
- doświadczenie możliwe jest do zastosowania na uniwersytecie (do zaadaptowania w warunkach polskich),
- doświadczenie dotyczy europejskiego uniwersytetu (jest związane z budowaniem Europejskiej Przestrzeni Badawczej),
- doświadczenie jest możliwe do uogólnienia,
- doświadczenie jest możliwe do opisanie (informacje są opublikowane, a materiały dostępne w języku angielskim).

Należy jednak pamiętać, że opisane rozwiązanie, które sprawdza się w jednej uczelni, w innej nie musi przynosić oczekiwanych efektów (Czarniawska 2010: 158).

3. Opis przypadku: Wynagradzanie nauczycieli akademickich za efekty pracy

Opis kryteriów wyboru: Uniwersytet Islandzki jest małym, stosunkowo młodym uniwersytetem, realizującym strategię opartą o rozwój i doskonalenie zawodo-

⁶ Dobór przypadków według W. Czakona: kryterium pragmatyczności (dostępności danych), jasność przypadku (skrajne, ale jednoznaczne w interpretacji), różnorodność (różne lub przeciwstawne przypadki), krytyczne zjawisko (którego odbiegający od powszechnie przyjętych poglądów przebieg pozwala sformułować uogólnienia), metafora (określony przebieg badanego zjawiska lub pozwala przyjąć określone stanowisko) (Czakon 2011: 55-56).

⁷ Przy czym najlepsze praktyki uwzględniają: kontekst organizacji (misję, wartości, cele strategiczne), osiągnięcia zweryfikowane jasno zdefiniowanymi miernikami (kryteria oceny), możliwość porównania (Juchnowicz 2011b: 14-15; Czakon 2011: 181-191).

⁸ To podejście ukształtowało benchmarking, który (według APQC) jest procesem poprawy wyników poprzez identyfikowanie i adaptowanie wybitnych praktyk oraz procesów odnalezionych wewnątrz i na zewnątrz organizacji (Juchnowicz 2011b).

we swoich pracowników. Strategia ta dotyczy także osiągnięcia w określonym czasie pozycji jednego ze stu najlepszych uniwersytetów na świecie w rankingu „The Times Higher Education”. Uczelnia ta ma wysoki stopień umiędzynarodowienia. Potrafi adaptować różne praktyki (europejskie i amerykańskie), a także biznesowe. Posiada opublikowane informacje w języku angielskim.

Zakres dobrej praktyki: dotyczy wszystkich zatrudnionych na uniwersytecie. Ogólna strategia uniwersytetu wyznacza priorytety działania, które mają odzwierciedlenie w strategii szczegółowej, czyli wynagradzaniu za efekty pracy. Polityka personalna, procesy HR oraz strategia uczelni są spójne.

Opis dobrej praktyki: Uniwersytet Islandzki został założony w 1911 r. przez Jóna Sigurðssona. Posiada sześć wydziałów, zatrudnia około 1300 stałych pracowników oraz około 2400 w ramach innych umów. Kształci około 14 tys. studentów. W 2006 r. władze uczelni wyznaczyły sobie ambitny cel długoterminowy: wejście do grona stu najlepszych uniwersytetów na świecie. Aby ten cel zrealizować, skupili się na osiągnięciach badawczych, doskonaleniu dydaktyki oraz inwestycjach technicznych. Wprowadzili też rygorystyczne wewnętrzne środki kontroli jakości na wszystkich poziomach działania. Zalecenia dotyczące realizacji tych założeń z misji i strategii uczelni mają swoje odzwierciedlenie w dokumentach *Strategy of the University of Iceland 2016-2021* oraz *The University of Iceland Human Resource Policy*. Obowiązująca polityka kadrowa została ustalona w 2000 r. i jest modyfikowana według potrzeb. Jest ona bardzo rozbudowanym dokumentem opublikowanym na stronie internetowej i udostępnianym w postaci wydrukowanego folderu wszystkim zainteresowanym pracownikom. Swoim zakresem obejmuje m.in.: wzajemne oczekiwania (*mutual expectation*); zasady zarządzania (*management principles*); zasady rekrutacji (*recruitment and carter*); rozwój zawodowy (*professional development*); przyjmowanie i szkolenie nowych pracowników (*receiving and training new employees*); zakres godzin pracy i obowiązków rodzinnych (*working hours and family responsibilities*). Dotychczasowe akredytacje potwierdzają, że uczelnia działa zgodnie z wytyczonymi celami i ze standardami międzynarodowymi (zmiana *in plus* pozycji w rankingach międzynarodowych).

Tabela 3 przedstawia fragmenty punktowej oceny efektów pracy obowiązujących nauczycieli akademickich na Uniwersytecie Islandzkim. Cały proces jest bardzo złożony. Każda kategoria ma przypisany symbol literowy (A – *research*, B – *teaching*, C – *administration*, D – *service*), który w podkategoriach jest szczegółowo rozpisany. W tabeli przykładowo przedstawiono w ten sposób kategorię A2 oraz B1. I tak w obszarze badań (A) ocenia się opublikowane teksty pod kątem ich oryginalności oraz wkładu w rozwój wiedzy. Przykładowo podział punktów za współautorstwo książki (pierwszy wiersz tabeli) można obliczyć:

- w przypadku dwóch autorów: 1,5 raza liczba punktów za opublikowanie książki i podzielić na 2,

- w przypadku pięciu autorów wskaźnik się zmieni i będzie wynosił: 2 razy liczba punktów za opublikowanie książki i podzielić na 5.

Krytycznym elementem procesu w obszarze A jest także ocena wzajemna (minimum dwóch recenzentów-ekspertów z danej dziedziny) oraz upowszechnienie publikacji (Evaluation System for Public Universities).

Tabela 3. Fragmenty punktowej oceny efektów pracy nauczycieli akademickich

Obszar	Kategoria	Podział punktów
Badania i nauka Kategoria A	współautorstwo książki (A2) rozdziały w książce (A3) artykuły naukowe (A4) materiały konferencyjne (A5) prace redakcyjne (A7) raporty, opinie i tłumaczenia (A8) materiały dydaktyczne (A9) innowacje (A10)	dwóch autorów: 1,5 × liczba pkt : 2 trzech autorów: 1,8 × liczba pkt : 3 czterech lub więcej autorów: 2,0 × liczba pkt : liczba autorów
	A2.1. Publikacje recenzowane w najbardziej cenionych wydawnictwach naukowych na świecie, np. Cambridge University Press, Elsevier, Harvard University Press, John Wiley & Sons (z Blackwell Publishing), Kluwer/Springer, Oxford University Press, Taylor & Francis (z Routledge)	do 100 pkt mogą być inne wydawnictwa, ale uznane w dziedzinie naukowej publikacji
	A2.2. Międzynarodowe publikacje i recenzje oraz krajowe publikacje i recenzje o wymiarze międzynarodowym	do 75 pkt
	A2.3. Publikacje i recenzje (islandzkie lub zagraniczne), skierowane przede wszystkim do krajowego środowiska akademickiego	do 50 pkt
Kształcenie Kategoria B	B1. Doświadczenie w nauczaniu B1.1. Adiunkt, docent, profesor nadzwyczajny lub profesor, w pełnym wymiarze czasu	10 pkt/rok
	B1.2. Dla każdego wykładowcy	2 pkt/rok dla każdego przedmiotu do maksimum 6 pkt/rok
	B1.3. Techniki nauczania kursu	0-2 pkt

Źródło: Bugaj 2016b: 110, za: *Evaluation System for Public Universities*, http://english.hi.is/files/sverrirg/evaluation_system_english.pdf [18.11.2016].

Za każdą aktywność w obszarach A, B, C lub D nauczyciele akademicy otrzymują określoną liczbę punktów, która sumuje się od momentu zatrudnienia przez cały czas trwania pracy zawodowej. Ukierunkowanie na osiągnięcie punktów w określonej kategorii pomaga w ustaleniu ścieżki rozwoju, a także w motywowaniu i wyna-

gradzaniu nauczycieli akademickich. Zależność jest prosta: im więcej się pracuje, tym więcej otrzymuje się punktów. Dzięki temu jasne są kryteria dotyczące podwyżki wynagrodzenia czy kryteriów awansowych. Przy czym w regulach ogólnych są ustalone również górne limity, czyli maksymalna wartość punktów w danej kategorii na rok. Ma to zapobiegać przepracowaniu się i utrzymaniu równowagi między pracą a życiem.

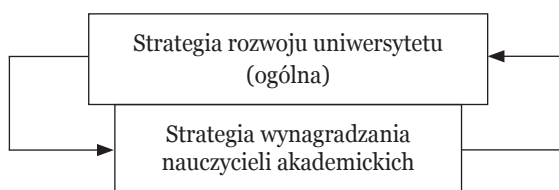
System ten jest ściśle związany z dużym zaangażowaniem organizacyjnym. Uczelnia na każdym szczeblu wspiera nauczycieli akademickich w osiągnięciu uzgodnionych celów. Największy udział w tym procesie mają bezpośredni przełożeni, którzy są następnie wspierani przez władze uczelni (dziekana, rektora), a także reprezentantów działu kadrowego. Przy czym warto tu zwrócić uwagę na znacznie inny niż w Polsce przydział obowiązków związanych z pełnieniem funkcji kierowniczych w uczelni. Sprawy organizacyjne wymagające pracy z dokumentami realizowane są przez osoby do tego wydelegowane, najczęściej pracowników administracyjnych. Nauczyciele akademicy pełniący funkcje kierownicze 70% swojego czasu poświęcają na rozmowy z innymi nauczycielami akademickimi, inspirując ich do realizowania założonych celów, a także rozwiązując potencjalne problemy, oraz na reprezentację uczelni. Same punkty i ich rozliczanie stanowią zatem jeden z wielu pretekstów do utrzymania dobrej relacji przełożony – pracownik, która także w ten sposób jest rozwijana. Bez wsparcia przełożonych realizacja założonych efektów pracy przez nauczycieli akademickich nie byłaby możliwa.

Dobra praktyka w tym przypadku polega na ukierunkowaniu działań nauczycieli akademickich we wszystkich obszarach ich aktywności (naukowym, dydaktycznym i organizacyjnym). Te ukierunkowane działania są adekwatnie premiiowane, co pozwala na realizację strategii rozwoju całego uniwersytetu. Dodatkowo praktyka ta wspiera relacje między pracownikami i ich przełożonymi, sprawnie łącząc je z wynagradzaniem za efekty pracy.

4. Strategia wynagradzania za efekty pracy nauczycieli

Strategia wynagrodzeń nauczycieli akademickich powinna być zintegrowana z celami strategicznymi całej uczelni. Zostało to przedstawione na rysunku 1. Obie strategię, ogólna – uniwersytecka i szczegółowa – wynagradzania nauczycieli akademickich, przenikają się i wspólnie rozwijają się w zintegrowany sposób. Wymuszają długookresowe spojrzenie na potencjał uniwersytetu, z adekwatnym przeprowadzaniem pozostałych procesów personalnych na uniwersytecie: procesem rekrutacji i selekcji, motywowania, doskonalenia i oceny pracy, przesunięć wewnątrzorganizacyjnych i ich konsekwencji np. zwolnień (Bugaj 2016b).

Aby przedstawiona strategia mogła być realizowana w uczelni, należy spełnić kilka warunków. Najpierw konieczne jest opracowanie ogólnej strategii uniwersy-



Rysunek 1. Poziomy strategii na uniwersytecie

Źródło: opracowanie własne.

tetu (Bugaj 2016a), a następnie ustalenie z pracownikami wspólnych celów związanych z jej realizacją, a także z wymiernymi, oczekiwanymi od nich wynikami. Takie podejście powinno być zastosowane w każdym obszarze aktywności uczelni, czyli także wobec poszczególnych kierowników, grup pracowniczych czy projektów (Król 2006: 83). Jednym z takich kluczowych celów uczelni może być awans w prestiżowym rankingu uniwersyteckim lub uzyskanie lepszych wyników w zakresie badań przez zespoły projektowe w stosunku do lat poprzednich, czyli konieczność dezagregowania celów uczelni wynikających z jej strategii skutkuje ustaleniem zadań dla nauczycieli akademickich oraz oczekiwanych rezultatów bądź zachowań względem ich pracy. Wyznaczanie zadań skutkuje z kolei koniecznością ustalenia sposobów oceny ich realizacji. Ta ocena stanowi podstawę zarządzania przez efekty i warunkuje spójność wynagrodzeń ze strategią uczelni (Borkowska 2006: 179).

5. Wybrane problemy dotyczące wynagradzania za efekty pracy

Przedstawiona strategia wynagradzania za efekty pracy nauczycieli akademickich ma zalety i wady. Niewątpliwą jej zaletą są jasno określone zasady, które dotyczą wszystkich zatrudnionych. Pracownicy znają swoje cele i obowiązki, a poziom wynagrodzeń jest dostosowany do ich umiejętności i zdolności. Ewidentną wadą tego podejścia jest konieczny wysoki poziom szczegółowości mierników i efektów, co prowadzi do biurokracji i złożonej obsługi administracyjnej. W perspektywie długoterminowej takie podejście może stanowić źródło problemów ujawniające się w różnych działaniach nauczycieli akademickich, np.:

- może zmienić ich nastawienie do pracy w kierunku realizacji określonych i wymiernych efektów (np. zbierania punktów z publikacji, tzw. punktoza), zagrożenie to jest związane bardziej ze zwracaniem uwagi na liczbę publikacji prac badawczych czy naukowych niż na jakość ich przygotowania;
- może skłaniać ich do skupiania się na poszukiwaniu łatwych możliwości osiągnięcia założonych efektów, np. łatwych projektów badawczych, łatwych te-

- matów w postępowaniach awansowych, gwarantujących osiągnięcie wymiernego efektu w stosunkowo krótkim czasie;
- może zaostrić rywalizację wśród nich, która będzie skutkować brakiem współpracy czy pomocy w zadaniach badawczych, szczególnie w przypadku gdy premiowane są dokonania tylko wybranych osób;
 - może tworzyć konfliktogenne stosunki pracy, które będą powodować ukrywanie istotnych informacji związanych z osiąganiem efektów (niechęć do dzielenia się wiedzą);
 - może spowodować spadek zaangażowania i motywacji pracowników produktywnych, gdyż istnieje zagrożenie, że nie będą w stanie utrzymać swojego wysokiego poziomu pracy lub może zwiększać poczucie zagrożenia związanego z konsekwencjami nieosiągnięcia przez nich zakładanych efektów;
 - może zmienić ich nastawienie na bardziej elastyczne, interdyscyplinarne i twórcze w realizacji efektów (w pozytywnym i negatywnym znaczeniu),
 - może wpływać na ogólny wzrost ich demotywacji i spadek zaangażowania w pracę, jak również skłaniać ich do zachowań patologicznych, ułatwiających osiągnięcie wymiernych efektów;
 - może spowodować zmniejszenie konieczności nadzoru i kontroli zewnętrznej ich pracy, gdyż znając warunki uzyskania korzyści związanych z osiągnięciem efektu, bardziej starają się, by to było możliwe (automotywacja);
 - powoduje konieczność zachowania równowagi w ustalaniu celów oraz kryteriów i mierników oceny efektów pracy dla nich w kontekście celów opracowanych dla samodzielnej jednostki organizacyjnej oraz całej uczelni.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że nie jest to koncepcja prosta w wykonaniu. Uzależnienie wysokości wynagrodzenia od wypracowanych efektów w przypadku pracy, w której ważne jest zaangażowanie, zaufanie i wysoki poziom motywacji, przynosi najczęściej neutralne wyniki (Thompson 1998). Ponadto ograniczanie się tylko do kryteriów mierzalnych (ilościowych) może przynieść szkodę kulturze organizacji (Sułkowski 2001: 14). Istotne wydaje się ustalenie oczekiwanych efektów pracy z nauczycielem akademickim na podstawie założeń wynikających ze strategii uczelni oraz umożliwienie ich realizacji, nawet jeśli wymagają osobnego finansowania. Inaczej taki efekt nie będzie miał znaczenia ani dla nauczyciela akademickiego, ani dla kierujących uczelnią, pozostanie tylko spisany życzeniem, które nie może być i nie będzie spełnione. Przy czym system wynagrodzeń powinien być tak opisany, aby płać się nie tylko za to, co zostało zrobione (ilość), ale też za to, jak się tego dokonało (jakość). Należy więc skupić się na tym, co pracownicy mają robić, ile ze swoich umiejętności i wysiłków poświęcić, by osiągnąć efekt wyznaczony przez władze uczelni (Armstrong 2011: 716).

Zakończenie

Efekty pracy w każdym obszarze działania nauczycieli akademickich mogą być mierzone za pomocą mierników jakościowych, ilościowych lub mieszanych, przy czym najbardziej popularne są mierniki ilościowe. Przy ich opracowaniu wskazana jest ostrożność i rozważa, gdyż powinny one wynikać ze strategii uczelni i pomagać w jej realizacji, przy czym nie powinny być nawzajem sprzeczne. Powinny być także znane dużo wcześniej wszystkim pracownikom, gdyż nawet drobna zmiana w parametrze oceny pracy (mierniku efektu) może skutkować ich zupełnie innym niż oczekiwane zachowaniem. Podsumowanie wybranych przykładów mierników ilościowych i jakościowych dla wyodrębnionych obszarów działania nauczycieli akademickich przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Przykładowe mierniki jakościowe i ilościowe w wyodrębnionych obszarach aktywności nauczycieli akademickich

Obszar	Przykładowy miernik ilościowy	Przykładowy miernik jakościowy
Naukowo-badawczy	<ul style="list-style-type: none"> • liczba publikacji naukowych/liczba punktów przyznanych za publikacje naukowe • liczba wykonanych zadań w projektach badawczych • liczba wystąpień konferencyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> • recenzja publikacji naukowych • opinia współpracowników/przełożonego/propozycje współpracy w kolejnych projektach badawczych • dyskusja po wystąpieniu konferencyjnym/kontakty międzyuczelniane/propozycja współpracy
Dydaktyczny	<ul style="list-style-type: none"> • wynik oceny zajęć dokonywanej przez studentów • wynik hospitacji zajęć • wyniki studentów uzyskiwane z egzaminów końcowych • liczba publikacji dydaktycznych (skryptów)/liczba punktów za te publikacje 	<ul style="list-style-type: none"> • opinie studentów (opisowe) przedstawiane w ankietach po ocenie zajęć • rozmowa pohospitacyjna • opinia o uzyskanych efektach uczenia się w wyniku „krzyżowych” egzaminów • recenzja publikacji dydaktycznych (skryptów)
Organizacyjny	<ul style="list-style-type: none"> • liczba godzin poświęconych na pracę w komisjach uczelnianych/rekrutacyjnych/radach • opieka nad praktykami (stażami) studentkami/liczba rozliczonych praktyk 	<ul style="list-style-type: none"> • opinia współpracowników o zaangażowaniu i rezultacie prac komisji uczelnianych/rekrutacyjnych/innych • opinia pracodawców na temat współpracy/opinia studentów na temat współpracy/liczba zatrudnionych studentów po praktyce (stażu)

Źródło: opracowanie własne.

Wprowadzenie strategii wynagradzania za efekty pracy nauczycieli akademickich pomaga w ustaleniu jasnych reguł i kierunków osiągnięcia owych efektów w premiowanych aktywnościach. Dla uczelni skutkuje to pożądanym zachowaniem nauczycieli akademickich, dla nauczyciela akademickiego jest czytelnym sygnałem dotyczącym efektów pracy, za które jest wynagradzany. Przedstawiony przykład uniwersytecki potwierdza, że jest to strategia skuteczna, sprawdzająca się w opisanych warunkach. Niniejsze opracowanie nie wyczerpało jednak prezentowanego tematu. Nadal pozostaje otwartym pytanie, czy proponowane rozwiązanie sprawdzi się w polskich warunkach: dużego zróżnicowania instytucji szkolnictwa wyższego i nierównych wymagań związanych z oczekiwaniami wobec nauczycieli akademickich?

Praca na uniwersytecie jest szczególna. Stąd nagradzanie ukierunkowane, za efekty, zadania, czynności, na których zależy władzom uczelni, oraz tworzenie mechanizmów skłaniających nauczycieli akademickich do realizacji priorytetów organizacyjnych są jak dotąd największym wyzwaniem dla kierujących uczelniami. Nadal jednak pozostaje otwartym pytanie: czy lepiej jest oceniać bardziej lub mniej wymierne efekty pracy, czy może lepiej premiować aktywności pracowników, ich starania się, zaangażowanie i motywacje dotyczące osiągnięcia owych efektów pracy?

Literatura

- Armstrong, M. (2011). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Oficyna Ekonomiczna.
- Beck-Krala, E. (2011). Efektywne programy świadczeń pracowniczych. W: B. Urbanik (red.). *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi* (125-150). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Borkowska, S. (2006). *Strategie wynagrodzeń*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- Bugaj, J. (2016a). Budowanie proaktywnej strategii rozwoju uniwersytetu. W: *Strategie. Procesy i praktyki* (26-35). Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- Bugaj, J. (2016b). *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czakon, W. (2011). Zastosowanie studiów przypadków w badaniach nauk o zarządzaniu. W: W. Czakon (red.). *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu* (45-61). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Czarniawska, B. (2010). *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*. Warszawa: Poltext.
- Eurydice (2009). *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091PL.pdf [31.01.2015].
- Evaluation System for Public Universities*. http://english.hi.is/files/sverring/evaluation_system_english.pdf [1.02.2015].

- Filipowicz, G. (2008). *Rozwój organizacji przez rozwój efektywności pracowników*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Gosling, D. (2002). *Models of Peer Observation of Teaching*. http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching_practice/improve_my_teaching/evaluation_support_for_my_teaching/Resources/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.pdf [19.10.2015].
- Grabiński, T. (2010). *Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Retrospekcja. Część 2: Prace habilitacyjne i doktorskie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Jacukowicz, Z. (2001). *Skuteczny system wynagradzania w firmie*. Gdańsk: ODDK.
- Jastrząb-Mrozicka, M., Kuniński, M. (1995). *System awansu szkolnictwie wyższym – oceny i propozycje. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Badan Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Juchnowicz, M. (2011a). Dylematy efektywności wynagrodzeń w organizacji gospodarczej. W: P. Bohdziewicz (red.). *Efektywność gospodarowania kapitałem ludzkim* (103-114). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Juchnowicz, M. (2011b). Istota najlepszej praktyki – dylematy definicyjne. W: M. Juchnowicz (red.). *Najlepsze praktyki w zarządzaniu kapitałem ludzkim. Metodyka badania. Opisy przypadków* (13-19). Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Karaś, R. (2003). *Teorie motywacji w zarządzaniu*. Poznań: Wyd. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
- Kawka, T. (2011). Uwarunkowania efektywności systemów wynagrodzeń nowej gospodarki. W: B. Urbanik (red.). *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi* (24-35). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konwencja nr 95 dotycząca ochrony płacy, przyjęta w Genewie dnia 1 lipca 1949 r. Dz.U. 1955, nr 38, poz. 234.
- Król, H. (2006). Podstawy koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi. W: H. Król, A. Ludwiczynski (red.). *Zarządzanie zasobami ludzkimi* (50-91). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kuc, B.R. (2009), *Jak sformułować i rozwiązać problem badawczy?*, <http://wydawnictwoptm.pl/content/8-artykuly-naukowe> [7.01.2015].
- Kwiek, M. (2015). Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 269-306.
- Listwan, T. (red.) (2005). *Słownik zarządzania kadrami*. Warszawa: C.H. Beck.
- Lisiecka, K., Kostka-Bochenek, A. (2009). Case study research jako metoda badań naukowych. *Przegląd Organizacji*. 10: 25-29.
- Millward Brown SMG/KRC (2010). *Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyacji*. Warszawa.
- Models of Peer Observation of Teaching* (2002). http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching_practice/improve_my_teaching/evaluation_support_for_my_teaching/Resources/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.pdf [19.10.2015].
- Państwowa Inspekcja Pracy. *Wynagrodzenie za pracę*. <https://www.pip.gov.pl/pwp/pdf/wynagrodzenia.pdf> [1.02.2015].

- Pocztowski, A. (1998). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zarys problematyki i metod*. Kraków: Antykwa.
- Pocztowski, A. (2011). Efektywność architektury funkcji HR w procesie tworzenia wartości dla interesariuszy. W: P. Bohdziewicz (red.). *Efektywność gospodarowania kapitałem ludzkim* (39-54). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rozmus, A. (2012). Wybrane mierniki potencjału polskiej nauki – widoczne przez pryzmat kariery naukowej. W: S. Waltoś, A. Rozmus. *Kariera naukowa w Polsce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Rozporządzenie MNiSW z 5 października 2011 r. w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej. <http://www.nsz-z-solidarnosc-pwr-wroc.pl/nszz/pdf/rozp2012.pdf> [17.11.2016].
- Rybkowski, R. (2015). Autonomia a rozliczalność – polskie wyzwania. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 95-116.
- Sekuła, Z. (2013). *Struktury wynagradzania pracowników*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Sidor-Rządkowska, M. (2011). *Kompetencyjne systemy ocen pracowników. Przygotowanie, wdrażanie i integrowanie z innymi systemami ZZL*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Silverman, D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Skowron-Mielnik, B. (2016). Paradoks efektywności pracy – między budowaniem zaangażowania a wypaleniem zawodowym. *Nauki o Zarządzaniu*. 2(27): 72-80.
- Strategy of the University of Iceland 2016-2021*. http://english.hi.is/files/bryndjo/baeklingar/hi21_brochure_ens-01-web.pdf [1.11.2016].
- Sułkowski, Ł. (2001). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Łódź: Absolwent.
- Szadkowski, K. (2013). Kto i jak pracuje na uniwersytecie. *Praktyka Teoretyczna*. 1(7): 307-317.
- The University of Iceland Human Resource Policy*. http://english.hi.is/university/human_resource_policy [1.02.2015].
- Thompson, M. (1998). Trust and reward. W: S. Perkins (red.). *Trust, Motivation and Commitment: A reader* (66-71). Faringdon: St John Sandringham, Strategic Remuneration Research Centre.
- Wilkin, J. (2010). Ile kosztuje dobry uniwersytet? *Nauka*. 4: 137-145, http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_410_17_Wilkin.pdf [29.12.2014].
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Remuneration of academic teachers based on their effects: An analysis of the University of Iceland

ABSTRACT. Remuneration based on effects has recently been gaining in popularity with business organizations. It involves setting goals and tasks that need to be done in a given timeframe. This approach gives an employee a free hand in regard to how and when they want to achieve those tasks.

The aim of this article, is to discuss remuneration of academic teachers, based on their performance using the example of the University of Iceland and to suggest measures of performance of academic teachers employed at Polish Universities. I have defined an academic teacher according to Euridice (2009: 87) which refers to both qualified academics involved in the education process and those employees whose work is related to administration and/or coordination of all employees at the University. Therefore, I have not taken into consideration the way in which administrative officers are remunerated (not including Office workers, Accountants, Financial Administrators etc.). In the first part of my article, I have demonstrated the terms of performance-based remuneration and illustrated tasks that an Academic Teacher completes in different areas of their work. In the second part, I have presented an analysis of a given University and discussed the featured approach. In this example, the connection between remuneration and performance can be direct (e.g. bonuses and awards) and indirect (e.g. an annual bonus). This approach requires establishing a clear explanation of the rules that govern the system of remuneration for all the Employees and also manifesting their roles in effective performance for the entire University. This is also an example of a system approach regarding the relationships between the remuneration strategy and the strategy of the University.

KEYWORDS: remuneration on effects, remuneration of academic teachers, University of Iceland

CYTOWANIE: Bugaj, J.M. (2016). Wynagradzanie za efekty pracy nauczycieli akademickich – analiza przypadku University of Iceland, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(48): 63-80. DOI: 10.14746/nisw.2016.2.3.

Jakub Brdulak

Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje

STRESZCZENIE. Głównym celem tego opracowania jest zainicjowanie dyskusji nad kształtem systemu oceny jakości w Polsce. Obecne rozwiązania w obszarze szkolnictwa wyższego dotyczące oceny jakości kształcenia budowane są bowiem bez strategicznej, tzn. długookresowej wizji. Konieczne tym samym staje się udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: 1) Jaki ma być profil działalności PKA? Czy ma to być urząd kontrolujący uczelnie, czy też ekspercka jednostka doskonaląca procesy kształcenia na uczelniach? 2) Czy w momencie przejścia PKA na poziom jednostki eksperckiej nie powstanie niebezpieczna luka w systemie kontroli uczelni, co spowoduje zwiększenie liczby uczelni „sprzedających dyplomy”? 3) Kto w naszym systemie szkolnictwa wyższego powinien zająć się kontrolą, a kto zarządzaniem jakością? Warto także rozważyć pomysł stworzenia jednostki, która profesjonalnie zajmowałaby się kontrolą w szkolnictwie wyższym – analogicznej do Komisji Nadzoru Finansowego czy Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów. W artykule zostały wykorzystane etnograficzne badania własne. Uwzględniono w nim stan prawny z dnia 1 listopada 2016 r.

SŁOWA KLUCZOWE: akredytacja, Polska Komisja Akredytacyjna (PKA), jakość, zapewnianie, doskonalenie, ESG, kryteria, standardy

Wstęp

Zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym jest aktualnym i stosunkowo nowym tematem. W 2000 r. została utworzona w Europie ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education, którego nazwę zmieniono w 2004 r. na The European Association for Quality Assurance in Higher Education, choć skrót pozostał ten sam). Można przyjąć, że kraje należące do europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (The European Higher Education Area – EHEA) powinny uwzględniać wytyczne publikowane przez ENQA w dokumencie Standards and Gu-

idelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015). Przestrzeganie tych standardów jest warunkiem koniecznym, aby dana komisja akredytacyjna mogła zostać wpisana do EQAR-u (The European Quality Assurance Register for Higher Education). Przedmiotem niniejszego artykułu będzie z jednej strony przedstawienie logik zarządzania jakością, a z drugiej – zderzenie tych logik z oceną jakości kształcenia w Polsce.

Głównym celem tego opracowania jest zainicjowanie dyskusji nad kształtem systemu oceny jakości w Polsce. W szczególności skoncentrowano się w nim na działalności Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA). PKA nie ma bowiem jasnej roli w polskim systemie szkolnictwa wyższego i dookreślenie jej powinno być jednym z ważniejszych zadań, które w najbliższym czasie trzeba podjąć, aby polskie szkolnictwo wyższe było konkurencyjne na mapie świata.

Obecne rozwiązania w obszarze szkolnictwa wyższego dotyczące oceny jakości kształcenia są budowane bez strategicznej, tzn. długookresowej wizji. Konieczna tym samym staje się odpowiedź na następujące pytania:

1) Jaki ma być profil działalności PKA? Czy ma to być urząd kontrolujący uczelnie, czy też ekspercka jednostka doskonaląca procesy kształcenia na uczelniach?

2) Czy w momencie przejścia PKA na poziom jednostki eksperckiej nie powstanie niebezpieczna luka w systemie kontroli uczelni, co spowoduje zwiększenie liczby uczelni „sprzedających dyplomy”?

3) Kto w naszym systemie szkolnictwa wyższego powinien zająć się kontrolą, a kto zarządzaniem jakością?

Artykuł jest oparty na obserwacjach własnych autora. Autor jest członkiem Polskiej Komisji Akredytacyjnej, przewodniczącym zarządu Fundacji na rzecz Jakości Kształcenia działającej przez KRASP. Intensywnie współpracuje również z Obywatelami Nauki – ruchem obywatelskim, który prowadzi dyskusję nad kwestiami związanymi z nauką i szkolnictwem wyższym w Polsce. W związku z tym w artykule zostały wykorzystane przede wszystkim metody charakterystyczne dla badań etnograficznych.

Artykuł podzielony jest na trzy części. W pierwszej zaprezentowane zostały główne logiki zarządzania jakością w naukach o zarządzaniu oraz specyfika zarządzania jakością w szkolnictwie wyższym na poziomie ogólnoeuropejskim. Kolejne dwie części przybliżają problematykę oceny jakości w polskim szkolnictwie wyższym. W trzeciej części autor zadaje również istotne pytania dotyczące usytuowania PKA Akredytacyjnej oraz zgłasza propozycje rozwiązań systemowych. Tym samym ta część stanowi najistotniejszą i najbardziej rozbudowaną część artykułu.

Artykuł uwzględnia stan prawny z dnia 1 listopada 2016 r., po procesie recenzji w komentarzach dokonano uzupełnień uwzględniających stan prawny z dnia 28 lutego 2017 r.

1. Zarządzanie jakością w naukach o zarządzaniu

Zarządzanie jakością w biznesie jest przedmiotem rozważań od ponad pół wieku. W latach 70. zaczęła upowszechniać się filozofia TQM (Karaszewski 2001), w której można wyróżnić następujące trzy główne założenia (Sikora 2010):

1. Orientacja na klientów, gdzie zakłada się, że:

- każdy pracownik w przedsiębiorstwie ma swojego klienta;
- każdy pracownik w przedsiębiorstwie powinien znać wymagania swojego klienta;
- przedsiębiorstwo powinno określić formę organizacyjną i wszystko to, co pozwoli spełniać oczekiwania klientów.

2. Orientacja procesowa – pracownicy postrzegają przedsiębiorstwo jako zbiór procesów, których realizacja przynosi wartość. Tym samym konieczną jest koncentracja na tych procesach, które firma wykonuje dobrze, tzn. taniej i szybciej niż inne przedsiębiorstwa. Pracownicy powinni rozumieć zależności, jakie mają miejsce w procesach organizacyjnych. W zarządzaniu jakością mówi się o tym, że należy procesy wizualizować w postaci mapy procesów.

3. Zachowanie prewencyjne – w zarządzaniu jakością zakłada się, że tańsze jest zapobieganie błędom niż ich usuwanie. Tym samym systemy organizacyjne powinny umożliwiać podejmowanie działań mających na celu prewencję.

Filozofia TQM ma odbicie w rodzinie norm ISO 9000 dotyczących jakości zarządzania. Formułują one osiem zasad zarządzania jakością:

- podejście procesowe,
- orientacja na klienta,
- przywództwo,
- zaangażowanie ludzi,
- podejście systemowe do zarządzania,
- ciągłe doskonalenie,
- podejmowanie decyzji na podstawie faktów,
- wzajemnie korzystne powiązania z dostawcami.

Normy ISO obowiązują w takiej samej postaci we wszystkich krajach, których komitety normalizacyjne są członkami Międzynarodowej Organizacji Normalizacyjnej (International Organization for Standardization). W 2016 r. jej członkami było 162 krajów, można więc stwierdzić, że normy ISO obowiązują prawie na całym świecie.

Zarówno w elementach filozofii TQM, jak i w normach ISO można znaleźć punkt dotyczący „ciągłego doskonalenia”. Organizacja, która ma rozwinięte procesy doskonalenia w teorii zarządzania, nazywana jest „organizacją uczącą się”. Pojęcie to oznacza „organizację wykorzystującą ludzkie zaangażowanie i możliwości uczenia się na wszystkich jej szczeblach” (Senge 2002).

Można stwierdzić, że organizacja ucząca się to taka organizacja, która przede wszystkim wyciąga wnioski – a więc jest w stanie korygować swoje zachowania na podstawie informacji zwrotnych dostarczanych przez różnych interesariuszy, np. pracowników, klientów, społeczności lokalnej itd. Powinna więc posiadać systemy gromadzenia informacji i przetwarzania informacji w wiedzę (podejmowania decyzji) oraz odpowiednio zarządzać posiadaną informacją i wiedzą.

Jak widać, zarządzanie jakością odnosi się głównie do miękkich elementów zarządzania, gdzie decydującą rolę odgrywa kultura organizacyjna. Dyskusja nad kulturą organizacyjną jest prowadzona zarówno przez praktyków, jak i teoretyków zarządzania (Sulkowski 2008). Kultura organizacyjna to przede wszystkim „system wspólnie podzielanych wartości” (Krupski i Stańczyk 2008). Można więc przyjąć, że „kultura jakości” to taki typ kultury organizacyjnej, gdzie wartością spajającą daną grupę jest „jakość”. Tym samym konieczne jest nadanie znaczenia pojęciu jakości.

Dokumenty europejskie nie wskazują jednoznacznej definicji jakości w szkolnictwie wyższym. Jednakże wytyczne zawarte w ESG w dużym stopniu nawiązują do logik zawartych w normach ISO.

ESG formułuje dziesięć standardów (kryteriów, wytycznych), które powinny zostać spełnione przy wewnętrznym zapewnianiu jakości (*Standards and guidelines for internal quality assurance*), siedem standardów dla procesu zewnętrznego zapewniania jakości (*Standards for external quality assurance*) oraz siedem standardów dla komisji akredytacyjnych (*Standards for quality assurance agencies*). Standardy sformułowane są w dość dużym stopniu ogólności i wsparte krótkim wyjaśnieniem. Tym samym zostawia się dużą przestrzeń na doprecyzowanie kryteriów przez komisje akredytacyjne.

ESG kładzie nacisk na wzajemną relację zapewniania i doskonalenia jakości. Zapewnienie i doskonalenie jakości są ze sobą wzajemnie powiązane. Powinny wspierać rozwój kultury jakości, która obejmuje wszystkich: od studentów i pracowników naukowych do władz uczelni i pionów administracyjnych. Pojęcie „zapewnianie jakości” jest używane w niniejszym dokumencie w odniesieniu do wszystkich działań w ramach cyklu ciągłego doskonalenia (tj. działalności zapewniającej i doskonalącej) (ESG 2015).

2. Ocena jakości w polskim szkolnictwie wyższym

W Polsce zarządzanie jakością w szkolnictwie wyższym sprowadza się jedynie do zapewniania jakości. Zapewnianie jakości ma charakter wewnętrzny i zewnętrzny. Wewnętrzne rozwiązania opierają się przede wszystkim na systemach zapewniania jakości kształcenia (WSZJK) wprowadzanych przez uczelnie. Zgodnie z najnowszymi (z lutego 2016 r.) logikami prezentowanymi przez Radę Główną Nauki i Szkol-

nictwa Wyższego istotą zarządzania jakością powinno być osiągnięcie określonych rezultatów, a nie posiadania formalnych i odpowiadających mu systemów (procedur) w tym obszarze (Marciniak 2016). Zapewnianie zewnętrzne realizowane jest przez komisje akredytacyjne.

Dyskusje na temat społecznej i gospodarczej roli uczelni są coraz bardziej intensywnie prowadzone w Polsce (Kwiek i in. 2016; Leja 2013; Antonowicz 2015). Obecnie (druga połowa 2016 r.) trwają prace nad nowymi regulacjami prawnymi, których celem jest zwiększenie konkurencyjności polskich szkół wyższych – pod nazwą Ustawa 2.0 (Kwiek i in. 2016; Antonowicz i in. 2016). Punktem odniesienia dla rozwiązań polskich powinny być i generalnie są rozwiązania europejskie, ponieważ Polska jako członek EHEA musi w swoich planach rozwoju szkolnictwa wyższego uwzględniać europejski kontekst.

W polskim systemie oceny jakości kształcenia kluczową rolę pełni PKA. Jest to komisja, która pomimo tego, że generalnie działa autonomicznie, finansowana jest ze środków publicznych (MNiSW) i tym samym powinna reprezentować interes państwa. Doskonaleniem jakości w polskim systemie szkolnictwa wyższego powinny zajmować się w szczególności komisje środowiskowe, które w Polsce istnieją, choć ostatnio ich aktywność spadła. Jedyną komisją przeżywającą dynamiczny rozwój jest KAUT (Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych), ponieważ uzyskała możliwość prowadzenia akredytacji międzynarodowych. Tym samym poddanie się akredytacji KAUT-u jest rozpoznawalne międzynarodowo.

PKA jest jedyną polską komisją wpisaną do rejestru EQAR-u. Dzięki temu akredytacje przeprowadzane przez PKA powinny być spójne z wytycznymi europejskimi, a tym samym powinny uwzględniać standardy i wskazówki sformułowane w ESG. Zatem PKA oprócz zapewniania powinna także prowadzić działania doskonalące i w efekcie wspierać tworzenie kultury jakości na akredytowanych uczelniach.

Ze względu na swoje centralne usytuowanie kryteria PKA znajdują się w aktach prawnych wyższego rzędu. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym oraz odpowiednie rozporządzenia MNiSW (w szczególności rozporządzenie MNiSW w sprawie ogólnych kryteriów oceny programowej) formułują ogólne kryteria oceny. PKA samodzielnie formułuje kryteria szczegółowe, które powinny być spójne z kryteriami ogólnymi oraz z kryteriami (standardami) europejskimi (ESG 2015).

Problemem systemowym w polskim systemie szkolnictwa wyższego jest brak jasno określonej długookresowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego na poziomie centralnym, która byłaby konsekwentnie realizowana. W związku z tym nie istnieje precyzyjny punkt odniesienia dla oceniania uczelni wyższych. W efekcie utrudnione jest jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia „jakość” na poziomie centralnym, ponieważ „jakość” jest pojęciem, które nabiera znaczenia w określonym kontekście. Jedną z najbardziej ogólnych definicji mówi, iż „jakość to zgodność z wymaganiami” (PN-EN ISO). Tym samym ocena jakości musi być dokonywana w odniesieniu do wcześniej określonych wymagań. Ze względu na brak kierunków rozwoju szkol-

nictwa wyższego na poziomie centralnym PKA nie jest w stanie nadać znaczenia pojęciu „jakość”.

Praktycznie jedynym sensownym punktem odniesienia dla oceny w Polsce są logiki zawarte w dokumentach europejskich. Szczególnie ważnym dokumentem jest komunikat Komisji Europejskiej pt. „Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia – plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego”. Nowa wersja tego komunikatu ma zostać przyjęta w 2017 r.

3. Ocena jakości kształcenia realizowana przez PKA na przykładzie oceny programowej

Warto przyjrzeć się, jak wygląda w Polsce ocena jakości kształcenia. Teoretycznie zarządzanie jakością to ciągłe dbanie o doskonalenie organizacji. Doskonalenie to proces uczenia się, który wiąże się z niepewnością i popełnianiem błędów. Można postawić tezę, że w polskim szkolnictwie wyższym brakuje holistycznego podejścia do jakości. Może o tym świadczyć to, jaką wagę przywiązuje się do szczegółów. W przeciwieństwie do ESG, proces oceny jakości realizowany przez PKA jest silnie skodyfikowany i koncentruje się na legalności i przeglądzie dokumentacji. PKA pełni zatem funkcję „zapewniającą” (kontrolującą), a nie „doskonalącą”.

Obecnie¹ uczelnia, wypełniając raport samooceny, musi odpowiedzieć na 48 pytań, wypełnić wiele tabel, dokonać analizy SWOT itd. (wzór raportu samooceny dostępny jest na stronach PKA). Poza tym musi do raportu dołączyć 8 dokumentów i przygotować na czas wizytacji dodatkowych 15 (tabela 1).

Jak widać, obciążenie uczelni w zakresie administracyjnym przy ocenie jakości jest bardzo duże. Rodzi się więc pytanie, czy ten wysiłek uczelni sprzyja rzeczywistemu doskonaleniu jakości.

PKA systematycznie przeprowadza ankietę wśród wizytowanych uczelni, której celem jest ocenianie zespołów wizytujących (Wojciechowska 2016). Ankieta składa się z 11 pytań:

1. Czy Biuro PKA przysłało Państwu informację o planowanej wizytacji wystarczająco wcześniej, aby można się było do niej dobrze przygotować?
2. Czy Państwa zdaniem członkowie zespołu wnikliwie zapoznali się przed wizytacją z raportem samooceny? Jeśli odpowiedź jest negatywna, prosimy o krótkie uzasadnienie.

¹ Artykuł powstał na początku listopada 2016 r. Obecnie uczelnia nie odpowiada na 48 pytań, ale musi w raporcie samooceny uwzględnić ponad 80 punktów. W efekcie zmiany dokonane przez PKA na przełomie 2016 i 2017 r. w procedurze oceny uczelni zasadniczo nie zmniejszają nakładu pracy, jaką musi ponieść akredytowana jednostka. W dalszej części artykułu piszę o tych zmianach jako jeszcze propozycjach.

