

DOMINIK ANTONOWICZ

**STOPNIOWE RÓŻNICOWANIE SYSTEMU
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
I JEGO KONSEKWENCJE**

RAPORT V



DOMINIK ANTONOWICZ

**STOPNIOWE RÓŻNICOWANIE SYSTEMU
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
I JEGO KONSEKWENCJE**

RAPORT V

SERIA RAPORTÓW CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

POZNAŃ 2019

*Stopniowe różnicowanie systemu szkolnictwa wyższego i jego
konsekwencje*

Dominik Antonowicz

Raport V

Redakcja merytoryczna: prof. Marek Kwiek

Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „DIALOG” w latach 2016-2019 na podstawie umowy nr 0021/DLG/2016/10 z dnia 20 grudnia 2016 r.

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM
Poznań 2019



SPIS TREŚCI

1.	Streszczenie	5
2.	Wprowadzenie do problematyki raportu	5
3.	Syntetyczny przegląd literatury dotyczącej zagadnienia	10
4.	Kontekst i niezbędne informacje dotyczące zagadnienia	17
5.	Zalecenia i kierunki dla polityki publicznej	24
6.	Literatura	26

1. STRESZCZENIE

Problem wewnętrznego zróżnicowania systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych stał się jednym z największych wyzwań stojących przed polityką publiczną w XX wieku. Kwestia ta nabrała szczególnego znaczenia w krajach Europy kontynentalnej, w których dominowało sztywne, biurokratyczne podejście państwa do uczelni uwzględniające jedynie binarny podział na instytucje akademickie oraz zawodowe. Dla wielu państw oznaczało to konieczność przewartościowania polityki rządowej i aktywne włączenie się w (horyzontalne) modelowanie struktury szkolnictwa wyższego przy pomocy instrumentów legislacyjnych i finansowych. Większość krajów OECD podjęła już działania interwencyjne zmierzające do restrukturyzacji systemu szkolnictwa wyższego w celu wykreowania lub wsparcia elitarnych uczelni (zwanymi również flagowymi), które będą w stanie rywalizować ze swoimi odpowiedniczkami w przestrzeni globalnej. Stopniowo zaczęto dostrzegać, że w globalnym akademickim wyścigu zbrojeń liczą się wyłącznie najlepsze uczelnie, które nie tylko cieszą się wysokim statusem, ale wpływają również na reputację całego systemu. Spowodowało to zainicjowanie procesu restrukturyzacji systemów szkolnictwa wyższego i wprowadzenie narzędzi zmierzających do wyłaniania elitarnych uczelni czy też centrów doskonałości. Wśród licznych programów doskonałościowych analizie zostaną poddane dwie inicjatywy: rosyjska „5top100” oraz niemiecka „Excellence Initiative”. Obie reprezentują odmienne logiki ustanawiania relacji między państwem a uczelniami, jak również dwa różniące się od siebie podejścia do polityki wobec szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: różnicowanie wertykalne, różnicowanie horyzontalne, stratyfikacja, inicjatywy doskonałości

2. WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI RAPORTU

Problem wewnętrznego zróżnicowania stał się jednym z największych wyzwań XX wieku stojących przed polityką publiczną w zakresie szkolnictwa wyższego oraz badań naukowych. Widać to szczególnie wyraźnie w krajach Europy kontynentalnej, w których dominowało sztywne, biurokratyczne podejście państwa do uczelni uwzględniające jedynie binarny podział na instytucje akademickie

oraz zawodowe. Guy Neave (1994) określa to jako legislacyjną homogeniczność (ang. *legal homogeneity*), a jak pokazuje wraz z Franssem van Vughtem (Neave i Vught 1991), jest ona wynikiem protekcyjnego podejścia państwa opiekuńczego do całego sektora szkolnictwa wyższego. Europejskie państwo opiekuńcze znalazło się jednak w głębokim kryzysie (Huber i Stephens 2001; Kwiek 2014), a jego miejsce – stopniowo, ale konsekwentnie – zaczął zajmować ewaluacyjny model państwa (Neave 2012), w którym dominującą rolę zaczęła odgrywać ewaluacyjna homogeniczność (ang. *evaluative homogeneity*). Państwo – dostosowując prowadzoną przez siebie politykę do transnarodowych, (neo)liberalnych trendów – zmienia logikę równego statusu w logikę równych szans (Bleiklie 1998), która – niejako z definicji – prowadzi do nierówności. Jednak następujące w ostatnich dekadach przemiany znacząco ograniczają siły państwa narodowego w kształtowaniu porządku w szkolnictwie wyższym (Enders 2004). Uczelniom coraz trudniej jest funkcjonować w hermetycznym świecie państw narodowych, a przecież parasol państwowej ochrony oraz biurokratyczne zasady sektora publicznego stały się integralną częścią europejskiej tradycji szkolnictwa wyższego. Punktem zwrotnym stał się proces jego denacjonalizacji (Enders 2004), który posiada trzy zasadnicze wymiary: (1) umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego, (2) urynkowanie kształcenia na poziomie wyższym oraz (3) wprowadzenie quasirynkowych reguł do sektora publicznego w Europie (Pollitt 1990). W jego wyniku uczelnie przestały funkcjonować w stabilnych warunkach nowoczesnego państwa narodowego, a stały się wobec konieczności rywalizacji w przestrzeni transnarodowej o ograniczone zasoby ludzkie, finansowe, ale również globalny prestiż.

Dla wielu państw oznaczało to konieczność przewartościowania polityki rządowej i aktywne włączenie się w (horyzontalne) modelowanie struktury szkolnictwa wyższego przy pomocy instrumentarium legislacyjnego oraz finansowego. Większość krajów OECD (choć tak naprawdę ich liczba jest znacznie większa) podjęła już działania interwencyjne, które zmierzają do restrukturyzacji systemu szkolnictwa wyższego (np. Tapper i Palfreyman 2005). Mają w tym kontekście na celu wykreowanie lub wsparcie elitarnych uczelni (zwanych również flagowymi), które będą w stanie rywalizować ze swoimi odpowiednikami w przestrzeni globalnej. Stopniowo zaczęto dostrzegać, że w globalnym akademickim wyścigu zbrojeń (Enders 2014) liczą się wyłącznie najlepsze uczelnie, które cieszą się nie tylko wysokim statusem, ale również budują reputacje całego systemu. Jest to poniekąd odpowiedź na pytanie o przyczyny restrukturyzacji systemów szkolnictwa wyższego i wprowadzenie narzędzi zmierzających do wyłaniania elitarnych uczelni czy też centrów doskonałości. Nie wynika ona ani z natury szkolnictwa wyższego, ani też z wewnętrznej potrzeby środowiska akademickiego, ale jest konsekwencją zmiany zewnętrznych uwarunkowań jego funkcjonowania. Jednym z politycznych motorów

restrukturyzacji są globalne rankingi uniwersytetów, które z jednej strony – same w sobie – uosabiają coraz bardziej konkurencyjną naturę szkolnictwa wyższego, a jednocześnie, z drugiej, stały się jej motorami napędowymi (Hazelkorn 2011).