Tabela 1. Dokumenty, które uczelnia musi przygotować w procesie akredytacji przez PKA

Cz. I. Dokumenty, które należy dołączyć do raportu samooceny:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Misja uczelni, strategia i polityka jakości uczelni/jednostki prowadzącej oceniany kierunek studiów. 2. Uchwały senatu w sprawie utworzenia ocenianego kierunku na określonym poziomie studiów i profilu ogólnoakademickim, przyporządkowania kierunku do obszaru kształcenia, wraz ze wskazaniem dziedziny i dyscypliny, do których odnoszą się zakładane efekty kształcenia, a także określenia tych efektów. 3. Uchwała rady podstawowej jednostki organizacyjnej w sprawie programu studiów, w tym planu studiów, wraz z opinią właściwego organu samorządu studenckiego. Jeśli jednostka prowadzi na ocenianym kierunku studia w formie stacjonarnej i niestacjonarnej, do raportu należy dołączyć program i plan studiów dla każdej z tych form. 4. Uchwała organu kolegialnego określająca zasady rekrutacji na oceniany kierunek, dotycząca roku akademickiego, w którym przeprowadzana jest ocena. 5. Regulamin studiów wraz z właściwą uchwałą senatu oraz opinią uczelnianego samorządu studentów. 6. Sylabusy modułów kształcenia/przedmiotów. 7. Harmonogram zajęć na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, obowiązujący w danym roku akademickim. 8. Podstawowe przepisy dotyczące utworzenia i funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia.
Cz. II. Dokumenty, które należy przygotować do wglądu w czasie wizytacji:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dokument odzwierciedlający przyporządkowanie kierunkowych efektów kształcenia do efektów obszarowych oraz efektów kształcenia zakładanych dla modułów kształcenia (przedmiotów) do kierunkowych efektów kształcenia. 2. Dokumentacja dotycząca udziału interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych w procesie kształtowania koncepcji kształcenia, projektowania, oceny i doskonalenia programu kształcenia. 3. Informacje dotyczące liczebności grup ćwiczeniowych, laboratoryjnych, językowych, seminaryjnych (jeżeli takich regulacji nie zawiera regulamin studiów). 4. Protokoły z ostatniej sesji egzaminacyjnej. 5. Prace egzaminacyjne, projektowe i inne dokumentujące weryfikację osiągniętych efektów kształcenia (z ostatniego semestru). 6. Dokumentacja dotycząca procesu dyplomowania, w tym wykaz tematów prac dyplomowych z ostatnich trzech lat poprzedzających rok, w którym przeprowadzana jest ocena, oraz dane dotyczące obsady seminariów dyplomowych. 7. Dokumenty dotyczące organizacji, przebiegu i zaliczania praktyk zawodowych, jeśli praktyki zawodowe są uwzględnione w programie studiów na ocenianym kierunku. 8. Wykaz instytucji, z którymi jednostka współpracuje w realizacji programu studiów, w tym takich, w których studenci odbywają praktyki zawodowe, jeśli praktyki zawodowe są uwzględnione w programie studiów na ocenianym kierunku. 9. Wykaz sal wykładowych, pracowni, laboratoriów i innych obiektów, w których odbywają się zajęcia, oraz ich wyposażenia (dane powinny uwzględniać bazę własną i udostępnianą). 10. Informacja o działalności badawczej jednostki za trzy lata kalendarzowe poprzedzające rok, w którym prowadzona jest ocena programowa, z uwzględnieniem: związku prowadzonych badań z obszarami wiedzy, dziedzinami nauki i dyscyplinami naukowymi, do których odnoszą się efekty kształcenia na ocenianym kierunku; udziału studentów w tych badaniach (studia drugiego

<p>stopnia i jednolite magisterskie) lub odzwierciedlającej przygotowanie studentów do prowadzenia badań (studia pierwszego stopnia).</p> <p>11. Wykaz publikacji naukowych oraz prac niepublikowanych jednostki, co najmniej z ostatnich trzech lat poprzedzających rok, w którym prowadzona jest wizytacja, z wyodrębnieniem tych, których autorami lub współautorami są studenci, a także zestawienie ich osiągnięć w krajowych i międzynarodowych programach stypendialnych, międzynarodowych i krajowych konkursach itp.</p> <p>12. Teczki osobowe nauczycieli akademickich oraz informacje o ich dorobku naukowym i/lub artystycznym, jeżeli w teczkach brak dokumentacji w tym zakresie.</p> <p>13. Dokumentacja dotycząca wszystkich form wsparcia materialnego udzielanego studentom oraz opieki naukowej i dydaktycznej.</p> <p>14. Pozostała dokumentacja dotycząca funkcjonowania, badania skuteczności i doskonalenia wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia.</p> <p>15. Ocena realizacji zakładanych efektów kształcenia, którą kierownik podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni przedkłada radzie tej jednostki na koniec roku akademickiego.</p>
--

Źródło: dokumenty wewnętrzne PKA¹ (stan na wrzesień 2016).

3. Czy zakres przedmiotowy wizytacji pozwolił na sprawną i rzetelną ocenę jakości kształcenia?

4. Czy czas trwania wizytacji pozwolił na sprawną i rzetelną ocenę jakości kształcenia?

5. Czy zespół wizytujący formułował swoje oczekiwania w sposób zrozumiały?

6. Czy zespół wizytujący formułował swoje oczekiwania w sposób zgodny z obowiązującymi przepisami prawa?

7. Czy postawa i zachowanie członków zespołu oceniającego w trakcie całej wizytacji świadczyły o poszanowaniu standardów etycznych?

8. Czy podsumowanie pracy zespołu oceniającego podczas spotkania z władzami uczelni było poparte rzeczową i obiektywną argumentacją?

9. Czy wizytacja okazała się pomocna w rozwiązywaniu bieżących problemów dotyczących ocenianego kierunku/jednostki?

10. Czy wizytacja okazała się pomocna w ukierunkowywaniu ewentualnych zmian?

11. Jak ogólnie oceniają Państwo jakość pracy zespołu oceniającego?

W latach 2013-2015 uzyskano 270 odpowiedzi na 1276 rozesłanych kwestionariuszy, co oznacza, że osiągnięto poziom zwrotności 21,2%. Średnia arytmetyczna z odpowiedzi w pięciostopniowej skali wyniosła 4,79, a więc była bardzo wysoka.

¹ Aktualny wykaz dokumentów można znaleźć pod adresem: <http://www.pka.edu.pl/wzory-i-procedury/#programowa>. Jest on zmieniony w porównaniu do wykazu zawartego w tej tabeli, ale nadal liczba dokumentów, które trzeba przedstawić podczas wizytacji, jest bardzo duża. Do tego uczelnia musi zrobić np. zestawienie tematów prac dyplomowych.

Można więc przyjąć, że środowisko akademickie w Polsce wysoko ocenia zespoły wizytujące.

Moim zdaniem obraz ten nie jest aż tak pozytywny, jak to wynika z badań samej PKA. Głównym problemem, które zgłaszają uczelnie, jest brak zrozumienia, co ma być celem zapewniania jakości i czemu ma służyć proces oceny jakości. Na ten moment zapewnianie jakości kojarzy się z działalnością kontrolną. Wizytacje PKA mają na celu przede wszystkim sprawdzenie określonego stanu rzeczy, a nie inicjowanie w środowisku akademickim dyskusji nad jakością na danej uczelni. W szczególności wskazywane są następujące słabe strony procesu akredytacyjnego realizowanego przez PKA:

- brak jasno zdefiniowanej wartości dodanej wynikającej z przeprowadzonego procesu oceny przez PKA,
- bardzo duży wysiłek administracyjny polegający na przygotowaniu wymaganej liczby dokumentów,
- brak kompatybilności pomiędzy oceniającymi zespołami, tzn. w ramach uczelni oceniane są często różne kierunki, które podlegają różnym zespołom. Zdarza się, że rekomendacje poszczególnych zespołów nie są spójne, a czasem mogą być nawet wykluczające,
- długi czas oczekiwania na ocenę.

We wrześniu 2016 r. w wyniku nowelizacji ustawy oraz rozporządzeń dokonano zmian w procesie oceny. Można wyróżnić następujące główne zmiany:

- znowelizowana ustawa wskazała, że nie będzie dokonywana ocena instytucjonalna i tym samym powstaje ryzyko, iż polskie kryteria oceny przestaną być zgodne z kryteriami międzynarodowymi, ponieważ pierwszy standard w pierwszej części ESG wskazuje, iż należy prowadzić ocenę instytucjonalną;
- rozporządzenie dotyczące oceny programowej wskazało ogólniejsze kryteria oceny niż wcześniejsze rozporządzenie, co należy ocenić pozytywnie;
- znowelizowana ustawa oddaje PKA możliwość zdefiniowania kryteriów szczegółowych. Dzięki temu zespoły działające w PKA mogą mieć możliwość zróżnicowania ocen, tak by oddać specyfikę poszczególnych typów szkół wyższych. Tę zmianę również można ocenić pozytywnie, zwłaszcza że zostało bardzo uproszczone rozporządzenie dotyczące oceny programowej;
- formalne funkcjonowanie na uczelniach wewnętrznych systemów zapewniania jakości przestaje być podstawą oceny; staje się nią ocena skutków działań podejmowanych przez uczelnie dotyczących jakości kształcenia. Zmiana ta może budzić pewne kontrowersje, ponieważ istotą systemu zapewniania jakości jest doskonalenie uczelni. Bez świadomości zachodzących procesów doskonalenie nie jest możliwe. Tym samym możliwa będzie sytuacja, że skutki podejmowanych działań są pozytywne, ale mają charakter przypadkowy, ponieważ uczelnia nie posiada systemu umożliwiającego jej zarządzanie tymi działaniami;

- kontrola formalna (legalności) ma być prowadzona przez MNiSW, a działania akredytacyjne, a więc dokonywanie ocen eksperckich – pozostawione PKA zgodnie z postulatami formułowanymi przez środowisko związane ze szkolnictwem wyższym.

Powyższe zmiany wymusiły zmiany w samej PKA. W listopadzie 2016 r. PKA przesłała do konsultacji kryteria szczegółowe oraz wzór raportu samooceny. Kryteria szczegółowe zostały sformułowane podobnie, jak formułowane są standardy ESG, a więc dane kryterium zawiera wskazówki, jak je rozumieć. Ten kierunek zmian jest pozytywny, bo wskazuje, że istnieje przestrzeń dla „doskonalenia jakości” – pewna elastyczność i premiowanie różnorodności. Jednakże, jak się przeanalizuje wzór raportu samooceny, można zauważyć, że stopień jego szczegółowości jest bardzo duży. Tym samym uczelnie muszą się wpisać w określoną „checklistę” i nie mają przestrzeni do tego, aby np. zgłaszać swoje wątpliwości co do określonych kryteriów. Wzór raportu samooceny np. narzuca liczbę znaków – jak w tym momencie uczelnia ma napisać, że w danym obszarze ma jakiś problem i ukazać go z różnych perspektyw? Jeżeli uczelnia ma do dyspozycji jedynie 1000 znaków, to może jedynie zawrzeć informację, że dane kryterium jest dobrze wypełniane.

Poza tym, co nie było publicznie konsultowane, problemem może być raport z wizytacji. Z moich informacji wynika, że ten wzór jest bardzo szczegółowy, co automatycznie będzie prowadziło do tego, że zespół wizytujący będzie koncentrować się na wypełnieniu wymagań formalnych związanych z napisaniem raportu z wizytacji i nie będzie miał czasu na doradztwo i konsultacje. Powstaje zatem ryzyko, że tak jak ma miejsce dotychczas, wizyta zespołu PKA będzie miała charakter urzędniczo-kontrolny, a nie ekspercki. Być może warto byłoby rozważyć możliwość, aby zespoły wizytujące w swoich raportach z wizytacji opisywały szczegółowo jedynie obszary problemowe na ocenianych uczelniach, a nie wszystkie obszary i w pewnym sensie powtarzały zapisy z raportu samooceny.

Obecne zmiany mają więc charakter pozorny i nie zmieniają w istotny sposób podejścia do procesu oceny jakości kształcenia w Polsce. W związku z tym można wskazać następujące problemy związane z działalnością PKA:

- brak kompetencji i narzędzi PKA w zakresie rzeczywistego doskonalenia jakości kształcenia – na ten moment działalność PKA koncentruje się na zapewnianiu (kontroli), a więc sprawdzaniu, czy uczelnie przestrzegają prawa według przygotowywanych w dużym stopniu centralnie kryteriów;
- zbyt duża liczba zadań spoczywających na PKA, przy jednoczesnych niewielkich zasobach osobowych i finansowych, w tym ograniczona dyspozycyjność członków PKA (członkami PKA są reprezentanci środowiska akademickiego – doktorzy i doktorzy habilitowani, którzy łączą obowiązki wynikające z powołania do PKA ze swoją dotychczasową pracą);
- brak systemowych szkoleń oraz procedur, które weryfikowałyby kompetencje członków i ekspertów PKA;

- brak rzeczywistego dialogu ze środowiskiem akademickim, który dotyczyłby szczegółowych kryteriów oceny;
- ograniczona działalność wizerunkowa PKA w zakresie informowania otoczenia o dokonywanych ocenach – oceny PKA powinny być rozpoznawane przez wszystkich interesariuszy systemu szkolnictwa wyższego.

Dodatkowym problemem związanym z budowaniem rzeczywistej kultury jakości i doskonalenia jakości jest tryb przeprowadzania zmian. Minister przesłał projekty rozporządzeń do konsultacji na początku sierpnia 2016 r. z trzytygodniowym terminem na ich zaopiniowanie. Weszły one w życie 1 października 2016 r., a więc nie dość, że czas na przygotowanie opinii był bardzo krótki, to jeszcze nie było możliwości przeprowadzenia rzeczywistej dyskusji na temat nowych kryteriów oceny jakości ze środowiskiem akademickim. PKA na podstawie tych zmian poddała pod konsultację kryteria szczegółowe oraz wzór raportu samooceny – na te konsultacje PKA przeznaczyła niecały miesiąc. W innych krajach dyskusja nad nowymi kryteriami trwa czasem kilka lat (np. w Holandii). W Polsce takiej dyskusji nie ma i zarówno PKA, jak i uczelnie wyższe uczą się na swoich błędach, co skutkuje niskim zaufaniem uczelni do komisji akredytacyjnej.

Na podstawie powyższych analiz chciałbym zaproponować Kluczowe Czynniki Sukcesu dla zapewniania jakości, które prowadziłyby do rzeczywistego kształtowania kultury jakości w Polsce:

- polskie kryteria oceny jakości powinny być w logiczny i prosty sposób powiązane z ESG. Ich liczba nie powinna być zbyt duża. Kryteria szczegółowe powinny być sprofilowane na poszczególne rodzaje uczelni – inaczej będzie się oceniać uczelnię artystyczną, a inaczej politechnikę;
- wprowadzanie nowych kryteriów oceny powinno być poprzedzone ogólnopolską dyskusją nad oceną jakości. Dzięki temu uczelnie powinny poznać intencje, jakie kryją się za poszczególnymi kryteriami, a zespoły wizytujące powinny „mówić jednym głosem”;
- PKA powinno w dialogu z MNiSW i innymi interesariuszami zdefiniować pojęcie „jakość”. Być może powinny być różne definicje tego pojęcia dla różnych typów uczelni, za co miałyby odpowiadać zespoły obszarowe działające w ramach PKA;
- działania PKA powinny nie tylko obejmować ocenę programów i uczelni, ale również pomagać uczelniom w doskonaleniu jakości. Przykładowo misję tę można realizować poprzez organizację szkoleń, debat, konferencji, a także tworzenie narzędzi umożliwiających dzielenie się wiedzą komisji z otoczeniem.

Warto również do sfery publicznej wprowadzić dyskusję nad Urzędem Kontroli Funkcjonowania Uczelni (UKFU). Jeżeli uczelnie wydają dyplomy, które są uznawane przez państwo polskie, to może ich działalność powinna być odpowiednio nadzorowana. Mam tu na myśli odpowiednik Komisji Nadzoru Finansowego lub

Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów, lecz w szkolnictwie wyższym. Taki organ powinien działać na podstawie Kodeksu postępowania administracyjnego – a więc posiadać służby, które by go np. reprezentowały przed sądami w sprawach odwoławczych. Obecnie rolę nadzorczą nad uczelniami wyższymi pełni PKA. Jednak moim zdaniem obecna formuła jej działania jest zbyt amatorska, aby rzetelnie kontrolować uczelnie. Jednocześnie kontrola stoi w sprzeczności z doskonaleniem jakości. PKA powinna być zatem podmiotem eksperckim zorientowanym na doskonalenie jakości i organem dbającym o to, aby szczególnie uczelnie państwowe realizowały kształcenie zgodne z interesem narodowym. A Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego powinno mieć narzędzia, które zapewniałyby, że wszystkie uczelnie (państwowe i prywatne) działają zgodnie z prawem – tym samym UKFU podlegałby MNiSW. Łączenie powyższych funkcji w ramach jednego podmiotu (PKA) prowadzi obecnie tylko do erozji jakości kształcenia. Jednakże, jeśli PKA przekształci się w jednostkę ekspercką zorientowaną na doskonalenie jakości, zapewne powstanie luka w realizacji funkcji kontrolnej, co może prowadzić do wzrostu patologii w szkolnictwie wyższym. Oczywiście powyższa propozycja jest jedynie zaproszeniem do dyskusji, a nie gotową do wdrożenia koncepcją. Sektor szkolnictwa wyższego ma swoją specyfikę, która musi zostać uwzględniona przy proponowaniu w tym obszarze różnych rozwiązań, np. kwestia autonomii uczelni (Rybkowski 2015). Formułując tę propozycję, nie uwzględniłem chociażby tego uwarunkowania.

Podsumowanie

W obecnej postaci zapewnianie jakości w Polsce nie prowadzi do doskonalenia jakości, w tym nie prowadzi do budowania kultury jakości w szkolnictwie wyższym. Sytuacja ta jest spowodowana podejściem decydentów w Polsce do jakości w szkolnictwie wyższym – jakość jest traktowana jako przestrzeganie przepisów prawnych, a nie pewna przestrzeń, która ma służyć doskonaleniu organizacji (uczenia się organizacji). Problemy istnieją również na poziomie funkcjonowania Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która jest skoncentrowana na realizacji funkcji zapewniającej.

Warto przy tym zauważyć, że zapewnianie jakości, a więc ocena, jest punktem wyjścia do doskonalenia jakości. PKA w obszarze zapewniania jakości osiągnęła dość wysokie kompetencje, stąd ważne byłoby teraz to, aby PKA, korzystając z dotychczasowych doświadczeń, zaczęła rozwijać swoje kompetencje w obszarze doskonalenia jakości. Pewne działania w tym obszarze zostały już podjęte (Sułkowski 2015). Koncentracja na doskonaleniu jakości będzie jednak wymagać rozszerzenia działalności PKA, w tym konieczności delegowania na nią większych zasobów. Jednakże bez tego rozszerzenia profilu działalności samo zapewnianie jakości nie będzie prowadzić na akredytowanych uczelniach do wzrostu ich rzeczywistej jakości w obszarze kształcenia.

Jednocześnie warto wziąć pod rozwagę pomysł stworzenia jednostki, która profesjonalnie zajmowałaby się kontrolą w szkolnictwie wyższym – analogicznej do Komisji Nadzoru Finansowego czy Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów. Taka jednostka powinna być wyposażona w narzędzia, które umożliwiłyby jej eliminację z rynku nieuczciwie i niezgodnie z prawem działających uczelni. Obecnie taką funkcję pełni PKA i dąży do tego, aby nadal ją pełnić, na co wskazują obecne zmiany w kryteriach oceny i wzorach raportów (ich powierzchowny charakter). Na koniec warto więc jeszcze raz przytoczyć ze wstępu pytania:

1) Jaki ma być profil działalności PKA? Czy ma to być urząd kontrolujący uczelnie, czy też ekspercka jednostka doskonalące procesy kształcenia na uczelniach?

2) Czy w momencie przejścia PKA na poziom jednostki eksperckiej nie powstanie niebezpieczna luka w systemie kontroli uczelni, co spowoduje zwiększenie liczby uczelni „sprzedających dyplomy”?

3) Kto w naszym systemie szkolnictwa wyższego powinien zająć się kontrolą, a kto zarządzaniem jakością?

W artykule zgłoszono jedynie pewne propozycje odpowiedzi na powyższe pytania, ale właściwa odpowiedź powinna zostać udzielona przez decydentów.

Literatura

- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J., Kwiek, M. (2016). Reformować? Nie reformować? Szerszy kontekst zmian w szkolnictwie wyższym. *Nauka*. 4: 7-33.
- ESG (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels, Belgium.
- Karaszewski, R. (2001). *TQM. Teoria i praktyka*. Toruń: TNOiK.
- Krupski, R., Stańczyk, S. (2008). Strategia przedsiębiorstwa w wymiarach kultury organizacyjnej. W: P. Wachowiak (red.). *Kulturowe i kadrowe problemy internacjonalizacji przedsiębiorstw*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J. (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Wyd. Naukowe WNS UAM.
- Leja, K. (2013). *Zarządzanie uczelnią. Koncepcje i współczesne wyzwania*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Marciniak, Z. (red.) (2016). *Rekomendacje w sprawie odbiurokratyzowania procesu kształcenia i oceny jego jakości*. Warszawa: RGNiSzW.
- PN-EN ISO 9000:2006(U): 7, 9.
- Rybkowski, R. (2015). Autonomia a rozliczalność – polskie wyzwania. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(45): 95-117.

- Senge, P.M. (red.) (2002). *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Sikora, T. (red.) (2010). *Wybrane koncepcje i systemy zarządzania jakością*. Kraków: Wyd. UE w Krakowie.
- Sułkowski, Ł. (2008). Czy warto zajmować się kulturą organizacyjną? *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 6: 9-25.
- Sułkowski, Ł. (red.) (2015). *Wybrane „dobre praktyki” zarządzania jakością kształcenia w polskich szkołach wyższych*. Warszawa: PKA.
- Wojciechowska, B. (red.) (2016). *Działalność polskiej komisji akredytacyjnej w latach 2012-2015. IV kadencja*. Warszawa: PKA.

Quality assessment of HEIs in Poland: Problems and recommendations

ABSTRACT. The main objective of this paper is to initiate a discussion on the system of quality evaluation of HEIs (Higher Education Institutions) in Poland. The author of this article points out that the current solutions applied within the field of Polish higher education concerning the assessment of the quality of HEIs are built without a reference to a strategic (long-term) vision. So it seems necessary to answer the following questions: 1) What is the profile of PKA (Polish Accreditation Committee)? Should it be the office controlling the HEIs? Or an expert unit enhancing the process of teaching at universities? 2) If PKA would become an expert unit, would it become a dangerous gap in the control system of HEIs that will increase the number of “diploma mills”? 3) Who within the Polish higher education system should take care for the control and quality assessment? The author presents the idea of creation of an unit that would deal professionally with the quality control in higher education - similar to the Financial Supervision Commission or the Office of Competition and Consumer Protection. The article uses ethnographic research conducted by the author. This article has been written with reference to the legal status of November 1st, 2016.

KEYWORDS: accreditation, Polish Accreditation Committee (PKA), quality, assurance, enhancement, ESG, parameters, standards

CYTOWANIE: Brdulak, J. (2016). Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 48(2): 81-94. DOI: 10.14746/nisw.2016.2.4.

Sylvia Breczko

Książka naukowa – między środowiskiem akademickim a branżą wydawniczą

STRESZCZENIE. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na książkę naukową jako przedmiot badawczy, istniejący na przecięciu socjologicznego nurtu badań nad szkolnictwem wyższym i badań nad rynkiem książki. Książka naukowa od lat dominuje na polskim rynku książki w zakresie liczby publikowanych pierwszych wydań, jednak jej znaczenie dla rynku wydawniczego uznawane jest za znikome. Równocześnie monografia naukowa, przez lata uważana – przynajmniej w obszarze nauk humanistycznych i społecznych – za „złoty standard” pracy naukowej, będący wyznacznikiem prestiżu i podstawą awansu akademickiego, zmienia swoją funkcję wraz z reformami szkolnictwa wyższego w Polsce, w coraz większym stopniu nastawionymi na docenianie artykułów w najbardziej uznanych czasopismach (najlepiej z *impact factor*) i publikacji w formule *open access*, a także w obliczu dokonujących się innowacji technologicznych dotyczących produkcji, opracowania i dystrybucji tekstu. Analiza tych przemian poprzez poznanie głównych interesariuszy (naukowców i wydawców, ale również bibliotekarzy, księgarzy, czytelników, nie zapominając o politycznych decydentach i gremiach eksperckich odpowiedzialnych za politykę w zakresie nauki i szkolnictwa wyższego) i ich zaplecza instytucjonalnego może nie tylko mieć znaczenie teoretyczne, ale także przyczynić się do dyskusji nad rolą wydawców naukowych i znaczeniem samej monografii naukowej w kontekście przyszłych reform szkolnictwa wyższego.

SŁOWA KLUCZOWE: monografia naukowa, monografia wybitna, szkolnictwo wyższe, wydawnictwa naukowe

Wstęp

Publikacje naukowe w 2015 r. stanowiły 34% nowych książek wydawanych w Polsce. Dopiero w dalszej kolejności znalazły się utwory literackie (z boomem na reportaże, powieści obyczajowe i kryminały) – w 2015 r. ten segment stanowił 27% nowej

produkcji wydawniczej w Polsce (Dawidowicz-Chymkowska 2016)¹. Posługuję się tutaj rzeczą jasną szacunkowymi danymi o liczbie wydawanych tytułów (pierwszych wydań książek), a nie o nakładach, które w obliczu POD (*print on demand*, czyli druku na zlecenie, nawet indywidualne) i dystrybucji w formatach cyfrowych są praktycznie niemożliwe do ustalenia. Nie zmienia to jednak znaczącej roli literatury naukowej – według szacunków najwyższy udział w przychodach ze sprzedaży książek w Polsce w 2014 r. (37,9%) miały właśnie książki naukowe i fachowe². To sprawia, że książka naukowa jest ważna nie tylko dla szeroko pojętego środowiska akademickiego, tworzono przez grono pracowników, studentów i doktorantów publicznych i niepublicznych szkół wyższych oraz innych jednostek naukowych, ale także dla całej branży wydawniczej, w tym wydawnictw uniwersyteckich – zmiany w zakresie publikacji naukowych mogą odmienić cały krajobraz rynku książki w Polsce.

Tymczasem w analizach i raportach dotyczących branży wydawniczej w Polsce problematyka książki akademickiej i naukowej nie jest szczególnie reprezentowana³. Pozostaje ona również poza głównym nurtem debat na temat reform polskiego

¹ Dane są zbierane na podstawie przesyłanych do Biblioteki Narodowej egzemplarzy obowiązkowych, warto więc zaznaczyć, że uchylanie się przez wydawców od tego obowiązku zaburza prowadzone tą metodą statystyki. Szacuje się, że co najmniej 10% wydanych tytułów nie trafia do Biblioteki Narodowej. Przybliżone dane procentowe za 2015 rok przedstawiła Biblioteka Analiz w trakcie prezentacji wyników badania kulturowo-ekonomicznego obiegu książek drukowanych i elektronicznych w latach 2015–2016 podczas 20. Międzynarodowych Targów Książki w Krakowie. O różnicach metodologicznych i w konsekwencji dysproporcjach między danymi Biblioteki Analiz i Biblioteki Narodowej zob. Gołębiewski i Waszczyk (2015: 59–62).

² Następną w kolejności była książka szkolna z udziałem 30,4% w 2014 r. w ogólnej kwocie 2480 mln zł przychodów ze sprzedaży książek w cenach zbytu wydawców (dane za: Instytut Książki, *Rynek książki w Polsce 2015*, www.instytutksiazki.pl/upload/Files/polish_book_market_2015_PL_popr.pdf [18.02.2017]). Warto zwrócić uwagę na połączenie w zestawieniach statystycznych Biblioteki Analiz literatury naukowej z literaturą fachową – brak tego rozdziału uniemożliwia nam śledzenie wyłącznie rynku książki akademickiej i naukowej. Inne dane, zbierane przez GfK Polonia, wskazują, że wydawnictwa naukowe i profesjonalne stanowią jedynie 2% rynku liczonego w przychodach ze sprzedaży, zob. *Panel rynku książki GfK: I-IX 2016*, <http://www.gfk.com/pl/aktualnosci/news/panel-rynku-ksiazki-gfk-i-ix-2016/> [18.02.2017]. Tutaj znowu nie ma jasności, co kryje się pod tą kategorią, określoną szeroko jako „wydawnictwa z zakresu językoznawstwa, słownikowe, naukowe, profesjonalne”. Dane Federation of European Publishers za 2015 rok wskazują, że udział książek akademickich i profesjonalnych w europejskim rynku książki, mierzony w przychodach ze sprzedaży, od lat utrzymuje się na poziomie 19,5% (FEP, *European Book Publishing Statistics 2015*, <http://www.fep-fee.eu/European-Book-Publishing-823> [18.02.2017]). W obliczu tych niekompatybilnych danych nietrudno zgodzić się ze stwierdzeniem, że „funkcjonująca w Polsce statystyka nie jest w stanie objąć całości produkcji wydawniczej, a ponadto zdecydowanie nie nadąża za szybkimi zmianami i możliwościami, jakie rozwój technologiczny oferuje branży wydawniczej” (Gołębiewski i Waszczyk 2015: 62).

³ Świadczą o tym m.in. wydawane przez Bibliotekę Analiz *Rozmowy o rynku książki*. Rzadko pojawiają się w tych zbiorach osoby z branży wydawców naukowych i akademickich. (por. Gołębiewski 2012; 2013).

szkolnictwa wyższego⁴. Można nawet zaryzykować tezę, że monografia naukowa pojawia się jako temat wyłącznie w kontekście rozporządzeń parametryzacyjnych, ograniczona do zbioru definicji⁵. W polskiej literaturze przedmiotu nie znajdziemy odpowiedzi na pytanie, jakie praktyki społeczne są zaangażowane w proces tworzenia „monografii wybitnej”, jakie są możliwości (i zarazem ograniczenia) wyboru miejsca publikacji dla książki przez akademików z różnych dziedzin i na różnym etapie naukowej kariery, na ile strategie publikacyjne młodego pokolenia mają wpływ na przemiany całego sektora wydawniczego i czy reformy szkolnictwa wyższego po 1989 r. w sposób świadomy zakładały, a przynajmniej brały pod uwagę, wpływ na organizację rynku książki w Polsce. Brak ten wynika według mnie z konieczności wypracowania interdyscyplinarnego podejścia, łączącego socjologiczny nurt badań nad szkolnictwem wyższym z badaniami rynku książki.

Niniejszy artykuł nie omawia wyczerpująco zjawiska, jakim jest książka naukowa. Stanowi raczej przygotowanie gruntu i punkt wyjścia do dalszych badań nad rynkiem akademickiej literatury, który jest źródłem naukowej dystynkcji, ale też miejscem pracy; polem ścierania się nowych możliwości technologicznych, dyskusji na temat praw autorskich i otwartego dostępu z instytucjonalnymi reformami szkolnictwa wyższego i międzynarodowym wyścigiem o prestiż uczelni.

Zacznę od omówienia zakończonego jesienią 2016 r. dwuletniego projektu badawczego „The Academic Book of the Future” (<https://academicbookfuture.org>). Posłuży mi on za punkt odniesienia jako najbardziej aktualna, interdyscyplinarna próba rozpoznania zmian zachodzących w polu literatury naukowej w kontekście przemian technologicznych, które w przyszłości dotkną zarówno naukowców, jak i bibliotekarzy, księgarzy, wydawców oraz wszystkie osoby pracujące w branży wydawniczej. Następnie przyjrę się funkcji książki naukowej w świetle wybranych, głównie amerykańskich i brytyjskich, badań z ostatnich lat, skupiając się na tematyce publikacji monografii naukowych w wolnym dostępie, ich widzialności i dostępności dla zainteresowanych czytelników. Zakończę opisem miejsca książki akademickiej i naukowej na rodzimym rynku wydawniczym, wskazując na wyłaniające się nowe pole badawcze.

1. Projekt „The Academic Book of the Future”

Jaka będzie książka naukowa przyszłości? To pytanie zadali brytyjscy badacze zaangażowani w projekt „The Academic Book of the Future”, finansowany przez

⁴ Por. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* (<http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/index>), a także Kwiek (2015), Szadkowski (2015), Antonowicz (2015).

⁵ Por. blog Emanuela Kulczyckiego „Warsztat badacza”. Aktualnie obowiązujące rozporządzenie parametryzacyjne – wytyczne dla oceny w 2017 r., 28.12.2016, [http://ekulczycki.pl/warsztat_badcza/aktualnie-obowiazujace-rozporzadzenie-parametryzacyjne-wytyczne-dla-oceny-w-2017-r/\[1.01.2017\]](http://ekulczycki.pl/warsztat_badcza/aktualnie-obowiazujace-rozporzadzenie-parametryzacyjne-wytyczne-dla-oceny-w-2017-r/[1.01.2017]).

Arts and Humanities Research Council we współpracy z British Library. Mając za zadanie analizę przemian, jakim podlega książka akademicka w kontekście publikacji w wolnym dostępie i rewolucji cyfrowej, na etapie przygotowania projektu, jesienią 2014 r., wyłonili siedem szczegółowych obszarów badawczych: „1) zmiany w zakresie procedur badawczych prowadzące do produkcji książki naukowej; 2) zmiany w środowisku ekonomicznym i technologicznym mające wpływ na produkcję, rozpowszechnianie i recepcję literatury naukowej, w tym zaangażowanie autorów w internetowe platformy edukacyjne i nowe formy publikacji; 3) uwikłanie publikacji naukowych w takie zagadnienia, jak prawo autorskie, autorskie prawa zależne w odniesieniu do reprodukcji oraz wykorzystania materiałów ilustracyjnych, zależność między wersją drukowaną, wersją elektroniczną i wersją cyfrową (*born digital*); 4) inne modele publikacji poza standardowymi formami monografii naukowej, wydania krytycznego i pracy zbiorowej; 5) nowe możliwości prowadzenia badań i ich publikowania przez badaczy z zakresu nauk humanistycznych i sztuk pięknych; 6) wpływ nowatorskich modeli współpracy nad publikacją wyników badań (nowe modele recenzowania, cytowania, wspólnej redakcji online) na światowe środowisko badaczy; 7) wpływ nowej technologii pracy nad książką na dotychczasowe praktyki recenzowania, promocji i naukowej dystynkcji”⁶.

Przytoczyłam w całości zarys tego projektu badawczego, aby uwypuklić kluczowe założenie leżące u jego podstaw: książka naukowa jest bardziej związana ze środowiskiem akademickim niż z branżą wydawniczą. Główną grupą interesariuszy są tutaj sami naukowcy, którzy dotąd dzięki publikowanym monografiom (zwłaszcza w naukach humanistycznych i społecznych) przechodzili kolejne szczeble naukowej kariery. Faktycznie oddzielanie książki naukowej od środowiska uniwersyteckiego jest niemożliwe, ale zmiany, jakie zachodzą w obrębie publikacji naukowych, nie sprowadzają się wyłącznie do niego. Poszerzenie perspektywy badawczej widoczne jest już w opublikowanej w listopadzie 2015 r. pracy zbiorowej *The Academic Book of the Future* (Lyons i Rayner 2015), która zbiera głosy czterech grup interesariuszy: naukowców, wydawców, bibliotekarzy i księgarzy. Edytorskie, a niekiedy i merytoryczne niedostatki tej publikacji, w pewnym sensie nie do uniknięcia, jeżeli zbiera się w jednym tomie bardzo różnych autorów – z jednej strony akademików, z drugiej praktyków – zostały już wykazane w innym miejscu (Tether 2015), skoncentruję się zatem na zrekonstruowaniu głównych stanowisk w niej omówionych.

Prezentowana książka, tak jak i cały projekt, skupia się wyłącznie na szerokiej grupie publikacji z nauk humanistycznych i społecznych. Publikacje z zakresu nauk ścisłych czy medycznych są przytaczane wyłącznie w charakterze porównania, nie ma natomiast miejsca na ich analizę. Sprawia to, że w dyskursie potocznym problemy dotyczące książki naukowej jako takiej przedstawia się jako problemy „humani-

⁶ Skrócone tłumaczenie własne za: <https://academicbookfuture.org/about-the-project/> [23.07.2016].

stów” – dyskurs ten warto przeanalizować również na polskich przykładach. Druga uwaga dotyczy ograniczenia pola interesariuszy – w całym projekcie brakuje np. szerokiej grupy osób faktycznie pracujących przy książkach: tłumaczy, redaktorów, korektorów, operatorów DTP, grafików, których nazwiska widnieją na stronach redakcyjnych. Temu zagadnieniu także należałoby poświęcić oddzielne miejsce i wrócić do niego w zakończeniu.

Czym jest książka naukowa? Najprostsza definicja brzmi: tekstem (ciągłym, o określonej objętości, w Polsce na ogół przyjmuje się, że powyżej 6 arkuszy wydawniczych) pisanym przez naukowców dla naukowców, i to niezależnie od tego, czy czytamy wydany drukiem tom, czy przeszukujemy dokument PDF bądź inny format elektroniczny w komputerze, na urządzeniu mobilnym itd. Niemniej formy produkcji tego tekstu, dystrybucji, wykorzystania i zachowania dla przyszłych pokoleń zmieniły się diametralnie wraz z rewolucją technologiczną (por. Thompson 2005; 2012). Wyjście naprzeciw tym zmianom było głównym pytaniem zadaniem w czterech grupach osób zajmujących się książkami: naukowcom, wydawcom, bibliotekarzom i księgarzom. Przyjrzyjmy się ich interesom i stanowiskom.

Dla środowiska naukowego w obszarze nauk humanistycznych i społecznych wydana drukiem, najlepiej w twardej oprawie (*hardback*), monografia to miernik osiągnięć naukowych. Wydawane publikacje świadczą o jakości prowadzonych badań akademickich, o umiejętności ich komunikowania w obrębie danej dyscypliny, są obiektywnym i sprawdzalnym za pomocą systemu recenzowania kryterium specjalizacji w wybranym polu. To one decydują o formalnych stopniach naukowych i nieformalnej dystynkcji wśród koleżanek i kolegów po fachu. W tym zakresie od dziesięcioleci nie zmieniło się nic. Jak pisał Howard S. Becker w swoim *Warsztacie pisarskim badacza*, „pisanie jest działaniem podejmowanym w obrębie pewnej organizacji społecznej, które uwzględnia wszelkie stwarzane przez nią ograniczenia, możliwości i bodźce” (Becker 2013: 184) – co oznacza, że efekt w postaci danej monografii jest nie tylko wynikiem pracy własnej autora, ale i całej struktury uniwersyteckiej, w jakiej się znajduje, która inspiruje bądź hamuje wyobraźnię, wymaga oryginalności i świeżości albo na odwrót: rekonstruowania po raz kolejny tych samych tematów i powtarzania utartych tez. Rola uniwersytetu jako organizacji społecznej w procesie tworzenia publikacji naukowych jest tutaj rzeczywiście nie do przecenienia. Podobnie rola instytucji państwowych odpowiedzialnych za nadawanie stopni i tytułów naukowych – za pośrednictwem wprowadzanych odgórnie wytycznych parametryzacyjnych wpływają one na działania w całym polu. Wprowadzenie w 2015 r. kategorii „monografii wybitnej” w Polsce, która wyżej wycenia monografie nagradzane przez instytucje rządowe bądź stowarzyszenia naukowe, jest tego najlepszym przykładem.

Drugim przykładem takich odgórnych działań, mających wpływ na pole książki naukowej, jest promowanie polityki otwartego dostępu (*open access*). Bezpłatny i szeroki dostęp do publikowanych wyników badań naukowych przeobraził cały

krajobraz książki naukowej i można go uznać za jeden z czynników demokratyzujących dostęp do wiedzy. E-książki – czy to w formie zwykłego pliku PDF, czy w innych formatach elektronicznych (typu ePub, mobi) – w sposób nieporównywalny do książki papierowej oferują dostęp (i nowe możliwości budowania rozgłosu i dysfunkcji za pośrednictwem naukowego e-marketingu, czyli świadomego budowania swojej pozycji jako naukowca-eksperta za pośrednictwem aktywności w mediach społecznościowych, udzielania się w mediach tradycyjnych, pisanie i – co ważne – szerokiego udostępniania tekstów publicystycznych i popularnonaukowych), choć mają również swoje ograniczenia: zwraca się uwagę na mniejsze zaangażowanie potencjalnych czytelników i mniejsze zrozumienie, a następnie zapamiętanie czytanego tekstu online, budzą też kontrowersje w zakresie ich przechowywania przez biblioteki i wyszukiwania przez algorytmy.

Niemniej – jak przekonuje w ciekawym artykule *The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefact* Tom Mole (2015), kierujący Centre for the History of the Book na Uniwersytecie w Edynburgu – pomimo tych zmian o technologicznym podłożu monografia naukowa nadal pozostaje globalną walutą na rynku akademickiego prestiżu. Uznanie budowane na marce wydawnictwa (zapewniającego m.in. staranną redakcję i szatę edytorską, trzymającego poziom jakościowy i merytoryczny profil serii wydawniczych) oraz rygorystycznych recenzjach, mimo wydawania coraz mniejszej liczby monografii, w coraz niższych nakładach, jest metodą kumulowania wiedzy i nic nie wskazuje na to, aby instytucje uniwersyteckie miały się odciąć od tej praktyki. Zmiana nie następuje bowiem w zakresie potrzeb szeroko pojętej akademii, wymagającej quasi-obiektywnych mierników pracy naukowej. Jak słusznie wskazuje Mole (2015: 15): „nie wszyscy przyszli użytkownicy książek naukowych będą ludźmi”. Już teraz wiele wymagań parametryzacyjnych opiera się na cytowalności i indeksowalności. Każdy naukowy tekst musi być zaprojektowany tak, aby umożliwić obecne i przyszłe wyszukanie, przeszukanie, cytowanie i wreszcie czytanie⁷.

Tak jak zmieniają się potrzeby naukowców i ich instytucjonalnego zaplecza, tak też zmianie ulega sam proces wydawniczy – twierdzą wydawcy książek naukowych. W ostatnich latach rynek ten, nie tylko w Polsce, uległ zasadniczym przeobrażeniom. W całej Europie mamy do czynienia z podobnymi zjawiskami: spadkiem sprzedaży podręczników akademickich, obniżeniem nakładów książek naukowych i poszukiwaniem nowych modeli ekonomicznych, które umożliwiłyby komercyjny zysk (takich jak *print on demand*). Wydawcy inwestują w całą „infrastrukturę wiedzy” wokół książek naukowych, budują platformy edukacyjne i szkoleniowe

⁷ Przykładem wprowadzenia takich rozwiązań jest projekt Bookmetrix (www.bookmetrix.com), platforma stworzona przez wydawnictwo Springer we współpracy z firmą Altmetric, dzięki której można zmierzyć cytowalność i zasięg opublikowanej książki bądź rozdziału. Więcej na: www.springer.com/gp/authors-editors/book-authors-editors/bookmetrix [18.02.2017]. Dziękuję Krystianowi Szadkowskiemu za wskazanie mi tego przykładu.

(przykładem jest wydawnictwo Sage Publishing ze swoimi „przestrzeniami społecznościowymi”, jak MethodSpace dla praktyków jakościowych badań społecznych: www.methodspace.com, oferujące m.in. dostęp do artykułów, blogów, webinarów, kontakt z innymi badaczami), poszukują krótszych, a tym samym bardziej oszczędnych form wydawniczych (typu Palgrave Pivot, seria minimonografii wydawnictwa Palgrave Macmillan: www.palgrave.com/us/palgrave-pivot), prześcigają się w szybkości wydawania – zjawisko *book sprinting*, czyli wydania książki w terminie dwóch tygodni od daty dostarczenia maszynopisu, staje się kartą przetargową wielu komercyjnych wydawnictw.

Równocześnie wydawcy w dalszym ciągu walczą o budowanie oferty, która poza prestiżem i uznaniem dla autorów przyniesie również zysk wydawnictwu. Wydawcy coraz częściej nie są zainteresowani suchym materiałem naukowym, ale *cross-over book* – książką naukową pisaną z myślą o szerszym odbiorcy, na tzw. szeroki rynek (Pinter 2015). Możliwości dotarcia z ambitną literaturą naukową na listy bestsellerów są co prawda ograniczone, ale nie zamknięte: ostatni przykład fenomenalnego sukcesu sprzedażowego książki Thomasa Piketty’ego *Kapitał w XXI wieku* pokazuje, że warto czasem zainwestować w niełatwą lekturę⁸.

Wydawcy zbroją się zatem w badania rynku, aby móc przewidzieć dalszy rozwój pola publikacji naukowych, poznać potrzeby autorów i czytelników, przetestować nowe rozwiązania edytorskie i technologiczne. Jak dowiadujemy się od Jenny McCall i Amy Bourke-Waite z wydawnictwa Palgrave Macmillan, wprowadzenie w 2012 r. serii minimonografii Palgrave Pivot było poprzedzone zarówno jakościowymi, jak i ilościowymi badaniami. To na ich bazie została zaproponowana formuła wykraczająca poza objętość standardowego artykułu naukowego, krótsza jednak od zwykłej monografii akademickiej (ograniczenie do 50 tys. słów), wydana w ciągu dwunastu tygodni od daty zaakceptowania maszynopisu przy zachowaniu procesu

⁸ Do połowy 2014 r. (wersja francuska została opublikowana przez wydawnictwo Seuil w sierpniu 2013 r., tłumaczenie na język angielski ukazało się nakładem Harvard University Press w kwietniu 2014 r.) zostało sprzedanych około 450 000 egzemplarzy wersji anglojęzycznej i 150 tys. egzemplarzy francuskiego oryginału (dane za: Jaxel-Truer 2014). Wydanie polskie ukazało się w kwietniu 2015 r. nakładem Wydawnictwa Krytyki Politycznej. Mathilde Damgé (2014) zauważa, że za tym sukcesem stoi również większe zainteresowanie amerykańskiego czytelnika książkami z zakresu ekonomii, czego przykładem były wyniki sprzedaży książki *Freakonomia* Stevena D. Levitta i Stephena J. Dubnera – ponad 5 mln sprzedanych egzemplarzy (w Polsce tytuł ukazał się nakładem wydawnictwa Znak). Stawia to rzecz jasna pytanie, czy na polskim rynku książki szansę na bycie *cross-over book* mogą mieć jedynie tłumaczenia zagranicznych bestsellerów, czy też możliwe jest osiągnięcie znaczącego sukcesu sprzedażowego (na miarę 100 tys. sprzedanych egzemplarzy) przez książkę napisaną przez polskiego naukowca. Dodam dla porównania, że średni nakład książki w Polsce w 2014 r. to 3236 egzemplarzy, w grupie książki naukowej i fachowej zaś to 1838 egzemplarzy (dane za: Gołębiowski i Waszczyk 2015: 59, 84). Jeżeli spojrzeć na samą książkę naukową, to średni nakład oscyluje w granicach 500-1000 egzemplarzy, a w przypadku bardzo specjalistycznych prac (publikacji prac doktorskich, habilitacyjnych, raportów badawczych) można spotkać nakłady nawet 100-200 egzemplarzy (Gołębiowski i Waszczyk 2015: 201).

recenzji i redakcji, tak ważnych dla publikacji naukowych (McCall, Bourke-Waite 2015). Książki są dostępne w formacie elektronicznym, do kupienia w całości lub jako pojedyncze rozdziały, można też zamówić indywidualny wydruk w twardej lub miękkiej oprawie (*print on demand*).

Poszukiwanie nowych formuł dla publikacji akademickich stało się koniecznością, odkąd można mówić o prawdziwym zmierzchu tradycyjnego podręcznika akademickiego. Pomysły z multimedialnymi e-bookami bardziej pasują do rynku podręczników szkolnych, choć coraz częściej pojawiają się pomysły łączenia naukowych treści ze wzbogaconą multimedialnie formą, z opejami odtwarzania klipów muzycznych i filmowych. W każdym razie, niezależnie od formatu, to szybkość dotarcia, możliwość natychmiastowego zakupu, dostępność fragmentów bądź całych publikacji w formule *open access* – wszystko to wymaga od wydawców zmian i mentalnych, i w zakresie rozbudowy kanałów dystrybucji.

Bibliotekarze na nowym rynku książki naukowej próbują odbudować swoją pozycję jako gwaranta ciągłości kulturowej, kreując bibliotekę jako miejsce spotkania przeszłej i obecnej myśli. Ulotność formatów cyfrowych faktycznie stawia przed bibliotekami, zwłaszcza narodowymi i naukowymi, mającymi w swoich celach statutowych gromadzenie i zachowanie prac naukowych, duże wyzwanie w zakresie katalogowania i udostępniania zgromadzonego zasobu (Tait, Martzoukou i Reid 2016). Konkurencja w zakresie informacji naukowej z wyszukiwarkami internetowymi nie wchodzi bowiem w grę. Przed bibliotekami w dalszym ciągu stoją ich podstawowe zadania, czyli demokratyzacja dostępu do wyników badań naukowych, na przekór ograniczeniom społecznym i technologicznym, a także finansowym. Umożliwianie dostępu do wysoko płatnych baz czasopism naukowych online, nawet kosztem zakupu mniejszej liczby pozycji naukowych wydawanych drukiem, jest jednym z ważnych skutków tych działań (Maricevic 2012; 2015).

Ostatnią grupą interesariuszy są tradycyjni księgarze – najbardziej zagubiona społeczność w obszarze współczesnych przemian książki naukowej. Obecnie, przynajmniej w Polsce, ale nie tylko, stacjonarne księgarnie naukowe mają rację bytu jedynie obok dużych ośrodków uniwersyteckich. Niski popyt na książki poruszające wyspecjalizowane tematy akademickie z jednej strony, a z drugiej nadprodukcja monografii i innych prac naukowych sprawia, że niewiele jest miejsc, gdzie można przyrzeć się pełnej ofercie wydawniczej z danej dyscypliny – nawet w Internecie. Dodatkowo nakłada się na to spadek znaczenia podręczników akademickich, niegdyś podstawowego towaru księgarń naukowych.

W ramach podsumowania tej części warto przyrzeć się powstałej „mapie” interesów grup związanych z książką naukową: już na pierwszy rzut oka widać, że potrzeby naukowców i wydawców zasadniczo się różnią, bo wysokojakościowa praca akademicka nie oznacza od razu zysku ze sprzedaży egzemplarzy dla wydawnictwa. Również stacjonarne księgarnie naukowe tracą rację bytu w obliczu przeniesienia sprzedaży do sieci oraz promocji otwartego dostępu do badań naukowych.

Obserwowany trend malejącej roli monografii naukowej (Thompson 2005: 93-98) w najbliższej przyszłości może zatem nabrać jedynie rozpędu. Rodzi to kilka pytań: W jakim modelu będą wydawane publikacje naukowe? Jeżeli nie monografia wydana drukiem, to jaką inną formę wydawniczą może przyjąć książka naukowa? Wreszcie, jak zmiany w zakresie publikacji naukowych ugruntowane są instytucjonalnie? Trzeba bowiem pamiętać, że polityka danego państwa dotycząca nauki ma długofalowy wpływ na to, czym jest i jak wygląda rynek książki naukowej. Doskonałym tego przykładem jest zamknięcie w 2012 r. programu dotacji do podręczników akademickich przyznawanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Dobrołęcki 2013) czy zmiany w ocenie parametrycznej jednostek naukowych.

2. Polityka *open access*, czyli monografie naukowe online

Globalny, nieograniczony technicznie i nieodpłatny dostęp do treści naukowych za pośrednictwem Internetu – *open access* – to bez wątpienia największa zmiana w zakresie publikacji akademickich (por. Suber 2014; Eve 2014). Jednym z pomysłów brytyjskich badaczy, zaangażowanych w projekt „The Academic Book of the Future”, było stworzenie nowego typu książki – BOOC, Book as Open Online Content (książka jako dostępna online treść), która miałaby być recenzowaną, cyfrową publikacją akademicką, której skończone fragmenty byłyby szeroko udostępniane jeszcze przed zakończeniem prac nad całością (Lyons 2016). BOOC miałyby umożliwiać dołączanie do plików tekstowych materiałów audiowizualnych, uwzględniać wtyczki społecznościowe, ale też dawać czytelnikom wybór: co chcą czytać i w jakiej kolejności – zapowiada partner tego projektu, UCL Press, pierwsze brytyjskie wydawnictwo naukowe oparte wyłącznie na formule *open access* (UCL Press 2016).

To nie pierwszy i nie jedyny taki projekt. Coraz więcej wydawców wychodzi naprzeciw polityce *open access*, udostępniając część swojej oferty w otwartym dostępie. Zmienia to podejście nie tylko wydawców książek, ale też czasopism naukowych, wymuszając testowanie nowych modeli ekonomicznych i wydawniczych (Solomon, Laakso i Björk 2016). Geoffrey Crossick w raporcie *Monographs and Open Access* (2015) słusznie zauważa, że zastosowanie modelu płacenia za wydanie monografii (BPC – *book processing charge*), tak jak płaci się za wydanie artykułu w renomowanym czasopiśmie (APC – *article processing charge*), wiąże się z wieloma zagrożeniami, od zwykłego braku środków w gorzej dofinansowanych instytucjach począwszy⁹, po zjawisko *predatory publishing*, które rozprzestrzeniło

⁹ Na ten temat również w rozmowie Michała Starczewskiego z Martinem Eve, *Dyskursy akademickie zostały ukształtowane przez materialne formy upowszechniania wiedzy*, <http://otwartanauka.pl/analysis/rozmowy?id=1100> [14.09.2016].

się wśród wydawców czasopism (Beall 2015). Zwłaszcza dla młodych naukowców opłata odautorska za wydanie książki jest często barierą nie do pokonania. Powszechne jest opłacanie wydania monografii naukowej (np. opublikowania rozprawy doktorskiej) z własnej kieszeni jako inwestycji w dalszą karierę naukową, ale nie trzeba dodawać, jak bardzo wykluczająca jest to strategia¹⁰. Tymczasem, jak już wspomniano, w naukach humanistycznych i społecznych monografia naukowa nie traci na swoim znaczeniu jako miernik jakości pracy naukowej, mający bezpośredni wpływ na prestiż i szanse zawodowe w polu akademii. Nie tylko napisanie, ale właśnie opublikowanie wybitnej monografii, mającej szeroki oddźwięk w ramach danej dyscypliny, bądź też wydanie monografii w prestiżowej serii wydawniczej lub wydawnictwie wciąż jest postrzegane w kategoriach pożądanego osiągnięcia akademickiego¹¹.

Rzecz jasna można wyróżnić dyscypliny akademickie, gdzie to artykuł naukowy w renomowanym czasopiśmie ma większe znaczenie od napisanej książki – zwłaszcza nauki przyrodnicze i ścisłe, ale również psychologia to obszary badawcze, gdzie format recenzowanego artykułu sprzyja wymianie myśli, ma też ugruntowaną pozycję instytucjonalną¹². W innych obszarach z kolei (jak historia czy literaturoznawstwo) to ciągle monografia naukowa, jako forma dłuższa, ze względu na tradycję i ugruntowanie instytucjonalne jest podstawową formą pracy akademickiej, z artykułami naukowymi jako swoistymi próbami czy przyczynkami obok¹³. Wszystko to zależy od konstelacji prestiżu i zaplecza instytucjonalnego w danym polu (czyli co uznaje się za bardziej prestiżowe, z całą hierarchią wydawców, serii wydawniczych i czasopism naukowych przypisanych do danej dyscypliny), jak również od etapu kariery naukowej (młody badacz świeżo po doktoracie będzie miał inną „strategię publikacyjną” niż uznany profesor)¹⁴.

¹⁰ Przykładowe opłaty za wydanie książki w formule *open access* w międzynarodowym wydawnictwie: 5 tys. funtów do 100 tys. słów, 7 tys. funtów między 150 tys. a 200 tys. słów (UCL Press, www.ucl.ac.uk/ucl-press/publish), 11 tys. funtów za wydanie monografii, 7,5 tys. funtów za wydanie Palgrave Pivot (Palgrave Macmillan, www.nature.com/openresearch/publishing-with-palgrave-macmillan/publication-charges/ [6.08.2016]). Mówimy zatem o koszcie od 30 tys. do nawet 50 tys. zł za publikację, w zależności od objętości.

¹¹ Niezależnie od pojawiających się głosów na temat nadchodzącego „kryzysu monografii” i nadprodukcji publikacji naukowych (por. Waters 2009).

¹² Szeroko o tym pisze Izabela Wagner (2011), badając kariery polskich elit naukowych, głównie z obszaru nauk przyrodniczych: jedną z konsekwencji wyjazdów stypendialnych jest zmiana strategii publikacyjnych, dostosowanie ich do międzynarodowego obiegu nauki, czyli publikowanie dopracowanego materiału w najlepszych pismach naukowych z danej dziedziny.

¹³ Zwraca się w tym kontekście uwagę, że prace interdyscyplinarne częściej przyjmują postać książek niż artykułów naukowych, głównie ze względu na ścisłą strategię wydawniczą poszczególnych czasopism i wytyczne recenzentów (por. Becker 2013; Crossick 2015).

¹⁴ Nie należy zapominać o ogromnym wpływie odgórnych wytycznych ministerialnych, takich jak wprowadzony w Polsce w 2013 r. nowy tryb habilitacji, który ma bezpośrednie przełożenie na rynek publikacji naukowych.

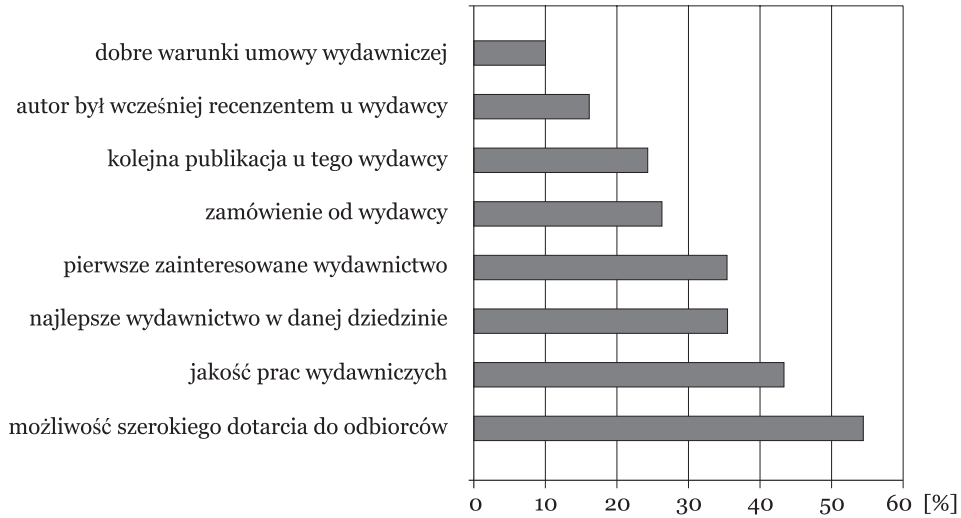
Niezależnie jednak od dziedziny dostęp online do publikacji naukowych – bezpłatny bądź odpłatny – staje się normą wydawniczą tak wśród wydawców książkowych, jak wydawców czasopism. Publikacja wyłącznie w formie papierowej jest powszechnie uznawana za ograniczającą dostęp, zwłaszcza w kontekście coraz bardziej zglobalizowanej nauki. Jednocześnie publikacja monografii wyłącznie w formie elektronicznej, bez możliwości druku na żądanie, jeszcze nie znalazła pełnej akceptacji w kręgach akademickich. Obecna polityka wydawnictw polega na oferowaniu możliwości zakupu tekstu w dowolnym formacie: wersje drukowana i elektroniczna nie wykluczają się, wręcz przeciwnie, wspomagają nawzajem, służąc do innych celów i zakładając inny kontakt czytelnika z tekstem – pogłębioną lekturę (często połączoną z odręcznymi notatkami na marginesach czy podkreśleniami) bądź szukanie konkretnych informacji (za pomocą funkcji przeszukiwania plików PDF).

Badając rozwój publikacji *open access*, trudno nie zauważyć, że główną walutą na rynku książki naukowej jest prestiż. Budowany jest on za pośrednictwem gwarancji jakości merytorycznej (przejrzysty proces recenzencki, opieka redakcyjna i specjalistyczna edycja tekstu) oraz wydawniczej (profesjonalna korekta, skład itd.). Prestiżowe wydawnictwa w danym polu, stojące na straży gwarancji jakości publikacji, to schemat uznany w środowisku naukowym, niewykluczający przy tym całej hierarchii i różnorodności mniej znanych oficyn bądź też wydawców o czysto usługowym charakterze (oferujących wyłącznie usługę druku, często bez recenzji czy redakcji przesłanego maszynopisu). Czy podobny schemat zostanie przeniesiony do publikacji *open access*? Zdaniem przywoływanego już Geoffreya Crossicka – tak właśnie powinno się stać, z naciskiem położonym na jeszcze bardziej rygorystyczne niż w przypadku książek recenzowanie (Crossick 2015: 26-30, 67). Potrzeba uznania – w anglojęzycznej literaturze pisze się o kredencjalizmie (*credentialisation*): potrzebie certyfikowania za pośrednictwem m.in. marki wydawnictwa – nie zmienia się bowiem, niezależnie od formatu i modelu biznesowego publikacji.

Potwierdza to brytyjski raport OAPEN-UK ze stycznia 2016 r., będący podsumowaniem pięcioletnich badań na temat publikowania monografii naukowych (Collins i Milloy 2016). Pokazuje on, że naukowcy przy (dodajmy: niełatwym) wyborze wydawcy zwracają uwagę głównie na dwie rzeczy: możliwości w zakresie rozpowszechnienia i promocji danej książki oraz jakości procesów wydawniczych (pracy redakcyjnej, korekty, składu, oprawy edytorskiej, druku). Na kolejnym miejscu jest renoma danego wydawcy w określonej dyscyplinie (wykres 1).

Co ciekawe, właśnie ten najważniejszy dla akademików problem – związany z marketingiem i promocją – często nie zostaje w satysfakcjonujący dla autorów sposób rozwiązany. Najwięcej zastrzeżeń do pracy wydawnictw naukowcy mają dokładnie w zakresie rozpowszechnienia i promocji opublikowanej książki, jak również do pomocy redaktorskiej na wstępnym etapie konsultacji nad maszynopisem, która wymaga wysokich kompetencji dziedzinowych (w tym kierunkowego

Wykres 1. Główny powód opublikowania ostatniej monografii u danego wydawcy (w %)



Źródło: Collins i Milloy (2016: 17).

wykształcenia) oraz, rzecz jasna, zaangażowania, cierpliwości i czasu (Collins i Milloy 2016: 18-19).

Niemniej przed monografiami publikowanymi w wolnym dostępie stoją dodatkowe problemy – ich wyszukiwanie w sieci i przechowywanie. Budowane przez uczelnie repozytoria nie gromadzą nawet większej części dostępnych online materiałów, a samo udostępnienie w sieci nie gwarantuje, że publikacja dotrze do właściwych odbiorców. Nie wydaje się również, aby publikacje online wyszły w najbliższej przyszłości poza najbardziej rozpowszechnioną wśród naukowców formę zwykłego pliku PDF – różne formaty e-książek dostosowane do e-czytników, choć rozpowszechnione wśród czytelników beletrystyki, nie spełniają bowiem, przynajmniej na razie, podstawowych funkcji akademickich (cytowanie, przeszukiwanie itd.).

Warto zwrócić uwagę, że nie wszystkie publikacje naukowe, zwłaszcza *cross-over book*, mające w założeniu szersze grono odbiorców, ale również podręczniki akademickie, odnajdą się w modelu *open access*, odkąd publikowanie w bezpłatnym dostępie zakłada brak wynagrodzenia dla autora. Nie należy zapominać, że choć dotyczy to wąskiego kręgu naukowców, honoraria autorskie z tytułu sprzedanych książek i praw do przekładu na inne języki mogą być znaczne. Rynek tłumaczeń książek naukowych jest w dalszym ciągu bogaty, a wyspecjalizowane agencje literackie wspierają również sprzedaż praw do tytułów akademickich (Horne 2017). Innym zagadnieniem jest samo prawo autorskie i licencjonowanie materiałów w przypadku publikacji *open access* – rozpowszechniona w świecie akademickim

licencja Creative Commons (CC) zakłada nieograniczone kopiowanie udostępnionego online materiału przy uznaniu autorstwa, lecz często z wyłączeniem użycia komercyjnego i praw zależnych (CC-BY-NC-DC). Same licencje na prawa zależne do materiałów obcych wykorzystanych w publikacji to odrębny temat. Dość powiedzieć, że licencjonowanie materiałów do publikacji udostępnianych w *open access* stwarza wiele problemów (pola eksploatacji, limit czasowy), do tego jest zwykle kosztowne.

3. Dostęp i widzialność monografii naukowych

W obszarze naukowym główną metodą poszukiwania informacji jest korzystanie z popularnych wyszukiwarek internetowych, z Google/Google Scholar na czele, z kolei podstawowym źródłem informacji są czasopisma naukowe dostępne online (Housewright, Schonfeld i Wulfson 2013). Drukowane czasopisma naukowe, bądź też czasopisma dostępne online, ale za wysoką cenę subskrypcji i dostępu do poszczególnych artykułów, to jedna z głównych przeszkód, z jaką mierzą się młodzi naukowcy, co uwidoczniły badania *Researchers of Tomorrow*, przeprowadzone w Wielkiej Brytanii w latach 2009–2012 na grupie doktorantów z roczników 1982–1994 (Education for Change 2012). Badania te pokazały, po pierwsze, że doktoranci pracują częściej z już opublikowanymi (w postaci książek, artykułów) materiałami niż z danymi źródłowymi. Ograniczeni w swoim wyborze tych materiałów (np. ze względu na brak wykupionego dostępu do poszczególnych baz danych online przez najbliższą bibliotekę naukową) skazują się niejako na powtarzanie tez niebędących odbiciem najnowszych dyskusji w literaturze przedmiotu, do której najzwyczajniej nie mają dostępu. Problem ten dotyczy głównie naukowców spoza akademickiego centrum, np. z Polski.

Po drugie, brytyjskie badania wskazały, że otwartość młodych naukowców na korzystanie z możliwości publikowania online, dzielenia się danymi, współredagowania tekstów, ale też korzystania z narzędzi społecznościowych, w dużym stopniu są pochodną klimatu panującego w danej instytucji akademickiej, która może (bądź nie) w aktywny sposób promować pracę zespołową. Brak akceptacji przez kadrę profesorską np. dla tworzenia blogów naukowych jako mającej „naukową” legitymizację praktyki czy zbiorowego recenzowania bądź komentowania pierwszej wersji artykułu (*draft*) za pośrednictwem portali typu Academia.edu czy ResearchGate może mieć bezpośredni wpływ na wybory i opinie młodszych badaczy, w tym budowanie zespołów badawczych, komunikowanie się z innymi i udostępnianie zdobytej wiedzy¹⁵.

¹⁵ Więcej na temat braku współpracy wśród młodych naukowców w Polsce w raporcie: „*Nie zostaje mi czasu na pracę naukową...*”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach* (Nowe Otwarcie Uniwersytetu 2016).

Powróćmy jednak do dostępu. Pozwolę sobie tu przedstawić przykład z własnej pracy zawodowej. Przy gromadzeniu literatury przedmiotu na temat książki naukowej przejrzałam bazy biblioteczne Biblioteki Narodowej oraz Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego. Udział anglojęzycznych publikacji z ostatnich lat na interesujący mnie temat jest w ich zbiorach znikomy. Z kolei zakup pojedynczego nawet e-booka z zagranicznego wydawnictwa to koszt co najmniej 10 euro (około 40 zł), cen za pojedynczy artykuł naukowy z czasopism niektórych wydawców nie warto nawet przywoływać – nie są one na kieszeń pracowników naukowych na całym świecie (Małecka i Michalak 2012)¹⁶. Nie dziwi mnie zatem popularność nielegalnych serwerów agregujących artykuły i książki naukowe, takich jak Sci-Hub czy LibGen (Waddell 2016), tymczasowych bezpłatnych dostępów do baz czasopism, przeszukiwanie sieci przy użyciu najbardziej popularnych przeglądarek, wykorzystywanie mediów społecznościowych – w tym Twittera, który jest bogatym źródłem informacji naukowych (Gardner i Gardner 2015). Stosując jednak takie metody zbierania informacji, możemy skończyć na ściągnięciu na dysk kilkuset artykułów czy książek, nie mając rzecz jasna rozeznania, które z tych materiałów przydadzą się w dalszej pracy nad interesującym nas tematem ani czy są cokolwiek warte pod względem merytorycznym. Odkąd uniwersytecki katalog biblioteczny przestał być wystarczający (choć są tacy, którzy pytają, czy kiedykolwiek wystarczał), na pierwszy plan wysuwa się problem dotarcia do właściwej literatury przedmiotu, a dostęp jest tylko jednym z jego aspektów.

Tematem tym zajęła się ostatnio Anna Faherty w raporcie *Academic Book Discovery, Evaluation and Access* (2016), ograniczając swoje badania do nauk humanistycznych i społecznych, choć wydaje się, że to właśnie nauki ścisłe mają z dostępem do materiałów naukowych znacznie większy problem (głównie ze względu na specjalizację i wysokie ekonomiczne koszty dostępu do kluczowych periodyków). Zauważa ona również zupełną niekompatybilność katalogów bibliotecznych, często nieprzyjaznych dla użytkownika, z metodami pracy akademików, którzy szukają dla siebie literatury¹⁷. Najczęściej przeglądają oni strony wydawców (które zwykle oferują najwięcej informacji: spis treści, rekomendacje, fragmenty książki) bądź księgarnie internetowe typu Amazon, nie tylko oceniając możliwe zastosowanie danej publikacji we własnej pracy badawczej, ale również szukając najniższej ceny zakupu. Fanpage na portalach społecznościowych, newslettery z zapowiedziami wydawniczymi – wszystko to jest wykorzystywane w poszukiwaniu nowej

¹⁶ Jednym z ciekawych tematów badawczych są analizy modeli ekonomicznych głównych graczy na rynku czasopism akademickich i przepływu pieniędzy (Lawson, Gray i Mauri 2016; Larivière, Haustein i Mongeon 2015; Szadkowski 2015: 159-174).

¹⁷ Na problemy z wyszukiwaniem literatury po hasłach przedmiotowych zwrócił uwagę Henryk Hollender (2015), podając przykład głośnej książki Janka Sowy *Fantomowe ciało króla*. W katalogu Biblioteki Narodowej figuruje ona pod hasłem „Psychohistoria – Polska” i warto dodać, że jest to jedyna pozycja książkowa tak zaklasyfikowana.

literatury. Jeżeli zaś chodzi o dotychczasową, to ciągle najbardziej popularne jest przeglądanie bibliografii wydanych już pozycji. Faherty (2016: 52) komentuje to następująco: „jeżeli wydawcy, bibliotekarze i księgarze chcą wspierać naukowców, to muszą być obecni wtedy, gdy naukowcy poszukują informacji, gdy potrzebują pomocy w zakresie wyszukiwanych tematów, gdy chcą ocenić dane treści i gdy chcą do nich uzyskać dostęp. Muszą być również obecni w miejscach, na platformach i urządzeniach, na których do takiej aktywności dochodzi”. Oznacza to ni mniej, ni więcej, że współczesny rynek książki naukowej nie opiera się jedynie na ofercie rozumianej tematycznie – naukowcy są w stanie zrezygnować z wykorzystywania i w dalszej kolejności cytowania wybranych publikacji, jeżeli dotarcie do nich jest utrudnione bądź wręcz niemożliwe (bariera cenowa, bariera techniczna związana z formatem danej publikacji).

Kluczowy dla książki naukowej jest zatem dostęp – ten techniczny, rozumiany jako możliwość zapoznania się z wybraną publikacją, ale też dotyczący widzialności konkretnej książki – na ile łatwo można się o niej dowiedzieć, na ile funkcjonuje ona w obiegu naukowym, czy inni naukowcy w danym polu powołują się na nią, komentują ją, polecają. Otwarte blogi z recenzjami książek naukowych, takie jak LSE Review of Books (<http://blogs.lse.ac.uk/lsereviewofbooks/>), dostępne również za pośrednictwem Facebooka i Twittera, to jedna z możliwości budowania takiej widzialności. Tymczasem w Polsce nie tylko trudno znaleźć w polu nauk humanistycznych i społecznych podobne przedsięwzięcia naukowe, lecz także działy recenzji znikają powoli z czasopism (choć zdarzają się wyjątki) – zwłaszcza że za opublikowanie recenzji nie są przyznawane punkty. Przyczyny tego stanu rzeczy wymagają pogłębionych badań, możliwe jest jednak przynajmniej naszkicowanie mapy możliwych punktów zapalnych¹⁸.

4. Książka akademicka i naukowa w Polsce

Rynek publikacji naukowych w sposób znaczący kształtowany jest przez politykę instytucjonalną – zwłaszcza decyzje Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zakończony w 2012 r. program dofinansowywania przez ministerstwo podręczników akademickich, który zdaniem ekspertów „w średniej rocznej wysokości 9 mln zł stanowił przez lata niezbędne minimum, które wielu tytułom dawało jedyną szansę ukazania się na rynku” (Gołębiewski i Waszczyk 2015: 202), wpłynął znacząco na krajobraz publikacji: mniej jest publikowanych podręczników, tekstów źródłowych i tłumaczeń bardziej ambitnej literatury naukowej, możliwy wcześniej dzięki przyznawanym dotacjom, a zarazem konieczny w procesie demokratyzacji

¹⁸ O niedostatecznej promocji badań naukowych i czasopism humanistycznych zob. raport (Nie) obecna nauka. Strategie promocyjne polskich czasopism naukowych z zakresu nauk humanistycznych i społecznych (Siuda 2016).

szkolnictwa wyższego i „doganianiu” zachodniej nauki, przynajmniej w zakresie dostępnej literatury. Zmienił też organizację i model działania części wydawnictw, zwłaszcza mniejszych wydawnictw naukowych, które bazowały na ministerialnych dofinansowaniach.

Obecnie, jak można zaobserwować, w polskim obszarze książki naukowej dominują wydawnictwa uczelniane, jak Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Wydawnictwo KUL itd. – oraz kilka dużych wydawców z kapitałem zagranicznym (C.H. Beck, Wolters Kluwer Polska, Wydawnictwo Naukowe PWN). Pozostała garstka wydawnictw o profilu naukowym (jak Wydawnictwo Naukowe Scholar, Oficyna Naukowa, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Zakład Wydawniczy Nomos, Universitas) bądź naukowo-literackim (jak Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Słowo/obraz terytoria) bazuje na publikacjach dofinansowywanych ze zdobytych przez autorów grantów, dotacjach Instytutu Książki bądź innych programów wsparcia (np. Instytutu Francuskiego, Instytutu Goethego, rozmaitych fundacji), licząc bardziej na zwrot kosztów niż zawrotny zysk z wydanego tytułu (choć zdarzają się wyjątki).

Rynek publikacji naukowych i akademickich w Polsce cechuje się przede wszystkim: 1) rozdrobnieniem podmiotów (prywatnych i instytucjonalnych) publikujących literaturę naukową, 2) brakiem silnego ogólnopolskiego systemu dystrybucji książek naukowych, a co za tym idzie – brakiem systemu promocji i prezentacji oferty akademickiej, 3) bardzo niskimi nakładami publikowanych tytułów, nawet po 100-200 egzemplarzy pierwszego wydania, z czego większość to prace doktorskie i habilitacyjne lub pograntomowe raporty badawcze, 4) nadprodukcją nowych tytułów: ponad 5 tys. tytułów w skali roku ukazuje się nakładem wydawnictw uczelnianych, przez co można domniemywać, że większość z tych tytułów nie trafia nawet do zainteresowanego tematyką grona odbiorców, 5) chronicznym niedoinwestowaniem, zwłaszcza brakiem środków na inwestycje w poszerzenie oferty, marketing i promocję (za: Gołębiewski i Waszczyk 2015: 199-202). Nie jest to optymistyczny obraz, z czego doskonale zdaje sobie sprawę Sekcja Wydawców Akademickich i Naukowych Polskiej Izby Książki, w której spotkaniach miałam okazję uczestniczyć.

Perspektywa wydawnicza nie tworzy jednak całości, jeśli nie uzupełnimy jej o zmiany odnoszące się do głównych autorów i czytelników publikacji naukowych, czyli samych naukowców. Ci z kolei od czasu wprowadzenia pakietu reform „Budujemy dla wiedzy”, ogłoszonych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2008 r.¹⁹, poddani zostali zupełnie nowym wymaganiom, także w zakresie stra-

¹⁹ Komunikat MNiSW, *Budujemy dla wiedzy. Reforma nauki dla rozwoju Polski*, 24.09. 2008, www.nauka.gov.pl/komunikaty/budujemy-na-wiedzy-reforma-nauki-dla-rozwoju-polski_21288_archiwum,1.html [16.11.2016].

tegi publikacyjnych. Reformy szkolnictwa wyższego postawiły – zwłaszcza przed młodymi badaczami, rozpoczynającymi swoją karierę akademicką – nowe wyzwania. Powszechne wśród akademików odczucia zrekonstruował w swoich badaniach Marek Kwiek (2015: 312): „mamy do czynienia z rosnącą presją na tworzenie wysoko cytowanych publikacji w najlepszych międzynarodowych czasopismach naukowych oraz na uzyskiwanie międzynarodowego doświadczenia badawczego. [...] dobre publikacje umieszczane w dobrych miejscach nieodmiennie wymagają stałego pozyskiwania zewnętrznego finansowania na badania i budowania sieci relacji we wspólnocie akademickiej”.

Jednakże sama książka naukowa w tej konstelacji radykalnych zmian w systemie wyższej edukacji nie zaistniała jako problematyczna. Może to dziwić, choćby w porównaniu do omawianego projektu „Academic Book of the Future”, ale nie tylko²⁰. Jakość pracy naukowej, wiarygodność recenzji, ale też nowe modele w zakresie prawa autorskiego – wszystko to powinno stać się przedmiotem ponownego namysłu w ramach planowanych reform edukacji, zwłaszcza szkolnictwa wyższego. Również modele finansowania monografii naukowych oraz dostępu do nich powinny być zbadane w polskim kontekście. Na przykład czy monografie finansowane przez instytucje publiczne powinny ukazywać się wyłącznie w formacie cyfrowym? Jaką szansę na zaistnienie na szerokim rynku książki mają idee opublikowane jedynie w formacie PDF i dostępne w repozytoriach naukowych, pozbawione promocji i marketingu tradycyjnych wydawców?

Także na te pytania możemy poszukiwać odpowiedzi instytucjonalnej, odkąd w wyniku wprowadzonej parametryzacji publikacja monografii liczy się mniej niż publikacja artykułu w renomowanym czasopiśmie. Szeroko komentowany w Polsce i na świecie „kryzys humanistyki” (Nussbaum 2016) odbija się również w nadprodukcji monografii o niskiej wartości merytorycznej, prac pokonferencyjnych, antologii publikowanych już wcześniej tekstów. Redaktorzy i wydawcy naukowci mają świadomość tych patologii, budując ofertę wydawniczą. Niskie zainteresowanie wspólnoty badaczy literaturą przedmiotu, której widzialność jest znikoma, pogłębia tylko pesymistyczny obraz polskiego rynku książki akademickiej i naukowej.

²⁰ O badaniach na temat książki naukowej i jej przyszłości – poza wymienionymi już – piszą m.in. Thompson (2005; 2012); Fitzpatrick (2011); Williams, Stevenson, Nicholas, Watkinson i Rowlands (2009); Elliott (2015); Ferwerda, Snijder i Adema (2013). Miejscem wymiany opinii i informacji jest popularny blog „The Scholarly Kitchen” (<https://scholarlykitchen.sspnet.org>), portal Inside Higher Ed (www.insidehighered.com) oraz periodyk *The Journal of Electronic Publishing* (www.journalofelectronicpublishing.org). Dostępne są również zestawienia literatury przedmiotu: *Patterns of scholarly communication in the humanities and social sciences: a literature review by the Research Information Network*, www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/indirreports/2015/Monographs_and_open_access/2014_monographs3.pdf [16.11.2016] czy *Academic Books of the Future: An Initial Literature Review*, <https://academicbookfuture.files.wordpress.com/2015/02/initial-literature-review-with-references.pdf> [16.11.2016], które pokazują, że tematyka książki naukowej przedstawiana jest z wielu perspektyw i przy wykorzystaniu narzędzi badawczych różnych dziedzin.

Reasumując, wydawcy książki naukowej nie tylko w Polsce znajdują się w ogniu dwóch wymagań: kontroli jakości pracy naukowej oraz ograniczeń finansowych. W jaki sposób zapewnić fachowy proces recenzencki, a następnie wnikliwą redakcję manuskryptu, bez zagwarantowania dostatecznego wynagrodzenia za wykonywaną pracę? Czy przy braku bądź za niskim finansowaniem zrezygnować z korekty tekstu, czy z minimalnej choćby promocji książki? I nie są to dylematy pojedynczych wydawców. Dane na temat rynku książki w Polsce pokazują wyraźnie, że pomimo często drastycznych cięć kosztów rentowność wydawniczego biznesu spada. Jak komentują ten fakt autorzy raportu *Rynek książki w Polsce 2015: książki*: „Dodajmy, że cięcia kosztów oznaczają trwałe obniżanie się jakości treści – oszczędności dotyczą tłumaczeń, redakcji, korekty, grafiki, oczywiście także reklamy” (Gołębiowski, Waszczyk 2015: 33). Małe wydawnictwa naukowe, odcięte niemal zupełnie od ogólnopolskiej dystrybucji lub uczestniczące w niej na nierównych zasadach, cierpią na tym najbardziej. Można dodać, że cierpią na tym również autorzy, którzy nierzadko nie mogą liczyć na widzialność opublikowanej właśnie pracy.

5. Nowe pole badawcze

Zamiast podsumowania chciałabym zarysować kontury wyłaniającego się pola badawczego, jakim byłaby analiza funkcjonowania książki akademickiej i naukowej w Polsce. Bogata literatura przedmiotu na temat monografii naukowych na świecie (por. Thompson 2005; 2012; Watkinson 2016; Esposito i Barch 2017) pokazuje, że książka naukowa jest zjawiskiem „glokalnym”, czyli globalnym i lokalnym zarazem, w tym sensie, że lokalne warunki pracy nad książką naukową mogą mieć wpływ na jej międzynarodowy zasięg. Otwiera to przed nami wiele pytań. Po pierwsze, to nowe formy przekazywania wiedzy i budowania prestiżu w skali globalnej – czy zmieni się forma monografii naukowej przyszłości? Jak będą przygotowywane, rozpowszechniane i promowane monografie publikowane w otwartym dostępie? Jak jeszcze zmieni się rynek książki drukowanej, gdy wejdą w życie przepisy regulujące otwarty dostęp do publikacji naukowych i wyników badań naukowych w Polsce²¹?

Po drugie, gdzie w polu branży wydawniczej w Polsce znajdują się wydawnictwa uczelniane i prywatne wydawnictwa naukowe? Jakimi posługują się modelami biznesowymi, jakie mają strategie na rozwój, czy może ich działalność opiera się wyłącznie na realizowaniu zgłaszanych im do budżetu na dany rok publikacji? Jak

²¹ Zgodnie z zaleceniem Komisji Europejskiej z dnia 17 lipca 2012 r. w sprawie dostępu do informacji naukowej i jej ochrony należy dążyć do upowszechnienia publikacji i treści naukowych powstałych w wyniku badań finansowanych ze środków publicznych, zob. dokument Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Kierunki rozwoju otwartego dostępu do publikacji i wyników badań naukowych w Polsce*, opublikowany 23.10.2015 r., www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2015_10/9f62cc-350837b942e51ae23dd1f23df8.pdf [18.02.2017].

wyglądają procedury recenzenckie w przypadku książek naukowych? Jakie są pomysły na promocję literatury naukowej?

Po trzecie, jak wygląda zwykła praca nad książką naukową, odkąd zaangażowane są w nią osoby redaktorów, tłumaczy, operatorów DTP, grafików i od jakości ich pracy zależy finalny efekt. W jakich warunkach pracują i za jakie stawki? Jakie miejsce praca ta zajmuje w hierarchii prestiżu wykonywanych zawodów, jak jest opłacana i kto ją wykonuje? Raporty na temat rynku książki nie pozostawiają złudzeń, że mamy tutaj do czynienia z postępującą prekaryzacją zatrudnienia (Ratajczak 2016). „Cięcia etatów dotyczą zarówno działów odpowiedzialnych za redakcję, jak i produkcję, sprzedaż i marketing. Bez pracy są redaktorzy i handlowcy z wieloletnim doświadczeniem. Efektem tych kadrowych oszczędności jest obniżająca się jakość publikowanych treści, gorsze tłumaczenia, więcej błędów redakcyjnych i korektorskich. Redakcja i korekta techniczna w wielu wydawnictwach w ogóle nie istnieje” (Gołębiewski i Waszczyk 2015: 80). Jak tak przygotowana publikacja naukowa ma się do akademickiego prestiżu, który za jej pomocą chce się zdobyć?

Na wszystkie te pytania brakuje odpowiedzi, których powinien dostarczyć szeroko zakrojony, interdyscyplinarny projekt badawczy na temat polskiego rynku książki akademickiej i naukowej, który nie będzie traktował tego zjawiska jedynie jako elementu rynku książki czy też nieodłącznej części środowiska naukowego. Bez kompleksowego spojrzenia na publikacje akademickie niemożliwe jest zarysowanie ich historii i rozwoju. Zmiany w obrębie publikacji akademickich, jakie mogliśmy zaobserwować po 1989 r. w Polsce, mogą naświetlić stan nauki polskiej z nowej perspektywy. Mogą również stać się podstawą porównań międzynarodowych i przysłużyć się w procesie ewaluacji kolejnych reform szkolnictwa wyższego.

Literatura

- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Beall, J. (2015). *Criteria for Determining Predatory Open-Access Publishers*. <https://scholarlyoa.files.wordpress.com/2015/01/criteria-2015.pdf> [16.11.2016].
- Becker, H.S. (2013). *Warsztat pisarski badacza*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Collins, E., Milloy, C. (2016). *OAPEN-UK final report: A five-year study into open access monograph publishing in the humanities and social sciences*. <http://oapen-uk.jiscebooks.org/files/2016/01/OAPEN-UK-final-report.pdf> [16.11.2016].
- Crossick, G. (2015). *Monographs and Open Access. A report to HEFCE*. Bristol: Higher Education Funding Council for England. www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/indirreports/2015/Monographs_and_open_access/2014_monographs.pdf [16.11.2016].
- Damgé, M. (2014). Thomas Piketty, la critique du capitalisme et le succès des livres d'économie aux Etats-Unis. *Le Monde*, 24.04. www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2014/04/24/

- pourquoi-le-livre-de-piketty-est-il-un-succes-aux-etats-unis_4405636_4355770.html [16.11.2016].
- Dawidowicz-Chymkowska, O. (2016). *Ruch wydawniczy w liczbach*. Tom 61: 2015 książki. Warszawa: Biblioteka Narodowa. <http://ksiegarnia.bn.org.pl/405/Ruch-wydawniczy-w-liczbach-t-61-2015-ksiazki.html> [16.11.2016].
- Dobrołęcki, P. (2013). Podręczniki bez dotacji. *Forum książki*. 1. <https://forumakademic-kie.pl/fk/2013/01/podreczniki-bez-dotacji/> [16.11.2016].
- Education for Change (2012). *Researchers of Tomorrow: The research behaviour of Generation Y doctoral students*. London: British Library. <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140614205429/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/reports/2012/Researchers-of-Tomorrow.pdf> [16.11.2016].
- Elliott, M. (2015). The Future of the Monograph in the Digital Era: A Report to the Andrew W. Mellon Foundation. *Journal of Electronic Publishing*. 18(4). <https://open.library.emory.edu/publications/emory%3Aq4fdo/> [16.11.2016].
- Ernst & Young (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant*, marzec, www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf [16.11.2016].
- Esposito, J. J., Barch, K. (2017). *Monograph Output of American University Presses, 2009-2013. A Report Prepared for the Andrew W. Mellon Foundation*. <https://3spxp1ira-dr22mzge33bla91-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/02/Monograph-Output-of-University-Presses.pdf> [18.02.2017].
- Eve, M. P. (2014). *Open Access and the Humanities. Context, Controversies and the Future*. Cambridge: Cambridge University Press. www.cambridge.org/core/books/open-access-and-the-humanities/02BD7DB4A5172A864C432DBFD86E5FB4#findtn-information [16.11.2016].
- Faherty, A. (2016). *Academic Book Discovery, Evaluation and Access. Insights and opportunities for enhancing the scholarly experience*. London: Strategic Content. https://academicbookfuture.files.wordpress.com/2016/06/faherty_academic-book-discovery-full-report.pdf [16.11.2016].
- Federation of European Publishers (2016). *European Book Publishing Statistics 2015*. 24.11. www.fep-fee.eu/European-Book-Publishing-823 [18.02.2017].
- Ferwerda, E., Snijder, R., Adema, J. (2013). *OAPEN-NL. A project exploring Open Access monograph publishing in the Netherlands. Final Report*. The Hague: OAPEN Foundation, www.oapen.nl/images/attachments/article/58/OAPEN-NL-final-report.pdf [16.11.2016].
- Fitzpatrick, K. (2011). *Planned Obsolescence. Publishing, Technology, and the Future of the Academy*. New York: New York University Press.
- Gardner, C. C., Gardner, G. J. (2015). *Bypassing Interlibrary Loan Via Twitter: An Exploration of #icanhazpdf Requests*. Referat na konferencji Association of College and Research Libraries, 25-28.03, Portland, Oregon. <http://eprints.rclis.org/24847/2/gardner.pdf> [16.11.2016].
- Gołębiewski, Ł. (red.) (2012). *Rozmowy o rynku książki*, t. 11. Warszawa: Biblioteka Analiz.
- Gołębiewski, Ł. (red.) (2013). *Rozmowy o rynku książki*, t. 12. Warszawa: Biblioteka Analiz.