Rankingi wywołują wiele krytyki ze względu na swoją metodologiczną niedoskonałość (Altbach 2006), ale jednocześnie stanowią stabilne i skuteczne narzędzie do podtrzymywania i budowania instytucjonalnej reputacji. Nie wpływają one tak bardzo bezpośrednio na funkcjonowanie uczelni, ale oddziałują na kierunki polityki publicznej wobec szkolnictwa wyższego, stając się wskaźnikiem ich skuteczności.

Na przykład we Francji pojawiło się zjawisko określane mianem „*The Shanghai Shock*”, które spowodowało reorientację myślenia o szkolnictwie wyższym i odejście od typowego dla systemów postnapoleońskich modelu biurokratycznego. Podobne zjawiska – choć może już nie w takiej skali – pojawiły się również w innych krajach europejskich, zwłaszcza tych, w których uczelnie wewnątrznie cieszyły się stosunkowo dobrą reputacją, a międzynarodowe rankingi obraz ten nieco zmąciły.

Mimo narastającej krytyki (zob. Marope, Wells i Hazelkorn 2013) globalne rankingi stały się na swój sposób funkcjonalne, wprowadzając hierarchiczny porządek do globalnego, masowego, rozdrobnionego szkolnictwa wyższego w oparciu o relatywnie prosty (zrozumiałych dla przeciętnego odbiorcy) zestaw wskaźników. Cykliczność publikacji zestawień rankingowych uczelni powoduje odtwarzanie się tego porządku, zwłaszcza w kontekście ich relatywnej czołówki. Niewątpliwie nierówności zawsze były wpisane w istotę świata nauki i szkolnictwa wyższego, ale miały charakter nieformalny, oparte były głównie na prestiżu i zasadniczo nie były przedmiotem rozważań w ramach polityki publicznej. Przełomowym okazał się tu jednak rok 2002 – data opublikowania pierwszego światowego rankingu uczelni – który w istotny sposób zmienił uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Mimo początkowych prób ignorowania rankingowych wyników zestawienia najlepszych uczelni stopniowo, ale konsekwentnie stawały się ważnym punktem odniesienia w polityce publicznej. Głównym tego powodem było rosnące znaczenie procesów globalizacyjnych, które nadały porządkowi transnarodowemu (wielu jego elementom) charakter normatywny, zarówno w sferze badań naukowych, jak i edukacji.

Tym samym szkolnictwo wyższe przestało być częścią państwa opiekuńczego (zamkniętego w granicach państwa narodowego), a stało się globalnym fenomenem, którego transnarodowość jest ściśle związana z (globalnym) urynkowaniem poprzez włączenie usług edukacyjnych do porozumienia o liberalizacji międzynarodowego handlu GATS (*General Agreement on Trades in Services*). GATS (1995) to wielostronne porozumienie ustanawiające prawno-traktatowe ramy międzynarodowego handlu usługami. Objęcie usług edukacyjnych układem GATS stało się krokiem milowym w procesie komodyfikacji kształcenia na poziomie wyższym i uczynienia z niego przedmiotu handlu międzynarodowego. Zmiana

ta miała charakter fundamentalny, bowiem dotychczas transgraniczna edukacja była głównie narzędziem pomocy i wsparcia krajów słabiej rozwiniętych przez kraje lepiej rozwinięte, ale układ GATS uczynił z edukacji wyższej przedmiot międzynarodowego handlu, przyczyniając się do transformacji określanej jako „*from aid to trade*” (Knight 2008: 31).

W ten sposób szkolnictwo wyższe stało się częścią globalnego biznesu, który obecnie oferuje kształcenie dla ponad 4.5 milionów studentów (klientów), z czego aż 3.4 miliona w krajach OECD, stając się ważnym elementem gospodarki w kilku krajach (OECD 2014: 361). Konsekwencją globalnego urynkowania i towarzyszącej mu informacyjnej asymetrii między świadczącymi usługi edukacyjne a potencjalnymi klientami było powstanie międzynarodowych rankingów szkół wyższych (Hazelkorn 2009), które wprowadziły hierarchiczny porządek na rynku. Wysoka pozycja w rankingach stała się nie tylko źródłem prestiżu danej uczelni, ale również podstawą wizerunku całego systemu (kraju). Ponadto – co ważniejsze – rankingowi liderzy budują wizerunek całego systemu szkolnictwa wyższego, który ma rosące znaczenia w warunkach dużej mobilności kapitału społecznego. W post-industrialnym modelu gospodarki kapitał intelektualny (np. Becker 1964) stanowi o przewadze konkurencyjnej, a państwa, których uczelnie liderują w światowych rankingach, są w stanie przyciągać najbardziej utalentowanych studentów z całego świata. Ich talent, wiedza oraz umiejętności mogą być wykorzystane na potrzeby lokalnej gospodarki. Wielu badaczy podkreśla, że w ten sposób następuje instrumentalizacja uczelni i podporządkowanie ich potrzebom gospodarki, a nawet polityki, bowiem wysoka pozycja uczelni stanowi formę *soft power* (Nye 2004).

Polityka zmierzająca do modelowania struktury szkolnictwa wyższego i różnicowania uczelni została „wywołana” przez gwałtowane przemiany zachodzącego w jego otoczeniu. Dopełniły one jego instrumentalizacji, ale też dokonały urynkowania kształcenia na poziomie wyższym, które stało się przedmiotem globalnego rynku.

ROZWARSTWIENIE POLITYKI WOBEC SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Polityka wobec szkolnictwa wyższego była tradycyjnie domeną nowoczesnych państw narodowych i to zasadniczo się nie zmieniło. Państwa te, pozostając najważniejszymi aktorami, nie są już jednak na scenie same. Uczelnie stały się zbyt ważnym elementem polityki (*soft power*) oraz gospodarki (gospodarka oparta na wiedzy), żeby mogły funkcjonować całkowicie autonomicznie pod bezpiecznym parasolem państwa opiekuńczego. W pewnym sensie stały się ofiarami własnego sukcesu, gdyż szeroka, podmiotowa i niemal bezwarunkowa autonomia, jaką się cieszyły, jest współcześnie trudna do utrzymania.

Badacze szkolnictwa wyższego wskazują, że zmienia się otoczenie funkcjonowania uczelni, rośnie liczba oraz złożoność adresowanych wobec nich oczekiwań

(Neave 2012). Dotyczy to nie tylko podmiotów publicznych, choć i one ulegają multiplikacji (np. władza municypalna, regionalna, krajowa, w tym również quasi-autonomiczne agencje), ale również podmiotów z sektora przedsiębiorstw, których funkcjonowanie opiera się na wiedzy tworzonej w uczelniach lub na czerpaniu z siły roboczej wykształconych tam absolwentów.