- Gołębiowski, L., Waszczyk, P. (2015). *Rynek książki w Polsce 2015: wydawnictwa*. Warszawa: Biblioteka Analiz.
- Hollender, H. (2015). Deskrytory i przyszłość opracowania rzeczowego w bibliotekach. *Rocznik Biblioteki Narodowej*. 46: 399-412.
- Horne, A. (2017). 'Opening Up Our Work': *University Presses and Translation Rights*, 25.01. <https://publishingperspectives.com/2017/01/university-press-translation-rights/> [18.02.2017].
- Housewright, R., Schonfeld, R. C., Wulfson, K. (2013). *UK Survey of Academics 2012*. Ithaka S+R, JISC and RLUK. www.rluk.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/UK_Survey_of_Academics_2012_FINAL.pdf [16.11.2016].
- Institut Książki (2016). *Rynek książki w Polsce 2015*. www.institutksiazki.pl/upload/Files/polish_book_market_2015_PL_popr.pdf [18.02.2017].
- Jaxel-Truer, P. (2014). Thomas Piketty: pourquoi ses courbes affolent la planète?, *Le Monde*, 27.06. www.lemonde.fr/m-actu/article/2014/06/27/thomas-piketty-pourquoi-ses-courbes-affolent-la-planete_4445781_4497186.html [16.11.2016].
- Koziński, P., Kabaciński, R., Lis, M., Kaczmarek, P. (2013). *Open Access. Analiza zjawiska z punktu widzenia polskiego naukowca*. Poznań–Kraków: Impuls. <http://impulsoficyna.com.pl/pliki/repozytorium/9788378504856.pdf> [16.11.2016].
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Larivière, V., Haustein, S., Mongeon, Ph. (2015). The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era, *PLoS ONE*. 10(6): 1-15. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0127502> [16.11.2016].
- Lawson, S., Gray, J., Mauri, M. (2016). Opening the Black Box of Scholarly Communication Funding: A Public Data Infrastructure for Financial Flows in Academic Publishing. *Open Library of Humanities*. 2(1): 1-35. <http://eprints.rclis.org/29213/1/Lawson-2016-OLH.pdf> [16.11.2016].
- Lyons, R. E. (2016). *The Academic Book of the Future: Practice-as-Research*, 23.03. <http://blogs.lse.ac.uk/lsereviewofbooks/2016/03/23/feature-the-academic-book-of-the-future-practice-as-research-by-rebecca-lyons/> [23.07.2016].
- Lyons, R. E., Rayner, S. J. (red.) (2015). *The Academic Book of the Future*. New York: Palgrave Macmillan. www.palgrave.com/gb/book/9781137595768 [23.07.2016].
- Małecka, M., Michalak, D. (2012). Otwarta nauka w Polsce? O bajecznie drogich publikacjach, systemie open access i wydawniczej rewolucji. *Kultura Liberalna*, 3.04. <http://kulturaliberalna.pl/2012/04/03/malecka-michalak-otwarta-nauka-w-polsce-o-bajecznie-drogich-publicacjach-systemie-open-access-i-wydawniczej-rewolucji/> [16.11.2016].
- Maricevic, M. (2012). Digital resources: researchers need better access and more training. *The Guardian*, 11.07. www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/jul/11/researchers-of-tomorrow-report [16.11.2016].
- Maricevic, M. (2015). National Libraries and Academic Books of the Future. W: R. E. Lyons, S. J. Rayner (red.). *The Academic Book of the Future* (57-65). New York: Palgrave Macmillan. www.palgrave.com/gb/book/9781137595768 [23.07.2016].
- McCall, J., Bourke-Waite, A. (2015). The Academic Book of the Future and the Need to Break Boundaries. W: R. E. Lyons, S. J. Rayner (red.). *The Academic Book of the Future*

- (32-38). New York: Palgrave Macmillan. www.palgrave.com/gb/book/9781137595768 [23.07.2016].
- Mole, T. (2015). The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefact. W: R. E. Lyons, S. J. Rayner (red.). *The Academic Book of the Future* (11-17). New York: Palgrave Macmillan. www.palgrave.com/gb/book/9781137595768 [23.07.2016].
- Nowe Otwarcie Uniwersytetu (2016). „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową...”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach*. Gdańsk – Bydgoszcz – Warszawa. <https://noweotwarcie.files.wordpress.com/2016/04/nie-zostaje-mi-czasu-na-pracc499-naukowc485-raport-nou3.pdf> [16.11.2016].
- Nussbaum, M. C. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Tłum. Ł. Pawłowski. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.
- Panel rynku książki GfK: I-IX 2016, www.gfk.com/pl/aktualnosci/news/panel-rynk-u-ksiiazki-gfk-i-ix-2016/ [18.02.2017].
- Pinter, F. (2015). The Academic ‘Book’ of the Future and Its Function. W: R. E. Lyons, S. J. Rayner (red.). *The Academic Book of the Future* (39-45). New York: Palgrave Macmillan. www.palgrave.com/gb/book/9781137595768 [23.07.2016].
- Ratajczak, M. (2016). *Niewidoczna praca redaktorek i redaktorów*. 18.02. www.krytyka-polityczna.pl/artykuly/kultura/20160216/ratajczak-niewidoczna-praca-redaktorek-i-redaktorow [16.11.2016].
- Siuda, P. (red.) (2016). *(Nie)obecna nauka. Strategie promocyjne polskich czasopism naukowych z zakresu nauk humanistycznych i społecznych*. Poznań: Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14820/1/Nieobecona_nauka.pdf [16.11.2016].
- Solomon, D. J., Laakso, M., Björk, B.-Ch. (2016). *Converting Scholarly Journals to Open Access: A Review of Approaches and Experiences*. Cambridge: Harvard Library. <https://dash.harvard.edu/handle/1/27803834> [16.11.2016].
- Suber, P. (2014). *Otwarty dostęp*. Tłum. zbiorowe. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego. http://pon.edu.pl/images/plon_publications/files/14_Peter_Suber_-_Otwarty_dostep.pdf [16.11.2016].
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tait, E., Martzoukou, K., Reid, P. (2016). Libraries for the future: the role of IT utilities in the transformation of academic libraries. *Palgrave Communications*. 2: 16070, www.palgrave-journals.com/articles/palcomms201670 [16.11.2016].
- Tether, L. (2015). *Book Review: The Academic Book of the Future edited by Rebecca E. Lyons and Samantha J. Rayner*, 9.11. <http://blogs.lse.ac.uk/lsereviewofbooks/2015/11/09/book-review-the-academic-book-of-the-future-edited-by-rebecca-e-lyons-and-samantha-j-rayner/> [23.07.2016].
- Thompson, J. B. (2005). *Books in the Digital Age. The Transformation of Academic and Higher Education Publishing in Britain and the United States*. Cambridge: Polity Press.
- Thompson, J. B. (2012). *Merchants of Culture. The Publishing Business in the Twenty-First Century*. Cambridge: Polity Press.

- UCL Press (2016). *Open access digital scholarly publishing three new ways from UCL Press*. 13.07. www.ucl.ac.uk/ucl-press/ucl-press-news/open-access-digital-scholarly-publishing-three-new-ways-from-ucl-press [16.11.2016].
- Waddell, K. (2016). The Research Pirates of the Dark Web. *The Atlantic*. 9.02. www.theatlantic.com/technology/archive/2016/02/the-research-pirates-of-the-dark-web/461829/ [16.11.2016].
- Wagner, I. (2011). *Becoming Transnational Professional. Kariery i mobilność polskich elit naukowych*. Warszawa: Scholar.
- Waters, L. (2009). *Zmierzch wiedzy. Przemiany uniwersytetu a rynek publikacji naukowych*. Tłum. T. Bilczewski. Kraków: Homini.
- Watkinson, A. (2016). *The Academic Book in North America: Report on attitudes and initiatives among publishers, libraries, and scholars*. CIBER Research, http://ciber-research.eu/download/Watkinson-The_Academic_Book_in_North_America-2016.pdf [18.02.2017].
- Williams, P., Stevenson, I., Nicholas, D., Watkinson, A., Rowlands, I. (2009). The role and future of the monograph in arts and humanities research. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*. 61(1): 67-82.
- Wolne licencje w nauce. Instrukcja (2013). Warszawa: Biblioteka Otwartej Nauki. <https://centrumcyfrowe.pl/projekty/biblioteka-otwartej-nauki/wolne-licencje-w-nauce-instrukcja/> [16.11.2016].

Academic book: Between academic community and publishing market

ABSTRACT. The aim of the article is to present academic book as a research subject at the intersection of sociological research on higher education and analyses of the book market. Academic book has been for many years the number one item on the publishing market as far as the first editions go, nevertheless its significance for the market is deemed minor. At the same time academic monograph, for many years considered, at least in the field of social sciences and humanities, as a “golden standard” of academic work, a criterion for the distribution of academic prestige, experiences the change of its function as an effect of the reforms of the higher education system in Poland aimed rather at valorising articles published in prestigious journals (especially those with IF) and open-access publications, as well as an effect of the ongoing technological change concerning the production and distribution of text. An analysis of these processes that takes into consideration the interests of main actors (researchers, publishers, librarian, booksellers, readers, and also political decision makers and experts responsible for the policies regarding science and higher education), the institutional infrastructure can thus have not only a theoretical value, but can also contribute to the discussion on the role of academic publishers and the significance of academic monograph in the context of future reforms of the higher education system.

KEYWORDS: academic monograph, distinguished monograph, higher education system, academic publishing

CYTOWANIE: Breczko, S. (2016). Książka naukowa – między środowiskiem akademickim a branżą wydawniczą, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(48): 85-117. DOI: 10.14746/nisw.2016.2.5.

Małgorzata Rymarzak

Autonomia i rozliczalność uczelni w zakresie nieruchomości – przypadek Polski

STRESZCZENIE. W artykule przedstawiono wyniki badań nad autonomią i rozliczalnością polskich uczelni publicznych w zakresie nieruchomości. Starano się w nim odpowiedzieć na pytanie: Czy w ostatnich latach uczelnie podlegały społecznej i administracyjnej kontroli poziomu wykorzystania posiadanych kampusów, a podejmowane przez nie decyzje o znacznej ich rozbudowie były ekonomicznie uzasadnione? Pytanie to ma szczególne znaczenie w dobie pogłębiającego się niżu demograficznego i zmniejszania stopnia finansowania szkolnictwa wyższego ze środków publicznych oraz rosnących kosztów utrzymania budynków. Analiza danych empirycznych pokazuje, że w okresie rozdzielania znacznych krajowych i europejskich środków publicznych na rozbudowę czy modernizację infrastruktury akademickiej uczelnie w Polsce nie były zobligowane do wykazywania, jak gospodarują powierzonym im majątkiem. W konsekwencji mogło przyczynić się to do istotnego (nie zawsze jednak uzasadnionego) wzrostu powierzchni uczelnianych zasobów, który może w kolejnych latach skutkować problemami finansowymi poszczególnych jednostek, a także determinować przyszłość całego systemu szkolnictwa wyższego.

SŁOWA KLUCZOWE: autonomia finansowa, nieruchomości uczelni publicznych, zarządzanie majątkiem publicznym

Wstęp

Edukacja, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego, postrzegana jest powszechnie jako istotny czynnik wspierający rozwój gospodarek narodowych. W XXI wieku rozwinięte gospodarki przestają być uzależnione od przemysłu opartego na zasobach naturalnych i nisko wykwalifikowanej sile roboczej, a ich głównym filarem staje się wiedza. Istotne miejsce w jej tworzeniu, wymianie, rozpowszechnianiu i wykorzystywaniu zajmują uczelnie (Deem, Hillyard i Reed 2007; Wheelahan 2012).

W 2014 r. na całym świecie funkcjonowało 23 729 publicznych i prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego (Ranking Web of Universities 2016), które zatrudniały ponad 12 mln nauczycieli i kształciły około 1/3 osób kończących szkołę średnią (UNESCO 2016), tj. prawie 207 mln studentów.

Poprzez edukowanie studentów, rozwój nowych technologii i prowadzenie badań naukowych uczelnie wywierają pozytywny wpływ na wiele aspektów życia społecznego i gospodarczego. Dostrzegają to w szczególności kraje rozwinięte, w których systemy szkolnictwa wyższego stosunkowo szybko przekształciły się z elitarnych, poprzez masowe, w powszechne (Trow 2007), edukujących ponad 51% populacji osób będących w wieku 19-24 lata.

Wśród korzyści płynących ze szkolnictwa wyższego literatura przedmiotu wyróżnia zarówno publiczne (nieindywidualne), jak i prywatne (indywidualne) (Levin 1987). Wskazuje, że szkolnictwo wyższe wspiera sprawiedliwość społeczną, opiekę społeczną i zdrowotną, aktywność polityczną i obywatelską, prace charytatywne i wolontariat, a także wzbogaca kulturowo (Hancock, Hughes i Walsh 2012). Odgrywa również ważną rolę gospodarczą w kontekście krajowym i regionalnym (Pineiro, Benneworth i Jones 2012). Przyczynia się do wzrostu oszczędności, inwestycji, produktywności, elastyczności siły roboczej i mniejszej zależności od wsparcia finansowego państwa, a także uzyskiwania większych wpływów z podatków (Blom, Hartley i Rosovsky 2007).

Wpływa ono także na poziom dochodów regionalnych (m.in. poprzez pobierane przez uczelnie opłaty za studia czy ponoszone przez napływowych studentów wydatki na utrzymanie). Staje się systemem produkcji i dystrybucji wartości ekonomicznej, a także przyczynia się do rozwoju innych sektorów (Marginson, 2011), w tym mieszkaniowego, handlowego, transportu czy opieki zdrowotnej.

Na całym świecie wraz z urynkowaniem sektora publicznego (Wojewnik-Filipkowska, Rymarzak i Lausberg 2015) szkolnictwo wyższe zaczęło być postrzegane przez pryzmat indywidualnych korzyści. Niektórzy argumentowali, że edukacja na poziomie wyższym powinna być traktowana jako dobro prywatne (Kaipeng i Juan 2011). Wskazywano, że zgodnie z dobrze ugruntowaną teorią wydatków publicznych (Samuelson 1954) nie spełnia ona wymogów czystych dóbr publicznych (*pure public good*), ponieważ posiada cechy wykluczające z grupy tego rodzaju dóbr.

Współcześnie przyjmuje się jednak, że edukacja na poziomie wyższym jest dobrem wspólnym (*common good*) i nie powinna być pozostawiona wyłącznie mechanizmowi rynku (Szadkowski 2015). Pozostaje jednak kwestia, w jakim stopniu i w jaki sposób rządy miałyby ingerować w ten sektor.

Charakter i zakres odpowiedzialności państwa za szkolnictwo wyższe ze względu na uregulowania prawne, tradycje czy uwarunkowania polityczne są zróżnicowane w zależności od kraju. Generalnie jednak w ostatnich kilku dekadach nastąpiło odejście od tradycyjnego interwencyjnego modelu państwa i formacji państwa

opiekuńczego (*welfare state*). W inspirowanym nowym zarządzaniem publicznym (*New Public Management* – NPM) modelu europejskiej uczelni szkolnictwo wyższe musi konkurować o ograniczone zasoby z innymi potrzebami społecznymi. Państwo z kolei pełni funkcje bardziej pasywne, wspierające, formułuje spójną politykę ramową (Goedegebuure i in. 1993; Neave 2012) oraz pełni rolę strażnika interesu publicznego (*guardian of public interest*), zapewniającego i oceniającego efektywne wydatkowanie środków publicznych. Nowe spojrzenie na rolę państwa wiąże się także ze zmniejszeniem zarówno poziomu finansowania szkolnictwa wyższego (m.in. ze względu na jego umasowienie i ograniczone środki publiczne), jak i szczególności regulacji prawnych. Następuje odejście od bezpośredniej kontroli na rzecz sterowania i wzrostu autonomii instytucjonalnej i rozliczalności (*accountability*) przed różnymi grupami interesariuszy. W wielu krajach swoboda działania uczelni poddawana jest coraz większej społecznej i administracyjnej kontroli, by władze publiczne i społeczeństwo miały pewność co do właściwego wydatkowania środków publicznych. Niejednokrotnie muszą one udowadniać i dokumentować swoją produktywność i efektywność wobec organów nadzorujących.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie autonomii i rozliczalności polskich uczelni publicznych w zakresie nieruchomości. Zawiera on też próbę odpowiedzi na pytanie: Czy w ostatnich latach uczelnie podlegały społecznej i administracyjnej kontroli w zakresie poziomu wykorzystania posiadanych kampusów, a podejmowane przez nie decyzje o znacznej ich rozbudowie były ekonomicznie uzasadnione?

W granicach tak nakreślonego zagadnienia badawczego niezbędne jest przedstawienie pojęcia autonomii, zwłaszcza finansowej, oraz różnego jej zakresu w europejskich szkołach wyższych. Następnie przedstawione zostaną przykłady systemów rozliczeń z majątku przekazanego do dyspozycji uczelniom. Na koniec zaprezentowane zostaną wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w 2014 r. wśród uczelni publicznych w Polsce i płynące z nich wnioski.

1. Autonomia a majątek uczelni

Pojęcie autonomii jest różnie rozumiane i postrzegane w Europie. Nie wynika to wyłącznie z odmiennych systemów prawnych, ale również z uwarunkowań historycznych, kulturowych czy politycznych poszczególnych państw. Próbę usystematyzowania wiedzy w tym zakresie podjęło wielu autorów (m.in. Clark 1998; Thorens 1998; Verhoest, Peters, Bouckaert i Verschuere 2004; Bladh 2007; Salmi 2007).

W niniejszym opracowaniu pod pojęciem autonomii rozumie się stopień niezależności szkół wyższych od instytucji nadzorujących i finansujących oraz charakter relacji między tymi instytucjami a uczelniami.

Według European University Association autonomia ma cztery podstawowe wymiary: organizacyjny, dotyczący zatrudnienia, akademicki (czy edukacyjny, por. Rybkowski 2015) oraz finansowy (Estermann, Nokkala i Steinel 2011).

Autonomia organizacyjna wiąże się w szczególności z prawem do tworzenia własnych struktur organizacyjnych i organów zarządzających, zaś autonomia w obszarze polityki personalnej oznacza m.in. zdolność decydowania o warunkach zatrudnienia i wysokości wynagradzania pracowników. Autonomia akademicka jest odzwierciedleniem swobody uczelni w zakresie definiowania swojego profilu akademickiego, ustalania programów nauczania, zasad i kontroli nad limitem osób przyjmowanych na studia (Estermann i Nokkala, 2009). Z kolei gwarancję integralności majątku uczelni daje autonomia finansowa. Wiąże się ona m.in. z prawem do gromadzenia i rozdysponowywania środków finansowych oraz posiadania nieruchomości.

W dobie polityki zaciskania pasa (*politics of austerity*) i rosnących presji ekonomicznych (Kwiek 2010) dużego znaczenia nabiera racjonalne rozdysponowywanie przez uczelnie i tak już ograniczonych publicznych środków finansowych, a ze strony rządów, parlamentów i społeczeństwa domaganie się większej ich rozliczalności i transparentności rozliczeń. Uczelnie zmuszone są do poszukiwania możliwości bardziej efektywnego wykorzystania różnych zasobów będących w ich dyspozycji.

Od czasów Adama Smitha i Davida Ricardo wśród zasobów niezbędnych każdej organizacji wyróżniało się: ziemię, pracę i kapitał (Rogers, Jalal i Boyd 2008; Harris i Roach 2013). Od lat 90. w literaturze przedmiotu podkreśla się, że katalog strategicznych zasobów organizacji ulegał rozszerzeniu i obejmuje pięć kluczowych grup, tj. zasoby ludzkie, finansowe, technologiczne, informacyjne oraz nieruchomości rozumiane jako grunty i budynki (Joroff, Louargand, Lambert i Becker 1993).

Nieruchomości uznawane są za podstawę prowadzenia niemal każdej działalności, wykonywania zadań i osiągnięcia założonych celów. W uczelniach warunkują realizację i jakość procesów dydaktycznych oraz prowadzonych badań naukowych. Ich stan wpływa m.in. na jakość świadczonych usług edukacyjnych, wizerunek uczelni w otoczeniu, a także kondycję finansową uczelni. Koszty ich utrzymania stanowią niejednokrotnie drugi co do wielkości koszt w uczelniach (tuż za wynagrodzeniami).

Odpowiedzialność uczelni za majątek akademicki nie jest jednak taka sama. Zakres autonomii europejskich szkół wyższych w zakresie nieruchomości różni się znacząco. W niektórych państwach tradycją stało się użytkowanie niezbędnej powierzchni na zasadach najmu najczęściej odpłatnie (w kilku państwach uczelnie zwolnione są z tego obowiązku), w innych zaś powszechną praktyką jest posiadanie przez uczelnie prawa własności do nieruchomości.

Pierwsze z rozwiązań ma zastosowanie m.in. w Austrii, Finlandii i Szwecji (gdzie dostarczaniem odpowiedniej dla szkół wyższych powierzchni zajmują się specjalnie powołane do tego celu spółki obejmujące swoim zasięgiem terytorium niemal

całego kraju) oraz w Niemczech, na terenie których każdy z krajów związkowych utworzył odrębną organizację i prowadzi w tym zakresie własną politykę.

Drugi model stosuje się w uczelniach m.in. brytyjskich, holenderskich, włoskich, portugalskich, hiszpańskich oraz polskich, którym zagwarantowano większą autonomię finansową, ale o zróżnicowanym zakresie. Pomimo że uczelnie są właścicielami budynków, tylko w nielicznych systemach szkolnictwa wyższego uczelnie posiadają pełną autonomię i możliwość samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących zakupu, sprzedaży czy budowy nowych obiektów. W większości przypadków występują istotne ograniczenia, w szczególności odnoszące się do budynków zabytkowych. Zdarza się, że uczelnie muszą je utrzymywać, nawet w przypadku gdy ich eksploatacja jest nadzwyczaj kapitałochłonna, a środki przeznaczone na ich obsługę mogłyby być bardziej racjonalnie zagospodarowane (np. na działalność badawczą czy dydaktyczno-naukową) (Estermann i Nokkala 2009). W Polsce z kolei państwo sprawuje nadzór nad sprzedażą przez uczelnie publiczne aktywów, których wartość przekracza 250 tys. euro (czyli niemal każdego), poprzez wydawanie stosownych zezwoleń (zgodnie z art. 90 pkt 4 ustawy o szkolnictwie wyższym).

2. Rozliczalność uczelni w zakresie wykorzystania nieruchomości

Wzrost autonomii finansowej uczelni spowodował, że niemal naturalną konsekwencją stało się oczekiwanie, że szkoły wyższe będą rozliczane przed różnymi grupami interesariuszy. Wdrożone w niektórych krajach systemy rozliczeń efektywności funkcjonowania uczelni w zakresie nieruchomości wykorzystywane są zarówno do prowadzenia nadzoru nad uczelniami przez instytucje je współfinansujące, jak i do strategicznego oraz operacyjnego zarządzania nieruchomościami akademickimi.

W Wielkiej Brytanii uczelnie od 1999 r. przedstawiają wiele różnych informacji na temat nieruchomości zgodnie z zakresem określonym w The Estate Management Statistics Record (HESA 2016). W Szwecji z kolei od 2002 r. spółka Akademiiska Hus (2015) powołana do obsługi nieruchomości uczelnianych rokrocznie publikuje raporty dotyczące wykorzystania nieruchomości akademickich. W Stanach Zjednoczonych natomiast pierwszy raport The Campus Facilities Inventory – CFI (SCUP 2015) został wydany w 2003 r., a w Australii Facilities Performance Indicators Report – FPI (APPA 2015) dostępny jest na rynku od 2005 r.

W Polsce ani Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW), ani żadna inna organizacja nie publikuje raportów czy kompleksowych zestawień dotyczących majątku akademickiego. Dopiero od lutego 2015 r. uczelnie zobowiązane są do podawania poprzez Zintegrowany System Informacji o Szkolnictwie Wyższym (POL-on) przede wszystkim lokalizacji i powierzchni nieruchomości, którymi dys-

ponują. W poprzednich latach uczelnie nie miały obowiązku publikowania danych dotyczących budynków i poziomu ich wykorzystania, mimo że nakłady inwestycyjne i koszty remontów budynków w uczelniach publicznych od 2004 r. stanowiły co najmniej 20% (w 2011 r. prawie 42%) wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe (GUS 2015), a w latach 2003-2013 łącznie na ten cel z budżetu państwa przeznaczono ponad 32 mld zł. W okresie tym rozdzielane były także znaczne środki pochodzące z budżetu Unii Europejskiej na poczet rozbudowy czy modernizacji uczelnianych kampusów, których koszty utrzymania będą istotnie wpływać na sytuację finansową uczelni w kolejnych latach.

Wprowadzony w 2011 r. system POL-on gromadzi dane o wszystkich polskich jednostkach naukowych i uczelniach wyższych dotyczące m.in. liczby studentów, pracowników naukowych i nauczycieli akademickich, sprawozdawczości uczelni, a także nieruchomości, infrastruktury, laboratoriów i aparatury. Ma on za zadanie wspierać MNiSW przy podejmowaniu decyzji o ukierunkowaniu wydatków na kształcenie, pomoc materialną czy dofinansowanie lub modernizację obiektów uczelnianych, a także umożliwić ocenę kosztów utrzymania istniejącej infrastruktury jednostek.

Zbierane w systemie POL-on dane odnoszące się do nieruchomości (dotyczące przede wszystkim charakterystyk prawnych i parametrów technicznych budynków) są jednak niepełne i dają ograniczone możliwości prowadzenia na ich podstawie analiz porównawczych, retrospektywnych (na stronie internetowej zamieszczone są informacje jedynie o stanie majątku w bieżącym semestrze akademickim), wyciągania wniosków czy ich uogólniania. Wynika to głównie z braku obowiązku upubliczniania m.in. kosztów ich utrzymania, poziomu wykorzystania czy ilości zużytych mediów.

Nie ulega wątpliwości, że wprowadzenie POL-onu było ważnym krokiem w kierunku m.in. lepszego zarządzania uczelniami. Dane przechowywane w systemie będą jednak bardziej przydatne ministerstwu i kanclerzom poszczególnych jednostek odpowiedzialnych za zarządzanie nieruchomościami uczelnianymi, jeżeli do systemu wprowadzonych zostanie wiele zmian. Fundamentalną kwestię stanowi opracowanie dla uczelni przewodnika definiującego różne kategorie powierzchni (w tym powierzchnię zabudowy czy użytkową) i ujednociającego sposoby ich pomiaru (obecnie uczelnie mogą odnosić się do dwóch polskich norm PN-70/B-02365 lub PN-ISO 9836:1997, co uniemożliwia porównywanie zebranych danych).

W dobie prowadzonej przez Unię Europejską polityki zrównoważonego rozwoju należałoby również zobowiązać szkoły wyższe do przekazywania danych dotyczących zużytych mediów. Ministerstwo powinno się również pokusić o określenie benchmarków i różnego rodzaju modeli umożliwiających mierzenie efektywności wykorzystania powierzchni uczelnianych (Rymarzak 2014) oraz interpretację zmian zachodzących w uczelnianym majątku w postaci rocznych raportów.

3. Dane i metoda badawcza

Przedmiotem analizy były nieruchomości, którymi dysponowały uczelnie publiczne w Polsce w latach 2003-2013. Ze względu na brak statystyk publicznych dane pozyskane zostały w wyniku podjętego badania empirycznego, przeprowadzonego metodą ankiety pocztowej i elektronicznej w okresie od kwietnia do maja 2014 r.

W szczególności wieloletnie zaniedbania uczelni w inwentaryzacji posiadanego majątku (brak danych na temat powierzchni nieruchomości we wszystkich latach analizy), obawa przed porównaniem się z konkurencją czy ujawnieniem i koniecznością poniesienia konsekwencji nieracjonalnego wykorzystania majątku publicznego spowodowały, że spośród 132 uczelni publicznych w badaniu udział wzięło 58 szkół wyższych, co stanowi zwrotność na poziomie 43,94%. Rozkłady populacji w próbie według typu uczelni ukazane zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Liczba i struktura uczelni uczestniczących w badaniu na tle wszystkich publicznych uczelni w Polsce według typów szkół

Typ uczelni	Liczba uczelni	Respondenci	
		N	%
Uniwersytety	18	10	55,56
Uczelnie techniczne	18	5	27,78
Uczelnie ekonomiczne	5	2	40,00
Uczelnie pedagogiczne	5	1*	20,00
Uczelnie rolniczo-przyrodnicze	6	3	50,00
Uczelnie wychowania fizycznego	6	4	66,67
Uczelnie teologiczne	1	1*	100,00
Uczelnie artystyczne	19	7	36,84
Uczelnie medyczne	9	5	55,56
Uczelnie morskie	2	1*	50,00
Uczelnie służb państwowych	2	1*	50,00
Uczelnie wojskowe	5	1*	20,00
Wyższe szkoły zawodowe	36	17	47,22
Suma	132	58	43,94

* ze względu na uzyskanie informacji o jednej uczelni w dalszej części wyniki dotyczące tego typu uczelni nie będą uwzględniane i komentowane.

Źródło: opracowanie własne.

Uczelnie, które wzięły udział w badaniu w roku akademickim 2013/2014, edukowały 517 397 studentów (w tym 390 313 studentów na studiach stacjonarnych i 127 084 na studiach niestacjonarnych), tj. niemal 45% wszystkich studentów

Tabela 2. Liczba i struktura studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych w roku akademickim 2013/2014 uczelni uczestniczących w badaniu na tle wszystkich publicznych uczelni według typu uczelni

Typ uczelni	Studenci uczelni w Polsce ogółem		Studenci uczelni uczestniczących w badaniu			
	SS	SN	N (SS)	% (SS)	N (SN)	% (SN)
Uniwersytety	328 577	112 537	196 987	59,95	69 500	61,76
Uczelnie techniczne	244 869	72 045	69 740	28,48	19 745	27,41
Uczelnie ekonomiczne	44 946	22 231	17 004	37,83	5 445	24,49
Uczelnie pedagogiczne*	25 146	13 461	5 024	19,98	1 085	8,06
Uczelnie rolniczo-przyrodnicze	54 128	20 508	22 861	42,24	6 079	29,64
Uczelnie wychowania fizycznego	19 938	5 397	14 420	72,32	3 766	69,78
Uczelnie teologiczne*	447	15	447	100,00	15	100,00
Uczelnie artystyczne	13 176	2 896	4 355	33,05	714	24,65
Uczelnie medyczne	48 243	11 422	29 551	61,25	7 116	62,30
Uczelnie morskie*	6 798	3 266	3 163	46,53	2 886	88,36
Uczelnie służb państwowych*	2 110	2 095	825	39,10	1 026	48,97
Uczelnie wojskowe*	17 873	7 331	3 165	17,71	561	7,65
Wyższe szkoły zawodowe	53 979	17 881	22 771	42,18	9 146	51,15
Suma	860 230	291 085	390 313	45,37	127 084	43,66

SS – studia stacjonarne, SN – studia niestacjonarne, * ze względu na uzyskanie informacji o jednej uczelni w dalszej części wyniki dotyczące tego typu uczelni nie będą uwzględniane i komentowane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji: MNiSW oraz wyników badania własnego.

w kraju (tabela 2). Wśród nich znalazło się 5 uczelni spośród 10 największych w Polsce pod względem liczby studentów.

Istnieje lista ograniczeń odnoszących się do prezentowanych badań. Po pierwsze, zważywszy na jednostkową zwrotność w niektórych grupach uczelni wyróżnionych ze względu na ich typ (np. pedagogicznych, teologicznych, wojskowych, służb państwowych czy morskich) w dalszej części prezentowane będą wyniki badań dotyczące wykorzystania majątku nieruchomego łącznie 53 uczelni (bez wyżej wymienionych).

Drugie ograniczenie wynika z przyjętego założenia, że powierzchnia użytkowa nieruchomości podawana będzie przez uczelnie z jednakową dokładnością i wyliczana według tej samej normy pomiaru powierzchni.

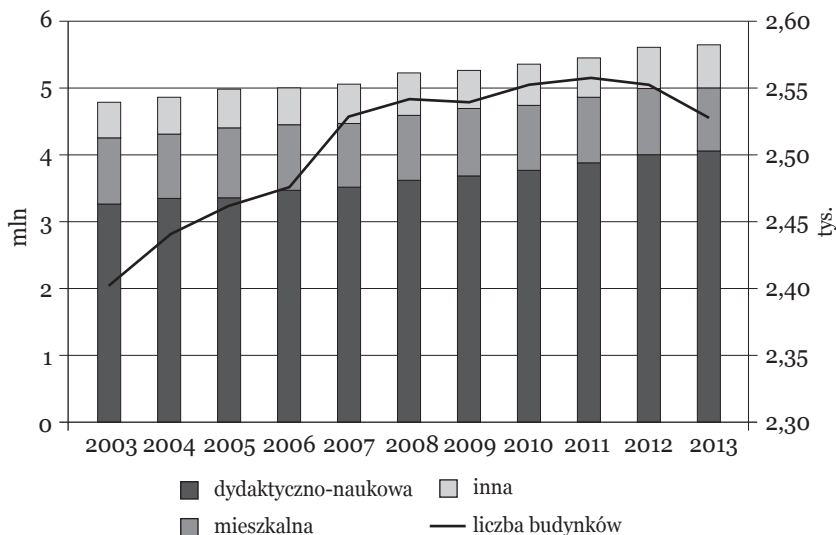
4. Wyniki badań

Uczelnie, które wzięły udział w badaniu w 2013 r. dysponowały powierzchnią użytkową wynoszącą łącznie niemal 5,7 mln m². Powierzchnia ta obejmowała po-

wierzchnię dydaktyczno-naukową (tj. pomieszczenia, w których odbywały się zajęcia o charakterze dydaktycznym oraz działalność badawcza, eksperymentalna itp.), mieszkalną (domy studenckie, asystenckie) oraz o innym przeznaczeniu (tj. pomieszczenia nieujęte wyżej jako dydaktyczno-badawcze czy socjalne).

W analizowanej dekadzie łączna powierzchnia użytkowa nieruchomości uczelni uczestniczących w badaniu wzrosła o prawie 18%. Największy przyrost dotyczył powierzchni naukowo-dydaktycznej (o ponad 23%). Powierzchnia mieszkalna wzrosła o niemal 3%, zaś pozostała powierzchnia o prawie 8%. Wzrostowi powierzchni towarzyszył także wzrost liczby użytkowanych przez uczelnie budynków. O ile w 2003 r. analizowane uczelnie eksploatowały łącznie 2406 budynków, to w 2013 r. było ich o 121 więcej (wykres 1).

Wykres 1. Powierzchnia użytkowa budynków (w mln m²) według jej przeznaczenia oraz liczba budynków uczelni ogółem (w tys.) w latach 2003-2013

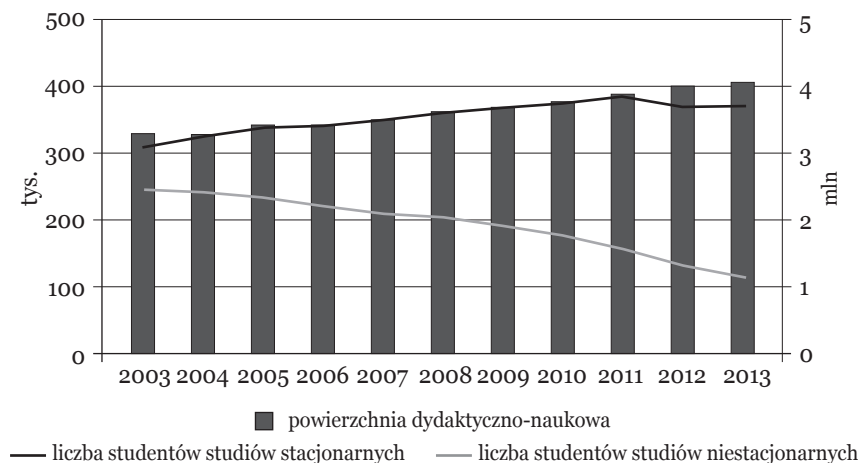


Źródło: opracowanie własne.

W dalszej części opracowania uwaga zostanie skoncentrowana na budynkach o przeznaczeniu dydaktyczno-naukowym, których powierzchnia w 2013 r. stanowiła prawie 72% ogółu powierzchni użytkowej będącej w dyspozycji uczelni, które wzięły udział w badaniu.

W analizowanych uczelniach w ostatniej dekadzie można odnotować podobne tendencje do tych, które panowały w tym czasie na całym rynku szkolnictwa wyższego w Polsce. W 2013 r. w porównaniu do 2003 r. w przedmiotowych uczelniach na studiach stacjonarnych nastąpił wzrost liczby studentów (o 19%), zaś na studiach niestacjonarnych spadek o ponad 51%. Natomiast powierzchnia dydaktycz-

Wykres 2. Liczba studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych (w tys.) oraz powierzchnia użytkowa o przeznaczeniu dydaktyczno-naukowym (w mln m²) w latach 2003-2013



Źródło: opracowanie własne.

no-naukowa nieruchomości uczelni, które wzięły udział w badaniu, wzrosła w tym okresie prawie o 23% i w 2013 r. wyniosła niemal 4,1 mln m² (wykres 2).

Dynamika przyrostu powierzchni dydaktyczno-naukowej i liczby studentów studiów stacjonarnych była dość zróżnicowana nie tylko w poszczególnych latach analizy, ale także typach uczelni. W wyższych szkołach zawodowych największe procentowe przyrosty powierzchni i liczby studentów odnotowano w 2004 i 2005 r. Były one efektem przede wszystkim otwierania nowych uczelni i rosnących aspiracji edukacyjnych i zawodowych społeczeństwa oraz korzystnego dla uczelni wyższych trendu demograficznego. W uczelniach wychowania fizycznego wyjątkowo dynamiczny, wynikający z rozbudowy istniejących kampusów, wzrost powierzchni użytkowej i liczby studentów wystąpił do końca epoki ekspansji edukacyjnej (tj. do 2006 r.). Natomiast w uniwersytetach, uczelniach technicznych, rolniczo-przyrodniczych oraz artystycznych największa dynamika przyrostu zarówno powierzchni, jak i liczby studentów przypadła na lata 2007-2013. W okresie tym, określanym mianem wielkiego boomu inwestycyjnego, uczelnie w Polsce miały możliwość finansowania rozbudowy czy modernizacji uczelnianej infrastruktury ze środków unijnych, w szczególności z priorytetu XIII Infrastruktura szkolnictwa wyższego Programu Operacyjnego Infrastruktura i Środowisko.

Nieco inaczej sytuacja przedstawiała się w uczelniach ekonomicznych, które na rozwój swojej infrastruktury zdecydowały się w czasie boomu edukacyjnego, a największy przyrost studentów zanotowały w okresie załamania trendu demograficznego. Z odwrotną sytuacją miały z kolei do czynienia uczelnie medyczne (tabela 3).

Tabela 3. Dynamika przyrostu powierzchni dydaktyczno-naukowej i liczby studentów studiów stacjonarnych według typu uczelni w latach 2004-2013 (rok poprzedni = 100)

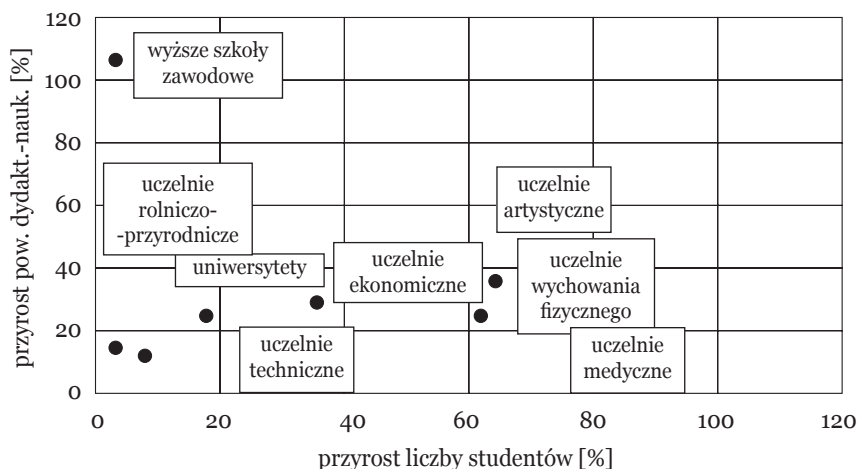
Typ uczelni	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Uniwersytety:										
• dynamika przyrostu powierzchni	101	101	103	102	104	103	100	104	104	101
• dynamika przyrostu liczby studentów	104	104	101	100	101	103	104	102	101	95
Uczelnie techniczne:										
• dynamika przyrostu powierzchni	100	100	101	101	103	100	105	101	103	101
• dynamika przyrostu liczby studentów	100	101	98	99	102	104	103	104	103	98
Uczelnie ekonomiczne:										
• dynamika przyrostu powierzchni	100	119	100	100	100	100	100	100	107	100
• dynamika przyrostu liczby studentów	104	100	100	106	106	107	103	109	97	97
Uczelnie rolniczo- -przyrodnicze:										
• dynamika przyrostu powierzchni	100	103	101	100	102	105	101	108	96	100
• dynamika przyrostu liczby studentów	103	103	99	98	98	100	102	105	100	97
Uczelnie wychowania fizycznego:										
• dynamika przyrostu powierzchni	100	100	112	99	103	102	104	100	103	100
• dynamika przyrostu liczby studentów	109	107	108	107	105	104	104	106	99	101
Uczelnie artystyczne:										
• dynamika przyrostu powierzchni	100	100	105	111	109	100	102	98	107	100
• dynamika przyrostu liczby studentów	103	102	104	102	106	107	105	109	108	104
Uczelnie medyczne:										
• dynamika przyrostu powierzchni	97	101	100	99	100	102	101	104	105	101
• dynamika przyrostu liczby studentów	110	115	107	109	103	103	104	102	103	102
Wyższe szkoły zawodowe:										
• dynamika przyrostu powierzchni	124	120	101	112	104	104	105	102	102	103
• dynamika przyrostu liczby studentów	116	115	105	98	93	95	94	99	96	95

Źródło: opracowanie własne.

W ciągu dekady największy przyrost powierzchni dydaktyczno-naukowej w porównaniu do przyrostu liczby studentów studiów stacjonarnych wystąpił w wyższych szkołach zawodowych. O ile liczba osób studiujących w trybie stacjonarnym wzrosła w analizowanym okresie o niecałe 3%, to przyrost powierzchni użytkowej budynków wyniósł prawie 107%.

Nieznacznie większy przyrost powierzchni dydaktyczno-naukowej od przyrostu liczby studentów charakteryzował uniwersytety, uczelnie techniczne oraz rolniczo-przyrodnicze. W uczelniach ekonomicznych zależność ta była odwrotna. Z kolei w uczelniach medycznych, wychowania fizycznego oraz artystycznych przyrost liczby studentów był zdecydowanie większy niż przyrost powierzchni przeznaczonej na cele dydaktyczno-naukowe (wykres 3).

Wykres 3. Przyrost powierzchni dydaktyczno-naukowej i liczby studentów studiów stacjonarnych w latach 2003-2013 (w %)



Źródło: opracowanie własne.

Prowadzone w ciągu dekady inwestycje w szkołach wyższych istotnie poprawiły stan infrastruktury dydaktyczno-naukowej i uchroniły wiele uczelni przed głębokim kryzysem. Pojawia się jednak pytanie, czy na etapie ich projektowania w każdej uczelni uwzględniono jej długookresowe potrzeby w zakresie powierzchni majątku trwałego? Czy m.in. stosunkowo łatwy dostęp do funduszy europejskich pozyskanych na ten cel nie stał się przyczyną przeszacowania przez niektóre uczelnie potrzeb, a w przyszłości – ze względu na pogłębiający się niż demograficzny – skutkować będzie problemami finansowymi uczelni?

Jak wskazuje Marek Kwiek (2015), epoka ekspansji edukacyjnej w obszarze szkolnictwa wyższego skończyła się około 2006 r. Według prognoz w Polsce

w 2020 r. liczba studentów zmniejszy się o 48% w stosunku do 2002 r. (Antonowicz i Gorlewski 2011). Tymczasem analiza uzyskanych wyników badań wskazuje, że w 2013 r. w porównaniu do 2003 r. nastąpił wzrost przeciętnej powierzchni użytkowej przypadającej na jednego studenta studiów stacjonarnych w czterech typach uczelni: uniwersytetach, uczelniach technicznych, rolniczo-przyrodniczych oraz wyższych szkołach zawodowych odpowiednio o 11%, 12%, 10% i prawie 70%.

Inaczej sytuacja wyglądała w uczelniach ekonomicznych i medycznych. Przypadająca w nich w 2013 r. średnia powierzchnia na studenta była mniejsza w porównaniu do tej sprzed 10 lat, ale na koniec analizowanego okresu wykazywała tendencję wzrostową. W uczelniach ekonomicznych ulegała ona zwiększeniu od 2012 r., zaś w uczelniach medycznych jej wzrost zaczął się w 2011 r.

Zmniejszeniu uległa także średnia liczba m² przypadających na studenta w uczelniach artystycznych i wychowania fizycznego. Wzrost liczby kształconych tam w trybie stacjonarnym studentów był na tyle wysoki, że w ciągu dekady średnia powierzchnia na studenta uczelni artystycznych zmniejszyła się o prawie 20%, a wychowania fizycznego o ponad 24%.

Metraż przypadający na jednego studenta był w poszczególnych uczelniach bardzo zróżnicowany. W 2003 r. wynosił on od 1,1 m² do 64,7 m², a 10 lat później wahał się pomiędzy 4 m² a 46,7 m² (wykres 4).

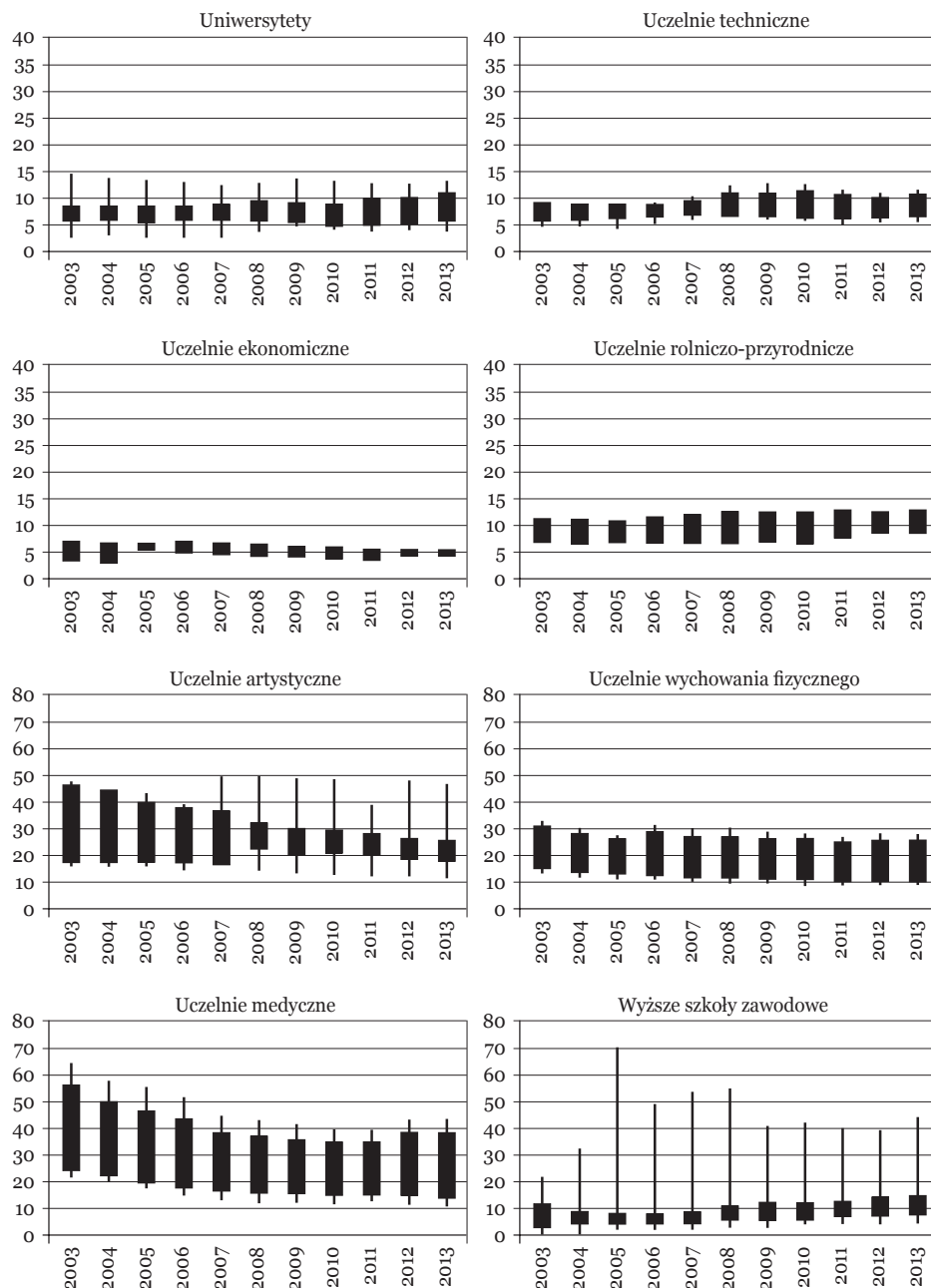
Największy rozstęp występował w wyższych szkołach zawodowych. O ile w 2003 r. wynosił on 22,3 m², to w 2013 r. kształtował się na poziomie aż 40,3 m². Na jednego studenta przypadało od 5 m² (*min*) do 45,3 m² (*max*), aczkolwiek zmniejszeniu uległa różnica pomiędzy kwartylami (Q₃-Q₁) o 1,3 m².

W ciągu dekady rozstęp zwiększył się także w uczelniach technicznych i artystycznych. W politechnikach wzrostowi rozstępu (o 1,4 m²) towarzyszył jednak wzrost różnicy pomiędzy kwartylami (o 0,6 m²). W uczelniach artystycznych zaś mimo że różnica pomiędzy skrajnymi wartościami zwiększyła się prawie o 4 m², to znacznemu zmniejszeniu uległ rozstęp kwartyłowy (o 22,1 m²).

W pozostałych typach uczelni, tj. medycznych, ekonomicznych, rolniczo-przyrodniczych, wychowania fizycznego oraz uniwersytetach, rozstęp uległ zmniejszeniu. Największa zmiana miała miejsce w uczelniach medycznych. Mimo że w 2013 r. rozstęp był nadal na wysokim poziomie, tj. 32,6 m², a powierzchnia na jednego studiującego wahała się od 11,3 m² (*min*) do 43,9 m² (*max*), to w porównaniu do 2003 r. uległ on zmniejszeniu o niemal 23%, tj. o 9,7 m². Zredukowany został także rozstęp kwartyłowy z 30,9 m² do 24,1 m².

Zdecydowanie mniejsze zmiany zaszły w uczelniach ekonomicznych, gdzie rozstęp zmniejszył się o 2,8 m² oraz w uczelniach wychowania fizycznego i rolniczo-przyrodniczych, w których różnice pomiędzy skrajnymi wartościami powierzchni przypadającej na studenta uszczuplone zostały odpowiednio o 0,6 m² i 0,2 m². W uniwersytetach z kolei rozstęp zmniejszył się o 2,8 m², ale zwiększeniu uległa różnica pomiędzy kwartylami (o 3 m²).

Wykres 4. Liczba m² powierzchni dydaktyczno-naukowej (*max*, *Q3*, *Q1*, *min*) przypadającej na jednego studenta studiów stacjonarnych w latach 2003-2013 według typu uczelni



Źródło: opracowanie własne.

Warto też podkreślić, że utrzymanie przez uczelnie wielkości portfela nieruchomości na poziomie z 2013 r. spowodowałyby w latach 2014-2015 kolejny przyrost średniej powierzchni przypadającej na studenta w uniwersytetach, uczelniach technicznych, rolniczo-przyrodniczych oraz wyższych szkołach zawodowych. W uczelniach wychowania fizycznego, artystycznych i medycznych powierzchnia ta uległaby zmniejszeniu, zaś w uczelniach ekonomicznych pozostałaby na poziomie zbliżonym do tego, który charakteryzował ostatni rok analizy.

Skutki potężnego ujemnego trendu demograficznego jeszcze bardziej widoczne są wśród studentów studiów niestacjonarnych. W przeciwieństwie do globalnego trendu współodpłatności za studia, liczba studentów, którzy płacili czesne w analizowanych uczelniach w Polsce, w ciągu dekady zmalała o ponad 50% i rodzi poważne konsekwencje w poziomie wykorzystania majątku trwałego w soboty i niedziele.

W porównaniu z 2003 r. średnia powierzchnia dydaktyczno-naukowa na jednego studenta studiów niestacjonarnych zwiększyła się niemal we wszystkich typach uczelni. Wyjątek stanowią uczelnie medyczne, w których średnia liczba m² na studenta w ciągu dekady uległa zmniejszeniu z 183,5 m² do 113,1 m², tj. o 38%.

Trzeba jednak dodać, że metraż przypadający na studenta studiów niestacjonarnych, podobnie jak w przypadku studiów stacjonarnych, różnił się w analizowanych uczelniach diametralnie. Wynosił on od 10,8 m² do niemal 283,3 m².

5. Wnioski i kierunki dalszych badań

Analiza autonomii i rozliczalności uczelni publicznych w zakresie nieruchomości pokazała wiele niedostatków polskiego systemu i ogrom wyzwań stojących zarówno przed polskimi uczelniami, jak i sprawującymi nad nimi nadzór.

Polskie uczelnie, choć mają dość wysoką pozycję na tle pozostałych 27 krajów UE w zakresie autonomii (Estermann i in. 2011), to nie są skutecznie rozliczane. Zauważa to też Radosław Rybkowski (2015), który wskazuje, iż „rozliczalność polskich uczelni jest ideą, która nie została wcielona w życie”.

W dobie globalizacji i niżu demograficznego, a także kresu „złotego wieku” keynesowskiego państwa dobrobytu uczelnie stanęły w obliczu konieczności dostosowania własnych struktur, celów oraz sposobów ich realizacji do wymogów międzynarodowych. Wydaje się, że powinny one poszukiwać możliwości bardziej efektywnego wykorzystania przekazanych im do dyspozycji zasobów. Niemal naturalną konsekwencją, wraz ze zmianą modelu relacji państwo – władze, stało się oczekiwanie, że uczelnie będą zobligowane do rozliczania się przed różnymi grupami interesariuszy. Rozliczenia te – jak wskazuje literatura przedmiotu – powinny dotyczyć zwłaszcza zasobów strategicznych, wśród których wymienia się nieruchomości. To m.in. od ich struktury, liczby i przeznaczenia uzależniona jest możliwość

elastycznego dopasowania uczelni do zmieniających się potrzeb i uwarunkowań ich funkcjonowania.

Zapotrzebowanie na powierzchnię dydaktyczno-naukową i podejmowane decyzje w zakresie sprzedaży, nabycia, remontów czy wyburzeń części budynków kampusu powinny być powiązane z liczbą przyszłych studentów. Niewłaściwe planowanie wykorzystania majątku może prowadzić do konieczności utrzymania nieużytkowanej powierzchni (w przypadku zbyt małej liczby studentów) czy istnienia jej niewystarczającej ilości (w przypadku zwiększenia liczby studentów). W konsekwencji będzie wpływać na działalność uczelni, a także jej wyniki finansowe.

Z prezentowanych analiz wynika, że choć w latach 2003-2013 w Polsce rozdzielane i wydatkowane były znaczne publiczne środki na modernizację czy rozbudowę infrastruktury akademickiej, to uczelnie nie podlegały społecznej ani administracyjnej kontroli w zakresie poziomu wykorzystania posiadanego już majątku. Ani Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ani żadna inna organizacja nie zbierały danych na temat nieruchomości uczelnianych w Polsce. Mogło to się przyczynić do znacznego, ale nie zawsze, jak się wydaje, uzasadnionego wzrostu powierzchni uczelnianych zasobów. Wątpliwość ta dotyczy w szczególności wyższych szkół zawodowych, których powierzchnia użytkowa w analizowanym okresie uległa podwojeniu, podczas gdy liczba studiujących w trybie stacjonarnym wzrosła zaledwie o 3%.

Przeprowadzone badania pokazują także, że w wielu uczelniach problem efektywnego wykorzystania powierzchni z roku na rok ulega pogłębieniu. Ze względu na dokonane inwestycje, a także spadek korzystnego dla polskiego szkolnictwa wyższego trendu demograficznego, przeciętna powierzchnia przypadająca na studenta studiów stacjonarnych wykazuje tendencję wzrostową w uniwersytetach od 2011 r., w uczelniach technicznych i rolniczo-przyrodniczych od 2013 r., zaś w wyższych szkołach zawodowych już od 2007 r.

Jednak najpoważniejszym problemem wydają się znaczne rozbieżności pomiędzy maksymalną i minimalną powierzchnią przypadającą na studenta w poszczególnych typach uczelni. Jeżeli skrajne wartości metrażu nie wynikają ze specyfiki danej uczelni, to najprawdopodobniej oznaczają one istotne niedopasowanie powierzchni do liczby edukowanych studentów. Aby móc rozwiązać tę wątpliwość istnieje jednak pilna potrzeba zwiększenia rozliczalności polskich uczelni. Tylko wzrost transparentności funkcjonowania uczelni [opracowanie i opublikowanie kluczowych wskaźników efektywności (*key performance indicators*) wykorzystania majątku poszczególnych uczelni], a także określenie w Polsce na bazie raportów uwzględniających doświadczenia światowej klasy uczelni (SMG 2006; TEFMA 2009; HEFCE 2010; AMA 2010) optymalnej liczby m² przypadających na jednego studenta w poszczególnych typach uczelni może zapewnić racjonalne wykorzystanie powierzchni uczelnianych, a w konsekwencji przyczynić się do polepszenia sytuacji finansowej szkolnictwa wyższego w Polsce. Posiadanie przez uczelnie

nadmiernej powierzchni, a także podejmowanie w niektórych ośrodkach decyzji o rozbudowie infrastruktury uczelnianej, już w niektórych uczelniach powoduje konieczność przekazywania znacznych środków na utrzymanie kapitałochłonnego majątku, zamiast na rozwój i badania naukowe. Suma decyzji inwestycyjnych podejmowanych na poziomie każdej uczelni powoduje nieuniknioną lawinę konsekwencji rzutujących na działanie całego systemu i determinuje przyszłość polskich uczelni na globalnym rynku szkolnictwa wyższego.

Literatura

- Akademiska Hus (2015). *Financial information*. <http://akademiskahus.se/en/about-us/financial-information> [20.10.2016].
- AMA (2010). *Guidance on the Effective Management of Space for Scotland's colleges*. <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20110411223721/> http://www.sfc.ac.uk/web/FILES/ReportsandPublications/Guidance_on_the_Effective_Management_of_Space_for_Scotland%20%e2%82%ac%e2%84%a2s_colleges.pdf [20.10.2016].
- Antonowicz, D., Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Sokratesa.
- APPA (2015). *The APPA Facilities Performance Indicators Report*. <http://appa.org/research/fpi> [20.10.2016].
- Bladh, A. (2007). Institutional Autonomy with Increasing Dependency on Outside Actors. *Higher Education Policy*. 20(3): 243-259.
- Bloom, D.E., Hartley, M., Rosovsky, H. (2007). Beyond Private Gain: The Public Benefits of Higher Education. W: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (red.). *International Handbook of Higher Education* (293-308). Dordrecht: Springer.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press – Elsevier.
- Deem, R., Hillyard, S., Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Estermann, T., Nokkala, T. (2009). *University Autonomy in Europe I. Exploratory study*. Brussels: European University Association.
- Estermann, T., Nokkala, T., Steinel, M. (2011). *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. Brussels: European University Association.
- Goedegebuure, L., Kaiser, F., Maassen, P., Meek, L., Vught, F. van, Weert, E. de (1993). *International Perspectives on Trends and Issues in Higher Education Policy*. W: L. Goedegebuure, F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. van Vught, E. de Weert (red.). *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective* (315-348). Oxford: Pergamon Press.
- GUS (2015). *Szkoły wyższe i ich finanse*. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoły-wyższe-i-ichfinanse-w-2014-r-,2,11.html> [20.10.2016].

- Hancock, S., Hughes, G., Walsh, E. (2012). Universities and the Informal Knowledge Economy. W: P. Temple (red.). *Universities in Knowledge Economy. Higher Education Organisation and Global Change* (118-135). London – New York: Routledge.
- Harris, J.M., Roach, B. (2013). *Environmental and Natural Resource Economics. A contemporary Approach*. New York: Routledge.
- HEFCE (2010). *Performance in higher education estates*. http://www.hefce.ac.uk/media/hefce1/pubs/hefce/2011/1117/11_17.pdf [20.10.2016].
- HESA (2016). *Estates management record. Coverage of the record*. <http://hesa.ac.uk> [20.10.2016].
- Joroff, M., Louargand, M., Lambert, S., Becker, F. (1993). *Strategic Management of the Fifth Resource: Corporate Real Estate*. Norcross: Industrial Development Research Foundation.
- Kaipeng, G., Juan, L. (2011). Higher Education: Public Good or Private Good? W: L. Zhang, C. Zhang, (red.). *Engineering Education and Management* (581-585). Berlin: Springer.
- Kwiek, M. (2010). Finansowanie szkolnictwa wyższego w Polsce a transformacje finansowania publicznego szkolnictwa wyższego w Europie. *CPP RPS*. 16: 1-54.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Levin, H.M. (1987). Education as a Public and a Private Good. *Journal of Policy and Management*. 6(4): 628-641.
- Marginson, S. (2011). Imagining the global. W: R. King, S. Marginson, R. Naidoo (red.). *Handbook on Globalization and Higher Education* (10-39). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Neave, G. (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Reengineering Higher Education in Western Europe*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Pinheiro, R., Benneworth, P., Jones, G.A. (2012). Understanding Regions and the Institutionalization of Universities, W: R. Pinheiro, P. Benneworth, G.A. Jones (red.). *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions* (11-32). London: Routledge.
- Ranking Web of Universities (2016). *Countries arranged by Number of Universities in Top Ranks*. www.webometrics.info [20.10.2016].
- Rogers, P.P., Jalal, K.F., Boyd, A. (2008). *An Introduction to Sustainable Development*. London: Earthscan.
- Rybkowski, R. (2015). Autonomia a rozliczalność – polskie wyzwania. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 95-115.
- Rymarzak, M. (2014). University space management exemplified by selected European entities. *Real Estate Management and Valuation*. 22(2): 22-29.
- Salmi, J. (2007). Autonomy from the State vs Responsiveness to Markets. *Higher Education Policy*. 20: 223-242.
- Samuelson, P.A. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *Review of Economics and Statistics*. 36(4): 387-389.
- SCUP (2015). *SCUP's Campus Facilities Inventory*. <http://scup.org/page/resources/cfi> [20.10.2016].

- SMG (2006). *Managing space: A review of English further education and HE overseas*. <http://www.smg.ac.uk/documents/FEandoverseas.pdf> [20.10.2016].
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- TEFMA (2009). *Space Planning Guidelines*, Edition 3. <http://www.tefma.com/uploads/content/26TEFMA-SPACE-PLANNING-GUIDELINES-FINAL-ED3-28-AUGUST-09.pdf> [20.10.2016].
- Thorens, J. (1998). Academic freedom and university autonomy. *Prospects*. 28(3): 401-407.
- Trow, M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. W: J.J.F. Forest, P.G. Altbach (red.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- UNESCO (2016). *Teachers in tertiary education programmes*. www.data.uis.unesco.org [20.10.2016].
- Verhoest, K., Peters, B. G., Bouckaert, G., Verschuere, B. (2004). The Study of Organisational Autonomy: A Conceptual Review. *Public Administration and Development*. 24(2): 101-118.
- Wheeler, L. (2012). Accessing knowledge in the university of the future. W: R. Barnett (red.), *The Future University. Ideas and Possibilities* (39-49). London – New York: Routledge.
- Wojewnik-Filipkowska, A., Rymarzak, M., Lausberg, C. (2015), Current managerial topics in public real estate asset management. *Świat Nieruchomości*. 94: 5-10.

Estate autonomy and accountability of higher education institutions: The Polish case

ABSTRACT. The paper presents the results of studies on the estate autonomy and accountability of publicly funded higher education institutions in Poland. An attempt has been made to answer the questions: “Was the level of HEI campus use in recent years the subject of public and administrative control? Were the decisions on significant extension of campuses economically viable?” The questions are of special importance in view of the deepening demographic decline, the lower level of public funding and the growing estate operating costs. An analysis of empirical data shows that when considerable resources, both national and European, were available for HEI infrastructure upgrading and development, Polish HEIs were not under an obligation to show how they manage the assets at their disposal. This may have contributed to a substantial, albeit not always judicious increase in the space available, which in turn may give rise to financial problems of individual HEIs and affect the future of the whole system of higher education.

KEYWORDS: financial autonomy, higher education institutions estate, public asset management

CYTOWANIE: Rymarzak, M. (2016). Autonomia i rozliczalność uczelni w zakresie nieruchomości – przypadek Polski. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(48): 119-137. DOI: 10.14746/nisw.2016.2.6.

Piotr Rodzik

Nadane stopnie i tytuły naukowe – czy coś się zmieniło?

STRESZCZENIE. Artykuł poświęcony jest trendom w obszarze nadawanych w kraju stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego, stopni w zakresie sztuki oraz tytułu naukowego profesora i tytułu profesora w zakresie sztuki. Podczas prezentacji wyników uwzględniono podział osób uzyskujących stopnie i tytuły według płci. Pokazano, jak zmienia się liczba osób, którym nadano stopnie i tytuły w kolejnych latach. Omówiono strukturę nadanych stopni/tytułów w poszczególnych obszarach nauki i sztuki. Określono również, jak zmienia się liczba nadanych stopni i tytułów w poszczególnych latach w zależności od wieku osób uzyskujących stopień lub tytuł. Analizy oparto na danych jednostkowych znajdujących się w Bazie Wiedzy o Nauce Polskiej i obejmujących ostatnie 16 lat (2000-2015).

SŁOWA KLUCZOWE: stopnie naukowe, tytuły naukowe, płeć, obszar badań naukowych

Wstęp

Stopnie i tytuły naukowe są stałym elementem rozwoju kariery naukowej. Ważny jest nie tylko fakt posiadania określonego stopnia lub tytułu, ale również wiek, w którym się go uzyskało. Posiadanie wysokiego stopnia czy tytułu naukowego nie jest jednak warunkiem koniecznym tworzenia najważniejszych osiągnięć naukowych lub uzyskiwania wybitnych wyników w twórczości artystycznej. Problem porównania awansu naukowego kobiet i mężczyzn systematycznie poruszany jest w publikacjach krajowych (np. Kwiek 2015) i międzynarodowych (np. She Figures 2015), ale nie został jeszcze do końca przeanalizowany. Uzyskiwanie stopnia/tytułu przez osobę danej płci w określonym wieku niewątpliwie zależy od obszaru nauki lub sztuki, w którym został nadany stopień czy tytuł. Ale w jakim stopniu? Spostrzeżenia zamieszczone w artykule *Kto zdobywa stopnie i tytuły naukowe* –

trochę statystyki (Rodzik 2009) z jednej strony wskazywały na starzenie się kadry naukowej zdobywającej tytuły naukowe, z drugiej – na wzrost pozycji kobiet w nauce. Czy coś zmieniło się w ciągu ostatnich 7 lat? Niniejszy tekst jest próbą odpowiedzi na to pytanie.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej przedstawiono zastosowany zakres klasyfikacji obszarów nauki i sztuki oraz omówiono wiarygodność wykorzystanych do obliczeń danych. W drugiej ukazano wyniki obliczeń oraz obserwacje uzyskane na ich podstawie dla nadanych w poszczególnych latach stopni (doktora nauk i doktora sztuki oraz doktora habilitowanego nauk i doktora habilitowanego sztuki) i tytułów (profesor nauk i profesor sztuki). W trzeciej podsumowano obserwacje przedstawione w części drugiej.

Wszystkie wyniki zamieszczone w artykule, o ile nie zaznaczono inaczej, zostały wyliczone na podstawie zawartości Bazy Wiedzy o Nauce Polskiej (BWN¹), prowadzonej przez Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy.

1. Zastosowana klasyfikacja

Do 2011 r. w odniesieniu do nadawanych stopni i tytułów naukowych nie istniało pojęcie obszarów nauki i sztuki. W dniu 8 sierpnia 2011 r. ukazało się rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego definiujące pojęcie i zakres poszczególnych obszarów nauki i sztuki (dalej ta klasyfikacja będzie nazywana „klasyfikacją Ministra”). Do tego momentu do nadawanych stopni i tytułów stosowano kolejne wersje klasyfikacji dziedzinowej określonej przez Centralną Komisję do spraw Stopni i Tytułów (CK). Porównując klasyfikację CK z klasyfikacją Ministra, można zauważyć, że część dyscyplin znajdujących się w klasyfikacji CK w dziedzinie nauki humanistyczne znalazła się w klasyfikacji Ministra w nowej dziedzinie – nauki społeczne. Dziedzina ta zawiera również dziedzinę nauki wojskowe z klasyfikacji CK, ale przekształconą w dwie dyscypliny: nauki o bezpieczeństwie i nauki o obronności. W efekcie nie jest możliwe bezpośrednie porównywanie liczby stopni i tytułów nadawanych w poszczególnych dziedzinach zgodnie z omówionymi klasyfikacjami w kolejnych latach, gdyż w sposób istotny zmieniła się np. definicja dziedziny nauk humanistycznych.

Aby uzyskać jednolity zestaw danych dla całego badanego okresu, konieczna była dodatkowa modyfikacja znajdujących się w klasyfikacji Ministra definicji obszarów. Ze względu na zmiany klasyfikacyjne dla celów porównawczych utworzono „obszar nauk humanistycznych i społecznych” zawierający następujące dyscypliny: nauki ekonomiczne, nauki humanistyczne, nauki prawne, nauki społeczne, nauki teologiczne i nauki wojskowe. Pozostałe obszary zdefiniowane w klasyfikacji Mi-

¹ <http://www.nauka-polska.pl/Bazy-danych.html> [20.12.2016].

nistra można łatwo rozszerzyć na lata wcześniejsze uwzględniając stopnie i tytuły nadane w poszczególnych dyscyplinach wchodzących w skład tych obszarów.

W całej pracy zastosowano następujące oznaczenia: H – obszar nauk humanistycznych i społecznych, SCI – obszar nauk ścisłych, P – obszar nauk przyrodniczych, T – obszar nauk technicznych, R – obszar nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, M – obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, SZT – obszar sztuki.

2. Wiarygodność danych

Dużym problemem w analizach statystycznych jest znalezienie wiarygodnego źródła danych. Jest to zadanie łatwe w przypadku istnienia jednolitego źródła danych, które rejestruje w niezmienionej formie informacje powstające rok po roku. Niestety, sprawa się komplikuje w przypadku, gdy takie źródło nie istnieje, dane są publikowane nieregularnie lub zmienia się forma i zakres rozpowszechnianych danych. Zbieranie i udostępnianie danych jednostkowych ma, w niektórych dziedzinach, w Polsce krótką tradycję, a dodatkowo dane te są niepełne i publikowane w formie uniemożliwiającej ich bezpośrednie wykorzystanie (np. jako pliki PDF).

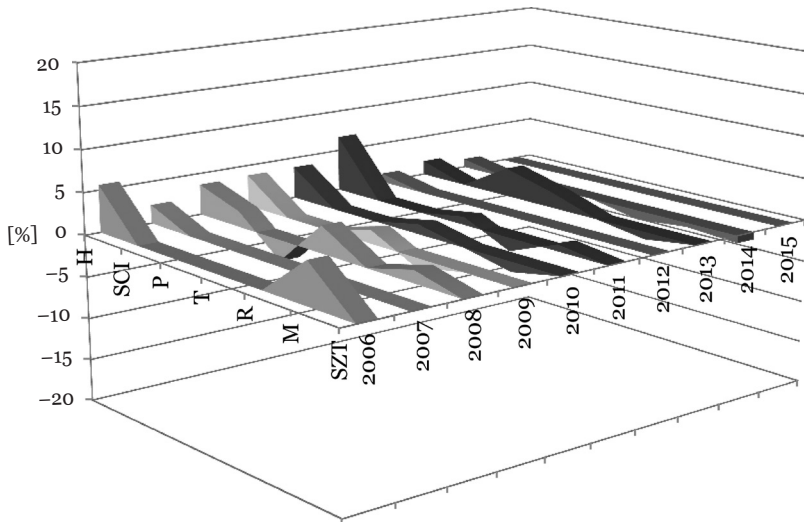
Czynniki te zmuszają do szukania alternatywnych źródeł danych. W tym momencie pojawia się problem ich wiarygodności. Dane są tu wprowadzane albo na podstawie danych źródłowych, albo na podstawie informacji niezależnie przekazywanych przez podmioty, których te dane dotyczą lub w których powstają. We wszystkich przypadkach zachodzi prawdopodobieństwo pojawienia się błędów wynikających z niekompletności oraz niedokładności przekazywanych danych. Dlatego przeprowadzono badanie wiarygodności Bazy Wiedzy o Nauce Polskiej. Baza ta była również wykorzystywana do przygotowania danych do artykułu *Kto zdobywa stopnie i tytuły naukowe – trochę statystyki*, ale wówczas nie były dostępne oficjalnie publikowane dane, które mogłyby posłużyć do weryfikacji jakości znajdujących się w BWNP danych.

Aby dokonać weryfikacji, porównano pochodzące z BWNP informacje o liczbie nadanych tytułów naukowych z danymi opublikowanymi na stronie Kancelarii Prezydenta RP². Niestety informacje o nadanych przez Prezydenta tytułach dotyczą tylko lat 2006-2015 i nie ma żadnych oficjalnych informacji dotyczących lat wcześniejszych.

Dane pochodzące z BWNP obejmują tytuły nadane w dowolnym czasie (najwcześniejsze wpisy dotyczą tytułów nadanych przed II wojną światową) i są to nie tylko tytuły nadane przez Prezydenta RP, ale również inne tytuły uznawane oficjalnie w Polsce (np. tytuły nadane w Watykanie). Dlatego też w niektórych przypad-

² <http://www.prezydent.pl/aktualnosci/statystyki/statystyki-profesorskie/> [20.12.2016].

Wykres 1. Liczba nadanych tytułów profesora – zgodność danych pochodzących z BWNP i informacji prezentowanych na stronie internetowej Prezydenta RP



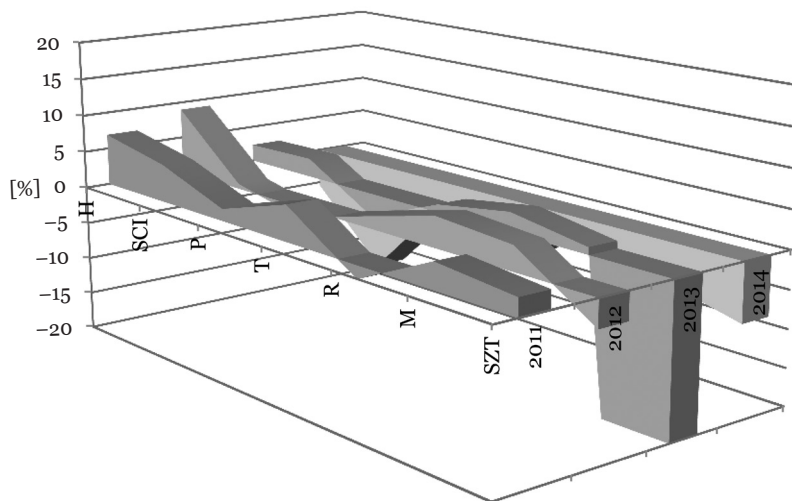
Źródło: opracowanie własne.

kach w BWNP będzie więcej tytułów, niż wynika to ze statystyk podawanych na stronie Prezydenta RP. Zgodność tę prezentuje wykres 1, gdzie dodatnia wartość oznacza, że w BWNP jest więcej informacji o nadanych tytułach.

Jak widać, w większości przypadków występuje pełna zgodność między danymi znajdującymi się w BWNP a informacją prezentowaną na stronie internetowej Prezydenta – rozbieżność sięga zaledwie kilku procent. W świetle tego można uznać, że dane z BWNP są w pełni wiarygodne w zakresie informacji o nadanych tytułach naukowych.

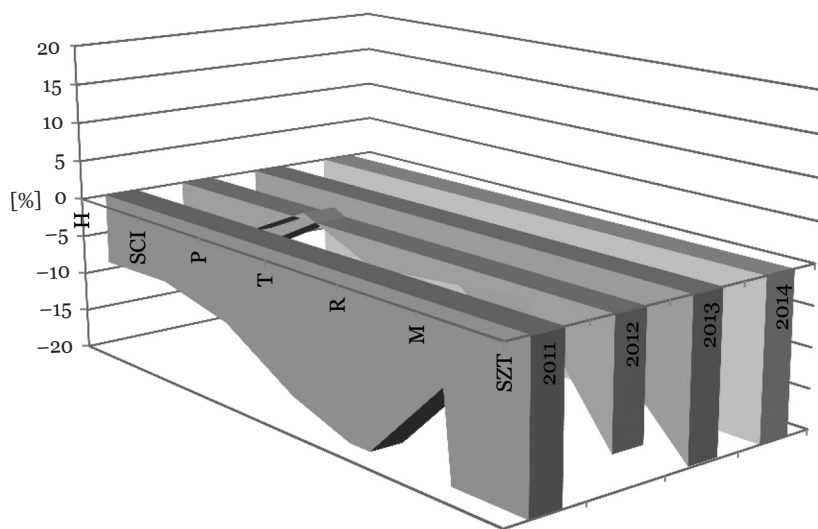
Nieco gorzej wygląda sytuacja, gdy rozpatrzmy zgodność BWNP ze stanem faktycznym nadanych stopni naukowych. W tym przypadku nie ma jednego centralnego urzędu, który nadaje stopnie naukowe. Stopnie nadawane są przez jednostki posiadające uprawnienia do ich nadawania – uprawnienia te przyznawane są jednostkom przez Centralną Komisję do spraw Stopni i Tytułów. Na mocy ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki jednostki są zobowiązane do raportowania nadanych stopni do bazy prowadzonej przez ministra właściwego do spraw nauki. Niestety obowiązek ten istnieje dopiero od 2011 r. Minister w każdym roku publikuje wykaz nadanych w roku poprzednim stopni naukowych, przy czym – jak łatwo się domyślić – dostępne są tylko dane za lata 2011-2014. Porównanie zgodności liczby nadanych stopni zaczerpniętej z BWNP i wspomnianych list prezentują wykresy 2 i 3.

Wykres 2. Zgodność liczby nadanych stopni doktora habilitowanego dla danych pochodzących z BWNP i informacji podawanych w komunikatach Ministra



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 3. Liczba nadanych stopni doktora dla danych pochodzących z BWNP i informacji podawanych w komunikatach Ministra



Źródło: opracowanie własne.

W przypadku wykazu stopni doktora habilitowanego zgodność można uznać za zadowalającą, gdyż zdecydowana większość rozbieżności jest na poziomie kilku procent – tylko w obszarze sztuki wyraźnie brakuje w BWNP informacji o stopniach nadanych w 2013 r.

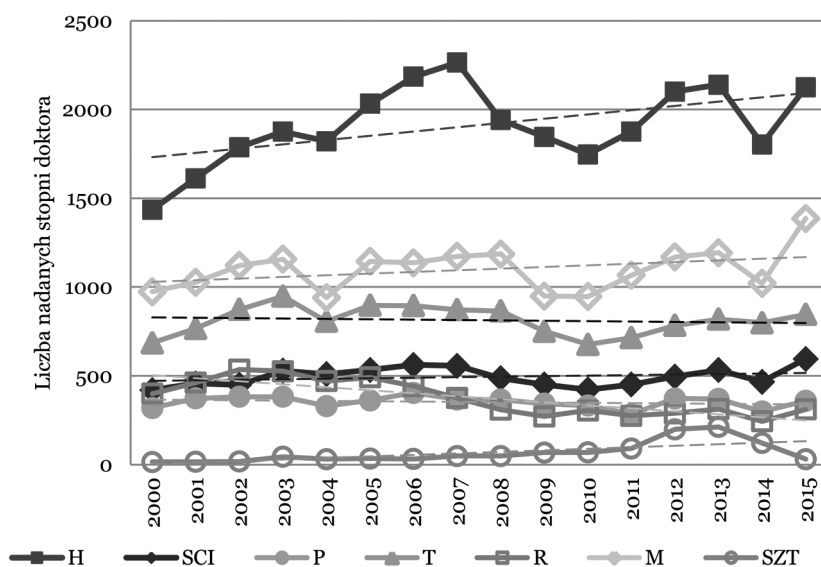
Dla stopni doktora sytuacja wygląda znacznie gorzej. W kilku przypadkach obserwujemy ponad 20-proc. rozbieżności – dotyczy to głównie obszaru sztuki, dlatego też dane dla tego obszaru nie będą dalej szczegółowo analizowane.

2.1. Stopień naukowy doktora

Jak pokazano na wykresie 4, liczba uzyskiwanych stopni doktora zależy nie tylko od obszaru wiedzy, ale również od roku, w którym stopień został nadany. Ponieważ liczba nadanych stopni zmienia się w sposób skokowy, w analizie posługiwać się będziemy trendami – do analizy wybrano trend liniowy.

W badanym okresie najwięcej stopni doktora nadano w obszarze nauk humanistycznych i społecznych – prawie dwa razy więcej niż w drugim w kolejności obszarze nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej. Średnia liczba nadanych stopni od 2007 r. w obszarze nauk humanistycznych i społecznych jest na poziomie 2000 i obserwuje się wyraźny trend wzrostowy o współczynniku wzrostu około 24 stopni/rok, podczas gdy w obszarze nauk medycznych i nauk

Wykres 4. Liczba nadanych stopni doktora w kolejnych latach ogółem w podziale na obszary nauki i sztuki



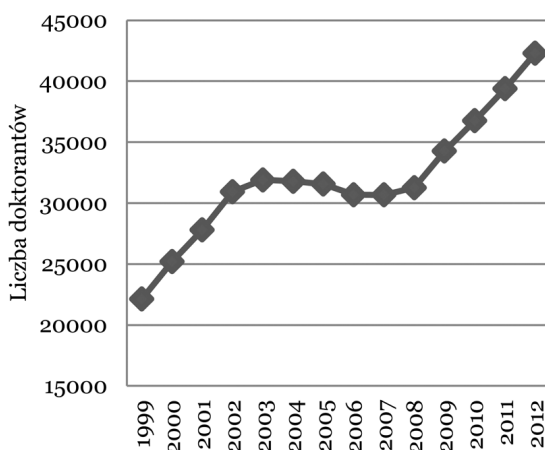
Źródło: opracowanie własne.

o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej jest on na poziomie 1100 stopni i wykazuje znacznie słabszy (ale drugi co do wielkości) trend wzrostowy – o współczynniku wzrostu około 9 stopni/rok. Wyróżnia się jeszcze obszar nauk technicznych, gdzie liczba nadanych stopni w całym okresie przekracza 500, ale w tym przypadku obserwujemy wyraźny trend spadkowy o współczynniku spadku około 2 stopni/rok. Trendy wzrostowe obserwujemy jeszcze w obszarze sztuki oraz obszarze nauk ścisłych, natomiast trendy spadkowe – w obszarze nauk przyrodniczych i obszarze nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych.

Podsumowując: najwięcej stopni doktora nadano w obszarze nauk humanistycznych i społecznych i liczba ich systematycznie rośnie, zaś liczba stopni nadanych w obszarach nauk przyrodniczych, nauk technicznych i nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych systematycznie maleje. Obserwujemy tu więc trendy odwrotne niż te, które istnieją w nauce światowej, gdzie odchodzi się od kształcenia w zakresie nauk humanistycznych na rzecz nauk ścisłych i inżynierskich.

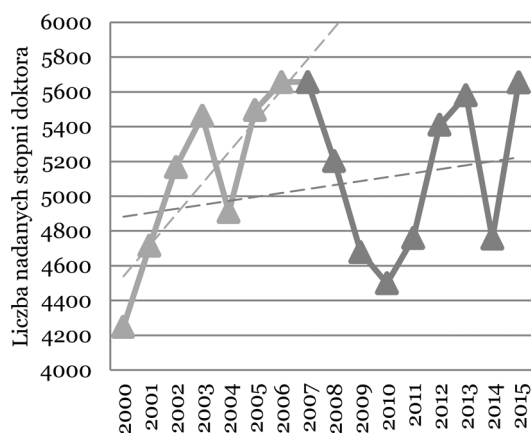
Zasadniczo liczba nadanych stopni doktora powinna istotnie zależeć od liczby doktorantów – oczywiście z pewnym przesunięciem czasowym, gdyż doktorant musi najpierw ukończyć studia (z reguły czteroletnie), a dopiero potem uzyskać stopień. Zestawienie liczby doktorantów, opracowane na podstawie danych GUS, prezentuje np. Dorota Jegorow (2014). Dane te przedstawiono również na wykresie 5. Jak widać, w latach 1999-2012 liczba doktorantów prawie się podwoiła. Popatrzmy więc, czy miało to jakieś przełożenie na liczbę nadanych stopni w okresie następującym po tych latach – dane te przedstawia wykres 6.

Wykres 5. Liczba doktorantów



Źródło: opracowanie na podstawie Jegorow 2014.

Wykres 6. Liczba stopni doktora nadanych w kolejnych latach



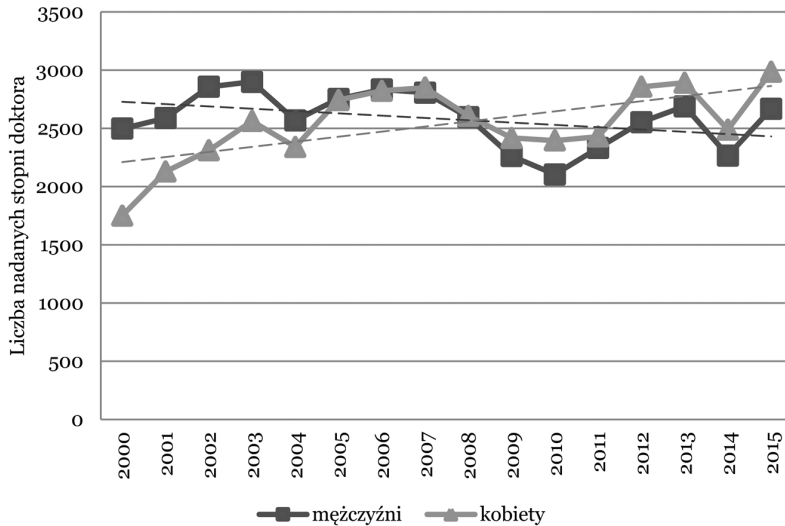
Źródło: opracowanie własne.

Można tu zauważyć dwa wyraźne trendy: 1) w latach 1999-2003 widać gwałtowny wzrost liczby nadawanych stopni doktora – w ciągu tych 7 lat liczba stopni wzrosła o ponad 30%; 2) od 2006 r. (czyli w ciągu ostatnich 10 lat) średnia liczba uzyskiwanych stopni praktycznie się nie zmienia. Zatem gwałtowny wzrost liczby doktorantów w latach 1999-2002 odpowiada wzrostowi liczby uzyskanych stopni doktora w latach 2000-2006. Natomiast drugiemu wzrostowi liczby doktorantów, który nastąpił w latach 2008-2012, nie towarzyszy wzrost liczby nadawanych w latach 2012-2015 stopni. Z powyższej obserwacji można wysnuć jeden wniosek: w odniesieniu do lat 1999-2005 efektywność studiów doktoranckich w latach 2005-2015 okresie gwałtownie spadła. Nie mamy niestety danych, które ukazywałyby liczbę stopni uzyskanych przez osoby, które wcześniej były doktorantami, a trzeba pamiętać, że doktoraty uzyskują nie tylko osoby biorące udział w studiach doktoranckich, ale również inne. Możliwe jest też to, że w latach 2005-2015 gwałtownie wzrósł – w stosunku do liczby takich osób w latach 2000-2006 – odsetek osób uczestniczących w studiach doktoranckich, którym następnie nadano stopień doktora.

Sprawdźmy, kto częściej uzyskuje w naszym kraju stopień doktora: mężczyźni czy kobiety? Liczbę uzyskanych stopni w poszczególnych latach przedstawia wykres 7. Widać tu trend rosnący dla liczby stopni uzyskiwanych przez kobiety oraz malejący dla liczby stopni uzyskiwanych przez mężczyzn. Bezpośrednio przekłada się to na liczbę uzyskanych stopni – w latach 2000-2004 więcej stopni uzyskiwali mężczyźni, a od 2008 r. więcej kobiet uzyskuje stopień doktora.