Proces denacjonalizacji, a co ważniejsze instrumentalizacji szkolnictwa wyższego doprowadził do pojawienia się nowych, transnarodowych aktorów mających realny wpływ na regulacje (OECD czy Bank Światowy), dystrybucję prestiżu (agencje rankingowe), ale również finansowanie badań naukowych (Komisja Europejska). W kontekście różnicowania się systemów szkolnictwa wyższego coraz bardziej aktywnym graczem stała się Komisja Europejska (2005), która nie tylko „bodźcuje” rządy krajów członkowskich do prowadzenia określonej polityki, na przykład zwiększania nakładów na badania naukowe, ale również podejmuje bezpośrednie działania na przykład poprzez utworzenie europejskiej agencji finansujące badania naukowe – European Research Council (ERC).

Jednym z powodów rosnącej ingerencji rządowej w strukturę szkolnictwa wyższego i silniejszego zaangażowanie w modelowanie jej kształtu jest podporządkowanie go celom społecznym oraz gospodarczym. Sygnał do nowego spojrzenia na szkolnictwo wyższe dała Strategia Lizbońska (European Council 2000). Przede wszystkim potwierdziła rolę R&D (ang. *research and development*) dla rozwoju gospodarki europejskiej oraz wskazała znaczenie edukacji w rozwoju kapitału ludzkiego dla rozwoju ekonomicznego, choć również podkreślała rolę edukacji w utrzymaniu spójności społecznej (Gornitzka, Maassen, Olsen i Stensaker 2007). Można mówić w tym kontekście o Lizbońskim Trójkącie (Zatrudnienie – Wzrost – Spójność Społeczna), który jest kamieniem węgielnym Strategii Lizbońskiej (Maassen i Olsen 2007). Jak zauważają Peter Maassen i Bjorn Stensaker, Strategię Lizbońską można traktować jako uosobienie „globalnego skryptu” (Meyer i Jepperson 2000), pewnego modelu rozwoju gospodarczego opartego na badaniach naukowych oraz edukacji jako formie inwestycji w kapitał ludzki.

Strategia Lizbońska – podobnie jak wiele innych politycznych inicjatyw – pełna jest politycznych sformułowań, które na trwale zagościły w języku polityki publicznej, zarówno polskiej, jak i europejskiej. „Gospodarka oparta na wiedzy” czy „instytucje wiedzy” tworzą semantyczne ramy nowego myślenia o szkolnictwie wyższym oraz badaniach naukowych, nadając mu określony kierunek (Maassen i Olsen 2007). W ten sposób jednak – również semantycznie – szkolnictwo wyższe znalazło się w centrum europejskiej polityki gospodarczej, której kierunek został wyraźnie określony przez stanowisko Komisarza do spraw edukacji Jana Figla (2006: 5). Mówi ono o tym, że potrzebna jest „gruntowna reforma sposobu, w jaki uczelnie są zarządzane, zorganizowane, finansowane oraz regulowane”.

Komisja Europejska nie może ingerować w suwerenne działania krajów członkowskich w zakresie szkolnictwa wyższego, ale jednocześnie utworzyła ERC, którego budżet w latach 2014–2020 wynosi 13 miliardów euro. W ramach programu H2020 szacuje się, że sfinansowanych zostanie około 7 tysięcy grantów ERC, a wsparcie otrzyma 42 tysiące członków zespołów badawczych, w tym 11 tysięcy doktorantów oraz 16 tysięcy postdoków. Konkurencyjny sposób dystrybucji funduszy na badania naukowe przez ERC ma wpływ na politykę rządową wobec szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza na kształtowanie jego struktury. W ten sposób – poprzez przenoszenie ciężkości z poziom państw narodowych na poziom europejski – następuje stopniowo europeizacja polityki wobec nauki i szkolnictwa wyższego (Beerkens 2008), co stało się częścią znacznie szerszego procesu europeizacji polityki publicznej (Saurugger i Radaelli 2008).

W miejscu tym pojawia się pewien paradoks, bowiem mimo rosnącej liczby aktorów to właśnie ze względu na instrumentalizację szkolnictwa wyższego znacząco wzrosła w ostatnich dekadach rola nowoczesnego państwa narodowego (w relacjach z uczelniami). Paradoks polega na tym, że rośnie znaczenie polityki rządowej przy modelowaniu struktury systemu szkolnictwa wyższego, gdyż wprowadzenie konkursowego mechanizmu finansowania badań na poziomie paneuropejskim wymusza na nich podjęcie działań restrukturyzacyjnych i wprowadzenie polityki zmierzającej do koncentracji zasobów ludzkich oraz finansowych w najlepszych ośrodkach akademickich. W wielu europejskich krajach takie zaangażowanie władz centralnych było zjawiskiem nowym i niemal wszędzie zostało przyjęte bez entuzjazmu (Christensen 2011). Trzeba jednak podkreślić, że działania podjęte przez władze poszczególnych krajów stanowiły reakcję na przemiany zachodzące w globalnym szkolnictwie wyższym. Przykładem na to są wszystkie inicjatywy zmierzające do restrukturyzacji szkolnictwa wyższego (Tapper i Palfreyman 2005) i dyskusja wokół wyłonienia uczelni flagowych.

Podsumowując, rozwarstwienie polityki wobec szkolnictwa wyższego powoduje, że na poziomie nowoczesnych państw narodowych przybiera ona formę reakcyjną i jest próbą odpowiedzi na rodzące się wyzwania. Polityka rządowa musi uwzględniać szereg dodatkowych kontekstów, które mają istotny wpływ na podejmowane przez władze inicjatywy. Oznacza to, że analizowany w raporcie proces stopniowego różnicowania szkolnictwa wyższego musi być analizowany z uwzględnieniem szerokiego kontekstu (kontekstów), w którym zachodzi.

3. SYNTETYCZNY PRZEGLĄD LITERATURY DOTYCZĄCEJ ZAGADNIENIA

Badania nad różnicowaniem systemów szkolnictwa wyższego odzwierciedlają dwie osie różnicowania: horyzontalną oraz wertykalną. Prace dotyczące zróżnicowania

horyzontalnego obejmują głównie rozwój sektora nieuniwersyteckiego w Europie Zachodniej (Teichler 1998; Taylor, Ferreira, Machado i Santiago 2008). Jego kształt, misja oraz zasady funkcjonowania, relacje z sektorem uniwersyteckim, a przede wszystkim trajektoria zachodzących zmian różnią się pomiędzy poszczególnymi krajami. Temu też poświęcona jest właśnie znaczna część badań (studiów przypadków), ale poszukiwano też wspólnego mianownika dla tych przemian, doszukując się go w takich procesach jak homogenizacja szkolnictwa wyższego, w tym „akademicki dryft” uczelni zawodowych (Kyvik i Lepori 2010).

Formą horyzontalnego różnicowania jest również niepubliczny sektor szkolnictwa wyższego (Altbach i Levy 2005; Levy 2007; Kwiek 2009). W krajach rozwijających się – takich jak Korea Południowa, Taiwan czy Filipiny oraz części państw latynoskich takich jak Brazylia, Kolumbia czy Peru – średnio ponad 50% studentów kształci się w sektorze prywatnym, dużo więcej niż w Stanach Zjednoczonych (około 20%) czy krajach Europy Zachodniej (około 10%). Daniel Levy (1986) wskazywał na dwie fazy rozwoju niepublicznego szkolnictwa wyższego w Ameryce Południowej: (1) powstanie uczelni katolickich oraz (2) elitarnych. Marek Kwiek dodawał do tego, że rozwój sektora niepublicznego w latach 90. XX wieku w krajach Europy Środkowo-Wschodniej tworzy trzecią fazę tego procesu, który obejmuje uczelnie świeckie i masowe (ani katolickie, ani elitarne). Jednak istnieją poważne wątpliwości, czy akurat pojawienie się niepublicznego szkolnictwa wyższego w tej części Europy przyczyniło się do jego zróżnicowania. Jürgen Enders oraz Ben Jongbloed (2007) twierdzą nawet, że w żadnym razie nie była to ani „lepsza” jakościowo oferta edukacyjna, ani nawet nie była ona szczególnie „inna”, ale na pewno było jej „więcej”. W tym sensie poza większą liczbą instytucji szkolnictwa wyższego, funkcjonujących zwykle w oparciu o inne reguły, nie pojawiła się żadna nowa jakość.

Drugim nurtem badań, a jednocześnie osią zmian szkolnictwa wyższego jest proces restrukturyzacji szkolnictwa wyższego i jego wertykalnej dyferencjacji. Jak trafnie zauważają Ted Tapper i David Palfreyman (2009: 2): „[i]stnieje szeroki konsensus co do faktu, że systemy szkolnictwa wyższego są w coraz mniejszym stopniu kształtowane na poziomie państwowym czy lokalnym, a bardziej poprzez globalne siły, niezależnie czy to przez ponadnarodowe struktury polityczne, międzynarodowe organizacje gospodarcze, czy też konkurencję o ograniczone zasoby, włączając w to rywalizację o studentów i pracowników akademickich”. Mimo to uczelnie w dominujący sposób pozostają finansowane ze środków publicznych, co nadaje władzy publicznej możliwość określenia zarówno wysokości finansowania uczelni, jak również sposobu dystrybucji. Kilka rządów skorzystało z takiej możliwości (np. Niemcy, Rosja czy Japonia), ale inne (np. Holandia) wybrały odmienną drogę.

Głównym tematem badań nad wertykalną dyferencjacją były i nadal są rządowe inicjatywy doskonałościowe (Hazelkorn, 2011) traktowane jako pewien

globalny skrypt, któremu towarzyszą jego lokalne interpretacje oraz sposoby implementacji w szkolnictwie wyższym (Wang, Cheng i Liu 2013; Tapper i Palfreyman 2009). Szczególne miejsce w tych analizach zajmuje koncepcja „World Class University” (Salmi, 2009), a także sposób wyłania się globalnego modelu uczelni badawczej (eng. *Emerging Global Model*) (Mohrman, Ma i Baker 2008). Proces rozprzestrzeniania się idei oraz adaptacja WCU pokazuje, że w kontekście rosnącej międzynarodowej otwartości szkolnictwa wyższego kształt jego struktury nie pozostaje wyłącznie kwestią historycznych uwarunkowań, a poszczególne kraje odtwarzają pewien globalny skrypt. Dlatego warto wyróżnić tropy badawcze pokazujące polityczne, ekonomiczne oraz kulturowe naciski, z jakimi musi się zmierzyć polityka wobec szkolnictwa wyższego, to one bowiem nie tylko rysują szeroki kontekst, ale również determinują w dużym stopniu kierunek zachodzących w niej przemian.

Polityka wewnętrznego różnicowania systemów szkolnictwa wyższego stanowi odpowiedź na polityczne, ekonomiczne czy kulturowe procesy zachodzące poza szkolnictwem wyższym. Równocześnie należy zauważyć, że nie jest ona realizowana w społecznej próżni, a przeciwnie musi zostać implementowana do historycznie ukształtowanego środowiska instytucjonalnego, którego kształt legitymizowany jest przez akademicką tradycję. W kontynentalnej części Europy możemy wyróżnić dwie tradycje akademickie (napoleońską i humboldtowską), które wywarły istotny wpływ na kształt polityki rządowej wobec szkolnictwa wyższego oraz ustrój uniwersytetów. W obu tradycjach binarny system szkolnictwa wyższego utrzymywał elitarność (wyjątkowość) uniwersytetów, a jednocześnie konsumował proces ekspansji szkolnictwa wyższego.

Tradycje akademickie w krajach europejskich stanowią jedno z najsilniejszych ograniczeń (uwarunkowań) w procesie tworzenia polityki wobec szkolnictwa wyższego. Dotyczy to zwłaszcza krajów, w których uniwersytety zostały zbudowane w oparciu o model Humboldtowski nakazujący instytucji państwa traktować uczelnie akademickie według zasady *equal but different*. Ideologia formalnego egalitaryzmu stała się niemal politycznym tabu (Neave 1996), stanowiąc centralny element tożsamości akademickiej. Stała się politycznym mitem o silnym znaczeniu emocjonalnym. Mimo że działania władzy publicznej nie musiały wcale oznaczać traktowania wszystkich uczelni akademickich tak samo ani też egalitarnej dystrybucji zasobów, ta bowiem była często wynikiem doraźnych interesów politycznych, to jednak oficjalna linia polityki musiała się opierać na regułach formalnego egalitaryzmu. Jego symboliczne oraz emocjonalne znaczenie dla społeczności akademickiej (choć nie tylko) było szczególnie dobrze widoczne podczas dyskusji na niemiecką „Excellence Initiative” (por. Kehm i Paasternack 2009), jak również debatach prowadzonych w Polsce (Dziedziczak-Foltyn 2017).

Proces odgórnego modelowania struktury szkolnictwa wyższego zachodzi naj-
sprawniej w krajach rozwijających się takich jak Korea Południowa (Korean Brain
21), Chiny (China 985), Japonia (Top-30), Taiwan (5 year 50 billion) czy Izrael
(Centers for Research Excellence), a zatem miejscach pozbawionych bagażu silnie
zinstytucjonalizowanej akademickiej tradycji. Analiza inicjatyw doskonałości-
owych pokazuje, że łatwiej realizuje się je w regionach pozaeuropejskich, bowiem
środowisko akademickie nie jest tam tak przywiązane do tradycjach rozwiązań
organizacyjnych i politycznych, a system staje się przez to bardziej plastyczny.
Władze zyskują większą swobodę w modelowaniu systemu i ustalaniu reguł w nim
obowiązujących, gdyż uczelnie azjatyckie czy afrykańskie nie cieszą się taką au-
tonomią jak w Europie. Nie mają też takiej podmiotowości ani legitymizującej ją
tradycji akademickiej, przez co lokalne systemy są bardziej otwarte na zmiany,
choć z pewnością mniej stabilne.