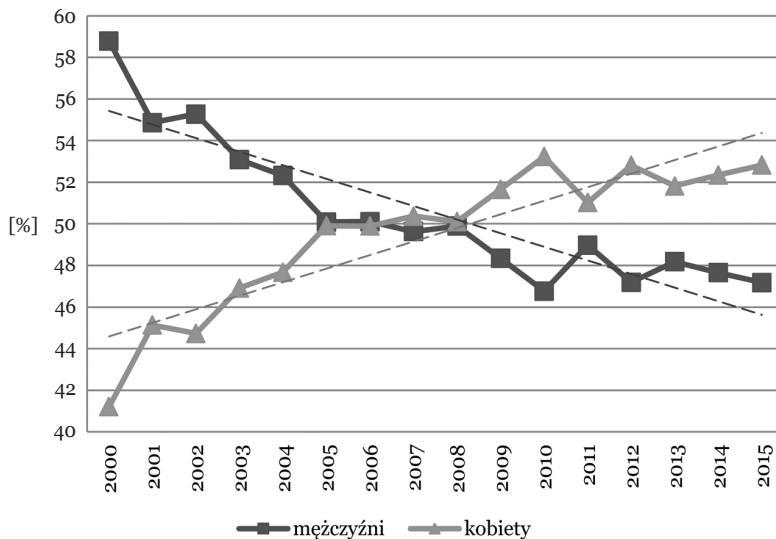
Na wykresie 8 widać procentowy udział mężczyzn i kobiet w grupie osób, które uzyskały stopień doktora w danym roku. Jak należało się spodziewać, wykres ten

Wykres 7. Liczba nadanych stopni doktora w danym roku w podziale według płci osoby, której nadano stopień



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 8. Udział procentowy w liczbie nadanych stopni doktora w kolejnych latach w zależności od płci osoby, która uzyskała stopień

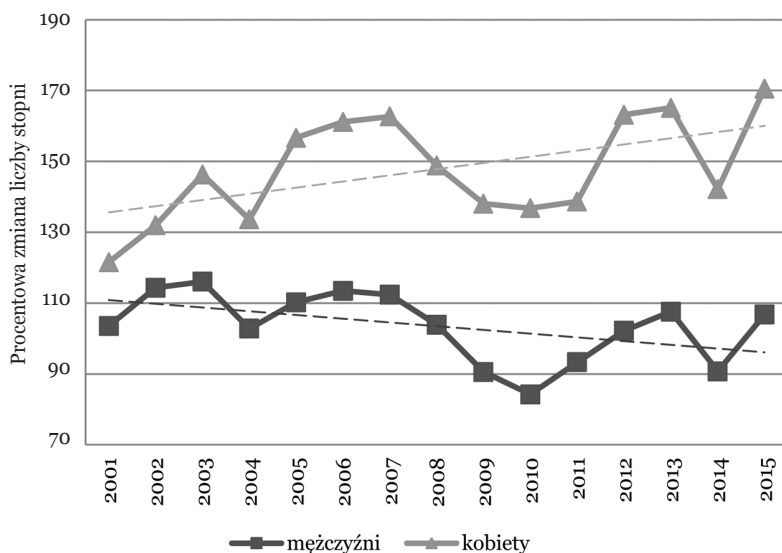


Źródło: opracowanie własne.

uwypukła efekty, które można było zauważyć na wykresie 7: do 2004 r. znacznie więcej mężczyzn niż kobiet uzyskiwało stopień doktora, w latach 2005-2008 nastąpiło wyrównanie proporcji osób różnej płci, a od 2009 r. widać zdecydowaną przewagę kobiet wśród osób, które uzyskały stopień doktora.

Tendencję wzrostu liczby kobiet uzyskujących stopień naukowy doktora oraz tendencję spadku liczby stopni uzyskiwanych przez mężczyzn można również zaobserwować na wykresie 9, gdzie pokazano, jak zmieniała się liczba nadanych stopni doktora w kolejnych latach w stosunku do liczby stopni nadanych w 2000 r.

Wykres 9. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora w kolejnych latach w odniesieniu do liczby stopni nadanych osobom tej samej płci w 2000 r.



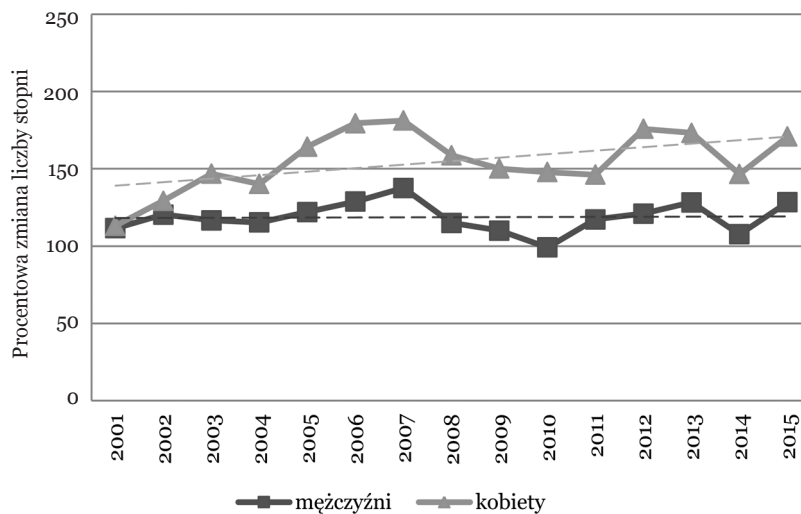
Źródło: opracowanie własne.

Wykres ten lepiej obrazuje rzeczywisty charakter zmian liczby uzyskiwanych stopni niż wykres udziału procentowego osób obu płci, który musi być symetryczny względem linii 50%.

Na podstawie zaprezentowanych wyników można sformułować wniosek, że procentowy udział liczby kobiet w liczbie osób uzyskujących stopień doktora w Polsce, w ostatnich latach, systematycznie rośnie.

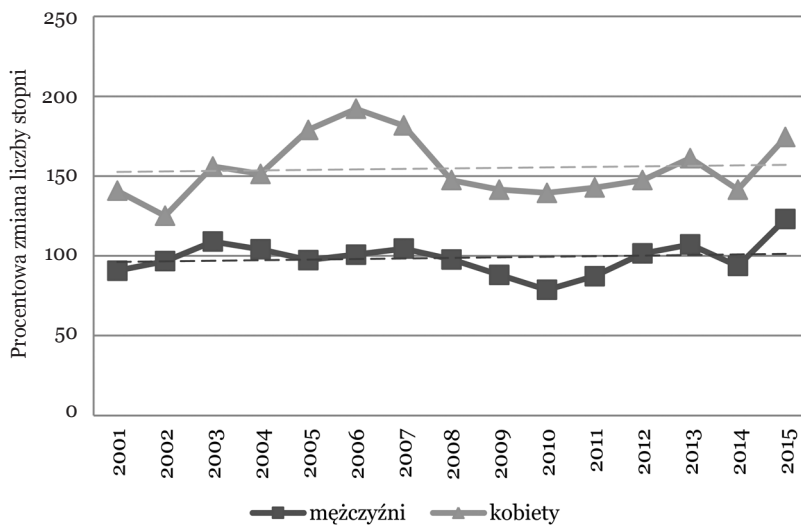
Takie są tendencje ogólne, jednak liczba uzyskanych doktoratów, co nie dziwi, silnie zależy od obszaru nauki którego dotyczy. Na wykresach 10-15 przedstawiono procentową zmianę liczby nadanych stopni doktora w kolejnych latach w zależności od płci w odniesieniu do liczby stopni nadanych w 2000 r. w poszczególnych obszarach nauki.

Wykres 10. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora – obszar nauk humanistycznych i społecznych



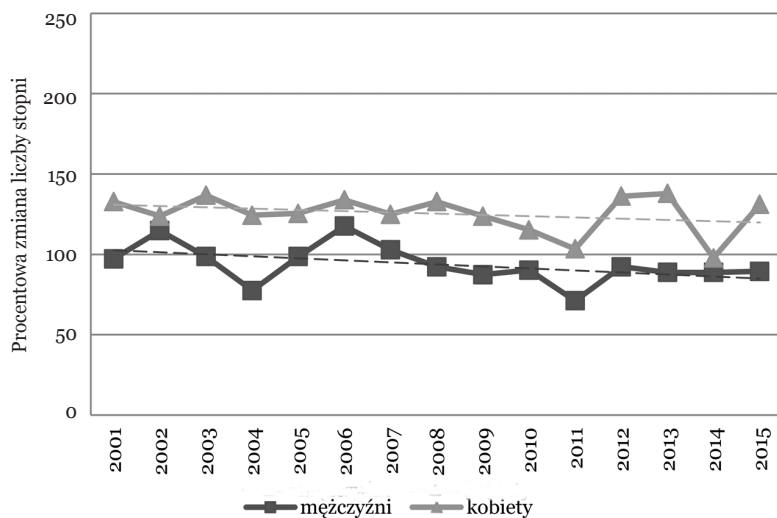
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 11. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora – obszar nauk ścisłych



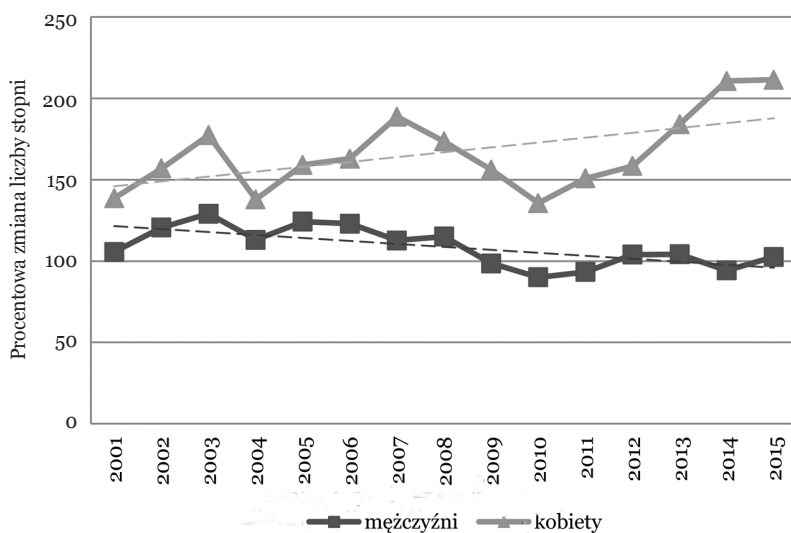
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 12. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora –
obszar nauk przyrodniczych



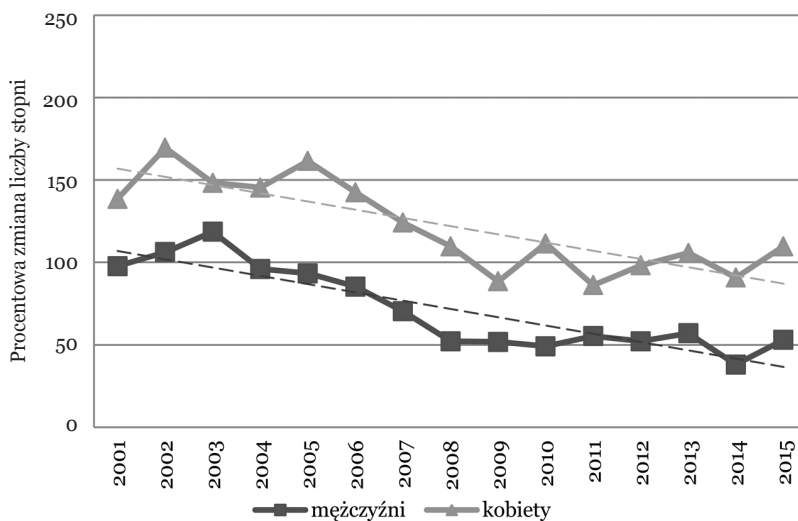
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 13. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora –
obszar nauk technicznych



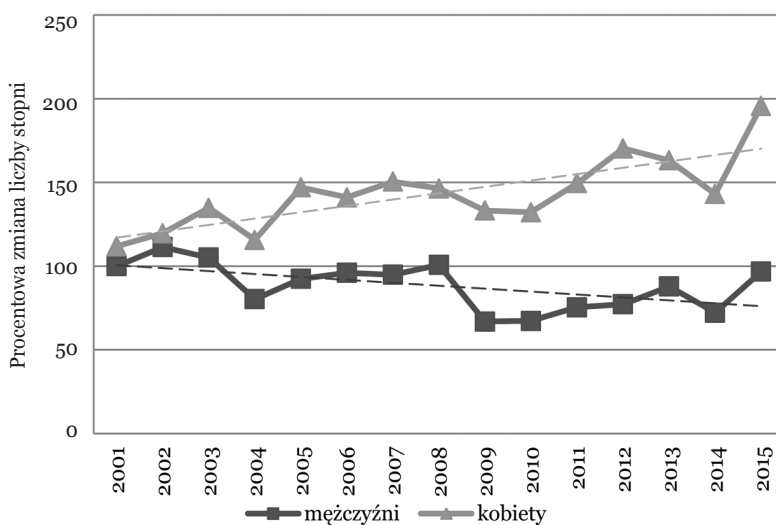
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 14. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora – obszar nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 15. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora – obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej



Źródło: opracowanie własne.

Jak można zauważyć, analizując te wykresy, tylko w obszarze nauk ścisłych obserwuje się niewielki wzrost liczby mężczyzn uzyskujących stopień doktora, w obszarze nauk humanistycznych i społecznych liczba uzyskiwanych przez mężczyzn stopni doktora jest ustabilizowana, natomiast w pozostałych obszarach obserwuje się spadek tej liczby, przy czym największy spadek widoczny jest w obszarze nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku liczby kobiet, którym nadano stopień doktora – tylko w obszarze nauk przyrodniczych i obszarze nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych obserwuje się spadek liczby uzyskanych przez kobiety stopni. W pozostałych obszarach widać wyraźny wzrost. Największy wzrost występuje w obszarze nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej – co nie dziwi, ale na drugim miejscu pod względem przyrostu liczby kobiet uzyskujących stopień doktora znajduje się obszar nauk technicznych.

Jak widać, niemal zamknięty dotąd dla kobiet obszar nauk technicznych jest obecnie coraz bardziej przez nie dominowany – zwłaszcza że liczba stopni doktora uzyskiwanych przez mężczyzn w tym obszarze systematycznie spada.

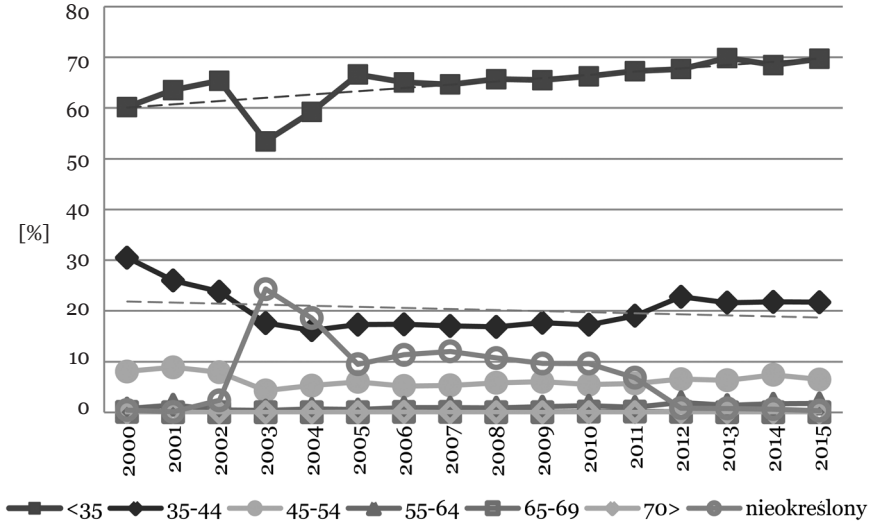
Zobaczmy teraz, jak kształtuje się struktura stopni pod względem wieku, jaki dana osoba miała w chwili uzyskania stopnia. W artykule *Kto zdobywa stopnie i tytuły naukowe – trochę statystyki* (Rodzik 2009) pokazano, że stopnie doktora uzyskiwane były głównie przez osoby młode, które nie ukończyły 35. roku życia, przy czym udział procentowy nadanych stopni wykazywał tendencję do stabilizacji zarówno w przypadku mężczyzn, jak i kobiet. Zobaczmy, czy trend ten utrzymał się również w kolejnych latach (2009-2015).

Na wykresach 16 i 17 pokazano udział procentowy nadanych stopni doktora w podziale na grupy wiekowe w ramach jednej płci. Zdecydowanie przeważają osoby młode, poniżej 35. roku życia, przy czym w przypadku doktoratów uzyskiwanych przez kobiety widać wyraźnie trend rosnący, podobnie jest w przypadku stopnia uzyskiwanego przez mężczyzn, przy czym trend wykazuje tu nieco mniejszy wzrost. Natomiast odsetek stopni uzyskiwanych przez osoby mające więcej niż 35 lat w każdym przypadku wykazuje nieznaczną, ale wyraźną tendencję spadkową.

Można wobec tego rozszerzyć poprzednio sformułowany wniosek: wyraźnie rośnie liczba doktoratów uzyskiwanych przez osoby młode – poniżej 35. roku życia, podczas gdy liczba stopni doktora uzyskiwanych przez osoby w wieku 35-44 lat wykazuje tendencję spadkową.

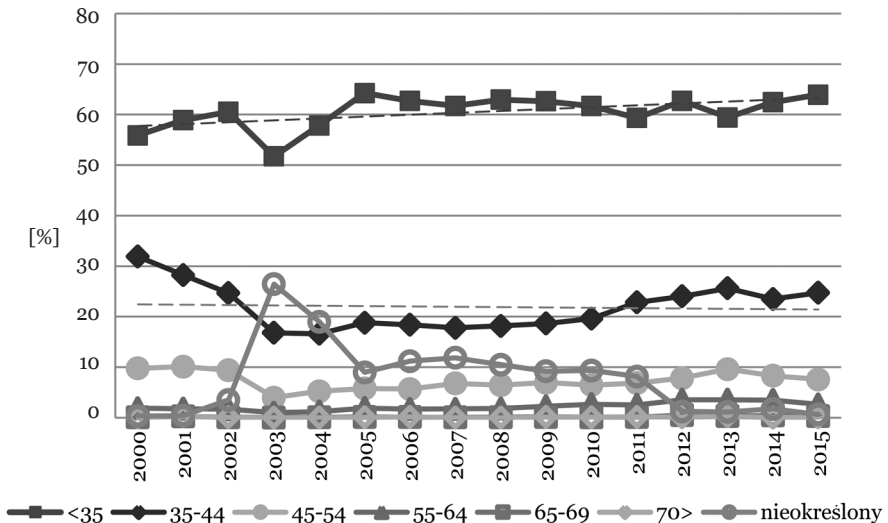
Warto także zwrócić uwagę na kompletność danych znajdujących się w BWNP. Według danych przedstawionych w poprzednio wspomnianym artykule (Rodzik 2009) odsetek osób, dla których nie był znany wiek, w przypadku doktoratów nadanych w latach 2005-2008 utrzymywał się (zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn) na poziomie 20%. W prezentowanych obecnie danych, dla tego samego okresu, liczba stopni nadanych osobom o nieokreślonym wieku jest na poziomie 10%, czyli

Wykres 16. Udział procentowy w liczbie nadanych stopni doktora w zależności od wieku, w jakim uzyskiwano stopień – kobiety



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 17. Udział procentowy w liczbie nadanych stopni doktora w zależności od wieku, w jakim uzyskiwano stopień – mężczyźni



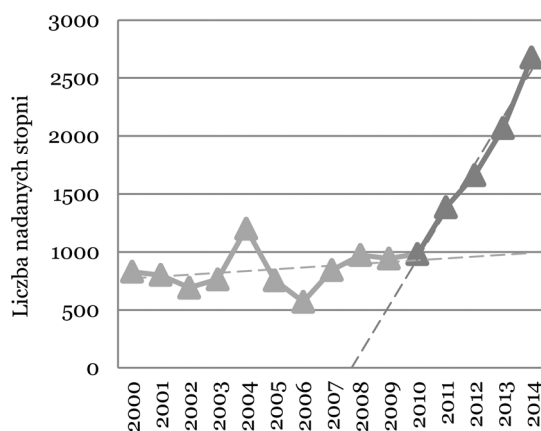
Źródło: opracowanie własne.

dane zostały uzupełnione, natomiast od 2012 r. spadła poniżej 2% dla mężczyzn i poniżej 1% dla kobiet.

2.2. Stopień naukowy doktora habilitowanego lub doktora habilitowanego sztuki

Habilitacja od lat jest przedmiotem sporów w środowisku naukowym. Jedni uważają ją za przeżytek i wnioskuje o jej usunięcie, inni zawzięcie jej bronią. W 2008 r. przygotowano nawet projekt reformy systemu stopni naukowych, który przewidywał m.in. zniesienie habilitacji, ale w wyniku protestów części środowiska naukowego projekt został zarzucony.

Wykres 18. Zależność liczby nadanych stopni doktora habilitowanego od roku



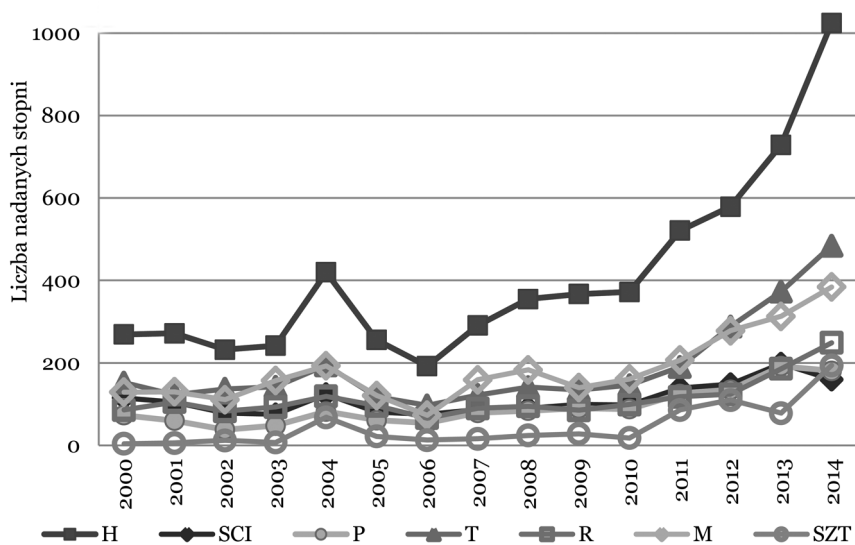
Źródło: opracowanie własne.

Zobaczmy zatem, czy stopień ten jest popularny. Warto podkreślić, że posiadanie tego stopnia (lub posiadanie uprawnień z nim równoważnych nabytych na podstawie art. 21a ustawy) jest warunkiem dalszego awansu naukowego, czyli uzyskania tytułu profesora. Uzyskanie habilitacji jest również konieczne ze względu na spełnienie wymogów zatrudnienia w niektórych jednostkach naukowych na określonych stanowiskach (np. dla jednostek PAN).

Na wykresie 18 widać zależność liczby habilitacji od roku jej uzyskania. Tak jak w przypadku doktoratów obserwuje się tu dwa trendy. Są one jednak całkowicie odmiennie od tych, które obserwujemy dla doktoratów. O ile największy wzrost liczby nadanych stopni doktora obserwuje się w latach 2000-2006, o tyle w tym czasie (a właściwie aż do 2010 r.), liczba nadawanych stopni doktora habilitowanego jest

w zasadzie stała i nie przekracza 1000 stopni nadawanych rocznie. Po 2010 r. liczba ta gwałtownie rośnie – od 2010 do 2014 r. wzrost był ponad 2,5-krotny – z 982 habilitacji w 2010 r. do 2676 w 2014 r.

Wykres 19. Zależność liczby nadanych w danym roku stopni doktora habilitowanego od obszaru nauk, w którym stopień został nadany



Źródło: opracowanie własne.

Zwróćmy uwagę na to, że w 2010 roku znowelizowano dwie ustawy: o PAN oraz o szkolnictwie wyższym. W obu tych nowelizacjach wprowadzono ograniczenie okresu zatrudnienia dla osób nierealizujących procesu awansu naukowego. Z założenia zapisy te miały mobilizować pracowników naukowych posiadających stopień doktora do możliwie szybkiego uzyskania kolejnego stopnia – doktora habilitowanego. Patrząc na przedstawione wyniki, można stwierdzić, że zamierzenie to zostało zrealizowane – liczba stopni doktora habilitowanego lawinowo wzrosła po wprowadzeniu w życie nowych zapisów. Czy i jak wpłynęło to na wiek osób uzyskujących tytuł naukowy, zobaczymy w dalszej części artykułu.

Sprawdźmy, czy gwałtowny wzrost liczby habilitacji, jaki nastąpił po 2010 r., dotyczy wszystkich obszarów nauki. Wyniki tej analizy przedstawiono na wykresie 19.

Na ich podstawie można jednoznacznie stwierdzić, że prawie we wszystkich obszarach w okresie 2000-2010 liczba habilitacji jest praktycznie stała. Wyjątek stanowi obszar nauk humanistycznych i społecznych, gdzie zanotowano prawie 40-proc. wzrost liczby habilitacji (z 269 w 2000 r. do 372 w 2010 r.). Natomiast od

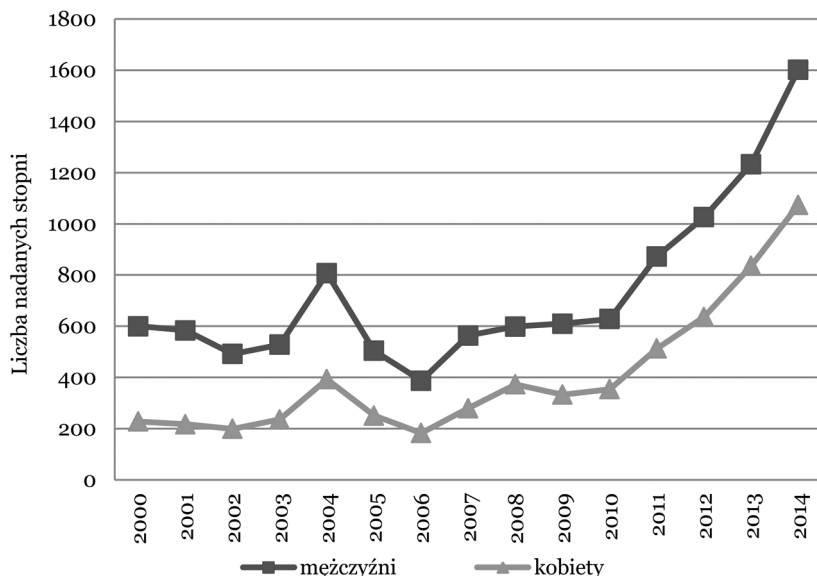
2010 r. liczba uzyskanych habilitacji gwałtownie rośnie w każdym obszarze, przy czym największą dynamiką cechuje się obszar nauk humanistycznych i społecznych (1024 nadane stopnie w 2014 r. wobec 372 stopni nadanych w 2010 r.).

Odnosząc te spostrzeżenia do tego, co zaobserwowano dla stopni doktora, można sformułować regułę zgodną z poprzednią obserwacją: najwięcej stopni doktora habilitowanego nadawanych jest w obszarze nauk humanistycznych i społecznych i liczba ich systematycznie rośnie.

Warto odnotować, że w obszarze nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, który znalazł się na drugim miejscu pod względem nadanych stopni doktora, liczba habilitacji jest mniejsza niż w obszarze nauk technicznych, czyli przedstawiciele nauk technicznych znacznie częściej kontynuują swoją karierę naukową (uzyskując habilitację) niż osoby reprezentujące obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej.

Sprawdźmy teraz, jak wyglądają proporcje osób różnej płci uzyskujących stopień doktora habilitowanego. Takie porównanie zawiera wykres 20. Analizując przedstawione dane, od razu można zauważyć, że mężczyźni uzyskują systematycznie więcej stopni doktora habilitowanego niż kobiety w całym badanym okresie. Różnica w liczbie uzyskiwanych stopni jest praktycznie

Wykres 20. Zależność liczby nadanych w danym roku stopni doktora habilitowanego od płci

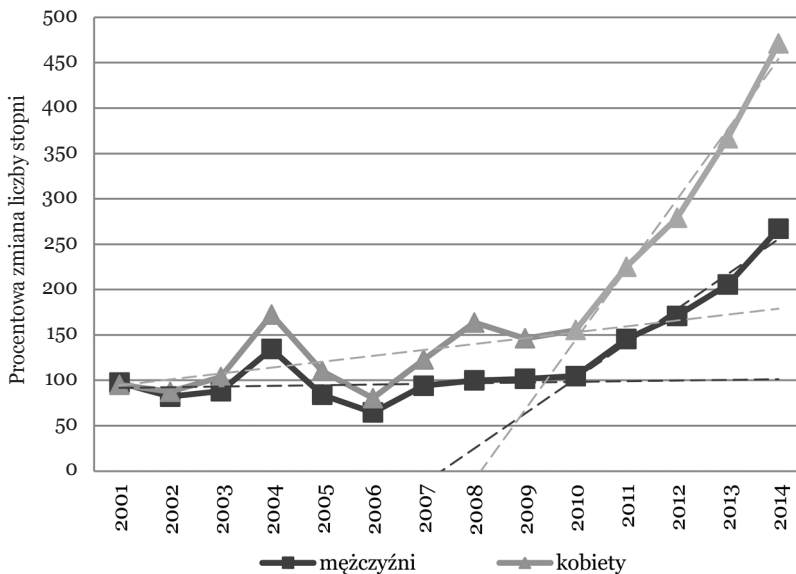


Źródło: opracowanie własne.

stała, a znaczny wzrost liczby uzyskiwanych stopni, jaki pojawił się w ostatnich latach, dotyczy zarówno stopni uzyskiwanych przez mężczyzn, jak i przez kobiety.

Jeżeli jednak porównamy procentowy wzrost liczby uzyskiwanych stopni doktora habilitowanego (wykres 21), to zobaczymy większą (a od 2010 r. wyraźnie większą) dynamikę wzrostu liczby stopni zdobywanych przez kobiety – w 2014 r. stopień doktora habilitowanego uzyskało o 370% więcej kobiet niż w 2000 r., podczas gdy dla tego samego okresu wzrost liczby mężczyzn wyniósł tylko około 170%.

Wykres 21. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora habilitowanego w kolejnych latach w zależności od płci w odniesieniu do liczby stopni nadanych w 2000 r.

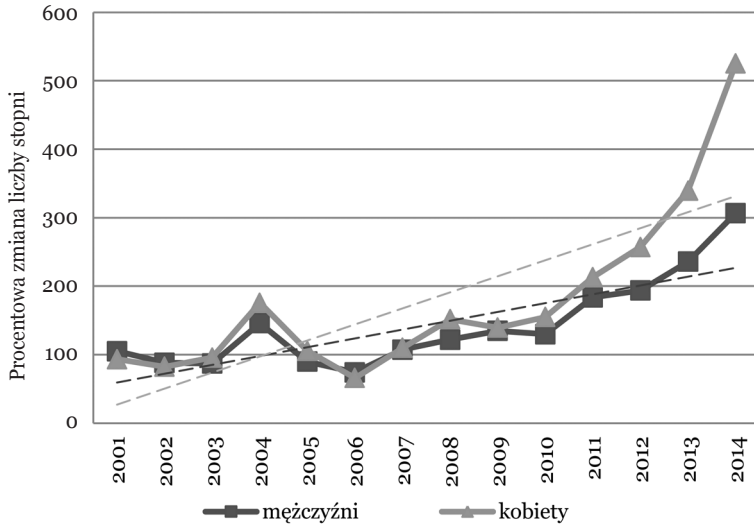


Źródło: opracowanie własne.

Znając ogólny trend uzyskiwania habilitacji pośród płci, sprawdźmy, jak wygląda rozkład w kolejnych obszarach nauki i sztuki. Obrazują to wykresy 22-28.

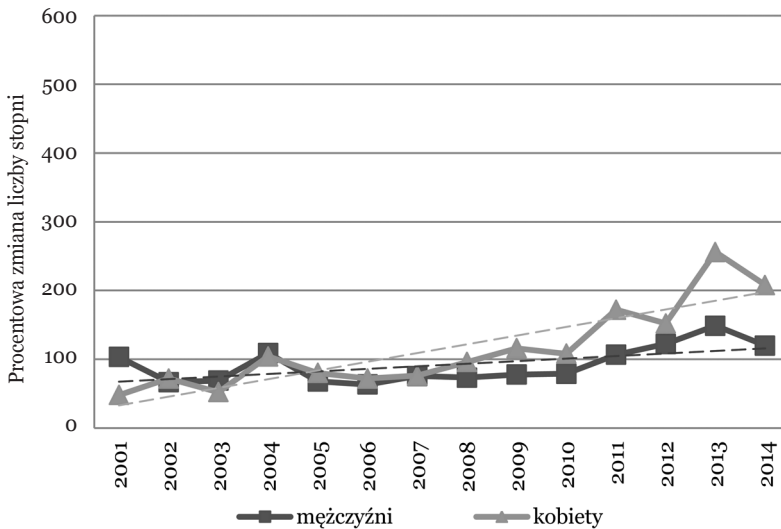
Nie dla wszystkich obszarów nauki obserwuje się jednakową dynamikę przyrostu liczby habilitacji. Największą dynamiką charakteryzują się obszary: nauk humanistycznych i społecznych oraz nauk technicznych, a najmniejszą – obszar nauk ścisłych, gdzie liczba mężczyzn uzyskujących stopień doktora habilitowanego jest prawie stała. Wyjątkiem jest tu obszar sztuki, gdzie procentowa zmiana co prawda sięga tysięcy – wynika to prawdopodobnie z konieczności podporządkowania się przepisom wprowadzonym w 2010 r., ale całkowita liczba uzyskanych stopni nie przekracza 200, przy czym w 2000 r. wyniosła ona zaledwie 4 (tyle zgłoszono do BWNP).

Wykres 22. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora habilitowanego – obszar nauk humanistycznych i społecznych



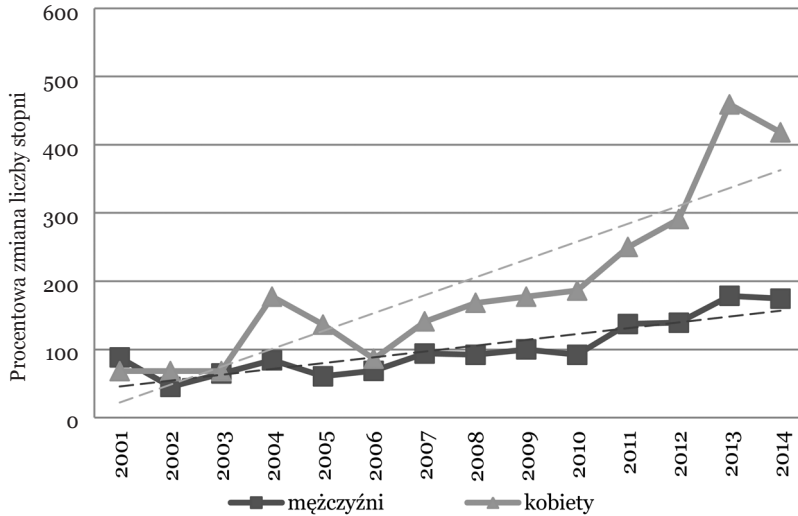
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 23. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora habilitowanego – obszar nauk ścisłych



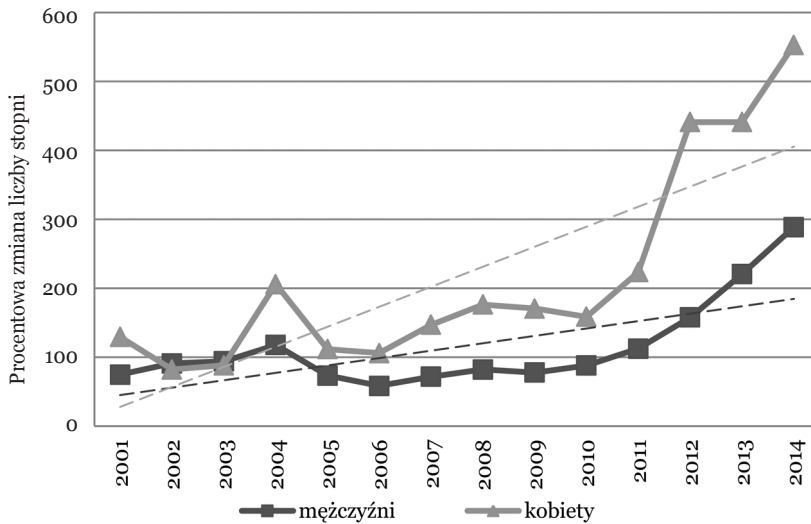
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 24. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora habilitowanego – obszar nauk przyrodniczych



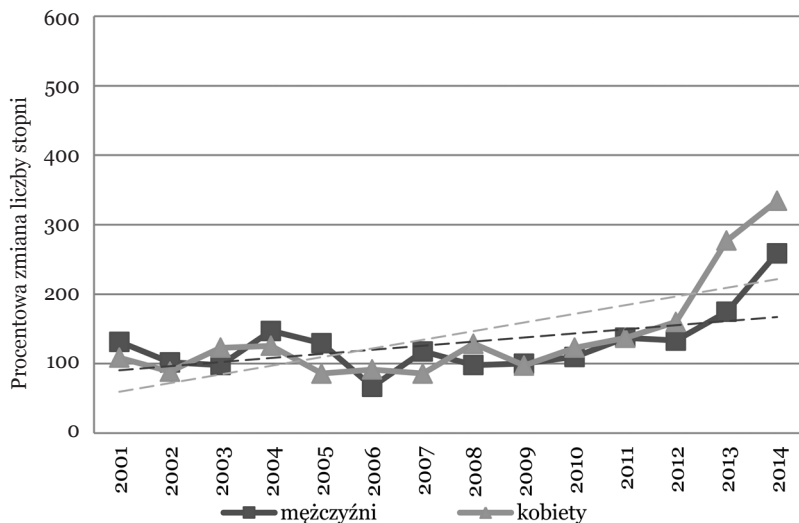
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 25. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora habilitowanego – obszar nauk technicznych



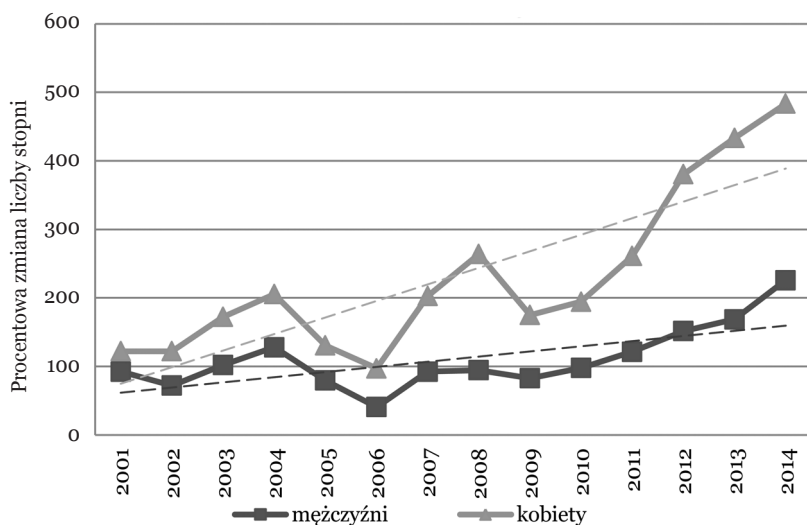
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 26. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora habilitowanego – obszar nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych



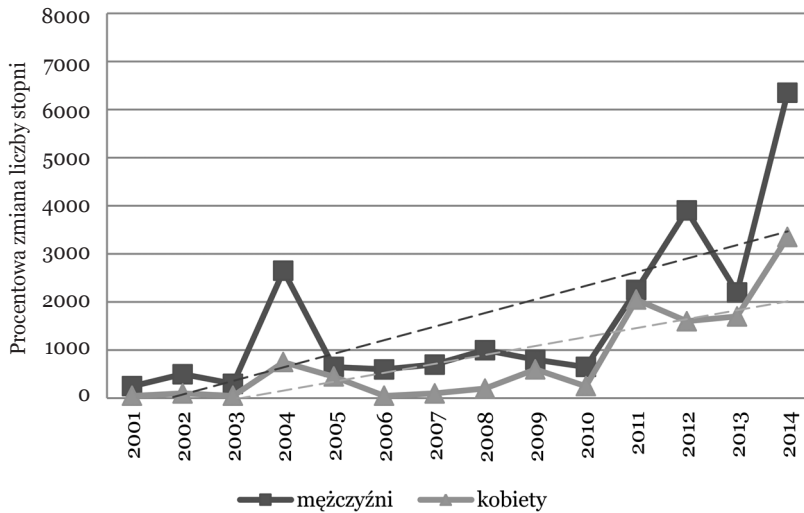
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 27. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora habilitowanego – obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 28. Procentowa zmiana liczby nadanych stopni doktora habilitowanego – obszar sztuki



Źródło: opracowanie własne.

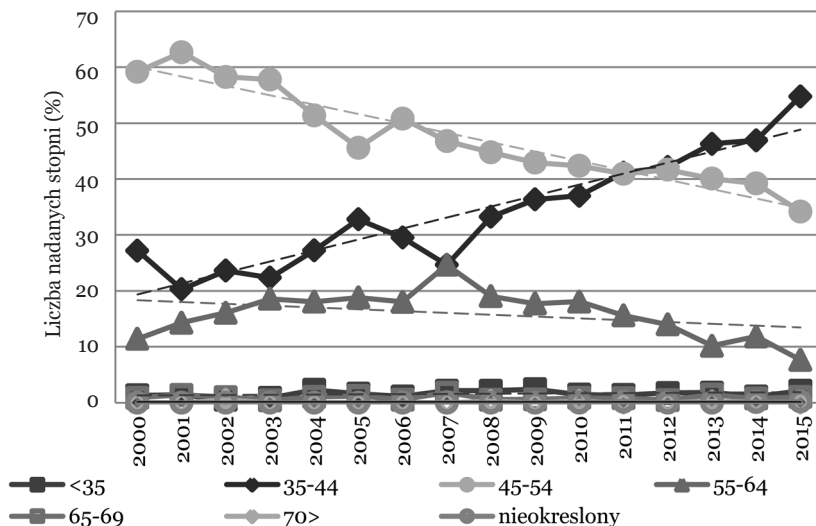
Zbadajmy teraz, jaki jest przeciętny wiek kobiet i mężczyzn uzyskujących stopień doktora habilitowanego i jak zmienia się on w czasie. Wykresy 29 i 30 przedstawiają udziały procentowe kobiet i mężczyzn, którzy uzyskali stopień doktora habilitowanego w różnym wieku.

W tym przypadku widzimy, zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn, wyraźną tendencję do odmładzania osób, które zdobywają habilitację. I tak, udział procentowy kobiet w wieku 35-44 lat przerósł udział kobiet o dekadę starszych w 2013 r. W przypadku mężczyzn miało to miejsce jeszcze wcześniej, bo w 2009 r. Oprócz zdecydowanej tendencji wzrostowej dla tej grupy wiekowej występującej zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet, u obu płci obserwuje się tendencje spadkowe dla stopni uzyskiwanych przez osoby starsze: w przedziale 45-54 i 55-64 lata, chociaż udział tych ostatnich w latach 2003-2010 przejściowo wzrósł.

Ogólnie tendencja jest bardzo pozytywna: stopień doktora habilitowanego najczęściej uzyskują obecnie (od 2008 r.) osoby w wieku 35-44 lata, czyli o dekadę młodsze niż w latach 2000-2007.

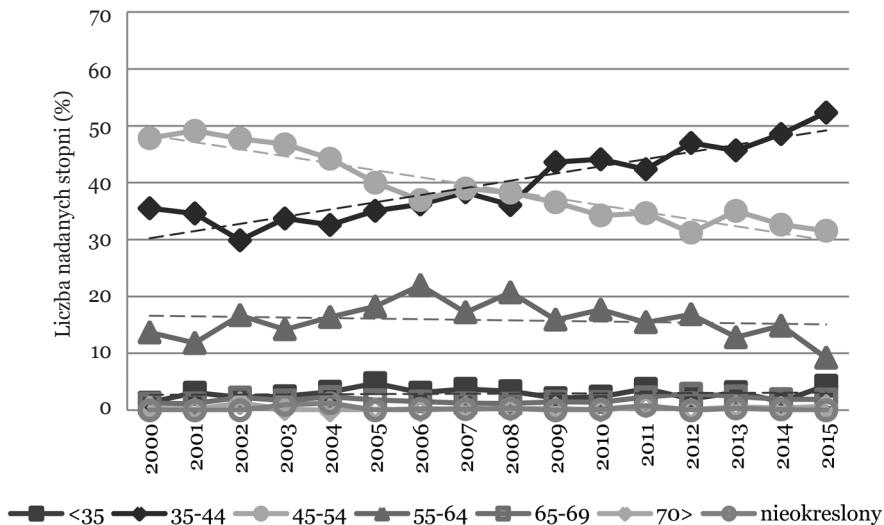
Wcześniej uzyskanie stopnia doktora habilitowanego powinno skutkować wcześniejszym uzyskaniem tytułu profesora. W kolejnej części artykułu zobaczymy, czy tak się dzieje.

Wykres 29. Udział procentowy w zależności od wieku w liczbie nadanych stopni doktora habilitowanego – kobiety



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 30. Udział procentowy w zależności od wieku w liczbie nadanych stopni doktora habilitowanego – mężczyźni



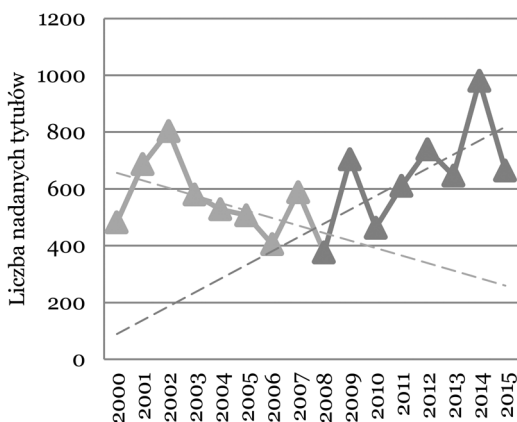
Źródło: opracowanie własne.