Odmienne prezentuje się sytuacja w Europie, gdzie nie tylko uczelnie, ale rów-
nież ich relacje z władzą publiczną kształtowane były przez dekady (Mahoney
2001). Są one przez to głęboko zakorzenione w tradycji akademickiej i każda próba
ich odgórnej zmiany budzi naturalny środowiskowy opór. W krajach europejskich
(czy, mówiąc ściślej, w Unii Europejskiej i krajach stowarzyszonych) szkolnictwo
wyższe osadzone jest w silnie zinstytucjonalizowanym środowisku, które nadaje
mu stabilność, ale też utrudnia implementację reform.

HORYZONTALNE ORAZ WERTYKALNE RÓŻNICOWANIE SYSTEMÓW SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Proces różnicowania ról w obrębie systemu szkolnictwa wyższego pojawił się
po raz pierwszy wraz z jego ekspansją, a szczególnie wraz z wykształceniem się
sektora nieuniwersyteckiego (Teichler 1998; Taylor, Ferreira, Machado i San-
tiago 2008). W krajach europejskich efektem rosnącego popytu na kształce-
nie na poziomie wyższym było powstanie sektora uczelni zawodowych (Guri-
-Rosenblit, Šebková i Teichler 2007), które miały absorbować rosnący popyt
na kształcenie na poziomie wyższym. W jego rezultacie na przełomie lat 70.
oraz 80. wykształcił się binarny model szkolnictwa wyższego (Taylor,
Ferreira, Machado i Santiago 2008) (uczelnie nieuniwersyteckie istniały już
wcześniej, ale znajdowały się jednak na marginesie szkolnictwa wyższego).
Jego produktem było równoległe funkcjonowanie uczelni dwóch kategorii,
które przez długi czas nie kolidowało ze sobą, bowiem spełniały one różne role
w systemie szkolnictwa wyższego. Uniwersytety prowadziły badania naukowe
i zajmowały się kształceniem elit, podczas gdy uczelnie zawodowe kształci-
ły specjalistów na potrzeby rynku pracy. Wynikające stąd różnice w presti-
żu był w wpisane w binarność systemową, a jednocześnie w obrębie każdej

z kategorii polityka publiczna nie różnicowała uczelni w oparciu o inne kryteria niż historyczne.

Binarna struktura szkolnictwa wyższego zaczęła się kruszyć wraz polityczną decyzją o podniesieniu brytyjskich politechnik do rangi uczelni akademickich (Act 1992; Taylor 2003), co po raz pierwszy formalnie zrównywało ich status z uniwersytetami, zrywając symbolicznie z podziałem na uczelnie akademickie i zawodowe (Scott 1995). W krajach Europy kontynentalnej proces zacierania się binarnej struktury przebiega znacznie wolniej, podobnie zresztą jak uleganie presji rynku – tak typowej dla anglosaskich systemów – którą łagodzi w tym kontekście państwo. Jednak binarny podział stopniowo zaczął tracić na ostrości ze względu na rosnące zaangażowanie uczelni zawodowych w proces badań naukowych, w tym zwłaszcza znaczący wzrost znaczenia sektora badań i rozwoju (Kyvik i Lepori 2010). Jednocześnie obserwowalny jest akademicki dryft, czyli proces stopniowej ewolucji uczelni zawodowych w kierunku instytucji akademickich ze względów prestiżowych, co wynika z rosnącej presji kulturowej i swego rodzaju „fetyszyzacji” idei uczelni badawczych.

Bardziej ogólnie można stwierdzić, że w miejsce uczelni od siebie różnych (nieporównywalnych) pojawił się podział na uczelnie „lepsze” i „gorsze”. Uczelnie badawcze zyskały status niemal kulturowych „ikon” w szkolnictwie wyższym, skupiając na sobie główne zainteresowanie polityk publicznych (Fumasoli 2017). Ich kulturowa dominacja spowodowała, że również inne szkoły wyższe, niegdyś ukierunkowane głównie lub wyłącznie na kształcenie studentów, coraz odważniej deklarują swoje badawcze aspiracje, zwłaszcza w obszarze badań stosowanych. O ile bowiem w systemie binarnym istniało wyraźne rozróżnienie typów uczelni, o tyle w systemach postbinarnych podział ten jest znacznie mniej ostry. Polityczna, kulturowa oraz ekonomiczna dominacja uczelni badawczych powoduje, że stały się one ważnym punktem odniesienia dla pozostałych uczelni – w tym zawodowych – które starają się naśladować ich strategię. W efekcie tego następuje stopniowe, ale kontrolowane włączenie ich do sektora akademickiego.

Włączenie to przyjmuje różną formę. Mogą to być fuzje uczelni akademickich oraz zawodowych (np. Finlandia, Francja), umożliwienie nadawania stopni doktora nauk (np. Niemcy) czy aplikowanie o fundusze na badania ze środków publicznych (np. Holandia czy Norwegia). Niemniej od strony formalnej większość systemów szkolnictwa wyższego w Europie oparta jest o binarny podział na uczelnie akademickie i zawodowe. Linia tego podziału staje się jednak coraz mniej czytelna. Zacieranie granic zostało dodatkowo wsparte postanowieniami Procesu Bolońskiego (Deklaracja Bolońska 1999), które nadały procesowi kształcenia wyraźnie biurokratyczny rys, kładąc nacisk – co było dotąd typowe dla studiów o charakterze zawodowym – na opis efektów kształcenia. Tym samym

uczelnie akademickie, które dotychczas zachowywały daleko idącą autonomię nie tylko w wymiarze badawczym, ale również dydaktycznym, zostały wepchnięte do systemu szkolnictwa wyższego, w którym obowiązują ściśle i narzucone odgórnie zasady realizacji procesu dydaktycznego. Jednolity ogólnoeuropejski opis poziomów kształcenia zwiększył mobilność studentów oraz międzynarodową uznawalność ich osiągnięć edukacyjnych, ale jednocześnie wprowadził jednolite miary dla wszystkich typów uczelni.

Podsumowując ten fragment raportu, uczelnie zawodowe stopniowo wkraczają w sferę akademicką, a uczelnie akademickie nie odzegnują się zupełnie od kształcenia na kierunkach praktycznych i często współpracują z lokalnym biznesem. Następuje proces stopniowej homogenizacji szkolnictwa wyższego, bowiem niemal wszystkie uczelnie podejmują dziś wyzwania badawcze i niemal wszędzie prowadzone są badania. Różni je jednak znacząco intensywność, jakość, a przede wszystkim efekty owych badań.

W POGONI ZA „WORLD CLASS UNIVERSITY”

Idea rządowych reform szkolnictwa wyższego oparta została na fundamentach teorii kapitału ludzkiego (Becker 1964), umieszczając uczelnie w centrum rozwoju gospodarczego gospodarki opartej na wiedzy (Powell i Snellman 2004). Jednocześnie, jak wskazują Gornitzka i Maassen (2017: 2), zrodził się na tym gruncie pewien paradoks, bowiem z jednej strony europejskie rządy podzielają dość silnie ugruntowany pogląd, że szkolnictwo wyższe nie daje społeczeństwu ani gospodarce tego, czego by od niego oczekiwano, a jednocześnie to samo szkolnictwo wyższe lokowane jest przez nie jako koło napędowe rozwoju gospodarczego w przyszłości.

W tym kontekście istotną rolę odgrywają nie tylko rządy krajowe, ale również Komisja Europejska, która ogłosiła wspomniany już wcześniej dokument-manifest „Strategia Lizbońska” mający uczynić gospodarkę europejską najbardziej innowacyjną na świecie dzięki zaawansowanym badaniom naukowym. Właściwy jej rozwój miał się oprzeć na trzech filarach tzw. trójkącie wiedzy – edukacji, badaniach i innowacjach – dzięki któremu efekty kształcenia oraz wyniki badań mają przekładać się na rozwój technologii oraz wspierać powstawanie wysokiej jakości miejsc pracy, napędzając przy tym europejską gospodarkę i ograniczając społeczne nierówności (Maassen i Stensaker 2011).

Jednym z elementów szerokiego zakresu reform jest wyłonienie lub wzmocnienie centrów doskonałości naukowej i dydaktycznej, by mogły one rywalizować z liderującymi w rankingach uczelniami amerykańskimi. W ten sposób na mapie europejskiego szkolnictwa wyższego pojawiła się kategoria „*world class universities*” (Salmi 2009), za którą stało marzenie o tworzeniu liderów badań i innowacji, którzy mieliby stymulować rozwój gospodarczy. Globalna

presja spowodowała, że horyzontalne zróżnicowanie szkolnictwa wyższego, tworzące mozaikę różnych uczelni pełniących komplementarne funkcje, stopniowo, ale konsekwentnie ewoluuje w stronę wertykalnego zróżnicowania. Rankingi, które stały się jednym z drogowskazów kształtującym kierunek polityki publicznej, faworyzują nie tylko amerykański model uczelni badawczej, ale również amerykański model szkolnictwa wyższego, który charakteryzuje silna koncentracja zasobów w wąskiej grupie wiodących uczelni. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego spowodowała, że europejskie rządy nie mogły pozostać bierne wobec obniżającego się prestiżu uczelni i systematycznego odpływu kadry do najbardziej znaczących oraz często najbogatszych uczelni amerykańskich, a w ostatnich latach nawet azjatyckich, które dzięki gigantycznym rządowym inwestycjom dokonały największego postępu.

Niemal wszystkie kraje OECD podjęły działania w celu restrukturyzacji systemów szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza wyłonienia centrów doskonałości (Fumasoli 2017) aspirujących do statusu *world class universities* (Salmi 2009). WCU należy do jednej z najbardziej wpływowych idei XXI wieku w szkolnictwie wyższym, której kulturowa wyższość bierze się z niemal hegemonicznej siły międzynarodowych rankingów. Wendy Nelson Espeland i Michael Sauder (2007: 36) trafnie wskazali, że stała się ona „podróżującą” koncepcją implementowalną niemal w każdych warunkach, chociaż w różnej formie. Warto zadać pytanie, co w praktyce oznacza tworzenie *world class universities*, zwłaszcza w instytucjonalnym i kulturowym kontekście europejskiego szkolnictwa wyższego. Mohrman, Ma i Baker (2008: 21) zaproponowali interesującą konceptualizację WCU, wskazując na jego główne cechy i określając nowy typ uczelni mianem *Emerging Global Model (EGM)*. Ich zdaniem pod względem ustrojowym oraz w zakresie logiki organizacyjnej jest to zupełnie nowy typ uczelni.

Przede wszystkim jest to uczelnia zamknięta w granicach państwa narodowego, a wszystkie podejmowane przez nią działania mają charakter globalny (na pewno transnarodowy). Stanowi to odejście od ukształtowanej w XIX i XX wieku tradycji akademickiej, która wpisywała uniwersytety w ramy nowoczesnego państwa narodowego. *Emerging Global Model (EGM)* opisywany przez Mohrman, Ma i Bakera (2008) to model uczelni, której misja wykracza poza granice państw narodowych. Instytucji, która postrzega otaczającą ją rzeczywistość w kategoriach globalnych możliwości. Wiąże się przez to w praktyce z koniecznością globalnej rekrutacji zarówno studentów, jak i pracowników, poszukiwaniem i przyciąganiem największych talentów niezależnie od ich narodowości.

Misja i cele funkcjonowania uczelni według modelu EGM wykraczają poza granice państw narodowych zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i badawczym, natomiast jej cechą charakterystyczną jest wyraźne ukierunkowanie na badania

naukowe (kosztem dydaktyki), których odbiorcą ma być cała społeczność naukowa. Ponadto badania typowe dla EGM wychodzą poza wąski zakres dyscyplin, których systematyka różni się pomiędzy poszczególnymi krajami, a pracownicy są w nim traktowani jako producenci nowej, interdyscyplinarnej wiedzy zorientowanej na rozwiązywanie realnych problemów. Globalne ambicje EGM wymagają na początku stosunkowo dużego i wspomaganego publicznie finansowania, ale docelowo uczelnie flagowe muszą dokonać dywersyfikacji swoich źródeł przychodu. Powinny oprzeć się w większej mierze na źródłach prywatnych, a także zaangażować się w proces komercjalizacji wiedzy. Silna presja na pozyskiwanie funduszy ze źródeł prywatnych prowadzi niekiedy do demoralizujących praktyk pozyskiwania funduszy o podejrzanym pochodzeniu. Wspomnieć warto choćby o rosyjskim oligarsze Lenie Blawatniku, który okazał się donatorem Uniwersytetu w Oxfordzie czy dawnym libijskim dyktatorze Muammarze Kaddafim, który wspierał London School of Economics.

Funkcjonowanie ponad granicami państw narodowych oznacza, że EGM stają wobec konieczności uczestnictwa w uniwersyteckim wyścigu zbrojeń (Enders 2014), a to z kolei wymaga również zmiany myślenia o uczelni jako organizacji posiadającej pewną sterowność zarządczą, która pozwala jej swobodnie dysponować zasobami organizacyjnymi.

4. KONTEKST I NIEZBĘDNE INFORMACJE DOTYCZĄCE FUNKCJONOWANIA SFERY PROBLEMOWEJ W POLSCE

W polskim szkolnictwie wyższym istnieje kilka sposobów podziału instytucji szkolnictwa wyższego. Podstawą tego podziału jest Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym (PSW) Art. 2, który wprowadza podział uczelni w oparciu o profilu działalności na dwie kategorie: (1) uczelnie akademickie i (2) uczelnie zawodowe.