2.3. Tytuł naukowy profesura i profesora sztuki

Jak wiadomo, tytuł profesora nie jest przyznawany przez gremia naukowe, ale przez Prezydenta RP na podstawie rekomendacji Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów. Można więc uznać, że przyznawanie tytułu profesora jest elementem polityki naukowej państwa, a liczba tytułów przyznanych w poszczególnych dziedzinach wskazuje na najbardziej (i najmniej) rozwijane przez państwo dziedziny. Ponadto żaden przepis prawa nie określa konieczności uzyskiwania tytułu profesora, czyli nie ma w tym przypadku żadnej daty granicznej (jak w przypadku stopnia doktora habilitowanego) wskazującej na konieczność uzyskania tego tytułu.

Analizując dane przedstawione na wykresie 31, można zauważyć dwa silne trendy: malejący dla lat 2001-2008, kiedy to liczba nadawanych tytułów z roku na rok zdecydowanie malała (z około 800 w 2002 r. do zaledwie 400 w 2006 r.), i trend rosnący dla lat 2008-2015 (w 2008 r. nadano niecałe 400 tytułów, podczas gdy w 2014 r. prawie 1000, czyli 2,5 raza więcej). Czy trend wzrostowy się utrzyma? Na to pytanie będzie można odpowiedzieć dopiero za kilka lat. Przy gwałtownie rosnącej liczbie habilitacji powinien on się utrzymać, gdyż naturalnym efektem habilitacji powinno być uzyskanie tytułu profesora.

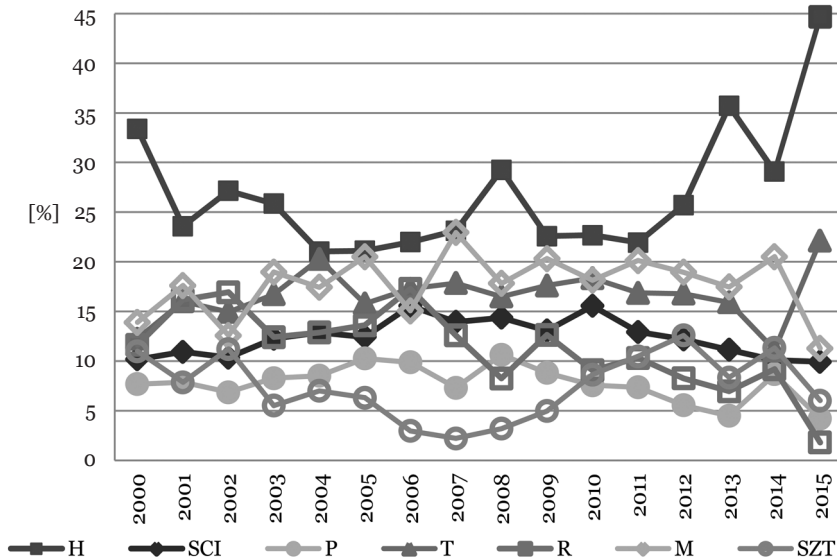
Wykres 31. Liczba nadanych tytułów profesora w kolejnych latach



Źródło: opracowanie własne.

Sprawdźmy teraz, czy liczba tytułów przyznawanych dla poszczególnych obszarów jest jednakowa i czy jest ona stała w kolejnych latach. Wyniki stanowiące odpowiedź na to pytanie zawiera wykres 32. Widać na nim odbicie ogólnych zależności, o których pisałem wyżej – rok 2008 można traktować jako granicę trendów. Jed-

Wykres 32. Zależność liczby nadanych w danym roku tytułów profesora od obszaru nauk, w którym stopień został nadany



Źródło: opracowanie własne.

nak obraz, jaki wyłania się z analizy zależności liczby nadanych tytułów od obszaru nauki lub sztuki, jest nieco bardziej złożony.

W obszarach nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, a także w obszarze nauk ścisłych w latach 2000-2008 obserwujemy wzrost, a od 2009 r. spadek procentowego udziału osób z tych obszarów w liczbie nadawanych tytułów naukowych. Odwrotny efekt można zaś dostrzec w obszarze nauk humanistycznych i społecznych: mniej więcej do 2011 r. obserwujemy spadek, a po tym roku widać bardzo szybki wzrost udziału procentowego tytułów nadawanych w tym obszarze. W obszarze sztuki udział tytułów zmienia się cyklicznie: po początkowym spadku (2000-2007) nastąpił chwilowy wzrost (2007-2012), a po nim znowu spadek (2012-2015).

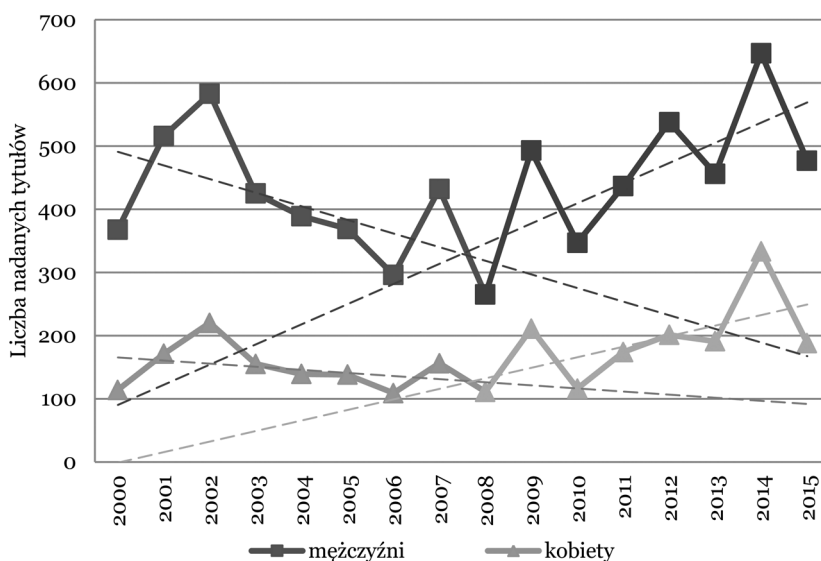
W obszarach nauk przyrodniczych oraz rolniczych, leśnych i weterynaryjnych widać wyraźny spadek procentowego udziału tytułów w całym badanym okresie, natomiast w obszarze nauk technicznych od 2003 r. udział procentowy nadanych tytułów jest mniej więcej stały.

Uogólniając: w ostatnich latach częściej niż w poprzednich latach nadawane są tytuły w obszarze nauk humanistycznych i społecznych podczas gdy liczba tytułów w obszarze nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, obszarze nauk

ściślych i obszaru nauk przyrodniczych oraz obszarze nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych jest stała lub maleje.

Zobaczmy teraz, czy płeć ma jakieś znaczenie dla nadawanych tytułów profesora – zależność liczby nadanych tytułów w poszczególnych latach od płci osób je uzyskujących przedstawia wykres 33. Wynika z niego, że tytuły naukowe nadal nadawane są znacznie częściej mężczyznom i ich przewaga w tym zakresie jest coraz większa.

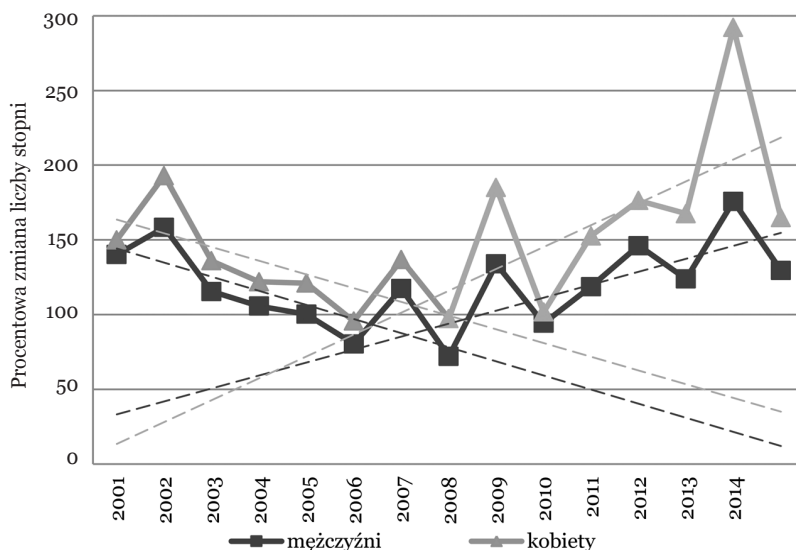
Wykres 33. Zależność liczby nadanych w danym roku tytułów profesora od płci



Źródło: opracowanie własne.

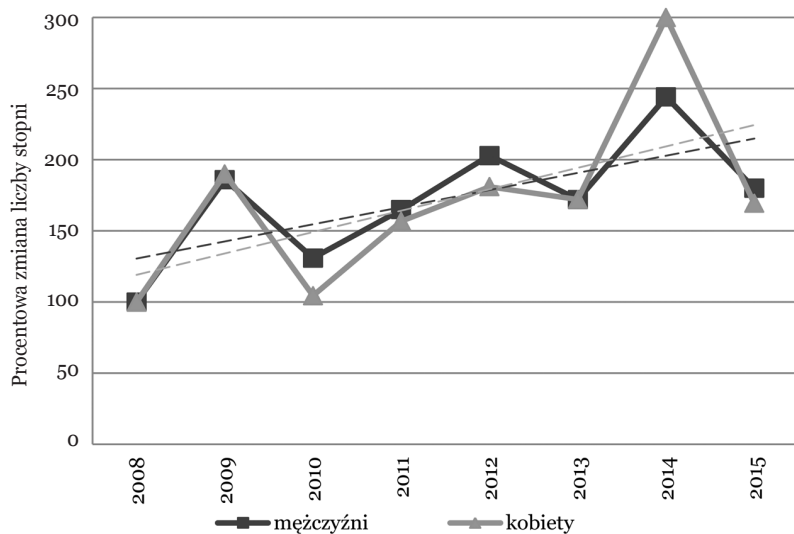
Tak wygląda porównanie liczb bezwzględnych. Przeanalizujmy teraz zmianę procentową liczby nadanych tytułów dla osób danej płci. Szczegóły przedstawiono na wykresie 34, gdzie ukazano procentową zmianę liczby nadanych tytułów w kolejnych latach w zależności od płci w odniesieniu do liczby stopni nadanych w 2000 r. Analizując trendy przedstawione na tym wykresie, można stwierdzić, że o ile w okresie spadku liczby nadawanych tytułów (2000-2008) zmiana procentowa liczby tytułów nadanych kobietom i mężczyznom jest równa, to w okresie wzrostu (od 2008 r.) obserwuje się wyraźnie szybszy wzrost procentowy liczby tytułów nadawanych kobietom. Wynika to jednak z początkowej bardzo dużej dysproporcji (w 2000 r.) w liczbie tytułów nadawanych kobietom i mężczyznom. Z kolei wykres 35 przedstawia wyniki otrzymane poprzez odniesienie liczby nadanych osobom danej płci tytułów naukowych w danym roku do najniższej liczby nadanych tytułów

Wykres 34. Procentowa zmiana liczby nadanych tytułów profesora w kolejnych latach w zależności od płci w odniesieniu do liczby stopni nadanych w 2000 r.



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 35. Procentowa zmiana liczby nadanych tytułów profesora w kolejnych latach w zależności od płci w odniesieniu do liczby stopni nadanych w 2008 r.



Źródło: opracowanie własne.

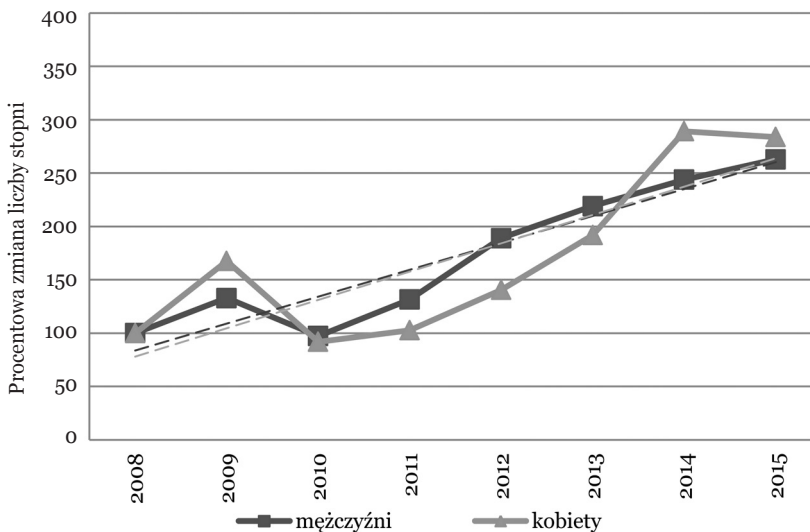
w badanym okresie, czyli liczby tytułów nadanych w 2008 r. (ze względu na większą obiektywność takiego podejścia dalej, analizując zmiany procentowe, będziemy odnosić liczbę nadanych tytułów do liczby tytułów nadanych w 2008 r.). Tutaj wyraźnie widać, że w ostatnich 8 latach trend wzrostowy dla procentowej zmiany liczby nadawanych tytułów był prawie jednakowy zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet.

Sprawdźmy, czy zaobserwowana tendencja ma odbicie w rozkładach procentowych liczby tytułów nadawanych w poszczególnych obszarach – wyniki takiej analizy przedstawiono na wykresach 36-42. Jak łatwo zauważyć, tendencje dla obydwu płci we wszystkich przypadkach mają ten sam charakter – jeżeli zmiana liczby dla mężczyzn ma tendencję rosnącą, to dla kobiet również, podobnie dla tendencji malejącej.

W trzech pierwszych obszarach (wykresy 36-38) tendencje w liczbie tytułów nadanych osobom obu płci są identyczne: w obszarze nauk przyrodniczych nie widać ani tendencji wzrostowej, ani spadkowej, w obszarze nauk ścisłych istnieje niewielka tendencja wzrostowa (wzrost o około 20% w ciągu 8 lat), a w obszarze nauk humanistycznych i społecznych widać bardzo wyraźną i stałą tendencję wzrostową (wzrost o ponad 150% w ciągu 8 lat).

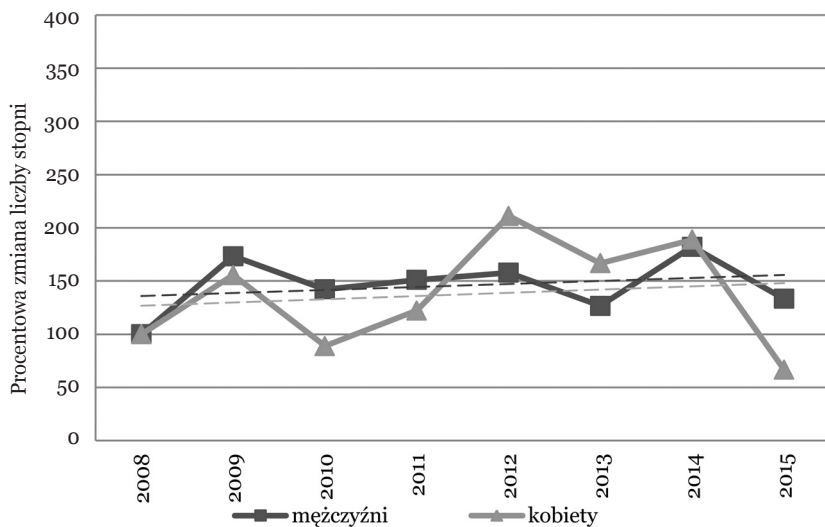
W pozostałych obszarach obserwujemy wyraźną rozbieżność pomiędzy tendencją procentowej zmiany liczby stopni dla każdej z płci, przy czym: w obszarze nauk technicznych i obszarze nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze

Wykres 36. Procentowa zmiana liczby nadanych tytułów profesora – obszar nauk humanistycznych i społecznych



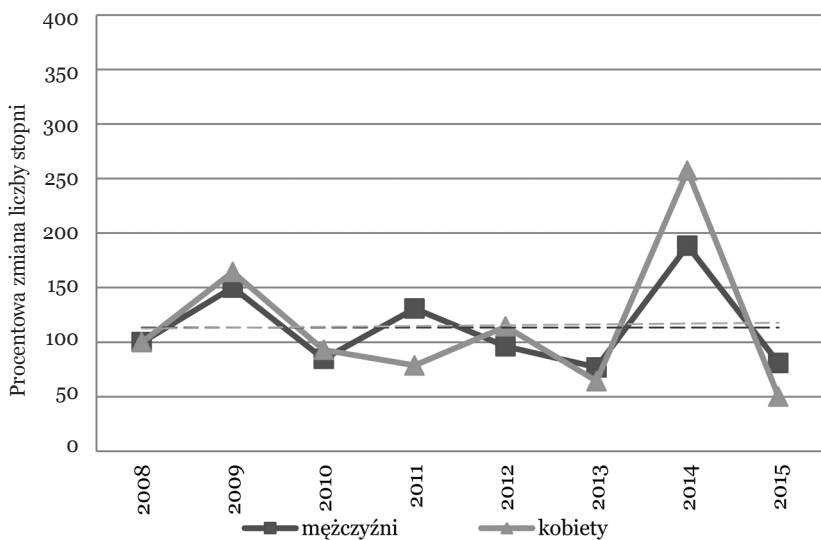
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 37. Procentowa zmiana liczby nadanych tytułów profesora –
obszar nauk ścisłych



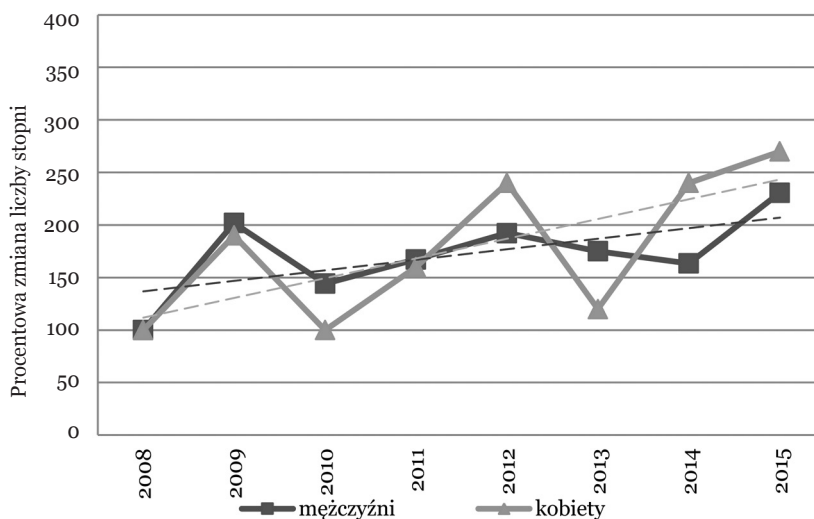
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 38. Procentowa zmiana liczby nadanych tytułów profesora –
obszar nauk przyrodniczych



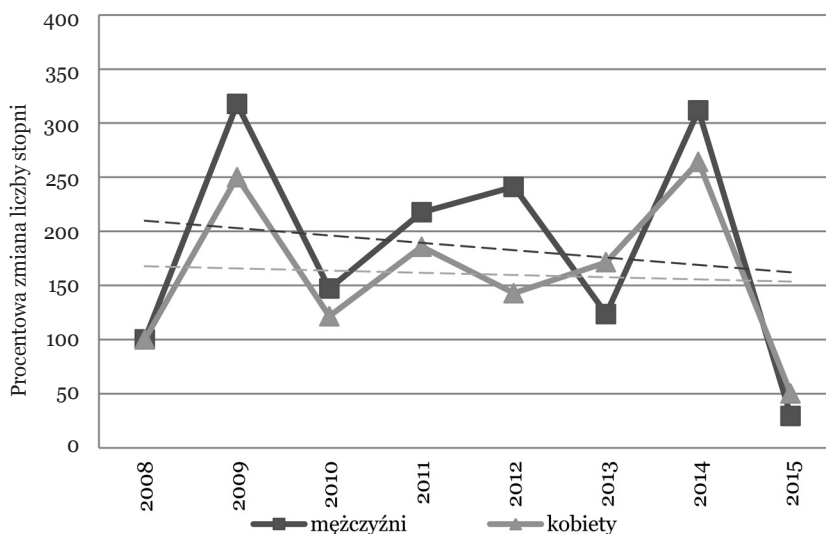
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 39. Procentowa zmiana liczby nadanych tytułów profesora – obszar nauk technicznych



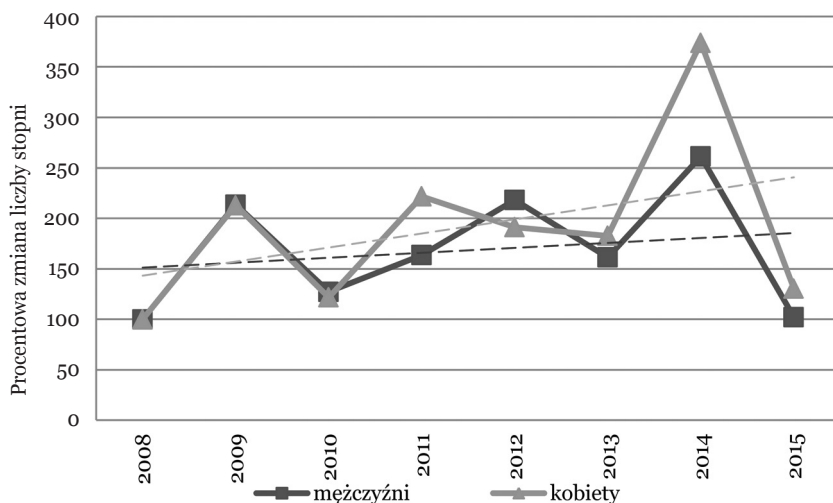
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 40. Procentowa zmiana liczby nadanych tytułów profesora – obszar nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych



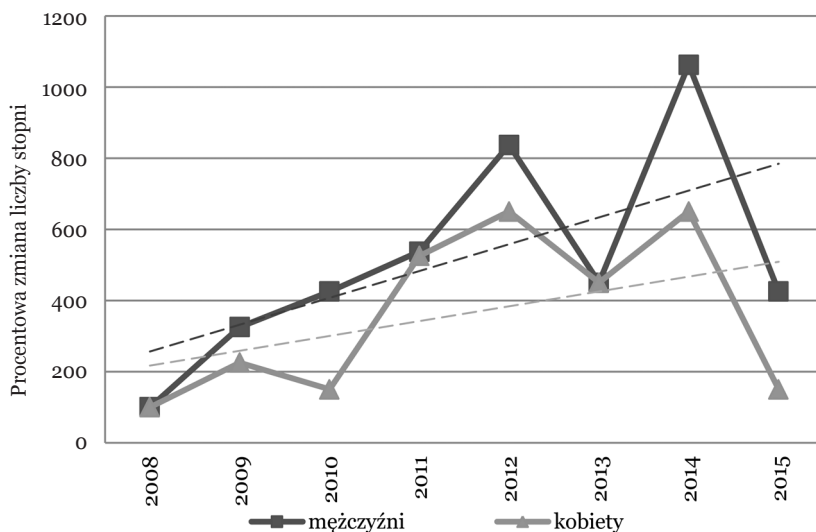
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 41. Procentowa zmiana liczby nadanych tytułów profesora – obszar nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 42. Procentowa zmiana liczby nadanych tytułów profesora – obszar sztuki



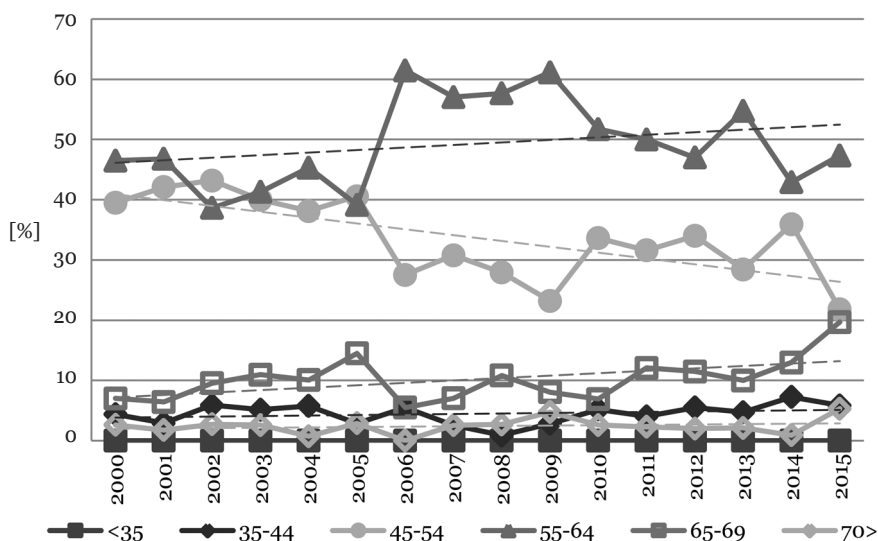
Źródło: opracowanie własne.

fizycznej występuje tendencja wzrostowa i wzrost dla liczby tytułów nadanych kobietom jest wyraźnie szybszy; w obszarze nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych obserwuje się tendencję spadkową, przy czym spadek liczby nadawanych tytułów jest wśród kobiet wolniejszy i wreszcie w obszarze sztuki widzimy silną tendencję wzrostową, przy czym wzrost liczby tytułów profesora sztuki jest znacznie większy dla tytułów nadawanych mężczyznom.

Można z tego wysnuć następujący wniosek: dla przeważającej liczby obszarów zmiana procentowa liczby tytułów nadawanych kobietom ma tendencje do szybszego wzrostu lub wolniejszego spadku niż w przypadku mężczyzn. Tylko dynamiczny wzrost liczby tytułów profesora sztuki nadawanych mężczyznom powoduje wyrównanie globalnych tendencji dla obu płci.

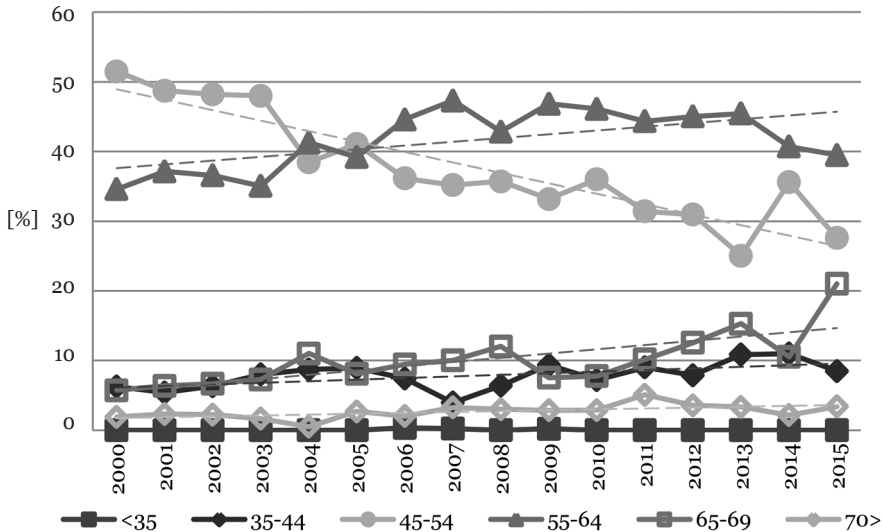
Sprawdźmy teraz, czy zadziwiająca tendencja, którą zauważono wcześniej (Rozdzik 2009), do nadawania tytułu profesora osobom coraz starszym nadal istnieje, zwłaszcza w świetle wyraźnego obniżenia, o dekadę, wieku, w którym najczęściej uzyskiwany jest stopień naukowy doktora habilitowanego. Zależności udziału procentowego liczby mężczyzn i kobiet w określonym przedziale wieku w poszczególnych latach wśród osób, którym nadano tytuł profesora, przedstawiono na wykresach 43 i 44.

Wykres 43. Udział procentowy w zależności od wieku w liczbie nadanych tytułów profesora – kobiety



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 44. Udział procentowy w zależności od wieku w liczbie nadanych tytułów profesora – mężczyźni



Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, w żadnym z tych dwóch przypadków nie ma „cudownych dzieci” – w latach 2000-2015 nadano tylko trzy tytuły profesora osobom, które nie osiągnęły jeszcze 35. roku życia. Dotyczy to zresztą tylko mężczyzn – żadna kobieta nie uzyskała tytułu w tak młodym wieku.

Niestety, trend nadawania tytułów osobom coraz starszym nadal się utrzymuje. Nie jest wprawdzie już tak wyraźny i silny jak do 2009 r., ale nadal zdecydowanie więcej osób (zarówno kobiet, jak i mężczyzn) w wieku 55-64 lat otrzymuje tytuł profesora niż osób o dekadę młodszych. Przypomnijmy, że do 2003 r. wśród mężczyzn obserwowaliśmy przypadek odwrotny – to mężczyźni w wieku 45-54 lat uzyskiwali najczęściej stopni. W przypadku kobiet sytuacja nie była tak oczywista, ale liczba tytułów uzyskiwanych przez nie w wieku 45-54 i 55-64 lat była mniej więcej równa. Dodatkowo niepokoi dużo szybszy wzrost liczby osób w wieku 65-69 lat, którym nadano tytuł naukowy, w stosunku do analogicznej liczby osób w wieku 35-44 lat. Wśród kobiet w 2015 r. obserwujemy niemal zrównanie liczby tytułów nadanych osobom w wieku 65-69 lat i osobom w wieku 45-54 lat (czyli o 20 lat młodszym).

Wnioski, jakie można z tego wysnuć, nie są niestety pocieszające: tytuł profesora nadawany jest osobom coraz starszym, zarówno wśród kobiet jak i mężczyzn, co powoduje, że gwałtownie rośnie czas pomiędzy zdobyciem habilitacji, a chwilą uzyskania tytułu profesora – w porównaniu do początku XXI wieku najczęściej wynosi on około 20 lat więcej.

3. Podsumowanie

Wyniki analiz zamieszczone w tym artykule można w następujący sposób podsumować:

- liczba kobiet zdobywających stopnie naukowe stale rośnie,
- wzrost liczby uczestników studiów doktoranckich nie przekłada się na liczbę nadawanych stopni doktora,
- zmiany prawne wprowadzone w 2010 r. spowodowały gwałtowny wzrost liczby nadawanych stopni doktora habilitowanego,
- wiek osób najczęściej uzyskujących stopień doktora habilitowanego obniżył się o około 10 lat,
- liczba kobiet, którym nadawany jest tytuł naukowy, rośnie, ale niewspółmiernie wolniej niż liczba kobiet uzyskujących stopnie naukowe,
- wiek osób, którym najczęściej nadawany jest tytuł naukowy, nadal rośnie,
- znacznie zwiększył się średni czas pomiędzy zdobyciem stopnia doktora habilitowanego a uzyskaniem tytułu profesora – obecnie wynosi on około 20 lat.

Ogólnie rzecz biorąc, zdecydowanie rośnie udział kobiet w badaniach naukowych, ale nauką prowadzoną na „najwyższym poziomie” (osoby z tytułem profesora) zajmują się ludzie coraz starsi.

Literatura

- Jegorow, D. (2014). Zmiany w rozwoju zawodowym pracowników naukowych w kontekście zmian ilościowych w szkolnictwie wyższym. *Człowiek – Gospodarka – Współpraca – Rozwój. Perspektywa lokalna i globalna*, cz. 2, CIVIS & Sun Solution.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- She Figures (2016). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rodzik, P. (2009). Kto zdobywa stopnie i tytuły naukowe – trochę statystyki. *Sprawy Nauki*. 4: strony.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Dz.U. nr 179, poz. 1065.
- Uchwała Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów z dnia 23 czerwca 2003 r. w sprawie określenia dziedzin nauki i dziedzin sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. MP nr 40, poz. 586 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Dz.U. nr 65, poz. 595 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. nr 164, poz. 1365 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. o Polskiej Akademii Nauk. Dz.U. nr 96, poz. 619.

Academic degrees and titles: Has anything changed?

ABSTRACT. The article is devoted to trends observed in the numbers of scientific degrees and scientific titles granted in Poland for women and men. It is shown how the numbers of scientific degrees and titles granted in consecutive years were changed due to age of person for which degree/title was granted and region of science and art for which it was granted. Analysis is made basing on data collected in the Knowledge Base for Polish Science and the cover-smokers last 16 years (2000-2015).

KEYWORDS: scientific degrees, academic titles, gender, area of scientific research

CYTOWANIE: Rodzik, P. (2016). Nadane stopnie i tytuły naukowe – czy coś się zmieniło? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(48): 139-174. DOI: 10.14746/nisw.2016.2.7.

Anna Maria Kola

Doktoranci – grupa wybrana czy przegrana? Prezentacja wniosków studium teoretyczno-empirycznego na temat studiów doktoranckich w Polsce

STRESZCZENIE. Artykuł prezentuje wnioski z badań dotyczących studiów doktoranckich w Polsce, będących częścią szerszej zakrojonego projektu badawczego na temat kreowania elit społecznych. Celem poznawczym przytaczanych badań był próba opisanie i wyjaśnienia faktu społecznego, jakim jest kształcenie elitarne na poziomie wyższym. Z tego powodu należy naszkicować obraz ważnego i dotąd nieopisanego zjawiska na gruncie polskiej edukacji, czyli studiów doktoranckich w ich nowym kształcie. Nieobowiązująca już ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. w Dziale IV, w Rozdziale 4 precyzyjnie przedstawiała sposób funkcjonowania studiów doktoranckich, ze szczególnym uwzględnieniem praw i obowiązków doktoranta. Dzięki tym regulacjom przypominały one formalnie studia pierwszego i drugiego stopnia. Różnicowało je zaś coś, co można byłoby nazwać ich „misją”. Doktorant bowiem był potencjalnym kandydatem na pracownika naukowego, mającego być w przyszłości członkiem elity intelektualnej. Posiadał on predyspozycje (intelektualne, interpersonalne, społeczne, emocjonalne, a nawet fizyczne) umożliwiające pracę naukową, będące częścią jego kapitałów – społecznego, kulturowego czy finansowego. Od nich, według badacza problemu stratyfikacji społecznej, zależał sukces życiowy i uniwersytecki, silnie związany z determinacją, motywacjami, ale też wsparciem osób trzecich (głównie promotora). Od 2011 r., a zatem wraz ze zmianą ustawodawstwa, forma kształcenia na poziomie studiów doktoranckich uległa zmianie. By jak najlepiej scharakteryzować fenomen studiów trzeciego stopnia, biorąc pod uwagę ich wartość i zadania, ale też praktykę uniwersytecką, i – być może – wskazać sposoby udoskonalenia tego modelu studiów, należy zasięgnąć opinii tych, którym analizowana forma kształcenia jest oferowana. Z tego powodu przedmiotem badań zostały identyfikacje i orientacje życiowe grupy 31 doktorantów z różnych polskich uniwersytetów, przedstawiane w wywiadach narracyjnych. Całość wniosków z badań zawiera oddana do druku monografia pt. *Kształcenie elit społecznych? Studia doktoranckie w Polsce jako forma i potrzeba konstruowania zapoznanego mitu*.

SŁOWA KLUCZOWE: studia doktoranckie, doktorant, studia doktoranckie, elity społeczne, kształcenie elitarne

Wstęp

W roku akademickim 2015/2016 na studiach doktoranckich studiowało ponad 40 tys. osób. W zestawieniu ze skalą, jaką znamy sprzed boomu edukacyjnego lat 90., jest to liczba oszałamiająca. Może cieszyć fakt, że tak wielu młodych ludzi (choć nie ma dziś ograniczeń wieku na żadnym ze stopni kształcenia) chce podnosić poziom swojego wykształcenia i zdobywać kolejne szczeble rozwoju naukowego. Głosy zabierane w publicznej debacie wskazują jednak, że więcej jest w tym zjawisku ciemnych stron, takich jak dewaluacja dyplomów magisterskich, masowość kształcenia, brak autentycznej relacji mistrza i ucznia. Doktoranci nie jawią się już jako przyszła, czy choćby potencjalna, klasa czy elita intelektualna, ale co najwyżej – jak twierdzi Thomas H. Davenport (2007) – pracownicy wiedzy.

W polskich realiach sytuację doktorantów w związku z przemianami funkcji uniwersytetu i budowania nowego społeczeństwa wiedzy opisał za pomocą podobnej kategorii Tomasz Szkudlarek (2012)¹. Badacz nazywa tę grupę, odwołując się do tradycji marksowskiej, nowymi „robotnikami wiedzy”, funkcjonującymi w specyficznie określonym środowisku, tj. w/wokół Akademii. Jest to jedna z perspektyw, jaką można przyjąć, interpretując uniwersytecką rzeczywistość. Szkudlarek pisze o niej w następujący sposób:

Sądę, że w przypadku ideologii społeczeństwa wiedzy, mamy do czynienia z tego rodzaju przesłonięciem przez banalizację bardzo istotnego, ale zarazem nader rzadko poddawanego dyskusji wymiaru naczelnej jej kategorii: bardzo chętnie pomijamy fakt, że cały czas mówi się tak o kapitalistycznym społeczeństwie wiedzy; że wiedza ma w tej doktrynie charakter kapitału i powstaje jako kapitał w procesie produkcji towarowej (Szkudlarek 2012: 220).

W mediach natomiast doktoranci najczęściej przedstawiani są jako osoby, które chcą przedłużyć sobie okres studiów czy nieudacznicy życiowi, nie zaś jako osoby pretendujące do nagród Nobla.

¹ Doktoranci w tekście Tomasza Szkudlarka są jedynie egzemplifikacją przemian, jakie zachodzą w Akademii funkcjonującej w globalnym świecie, zbudowanym na neoliberalnej ideologii zysku, kapitału i dominacji. Szkudlarek, przedstawiając tezy do analiz zawartych w tekście, pisze: „Spójrzmy zatem na »nowy uniwersytet« przez pryzmat logiki kapitalistycznego społeczeństwa wiedzy i przyjrzyjmy się kilku jego aspektom. Po pierwsze, jak zapowiadałem, zastanowimy się nad tym, co w procesie konstruowania tej nowej formy społecznej totalności/tożsamości podlega wykluczeniu. Podejmiemy więc kwestię ignorancji jako »cienia« wiedzy i strukturalnego warunku uczynienia z niej hegemonicznej logiki systemu. W związku z tym zagadnieniem zwrócimy uwagę na kilka znanych już i często w publicystyce zauważanych wymiarów parcelacji wiedzy, jej prywatyzacji i »groźdzenia« wykluczającego większość ludzi ze swobodnego dostępu do rezultatów badań. Po trzecie, przyjrzymy się »nowemu proletariatu« – robotnikom wiedzy” (Szkudlarek 2012: 223).

Jak te opinie mają się do rzeczywistości, a szczególnie co sądzą o studiach doktoranckich sami doktoranci? Dlaczego podejmują trud, nie zawsze zakończony obroną doktoratu², i zostają studentami studiów trzeciego stopnia? Jakie są ich motywacje, plany, oczekiwania, ale też marzenia czy wartości? Czy uniwersytet jako „wieża z kości słoniowej”, kierująca się swoistym etosem akademickim i kulturotwórczą misją, wciąż jest „ich miejscem”, wartością, która kształtuje wybory życiowe? Uznałam, że warto poznać odpowiedzi na te pytania, odwołując się do sytuacji życiowej doktorantów, ich statusu materialnego czy posiadanych kapitałów (ekonomicznego, społecznego, kulturowego). Pytania te stały się pretekstem i powodem badań, jakie przeprowadziłam w latach 2010-2013 w Polsce oraz na najlepszych uniwersytetach świata (m.in. Harvard University, Oxford University, Peking University). Niniejsze badania doktorantów są częścią większego projektu dotyczącego kształcenia elit społecznych na świecie oraz kreowania zmian społecznych. Mieszcza się w nim różnorodne wątki porównawcze i kulturowe, takie jak prowadzenie studiów doktoranckich, relacja mistrz – uczeń i jej historia, jakość kształcenia, struktura społeczna i jej determinanty³.

Prezentowany artykuł ma przedstawić założenia przeprowadzonych badań oraz omówić najważniejsze wnioski z analiz bazujących na badaniach⁴. Jest to zatem swoisty i znacznie skrócony raport z badań, jednak bez zawartych w książce rekomendacji i wniosków praktycznych, które mogłyby stać się podstawą zmian kształcenia doktorantów w Polsce.

1. Założenia teoretyczne projektu badawczego „Studia doktoranckie w Polsce”

Badania, jakie przytaczam w niniejszym tekście, są szerzej opisane i zanalizowane w oddanej do druku publikacji mojego autorstwa pt. *Kształcenie elit społecznych? Studia doktoranckie w Polsce jako forma i potrzeba konstruowania zapoznanego mitu*. Dotyczą studiów doktoranckich w Polsce i zostały przeprowadzone w związku

² Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w 2015 r. nadano ogółem w Polsce 5956 stopni doktora, w tym 3169 stopni przyznano kobietom (GUS 2016: 168). Dla porównania należy przypomnieć, że liczba uczestników studiów doktoranckich w ostatnich latach sukcesywnie rosła. W roku akademickim 2011/2012 przekroczyła ona liczbę 40 tys.

³ Wymienione wątki będą rozwijane w kolejnych publikacjach poświęconych studiom doktoranckim w perspektywie porównawczej.

⁴ Stąd nie można powiedzieć, że książka przypomina np. opracowany w 2015 r. raport Najwyższej Izby Kontroli dotyczący kształcenia na studiach doktoranckich. „Celem głównym kontroli była ocena skuteczności stacjonarnych studiów doktoranckich jako drogi kształcenia kadr naukowych ze środków publicznych. Ocena dotyczyła w szczególności: 1) warunków kształcenia doktorantów, 2) prawidłowości wykorzystania środków finansowych na rozwój i kształcenie doktorantów, 3) skuteczności kształcenia kadr naukowych” (NIK 2015: 5).

z przygotowywaną rozprawą doktorską obronioną w grudniu 2011 r. pod kierunkiem prof. Zbigniewa Kwiecińskiego⁵. Celem badań była próba opisanie i wyjaśnienia faktu społecznego, jakim jest kształcenie elitarne na poziomie wyższym, czyli studiów doktoranckich w ich nowej formie, regulowanych przez ustawę o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. Dzięki tym przepisom, przypominają one formalnie studia pierwszego i drugiego stopnia (są wszakże studiami trzeciego stopnia)⁶.

Przeprowadzone i omawiane tu badania miały pomóc w odpowiedzi na pytanie: Czy i w jakim zakresie studia doktoranckie kształcą przyszlých członków elit, kształtujących najważniejsze w kraju procesy społeczne, kulturalne i polityczne? Jest to kwestia o tyle ważna, że przemiany uniwersytetu w kraju i za granicą, które zachodzą w wyniku takich procesów, jak utowarowienie wykształcenia, merkantylizacja, kredencjalizm czy innych związanych z globalizacją, mają znaczenie dla autoidentyfikacji zarówno pracowników naukowych, jak i studentów, ale też samych uniwersytetów⁷.

Wydaje się też, że z kolei charakterystyczny dla ponowoczesności pluralizm – w tym wypadku motywacji, dróg życiowych, ścieżek edukacyjnych, ale także późniejszej kariery doktorantów – dodatkowo wzmacnia ambiwalentny charakter studiów doktoranckich. Doktoranci są (byli) kształceni, by w przyszłości zostać pracownikami nauki. Nie zawsze w edukacji doktorantów jest zaś obecna świadomość innych możliwości kariery: w biznesie, polityce, samorządzie czy w instytucjach kultury. Jest jednak kwestią nie do podważenia, że każde państwo potrzebuje różnego typu elit i to na każdym szczeblu: krajowym, regionalnym i lokalnym. Dlatego warto sobie zadać pytanie, jakie wartości są bliskie przyszlým elitom oraz jaki wpływ na nie ma kształcenie uniwersyteckie?

Nie można jednakże właściwie sformułować problemu badawczego bez wyznaczenia teoretycznej ramy odniesienia, bez szczegółowych pojęć pomagających właś-

⁵ Rozprawa doktorska nosiła tytuł *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce*.

⁶ Zdaję sobie sprawę z faktu, że z dniem 1 października 2011 r. cytowana ustawa przestała obowiązywać w ówczesnym kształcie, ale badania prowadzone na potrzeby rozprawy toczyły się, gdy obowiązywało jeszcze poprzednie prawo o szkolnictwie wyższym, choć pewne rozwiązania pochodziły z ustawy z dnia 12 września 1990 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Ma to znaczenie dla badań, bowiem w efekcie okazuje się, że badani odbywają studia, których kształt regulowany jest przez trzy różne ustawy, co może wpływać na ich ocenę systemu szkolnictwa wyższego i studiów doktoranckich, ale także przekłada się na codzienność i praktykę studiowania.

⁷ Jest to pytanie wciąż ważne i aktualne, szczególnie w kontekście toczącej się w latach 2016-2017 publicznej debaty angażującej środowisko akademickie, ale też szerzej – bo także opinię publiczną w związku z konstruowaniem nowej ustawy regulującej funkcjonowanie uczelni wyższych i nauki w Polsce. Są to działania w formie projektów ustaw, ale też cykliczne konferencje, poświęcone różnym tematom dotyczącym Akademii, które gromadzą ekspertów, badaczy, osoby sprawujące władzę nad uczelniami i innymi jednostkami naukowymi.

ciwie ująć problem badawczy. Pierwszym z nich jest „elita społeczna”. Drugi stanowi „kształcenie elitarne”, wpisane w kontekst – z jednej strony realiów polskich, a z drugiej zaś – globalnego świata, określającego cele i wartości edukacji.

Omawiając definicje elit społecznych, za Markiem Żyromskim (2007: 7), należy zwrócić uwagę, że nie można mówić o jednej spójnej teorii elit, ale raczej o teoriach elit, konstytuowanych z punktu widzenia promowanych i podkreślanych aspektów (np. władza, posiadany majątek, walory intelektualne), ale też pisanych z perspektywy odmiennych dziedzin nauki (politologia, socjologia, pedagogika). Ponadto jest to zjawisko, którego definicja jest wyraźnie waloryzowana, zarówno w literaturze socjologiczno-politologiczno-pedagogicznej⁸, jak i w ramach wiedzy potocznej. Pojawiają się zatem definicje elit społecznych o charakterze konserwatywnym, ale też egalitarystycznym, jak i te nawiązujące do etymologii słowa „elita”.

Poza definicjami należy przywołać najważniejsze teorie elit, np. Charlesa Wrighta Millsa (1961), która zestawiona jest z koncepcją „kapitału społecznego” w rozumieniu Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona (1990) czy Francisa Fukuyamy (2009), czy teoria elit Vilfreda Pareto (1994). Omawianie współczesnych teorii elit warto jednakże wpisać w kontekst współczesności, używając ważnych z tej perspektywy kategorii, takich jak wspólne dobro czy wspólnotowość (tym samym nawiązując do myśli komunitariańskiej), innowacyjność, społeczeństwo obywatelskie (analizując je w kontekście przemian społecznych i politycznych mających miejsce w Polsce przed 1989 r. i po nim), zaangażowanie społeczne. Stąd pojawia się w pracy także odmienne wobec cytowanych wyżej autorów rozumienie „kapitału społecznego” w ujęciu Roberta Putnama (2008), bazujące na pojęciu wzajemnego zaufania – do innych obywateli, ale też do władz i instytucji.

W swoich badaniach odnoszę się zatem do problemów kształcenia elit, koncentrując się na trzech wątkach: (1) egalitarystycznym (realnym bądź jedynie pozornym) charakterze polskiej edukacji, (2) nieobecności analiz dotyczących kształcenia elitarnego (być może ze względu na niewypracowanie definicji tego rodzaju kształcenia), a także na (3) próbie ukucia takiej właśnie definicji. Odrębne wobec powyższych kwestii jest przywołanie instytucji kształcenia na poziomie wyższym, które mogłyby zostać nazwane „elitarnymi”. Są wśród nich Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH), Akademia Artes Liberales, kształcąca podyplomowo Krajowa Szkoła Administracji Publicznej czy Stowarzyszenie Szkoła Liderów⁹.

⁸ W obszarze myśli pedagogicznej najmniej jest analiz dotyczących elit społecznych.

⁹ We wspomnianym opisie zawarta jest jasna intencja zbudowania meliorystycznej definicji elit, która może być odczytywana jako zbudowanie nowego etosu elit, który będzie inkluzyjny, a jednocześnie będzie promował ideę wprowadzenia do instytucji społecznych zrównoważonego rozwoju w wymiarach jednostkowym i wspólnotowym. Zgodnie z takim myśleniem uniwersytet, a szczególnie studia doktoranckie, powinien kształcić nie tylko intelektualistów – akademików, ale także członków elit społecznych w szerokim rozumieniu. Doktorat nie musi dziś prowadzić do kariery naukowej, a tym

2. Cele i organizacja badań własnych

Celem podjętego badania była próba opisania i wyjaśnienia faktu społecznego, jakim jest edukacja elitarna na poziomie wyższym. Dodatkowy cel badania stanowiła próba określenia i wyodrębnienia typów współczesnych doktorantów. W konsekwencji przedmiotem badań uczyniono orientacje życiowe grupy 31 badanych doktorantów oraz ich deklaracje dotyczące identyfikacji z elitą, uniwersytetem oraz studiami doktoranckimi. Badane osoby pochodziły z różnych środowisk, co powodowało, że posiadają inny kapitał społeczny i symboliczny (a także ekonomiczny). Mieszkały głównie w dużych miastach akademickich, ale często ich miejsce urodzenia było zupełnie inne (część osób wychowała się na wsi). Założeniem konstrukcyjnym próby badawczej było porównanie form studiowania na trzech uniwersytetach w Polsce. Pierwszym z nich był Uniwersytet Warszawski, będący jedną z dwóch najlepszych uczelni w kraju. Drugim był Uniwersytet Wrocławski, funkcjonujący w specyficznym otoczeniu. Jest to miasto blisko granicy z Czechami i Niemcami, które po 1945 r. buduje swoją polską tożsamość i lokalne elity intelektualne. Trzecią uczelnią, której doktoranci wzięli udział w badaniach, jest Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jest to z kolei jednostka funkcjonująca w specyficznych ekonomicznych warunkach – z małym, wolno rozwijającym się rynkiem pracy¹⁰.

W próbie badawczej znaleźli się reprezentanci różnych dyscyplin naukowych. Próba była w tym względzie tak zróżnicowana, że nie można wskazać na dominację jakiegoś obszaru. Inne kryteria (np. płeć, wiek) też nie okazały się tu wartościujące czy niuansujące. Badanie miało pokazać bowiem, czy strategie studiowania są na tyle oryginalne, zindywidualizowane i wyjątkowe, by móc je nazwać elitarnymi.

Przeprowadzone badania opierały się na dwóch perspektywach badawczych: biograficznej, reprezentowanej przez Fritza Schützego (1997) i Pierre'a Dominicé (2006), oraz instytucjonalnej, której założenia pochodzą od Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona (1990). Dobór perspektywy miał przełożenie na wybór metody badawczej, którą stanowią studium przypadku oraz metoda biograficzna. Są one zaś wsparte dodatkowymi teoriami (biografia edukacyjna, narracyjność,

bardziej jej nie gwarantuje. Studia pierwszego i drugiego stopnia zgodnie z deklaracją bolońską muszą mieć charakter bardziej zawodowy, m.in. uczyć studentów funkcjonowania na rynku pracy, który staje się coraz bardziej globalny, a w związku z tym niestabilny i kierowany często przez przypadek. Dlaczego zatem nie uczynić takimi studiów trzeciego stopnia? Chodzi bowiem o to, by z grup absolwentów studiów doktoranckich rekrutowali się członkowie elit gospodarczych czy politycznych oraz by w tych grupach znaleźli się eksperci, czyli osoby przygotowywane i kształcone do pełnienia ważnych ról w państwie.

¹⁰ W próbie badawczej znalazły się też przypadki osób studiujących w innych uczelniach, lecz znaczenie tego faktu jest znikome, szczególnie że, jak się okazało, uczelnia nie jest czynnikiem różnicującym.

konstruktywizm) i perspektywami interpretacyjnymi. Wszystko to sprawia, że w przeprowadzonych badaniach doszło do triangulacji metodologicznej oraz triangulacji danych (Rubacha 2008: 88), czyli użyto więcej niż jednej metody i teorii. W badaniach wykorzystano metodę wywiadu pogłębionego z zestandaryzowaną listą pytań. Przeprowadzono 31 wywiadów, które odbyły się w Warszawie, Toruniu i we Wrocławiu pomiędzy styczniem a lipcem 2010 r.

W kontekście przedstawionych poniżej wniosków z badań mogą pojawić się jednak głosy krytyczne, wskazujące, że badania prowadzone metodą porównawczego studium przypadku są zbyt mało porównawcze. Wydaje się, że dysponując tak bogatym materiałem badawczym (ponad 400 stron tekstu wywiadów) i – w konsekwencji – bogatym w problemy opracowaniem tego materiału, nie zawsze można skupić się na wątkach *stricte* biograficznych. Biograficzność stanowi jedynie pomocniczą perspektywę analityczną i badawczą, która nie powinna dominować w pracy poświęconej problemowi studiów doktoranckich *per se*. Wątki biograficzne są jednak obecne w książce, np. w opisie motywacji podjęcia studiów trzeciego stopnia czy w analizie statusu społecznego, jaki reprezentują badani. Zbierając materiał badawczy, miałam nadzieję, że można przeprowadzić porównanie ścieżek edukacyjnych doktorantów różnych uczelni. Jak się okazało, uczelnia nie była w badaniu czynnikiem różnicującym, podobnie jak nie były nimi: status społeczny, kierunek studiów czy płeć. Świadczy to o wyjątkowym indywidualizmie biografii badanych osób, które być może warto byłoby opisać w sposób jednostkowy, nie zaś przekrojowy.

Inną wątpliwość budzi kwestia wspólnoty doświadczeń z osobami badanymi, która występuje ze względu na wypełnianie tej samej roli, co osoby badane, czyli bycie doktorantem. Ta oczywista jednolitość perspektyw mogły sprawić, że pewne treści przeoczono, nie uwypuklono, bowiem zostały przeze mnie (jako badaczkę) uznane za jawne i oczywiste dla wszystkich. Jednak widzę tę wspólną perspektywę jako pewien *z a s ó b*, który z jednej strony pozwala mi lepiej (z)rozumieć to, co doktoranci myślą, mówią i jakie decyzje podejmują. Mnie przecież dotyczyły te same problemy czy trudności, które łatwiej mi było zidentyfikować i nazwać.

3. Wnioski z badań

Do najważniejszych wniosków, które płyną z przeprowadzonych przeze mnie badań, zaliczam: wskazanie, że (1) zapoczątkowanie procesu egalitaryzacji studiów doktoranckich wpływa przede wszystkim na upowszechnienie studiów wyższych oraz zmianę profilu samych studiów, które zgodnie z deklaracją bolońską mają stać się dostępne dla coraz większej liczby osób. Jak mówi jeden z respondentów:

Rodzice nie mają wykształcenia wyższego, także ja no właściwie jako pierwszy z tej naszej rodziny mam wyższe wykształcenie i posiadam na

studia doktoranckie, także to jakoś by obalało tezę o reprodukcji, tym bardziej, już na boku, że znam wiele osób, których rodzice mają wyższe wykształcenie czy są pracownikami naukowymi i albo mają problemy ze skończeniem studiów, albo nie dostają się na studia doktoranckie. Jeżeli, na pewno jest jakaś korelacja, ale z moich obserwacji, nie prowadząc badań, jest ona niewielka [D28].

Doktoranci pochodzą z różnych środowisk i warstw społecznych, jednak edukacja sprawia, że mają możliwość ubiegania się o bycie członkiem elity społecznej. Jednakże powoduje to (2) powstanie nowego etosu inteligenta. Respondentka podsumowuje to, nawiązując do teorii i koncepcji Anthony'ego Giddensa:

Na pewno odczuwam jakąś misję i myślę, że bardziej, ale to też nie jest też taki klasyczny etos inteligenta, to jest raczej takie poczucie, żeby poddawać to wszystko ciągłej refleksji, Giddens wyjeżdża różnymi stronami, ale chyba się tego nie da inaczej zrobić po prostu [D1].

Tym, co różni inteligentów od klasy średniej, wyróżnionej ze względu na status ekonomiczny, jest właśnie wiedza i świadomość procesów społecznych. Respondentka z Uniwersytetu Wrocławskiego opowiada o decyzjach swoich dobrze uposażonych rodziców, którzy nieumiejętnie i bez wyraźnego kierunku wytyczają ścieżkę edukacyjną swojej córki. Doktorantka przywołuje takie oto wydarzenia:

Ale to jest taka specyficzna rodzina, bo ona jest taka z awansu powiedzmy. Moja matka w odpowiednim momencie wbiła się w temat biznesowy, także pieniądze w mojej rodzinie nigdy nie odgrywały jakiegś, nie były wielkim problemem. One były, tylko były z takim, jak to teraz używając żargonu socjologicznego, no gorzej było z takim kapitałem kulturowo-społecznym, prawda? Wiedzano, że dzieci powinny się uczyć, ale tak nie wiadomo było, w co inwestować, tak? Patrząc teraz jakby na moich rówieśników, którzy, nie wiem, od początku uczyli się francuskiego, angielskiego, niemieckiego i wszystkiego naraz po prostu, a jeszcze do tego skończyli szkołę muzyczną i chodzili na warsztaty plastyczne, to ja żadnej z tych rzeczy nie miałam. Poza tym to, że pochodzę z takiego miasteczka, a nie innego, moi rówieśnicy, czasem nie było ich stać na to, więc jak mnie matka zapisywała na przykład na angielski, to ja nie chciałam chodzić na ten angielski, bo żadna z moich koleżanek z klasy z podstawówki nie chodziła i dla mnie to było obciachowe po prostu [D25].

Wskazywać to może na fakt, że kapitał ekonomiczny w zestawieniu z kapitałem społecznym i kulturowym ma drugorzędne znaczenie dla wyborów związanych z edukacją. Ważniejsza jest w tym względzie wiedza na temat trendów rozwojowych, znajomości rynku pracy czy systemów kształcenia.

Doktoranci mówią też o (3) wyjątkowo niskiej ocenie tytułu magisterskiego, który przyczynia się do podejmowania studiów doktoranckich. Za ten stan odpowiada przede wszystkim proces boloński, wobec którego przeciwni są sami studenci, doktoranci, a także profesorowie. Jest to o tyle ważna konstatacja, że w tym działaniu widać właściwie jedyny emancypacyjny wymiar studiów doktoranckich.

W opowieści respondentki wszystkie grupy (studencka, doktorancka, pracowników naukowych) jednoczą się, by stawiać założeniom i konsekwencjom procesu bolońskiego zinstytucjonalizowany opór.

Znaczy u nas, ja się śmieję, mamy w ogóle taką grupę jakby, i tak to jest takim punktem, mamy silną grupę oporu z procesu bolońskiego rzeczywiście [D1].

Przemiany studiów doktoranckich cechuje (4) pozorność i schematyczność, które w zamierzeniu miały być progiem kariery naukowej, rozpatrywanej zarówno w wymiarze ideowym (czyli jako działania poszerzające horyzonty myślowe, uczące krytyki, ale też odwagi w pracach badawczych), jak i praktycznym (uczące, jak przygotować i zrealizować projekt badawczy). Ocena studiów doktoranckich musi być zatem negatywna:

A w praktyce to te studia doktoranckie, które miały być jakimś rozwijaniem horyzontów, perspektyw, umożliwieniem jakichś badań, nie wiem, wyjazdów na różne staże, nie wiem, różnych stypendiach, to niestety ta idea spelzła, moim zdaniem, na niczym, bo z moich rozmów z niższymi rocznikami wynika, że tak naprawdę, że zamiast się zająć czytaniem jakimś, robieniem jakiejś kwerendy, czy tam nie wiem, jeżdżeniem na konferencje, to muszą biegać na przedmioty, które są wymyślane odgórnie, które mają niewiele wspólnego z ich zainteresowaniami i na przykład wiem, że strasznie właśnie marudzą, że mają jakieś zajęcia z informatyki, na których się nie uczą nowego, może poza tym, jak tam edytować teksty w Wordzie, albo mają jakieś zajęcia z dydaktyki z filozofii, albo jakieś inne [D18].

Rezultat tego stanu jest taki, że (5) doktoranci nie oceniają wysoko swojej pracy wykonywanej w ramach studiów. Przy czym na różne sposoby ocenia się „przydatność” studiów humanistycznych i ścisłych, czy technicznych, które pozwalają na karierę na innej niż naukowa ścieżce. W przypadku nauk ścisłych czy technicznych doktorat może pomóc w rozwoju, podnosi kwalifikacje i jest dodatkowym atutem, na równi np. z ukończonymi studiami podyplomowymi czy kursami specjalizacyjnymi. Z tego względu studia doktoranckie jawią się jako:

[...] enklawa to może nie, ale taka trochę nisza jednak mimo wszystko [D1].

To powoduje, że niektórzy oceniają studia jako zbędne i bezcelowe:

I trochę jest trudno wyobrazić mi sobie miejsce, gdzie byśmy byli jakoś bardzo potrzebni [D1].

Wiąże się z tym swoista (6) autoteliczność studiów doktoranckich tak widoczna na studiach humanistycznych, na których na wszystkich poziomach nauczania uniwersyteckiego studiuje dziś znacznie więcej – w porównaniu ze studiami ścisłymi – osób. Potwierdza to analiza motywacji stojących za decyzją o podjęciu studiów doktoranckich, wśród których dominujące są te o charakterze wewnętrz-

nym, bazujące na potrzebach intelektualnego rozwoju, samorealizacji, potrzebach poznawczych.

Najczęściej jednak wymienianymi powodami podjęcia studiów doktoranckich są zainteresowania oraz ciekawość poznawcza, zauważana od początku całej ścieżki edukacyjnej.

Chociaż myślę, że decydują się ludzie, przynajmniej na naszym kierunku, którzy się naprawdę tym interesują, którzy się chcą rozwijać sami dla siebie, bez jakichś specjalnych, bez takiego założenia, że coś im to da kiedyś w życiu, wręcz odwrotnie [D1].

Łączy się z nimi inna motywacja o charakterze wewnętrznym – ambicja, co doktorantka deklaruje wprost:

Myślę, że dużo ludzi ci to powie, ale wydaje mi się – ambicja [D1].

Nie ma natomiast w wypowiedziach przebadanych osób motywacji zewnętrznych, wynikających z konieczności podniesienia kwalifikacji zawodowych, rywalizacji czy obowiązku służbowego (np. związanego z koniecznością zdobycia tytułu doktora przez asystentów zatrudnionych na uczelniach).

Zauważalny jest także (7) konflikt ról, jaki deklarują respondenci. Nie dotyczy on jednak przewidywanej rozbieżności w traktowaniu siebie jako studenta, albo pracownika, ale dotyczy konfliktu między zajęciami uczelnianymi a pracą zawodową podejmowaną poza nią. Praca ta ma charakter nie tyle rozwijający, ile zarobkowy. Nie jest zatem podejmowana z powodów ambicjonalnych, lecz finansowych. Wpływa to zdecydowanie negatywnie na obraz swojej osoby. Doktorantka wymienia trudności:

Mój patron ostatnio mnie poinformował, że oczywiście aplikacja jest najważniejsza i ja tutaj pozostaje w nieustannym konflikcie pomiędzy doktoratem a aplikacją, ponieważ w kancelarii czuję nacisk, że kiedy już zacznę pracować na pełen etat, teraz na razie mam tylko taką praktykę, jestem z doskoku, to się odbija na bardzo niskim wynagrodzeniu, ale nie jestem jeszcze tak obłożona, kiedy zacznę aplikację, zajęcia, dostaję umowę i oczywiście zasady są bez zmian [D5].

Niektórzy boją się tego tak bardzo, że nie przyznają się publicznie do bycia uczestnikiem studiów doktoranckich, a nawet proszą swoich promotorów o publiczne niepodejmowanie tematu ich doktoratu i opieki promotorskiej.

Znałam dziewczynę od nas, która się boi przyznać w pracy, że studiuje i za każdym razem jak wychodzi, to coś wymyśla, że idzie do lekarza, albo gdzieś, jeśli musi wyjść wcześniej, bo... A pracuje w ambasadzie, w jednej z ambasad. Powiedziała, że po prostu miałyby o wiele trudniej w pracy, gdyby powiedziała, że jest doktorantką, bo jak szukała pracy, to taka informacja, że jest, jakby zniechęcała pracodawcę [D1].

Czymś, co może zaskakiwać w wypowiedziach respondentów, jest (8) fakt posiadania autorytetów, mistrzów, nauczycieli, osób znaczących, ważących na wyborach edukacyjnych czy życiowych. Być może wynika to z panującej obecnie kultury indywidualizmu, nowoczesnej potrzeby oryginalności, kulcie nowości, niepozwalającym na publiczne wyznania o wzorowaniu się na innych, albo ze zmiany kryteriów bycia autorytetem.

Nie wiem [co to jest „szkoła naukowa” – A.M.K.]. Nigdy nikt nie był dla mnie autorytetem, mistrzem. O nikim bym nie mogła w taki sposób powiedzieć. Jakkolwiek bym go ceniła. Jest dużo osób, które cenię za wiedzę, sposób podejścia do życia, ale nie tak, żeby zagapiać się na niego i robić wszystko w taki sam sposób jak on [D6].

W przypadku doktorantów decyzja o wyborze określonego uniwersytetu najczęściej powodowana jest miejscem, gdzie dana osoba ukończyła studia magisterskie. Świadczy to o (9) niskim poziomie mobilności w zakresie wyboru uczelni, na której podejmuje się studia doktoranckie. Jednak (10) wybór uczelni w większości badanych przypadków ma charakter pragmatyczny i instrumentalny, nie wynika zaś z analiz rankingów szkół wyższych, czy intelektualnego potencjału uczelni i osób tam zatrudnionych. Doktoranci (11) podważają wartość i znaczenie rankingów. Wybory miejsca studiowania zwykle związane są z kosztami utrzymania, szacowanymi dla określonego miasta uniwersyteckiego.

Doktorantów dotyczy także inna kwestia, a mianowicie (12) niski poziom mobilności w zakresie wyboru kierunku studiów, a także (13) niska mobilność międzynarodowa. Nie można też mówić już o (14) procesach selekcyjnych, dzielących społeczność względem posiadania pewnych kapitałów. Dziś o sukcesie w większym stopniu decyduje przypadek, szczęście, los, co sprawia, że ludzkie życie nabiera nieprzewidywalnego charakteru. Ponadto wyjątkowość i wybitność cech intelektualnych czy wiedza doktoranta nie wpływają na późniejsze możliwości znalezienia pracy.

Dlatego należy w tym miejscu powiedzieć o mechanizmie społecznym dotyczącym studiów doktoranckich i jego uczestników, czyli o (15) odroczonej selekcji. Idea systemu bolońskiego, a także kierunki rozwoju Unii Europejskiej sprawiają, że studia (także te trzeciego stopnia) stają się coraz bardziej powszechne. Konieczne zatem stało się obniżenie kryteriów doboru, by móc w swoje struktury włączyć jak najwięcej osób. Przyjmuje się na nie tylu studentów, ilu można zapewnić warunki pobierania nauki (np. system stypendialny obejmujący także stypendia pomocy materialnej, możliwość uczestnictwa w zajęciach, badaniach). Eliminuje się w ten sposób selekcję i dobór tych, którzy będą realizować zadania uniwersytetu – prowadzić badania, uczyć studentów oraz dbać o rozwój społeczny. Nie znaczy to jednak, że ta funkcja zanikła. Została ona odroczone na etap po zakoń-

czeniu studiów, chociaż sama obrona doktoratu i proces jego pisania jest już tu czynnikiem selekcji i eliminacji. Należy bowiem mieć silną determinację i wysoką motywację wewnętrzną, by podjąć studia niegwarantujące sukcesu naukowego ani zawodowego. Stąd może w przypadku badania motywacji podjęcia studiów doktoranckich przeważają te o charakterze osobistym, wewnętrznym: własne zainteresowania czy ambicje, mające charakter *stricte* autoteliczny. Jest to objaw egalityzacji studiów doktoranckich, które odbywają się w elitarniej instytucji. Pozwala ona na kształcenie masowe, jednak funkcja badawcza (przejawiająca się np. w zatrudnianiu właściwych osób) pozostaje wciąż elitarna i opiera się na głębokiej i złożonej selekcji, na którą wpływ ma wiele czynników, nie tylko możliwości intelektualne jednostki.

Wydaje się, że w słowniku badanych doktorantów pojęcie elity – zarówno społecznej, jak wąsko pojmowanej: intelektualnej – nie istnieje. Zdecydowanie częściej niż o elitach i elitarności mówią oni o prestiżu. Elitarność wiąże się z posiadaniem zasad, kierowaniem się w życiu określonymi ideałami, mogącymi pozostawać w sprzeczności z tym, co głoszą inni. Jest to zatem forma uczciwości wobec siebie, nonkonformizm, czasem zaś – pozostawanie w konflikcie z innymi. Od członków elit wymaga się jednak akceptacji odmienności i posiadania własnego zdania.

Można zatem powiedzieć, że elitarność w opinii przebadanych doktorantów jest cechą *stricte* (1) jednostkową, nie zaś związaną z określoną grupą społeczną. Członkowie elit m.in. wiedzą i rozumieją więcej, a więc posiadają (2) cechy intelektualne pozwalające im widzieć rzeczywistość w sposób nieschematyczny, szerszy, a także dostrzegać „drugie dno”. Jest to pewien (4) zasób jednostki, mogący być pomnażany albo bezwiednie niewykorzystywany. Elitarność może być również (5) wzorcem zachowań, a więc sposobem działania, normą, (6) określonym dla relacji – mogącej mieć charakter interpersonalny, ale też dotyczący zbiorowości. Wzorzec ten powinien być społecznie (7) wartościowany pozytywnie i to (8) w sposób niekwestionowany. Elitarność rozumiana jest jako inteligencja: (9) społeczna i (10) emocjonalna. Elitarność może być pojmowana jako (11) wrażliwość społeczna, ale też (12) podawanie w wątpliwość zastanego porządku. Dzieje się to w sprzeczności z cechami, które na elitę nakładają zadanie podtrzymywania struktury społecznej. Innymi słowy, jest to rzadki (a więc elitarny), jak stwierdza respondentka, (16) rodzaj szacunku do innych i (17) otwartości na nich. Ważne jest także posiadanie (18) umiejętności właściwego wykorzystania tych walorów.

Konkluzje

Wnioski z przeprowadzonych przeze mnie badań są dwojakiego rodzaju: teoretyczne i praktyczne (o charakterze rekomendacji), o czym piszę w książce pt. *Kształce-*

nie elit społecznych? Studia doktoranckie w Polsce jako forma i potrzeba konstruowania zapoznanego mitu.

Po pierwsze, analizując powyższe wnioski, można zwrócić uwagę na inicjacyjny walor studiów doktoranckich. Jest to jednoznaczne odniesienie do koncepcji inicjacji Mircei Eliadego (1997). Doktoranci uważają, że studia doktoranckie wywołują w ich uczestnikach zmianę. Ma ona służyć rozwojowi własnych możliwości intelektualnych, ale też rozwojowi instytucji. Są testem wprowadzającym do wspólnoty ludzi nauki, przy czym selekcja właściwych kandydatów ma miejsce po zakończeniu okresu studiów.

Zaszła zmiana we mnie jako w mojej osobie plus nowych technik badawczych, nowego postrzegania świata, to, że potrafię sobie lepiej zorganizować pracę, to, że nawiązywanie kontaktów ze środowiskiem naukowym jest niezbędne, żeby móc dalej tę pracę naukową prowadzić. Kontakty są po prostu najważniejsze, ale wiem, że bardzo łatwo można je zepsuć [D14].

W czasie czterech lat pobierania nauki doktoranci wdrażani są do akademickiego świata, w którym najważniejszymi wartościami były kiedyś dobro, prawda i porządek. Dziś dyskurs zdominowały wartości merkantylne, medialne, związane z procesami globalizacji i indywidualizacji. Jednak nie zmienia to faktu, że dopuszczane do tej wspólnoty wartości są osoby w jakiś sposób wyjątkowe, bo pokłada się w nich nadzieję i zaufanie (np. że będą kontynuować misję uniwersytetu).

Na pewno, ale to by się musiało zmienić podejście jakby społeczeństwa ogólnie do tego, żeby to nie było tak, że studia doktoranckie są tylko takim przedszkolem dla pracy naukowej na uczelni [D7].

Dzięki studiom doktoranci przekraczają pewną granicę – tworzenia i konstruowania wiedzy, do czego muszą być w jakiś sposób predestynowani, ale też gotowi. Stąd tak ważne stają się posiadane kapitały: symboliczny, społeczny, ekonomiczny, kontrolowane przez uniwersytet. To uczelnia decyduje bowiem, kto otrzyma wsparcie finansowe, a kto będzie musiał podjąć dodatkowe zajęcia, by móc się utrzymać (co może spowodować nadmierne rozproszenie uwagi, która powinna być poświęcona rozwojowi naukowemu). Dlatego też badani doktoranci jednogłośnie deklarują, że okres studiów jest czasem wymagającym poświęcenia. Zjawisko to ma charakter egalitarny, bowiem dotyczy wszystkich, ale też może powodować poczucie łączności i zjednoczenia z innymi.

W momencie kiedy poszłam pierwszy raz na prace archeologiczne we Wrocławiu, ja byłam przerażona. Ja nigdy nie byłam na żadnej budowie, ja nie wiedziałam, jak się zachowują robotnicy, jak się zachowują inżynierowie na budowie. „Przyszła taka panienska”, myśleli, „no przyszła, no dawaj, zrobimy z nią, co chcemy”. I w tym momencie ja sobie uświadomiłam, że nieważne, kim się jest, każdy ma swój cel. Studia doktoranckie, praca, na studiach doktoranckich uświadomiła

mi, że my wszyscy jesteśmy równi. Nieważne, czy ja mam studia wyższe, a ktoś nie, my jesteśmy wszyscy tacy sami. I co jeszcze? Właśnie na tym pierwszym nadzorze uderzyło mnie to, że ci zwykli robotnicy, którzy wykonują to, nie wiem, układają kostkę brukową, wylewają asfalt, są bardziej wartościowi czy są bardziej czytani niż np. niejeden inżynier, który był nad nimi. Więc wykształcenie nie świadczy o tym, że ktoś jest lepszy, a ktoś jest gorszy [D14].

Po drugie, wnioski z badań mogą stać się podstawą budowania ścieżek karier doktoranckich (konstruowania programów studiów, systemu wsparcia doktorantów itp.). Z tego powodu warto zaprezentować także mało rozbudowane uwagi doktorantów w sprawie zmian systemu kształcenia. Jak się okazuje, doktoranci nie mają spójnej wizji studiów, który chcieliby realizować. Skupiają się na krytyce systemu czy uniwersytetu, ale nie na budowaniu pozytywnych wzorców. Nie składają propozycji przebudowy systemu studiów, nie umieją znaleźć własnych innowacyjnych rozwiązań poprawy krytykowanej instytucji.

Najgorzej ocenianym elementem studiów doktoranckich jest program studiów, zmieniany zgodnie z potrzebami i możliwościami kadrowymi, niekiedy nawet z roku na rok. Stanowi to dowód na przypadkowość i brak ogólnego zamysłu kształtu studiów doktoranckich w danych jednostkach, to znaczy tego, czego należy doktorantów uczyć i co może być im potrzebne w rozwoju naukowym. W przeprowadzonych rozmowach nie pojawiła się ponadto ani jedna wypowiedź wskazująca na istnienie konsultacji programu studiów z doktorantami, tak by był on atrakcyjny i po prostu – ciekawy. Zajęcia dla doktorantów i treści na nich omawiane nie mają często przełożenia na zainteresowania badawcze doktorantów, którzy muszą poświęcać czas na przygotowania do egzaminów i zaliczeń¹¹.

Jednym z elementów do zmiany i przedyskutowania jest system stypendiów – zarówno doktoranckich, jak i pomoc materialna dla osób potrzebujących wsparcia finansowego, a także system wsparcia badań prowadzonych w ramach doktoratu oraz możliwości wyjazdów na konferencje i staże badawcze. Często wskazywaną cechą studiów doktoranckich jest niedostateczne podkreślanie misji tej formy kształcenia. Nie jest ona widoczna ani dla osób wprowadzających zmiany, ani dla tych, którzy muszą się tym zmianom podporządkować. Ma więc miejsce ciągłe balansowanie między ideami tradycyjnego uniwersytetu, opartego na szukaniu prawdy i wolności, a rynkowym podejściem do usług kształcenia oferowanych przez wyższe uczelnie. Opisywana nieokreśloność może mieć jednak bardzo negatywne skutki, bowiem tworzy się obecnie nowa grupa społeczna – bezrobotnych doktorów¹².

¹¹ Część wniosków została zaprezentowana w tekście autorki (napisanym razem z M. Dudzikową, E. Bochno, P. Grzybowski, A. Korzeniecką-Bondar, M. Wiśniewską-Kin) pt. *Młodzi badacze o swoim doświadczeniu związanym z doskonaleniem warsztatu naukowego i pisarskiego* (panel dyskusyjny) (2013).

¹² Jest to cytat z wypowiedzi osoby badanej, a nie wsparta badaniami konkluzja. Badania OECD pokazują, że poziom bezrobocia w badanych krajach Unii Europejskiej, USA i Chin nie przekracza

Kształcenie powinno być bardziej dopasowane do potrzeb rynku czy doktorantów, czy uniwersytetów, czy potrzeb jakichś instytucji badawczych, żeby to jakby nie było tak sobie, bo później ludzie przeżywają takie, w ogóle istnieją, jakby nie mogli się pogodzić z tą sytuacją, napisał doktorat, nie ma pracy, czy nie wiem, kiedyś nie do pomyślenia, że ktoś z wyższym wykształceniem był bezrobotny, a dzisiaj jakby osoby z doktoratem [D3].

Propozycją rozwiązania tego zgłaszanego przez doktorantów problemu może być traktowanie studiów doktoranckich jako inwestycji, zarówno państwa, jak i osób studiujących. Być może zatem warto do otwartej dyskusji nad modelem kształcenia uniwersyteckiego w Polsce, toczącej się od 2011 r. (a szczególnie w latach 2016-2017), wprowadzić więcej pomysłów na promocję obywatelskiego zaangażowania. Jest to związane z konstruowaną w książce nową definicją elit. Jak się okazało, sukces jednostki – doktoranta – jest wygraną tylko wtedy, gdy jest on wpisany w szerszej ujmowanej ścieżkę kariery, niekoniecznie realizowanej na uczelni czy w instytucjach badawczych (Kwiek i Antonowicz 2015). Można bowiem wskazać wiele dróg nie tylko prowadzących do doktoratu, ale i od doktoratu. Różnorodność jawi się jako siła systemu akademickiego i ma znaczenie dla rozwoju społecznego, w tym rozwoju gospodarki i jej innowacyjności, a także może pozytywnie wpływać na kształtowanie się nowych elit społecznych.

Literatura

- Auriol, L., Misu, M., Freeman, R.A. (2013). *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators. OECD. Science, Technology and Industry Working Papers*. 4.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Davenport, T.H. (2007). *Zarządzanie pracownikami wiedzy*. Tłum. M. Lany. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Dominicé, P. (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Wstęp O. Czerniawska. Tłum. M. Kopytowska. Łódź: Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Eliade, M. (1997). *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne: narodziny mistyczne*. Tłum. K. Kocjan. Kraków: Znak.
- Fukuyama, F. (2009). *Koniec historii*. Tłum. T. Bieroń, M. Wichrowski. Kraków: Znak.
- GUS (2016). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2015 roku*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Koła, A.M., Dudzikowa, M., Bochno, E., Grzybowski, P., Korzeniecka-Bondar, A., Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Młodzi badacze o swoim doświadczeniu związanym z doskonalen-*

kilku procent (ok. 5%) osób w grupie posiadających stopień doktora (Auriol, Misu i Freeman 2013: 13-14).

- niem warsztatu naukowego i pisarskiego (panel dyskusyjny). *Przegląd Badań Edukacyjnych*. 1(16): 113-147.
- Kola, A. M. *Kształcenie elit społecznych? Studia doktoranckie w Polsce jako forma i potrzeba konstruowania zapoznanego mitu* (oddany do druku).
- 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). London: Springer International Publishing.
- Mills Ch. W. (1961). *Elita władzy*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- NIK (2015). *Kształcenie na studiach doktoranckich*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
- Pareto, V. (1994). *Uczucia i działania: fragmenty socjologiczne*. Tłum. M. Dobrowolska, M. Rozpędowska, A. Zinserling. Wybór, wstęp i red. nauk. A. Kojder. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Putnam, R. (2008). *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Tłum. P. Sadura i S. Szymański. Przedmowa M. Ziółkowski. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Schütze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*. 1: 11-56.
- Szkudlarek, T. (2012). Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka. W: P. Żuk (red.). *Wiedza, ideologia, władza: o społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym* (215-237). Warszawa: Scholar.
- Żyromski, M. (2007). *Teorie elit a systemy polityczne*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Doctoral candidates – chosen ones or losers? Conclusions from a theoretical-empirical research on doctoral studies in Poland

ABSTRACT. In the academic year 2015/2016, there were more than 40,000 people studying for a Ph.D. in Poland. Set against the scale known from before the education boom of the 1990s, the figure is staggering. The fact that so many young people (not all of them young, as there is no age limit on education opportunities on any level) wish to be ever better educated and work their way up the academic ladder, may well be seen as a positive development. However, if public debate on the matter is anything to go by, it would seem that there are more downsides than advantages to this state of affairs: the devaluation of Master's degrees, the mass character of the education process and the absence of genuine master-disciple relationships are but few of the disadvantages. Does the university matter, does it inform students' life choices? It seemed worthwhile to get to know the answers to these questions, using the circumstances of Ph.D. students, their financial status, and the economic, social and cultural capital at their disposal, as reference points. Asking these questions gave me a pretext and a reason to undertake research in Poland as well as the best universities in the world (Harvard University, University of Oxford, Peking University and others). The survey of doctoral students, carried out between 2010 and 2013, is part of a more extensive programme concerning the education of social elites worldwide and bringing about social change. The programme

in question comprises a variety of comparative and cultural themes: the manner in which doctoral studies are structured and conducted, the master-disciple relationship (not least in its historical aspect), the quality of education offered, social structure and its determinants. The research cited in the text comes from my book *Kształcenie elit społecznych? Studia doktoranckie w Polsce jako forma i potrzeba konstruowania zapoznanego mitu* [The Shaping of Social Elites? Doctoral Studies in Poland as a Form of Constructing an Obsolete Myth, and Expressing the Need for such a Myth]. The book is a complete report that covers many more problems and questions about doctoral studies' system in Poland.

KEYWORDS: PhD, PhD candidates, doctoral studies, social elites, elitist education

CYTOWANIE: Kola, A.M. (2016). Doktoranci – grupa wybrana czy przegrana? Prezentacja wniosków studium teoretyczno-empirycznego na temat studiów doktoranckich w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(48): 175-191. DOI: 10.14746/nisw.2016.2.8.

Noty o autorach

JAKUB BRDULAK – profesor SGH, doktor habilitowany, kierownik Zakładu Zarządzania Wiedzą w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie (IKL, KNOP). Członek zespołu badawczego Ustawa 2.0 kierowanego przez prof. Marka Kwieka. Przewodniczący zarządu Fundacji na rzecz Jakości Kształcenia przy KRASP. Członek Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Ekspert boloński (do grudnia 2013 r.). Stypendysta University of Denver w USA oraz Erasmusa. Absolwent Szkoły Trenerów Biznesu i Akademii Innowatorów Społecznych ASHOKA. Autor publikacji poświęconych tematyce zarządzania wiedzą, innowacjami i szkołami wyższymi. Prowadzi zajęcia we współpracy z globalnymi firmami. Kierownik studiów Zarządzanie bezpieczeństwem informacji. E-mail: jakub.brdulak@sgh.waw.pl.

SYLWIA BRECKO – doktor socjologii, absolwentka Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego i Szkoły Nauk Społecznych Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, z wieloletnim doświadczeniem w branży wydawniczej. W latach 2007-2014 związana z Wydawnictwem Naukowym PWN jako wydawca z zakresu socjologii, redaktor naczelna redakcji nauk społecznych i menedżer pionu nauk humanistyczno-społecznych. Od 2015 r. kieruje wydawnictwem Biblioteki Narodowej. Autorka książki *Polityzacja ciała: między dyskursem publicznym a teorią socjologiczną* (Nomos, Kraków 2013), publikowała również w „Kulturze i Społeczeństwie” oraz „Kulturze współczesnej”. E-mail: breczko.sylwia@gmail.com.

JUSTYNA M. BUGAJ – doktor inżynier, adiunkt w Instytucie Ekonomii, Finansów i Zarządzania Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Absolwentka Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz Politechniki Częstochowskiej. Współpracowniczka Centrum Badań nad Szkolnic-

twem Wyższym UJ. Autorka wielu raportów i ekspertyz pisanych na zlecenie polskich i zagranicznych instytucji, w tym szkół wyższych, MNiSW i instytucji europejskich. Aktywna uczestniczka wielu krajowych i międzynarodowych projektów (np. POLED-DA Wsparcie dynamicznego rozwoju polskiej edukacji) oraz konferencji (np. Society for Research into Higher Education SRHE). Autorka licznych publikacji naukowych oraz monografii pt. *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Obecnie prowadzi badania naukowe w obszarze strategicznego zarządzania uczelniami oraz oceny i rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich. E-mail: j.bugaj@uj.edu.pl.

ANNA MARIA KOLA – doktor, adiunkt w Katedrze Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, magister socjologii i filologii polskiej, dyplomowana logopedka oraz lektorka języka polskiego dla obcokrajowców. Członkini Polskiej Komisji Akredytacyjnej (2016-2019). Jej zainteresowania naukowe mają charakter interdyscyplinarny, ale dotyczą głównie socjologii edukacji (szkoły wyższej) oraz pracy socjalnej w kontekście przemian globalizacyjnych. Badaczka elitarnych uniwersytetów na całym świecie (USA, Anglia, Chiny). Propagatorka i inicjatorka wielu projektów społecznych w trzecim sektorze. E-mail: amkola@umk.pl.

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 długu, 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.

SIMON MARGINSON – profesor badań nad szkolnictwem wyższym. Zanim w październiku 2013 r. rozpoczął pracę w Institute of Education University College London, przez długie lata był związany z University of Melbourne w Australii. W swoich badaniach, w których obficie czerpie z dorobku badań społecznych i filozofii politycznej, skupiony jest przede wszystkim na polityce wobec sektora szkolnictwa wyższego, jak również systemach i instytucjach szkolnictwa wyższego. Większość jego projektów ma charakter międzynarodowy i porównawczy. W ostatnich latach zajmował się głównie problematyką globalizacji w szkolnictwie wyższym, rynków w szkolnictwie wyższym, globalnych rankingów uniwersytetów, dóbr publicznych czy problemami dynamicznego rozwoju szkolnictwa wyższego w Azji Wschodniej. W 2014 r. wygłosił serię prestiżowych wykładów o szkolnictwie wyższym w cyklu „Clark Kerr lectures”, które organizowane są co dwa lata w systemie Uniwersytetu Kalifornijskiego. Jest autorem takich książek, jak: *Markets in Education* (1997), *The Enterprise University* (2000), *International Student Security* (2010), *Global Creation* (2010), *Ideas for Intercultural Education* (2011), *Higher Education and the Common Good* (2016), a także współautorem *Handbook on Globalization and Higher Education* (2011). Pełni funkcję

współredaktora naczelnego (razem z Jussi Valimaa) czasopisma naukowego „Higher Education”. E-mail: s.marginson@ioe.ac.uk.

PIOTR RODZIK – doktor, pracownik Ośrodka Przetwarzania Informacji, ekspert systemu POL-on, przez wiele lat zastępca przewodniczącego Rady Naukowej OPI, w latach 2000-2015 autor programów zbierających dane z ankiet jednostki naukowej, współtwórca Bazy Wiedzy o Nauce Polskiej. E-mail: prodzik@opi.org.pl.

MAŁGORZATA RYMARZAK – od 2009 r. zatrudniona na stanowisku adiunkta w Katedrze Inwestycji i Nieruchomości Uniwersytetu Gdańskiego. W 2013 r. odbyła dwutygodniowy staż naukowy w Vienna University of Economics and Business (w Austrii), zaś w 2014 r. czterotygodniowy w University College London (w Wielkiej Brytanii). W 2008 r. obroniła pracę doktorską na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Swoją wiedzę na temat gospodarki nieruchomościami pogłębiała na licznych studiach podyplomowych, w tym w zakresie wyceny nieruchomości na Politechnice Warszawskiej, a także zarządzania nieruchomościami czy rachunkowości i finansów na Uniwersytecie Gdańskim. W 2011 r. stała się członkiem Państwowej Komisji Kwalifikacyjnej ds. Zarządców Nieruchomości (funkcjonującej przy Ministerstwie Transportu, Budownictwa i Gospodarki Morskiej). Od 2010 r. pełni funkcję kierownika studiów podyplomowych Zarządzanie nieruchomościami i projektami deweloperskimi. E-mail: malgorzata.rymarzak@ug.edu.pl.

MAŁGORZATA ZIELIŃSKA – pedagożka, 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.