Podstawą tego podziału jest fakt prowadzenia badań naukowych, których wskaźnikiem jest posiadanie uprawnień do nadawania stopnia doktora w co najmniej jednej dyscyplinie naukowej. Kryterium „uprawnień doktorskich” jest, po pierwsze, stosunkowo słabe i w zasadzie niestosowne nawet w statystykach publicznych, na próżno bowiem szukać podziału na uczelnie akademickie i zawodowe w głównym roczniku „Szkoły Wyższe i ich Finanse” (GUS 2013). Po drugie, kryterium uprawnień doktorskich ma wyłącznie charakter formalny i nie jest bezpośrednio związane z prowadzeniem badań naukowych, bowiem na podstawie art. 6.1 Ustawy o stopniach i tytule naukowym: „uprawnienia do nadawania stopnia doktora w określonej dyscyplinie może otrzymać jednostka organizacyjna, zatrudniająca w pełnym wymiarze czasu pracy i jako podstawowym miejscem pracy co najmniej osiem osób posiadających tytuł profesora lub stopień doktora

habilitowanego, reprezentujących dziedzinę nauki (w której mieści się dyscyplina), w zakresie której jednostka organizacyjna ma otrzymać uprawnienia”. Można przewrotnie powiedzieć, że kryterium to wręcz abstrahuje od jakości prowadzonych badań naukowych, a odnosi się głównie do stanu zatrudnienia.

Drugą klasyfikacją jest podział na uczelnie akademickie w zależności od liczby posiadanych uprawnień do nadawania stopni naukowych. Uprawnienia te mają uosabiać zakres prowadzonych badań naukowych, ale w istocie odnoszą się do liczby posiadanych uprawnień. Podział, o którym mowa, wyszczególnia następujące typy uczelni: (1) uniwersytet, (2) uniwersytet techniczny, (3) uniwersytet przymiotnikowy oraz (4) akademia, również odnosząc to do liczby uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego oraz doktora nauk w określonych dyscyplinach (adekwatnych do profilu uczelni).

Formalna klasyfikacja szkół wyższych w Polsce jest zasadniczo biurokratyczną fikcją nie tylko z powodu stosowanych kryteriów, ale również z powodu ich upolitycznienia, w efekcie czego kilka uniwersytetów (np. w Zielonej Górze, Opolu, Rzeszowie) od 2005 roku nie jest w stanie spełnić warunków do bycia pełnym uniwersytetem, a Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim ma status uczelni akademickiej, chociaż nie posiada żadnego uprawnienia do nadawania stopnia doktora nauk.

Poza formalną systematyką funkcjonującą w oparciu o Ustawę PSW można dokonać pewnej nieformalnej typologizacji uczelni ze względu na realny profil ich funkcjonowania w oparciu o dwa kryteria: (1) kategorię naukową podstawowych jednostek organizacyjnych wchodzących w skład uczelni oraz (2) liczbę uzyskiwanych grantów z Narodowego Centrum Nauki (lub Narodowego Centrum Badań i Rozwoju).

W odróżnieniu od taksonomii opartej na strukturze zatrudnienia podział funkcjonalny bardziej odzwierciedla jakość prowadzonych badań naukowych, choć w rzeczywistości dotyczy podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni. Obie użyte miary są daleko niedoskonałe, choćby dlatego że całkowicie abstrahują od międzynarodowego poziomu prowadzonych badań, a jedynie pokazują pozycje danej jednostki na tle innych jednostek w Polsce. Być może są one zbyt słabe, aby tworzyć klasyfikację uczelni, ale wystarczająco mocne do stworzenia prostej typologii uczelni prowadzących intensywne badania naukowe na wysokim poziomie i w ten sposób odróżniających się od tych, które je w dużej mierze imitują na potrzeby ewaluacyjne oraz ze względu na wymogi awansowe pracowników.

(NIEUDANE) PRÓBY RESTRUKTURYZACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

Plany zmiany struktury szkolnictwa wyższego w Polsce pojawiły się na początku lat 90. XX wieku, gdy oddolnie usiłowano powołać państwowe wyższe szkoły

zawodowe (Kowalska 2013). Ostatecznie przyjęta w 1997 roku Ustawa o Państwowych Wyższych Szkołach Zawodowych umożliwiła nie tylko ich powstanie, ale stworzyła formę prawną dla funkcjonowania dynamicznie rosnącej liczby uczelni niepublicznych. Utworzenie sektora uczelni zawodowych było również pierwszą poważną próbą odzyskania kontroli na żywiołowym procesem umasowienia szkolnictwa wyższego. W obu aspektach były to próby całkowicie nieudane (Antonowicz 2015), problem bowiem polegał na tym, że powstające w latach 90. uczelnie niepubliczne imitowały funkcjonowanie uczelni akademickich, choć realnie ich funkcjonowanie sprowadzało się do prowadzenia kształcenia na masową skalę. Ustawa z 1997 roku miała to zmienić i objąć uczelnie niepubliczne regulacjami prawnymi odnoszącymi się do szkół zawodowych. Mimo szlachetnych intencji oraz podjętych działań legislacyjnych władzom publicznym nie udało się okiełznać sektora niepublicznego, bowiem ostatecznie w ustawie znalazł się bardzo liberalny zapis mówiący o tym, że do uzyskania statusu uczelni akademickiej wystarczyło uprawnienie do prowadzenia jednego kierunku na poziomie magisterskim.

Niemniej Ustawa o wyższych szkołach zawodowych ustanawiała nowy typ uczelni, wyraźnie definiując stawiane przed nimi cele (art. 3 pkt. 1):

1. kształcenie studentów w zakresie kierunków i specjalności zawodowych oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodu,
2. kształcenie w celu specjalistycznej wiedzy i umiejętności zawodowych,
3. kształcenie w celu przekwalifikowania w zakresie danej specjalności zawodowej,
4. wychowanie studentów w duchu poszanowania praw człowieka, patriotyzmu, demokracji i odpowiedzialności za dobro społeczeństwa, państwa i własnego warsztatu pracy.

Wbrew intencji ustawodawcy większość uczelni niepublicznych – realnie szkół zawodowych – ze względów prestiżowych skutecznie „uciekła” przed statusem uczelni zawodowej, który (słusznie) postrzegano jako niższy i obniżający ich pozycję na rynku edukacyjnym. Poza tym – co było równie istotne – status uczelni akademickich dawał im dużo większą autonomię instytucjonalną, co w latach 90. XX oznaczało nieograniczoną swobodę funkcjonowania.

Od 1990 roku wszystkie próby różnicowania szkolnictwa wyższego w oparciu o formalne kryteria okazały się całkowicie nieudane i jedynie kategorie naukowe (od 2013 roku) zaczęły realnie różnicować jednostki naukowe. Paradoksalnie, mimo prób klasyfikowania uczelni, jedyną skuteczną próbą wewnętrznego różnicowania szkolnictwa wyższego okazały się wyniki ewaluacji działalności naukowej. Trzeba jednak zaznaczyć, że kategorie naukowe mają charakter temporalny i różnicują jednostki jedynie czasowo.

MISJA NIEDOKOŃCZONA – KNOW-Y

Kolejna próba dyferencjacji systemu szkolnictwa wyższego nastąpiła w latach 2007–2012, gdy spadła na niego ogromna krytyka po kolejnych publikacjach międzynarodowych rankingów. Mimo uzyskania słabej pozycji w międzynarodowych rankingach środowisko akademickie nie było przychylnie nastawione do zmian w strukturze szkolnictwa wyższego, a same rankingi spotkały się z chłodnym przyjęciem czy wręcz ignorancją dużej części uczonych. W sensie politycznym trudno było jednak ignorować taki stan rzeczy, zwłaszcza że dla opinii publicznej rankingi tworzyły prosty i czytelny przekaz słabości polskiego szkolnictwa wyższego.

Dodatkowo w ten nurt krytyki wpisywały się również słabe wyniki polskich badaczy oraz zespołów badawczych w pozyskiwaniu funduszy ze środków 6. Programu Ramowego UE oraz negatywne oceny formułowane przez polskich badaczy zatrudnionych na uczelniach w krajach Europy Zachodniej (Supel 2007). Dla polityków oraz opinii publicznej przekaz zawarty w rankingach AWRU i THES był sygnałem konieczności aktywniejszego włączenia się modelowanie struktury polskiego szkolnictwa wyższego i wyłonienie elitarnych uczelni. Miały one być atrakcyjnym miejscem pracy dla polskich naukowców, odmienić (falszywy w opinii rządzących) obraz polskiej nauki, a jednocześnie w dłuższym okresie czasu mogłyby stać się liderami zmian.

Idea „uczelni flagowych” (MNiSW 2008) została jednak negatywnie (co przewidywalne) przyjęta przez większość przedstawicieli środowiska akademickiego, które uznało je za formę niepotrzebnej ingerencji władz politycznych, a przede wszystkim stojącą w sprzeczności z głęboko zakorzenioną humboldtowską ideą „*equal but different*”. Co szczególnie interesujące, sam pomysł ujawnił głębokie podziały w Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Jak pisał Józef Kuczmaszewski, ówczesny rektor Politechniki Lubelskiej, pojawił się zgrzyt pomiędzy prezydium KRASP (gdzie idea uczelni flagowych zyskała akceptację) a społecznością rektorów, którzy nie podzielali tego stanowiska. „W kularach obrad ostatniego zgromadzenia plenarnego niektórzy rektorzy żartowali, że założymy KROASP – Konferencję Rektorów Odrzuconych Akademickich Szkół Polskich. Gorzki to jednak żart” (Kuczmaszewski 2008).

Ostatecznie – w wyniku presji środowiskowej – minister Barbara Kudrycka wycofała się z pomysłu uczelni „okrętów flagowych” na rzecz wyróżniania podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni (wydziałów) lub tworzonych przez nie konsorcjów w formie Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących (KNOW). Była to inicjatywa inspirowana niemiecką „Excellence Initiative” (Kehm i Pasternack 2009), która upodmiotowiała wydziały uczelni, a nie całe organizacje, wpisując się w humboldtowską tradycję. W ramach konkursu przeprowadzono jedynie dwa konkursy na KNOW (2012 i 2014 roku) w naukach ścisłych oraz medycznych,

wyróżniając 11 ośrodków (konsorcjów), które miały prawo do uzyskania w ciągu pięciu lat dodatkowego finansowania w sumie nawet 50 mln¹. Niestety trudno ocenić, jaki efekt miało powstanie KNOW-ów, bowiem program został zawieszony, a nie dokonano jego ewaluacji. Można jednak powiedzieć, że wpłynął znacząco na strukturę polskiego szkolnictwa wyższego zarówno ze względu na skalę, jak i niewielki w stosunku do potrzeb bonus finansowy.

Podsumowując, w ciągu ostatnich 10 lat podejmowano nieśmiało próby zmiany struktury szkolnictwa wyższego w Polsce. Głównie z powodu środowiskowego oporu, braku klarownej i całościowej koncepcji oraz odpowiednich zasobów finansowych dotychczasowe próby zmiany struktury szkolnictwa wyższego okazały się niepowodzeniem.

INICJATYWY DOSKONAŁOŚCIOWE

Od początku XXI wieku szkolnictwo wyższe w wielu krajów na całym świecie poddawane jest różnym politycznym zabiegom zmierzającym do wyłonienia jednostek/centrów doskonałości. Główną cechą tych inicjatyw było dodatkowe wysokie publiczne podmiotowe finansowanie ukierunkowane na wybranych ośrodkach w postaci dedykowanych wieloletnich programów charakteryzujących się: (1) dodatkowym finansowaniem o charakterze temporalnym, (2) publicznym finansowaniem oraz (3) ich kompetetywną dystrybucją, której towarzyszy jakaś forma ewaluacji. Inicjatywy doskonałościowe dotyczą wyłącznie sfery badań naukowych, ale równocześnie wskazują na instrumentalne podejście do szkolnictwa wyższego. Stały się one jednak podstawą wertykalnego różnicowania szkolnictwa wyższego, są bowiem kierowane do różnych adresatów. W przeważającej większości są to uczelnie czy konsorcja o różnej konfiguracji (uczelnie, instytuty badawcze oraz firmy prywatne), ale mogą to być również mniejsze jednostki tzw. wyspy doskonałości. Ponadto charakteryzują się fundamentalnie odmiennym charakterem stawianych celów, stopniem ich szczegółowości, metodami ewaluacji, w tym zwłaszcza sposobem rozliczania beneficjentów.

W tym kontekście można wyodrębnić dwa skrajne (przykładowe) modele dochodzenia do wertykalnej dyferencjacji systemów szkolnictwa wyższego, które uosabiają dwie odmiennie logiki. Pierwsza zakłada sformułowanie ogólnych celów, które wynikają bezpośrednio z koncepcji WCU czy EGM, wybór centrów doskonałości (niezależnie od formuły organizacyjnej), a dopiero po zakończeniu programu dokonanie ewaluacji *ex post*. Model ten opiera się na zaufaniu do beneficjentów, którzy otrzymawszy dodatkowe finansowanie, będą zmierzali do realizacji postawionych celów bez konieczności ścisłej kontroli każdego z etapów zachodzącego

¹ Lista wyróżnionych uczelni znajduje się na oficjalnej stronie MNiSW: <http://www.nauka.gov.pl/projekty-i-inicjatywy/krajowe-naukowe-osrodki-wiodace.html> [15.12.2018].

procesu. Jest to podejście o charakterze podmiotowym. Istnieje jednak jeszcze drugi model – podejście przedmiotowe – które opiera się na odmiennej logice politycznej, zakłada wyraźne zdefiniowanie celów, stworzenie detalicznej „mapy drogowej” i systematyczne jej monitorowanie, a także – co ważniejsze – uzależnienie finansowania od osiągniętych postępów. Jest możliwe zwłaszcza wtedy, gdy zakładane cele określone są w formie mierzalnych wskaźników, przede wszystkim w kontekście awansu w światowych rankingach uniwersytetów.

ROSYJSKIE 5TOP100

Jednym z najbardziej znanych rządowych programów wspierania wybranych uniwersytetów jest inicjatywa „Project 5top100²”, realizowana przez rosyjskie Ministerstwo Edukacji i Nauki. Celem programu jest zwiększenie globalnego prestiżu (widoczności) rosyjskich uczelni na świecie i wprowadzenie co najmniej pięciu uczestników programu „5top100” do pierwszej setki uczelni na świecie w trzech głównych globalnych rankingach uniwersyteckich (QS, THE, ARWU). Taki dobór celów – wpisanych w nazwę programu – świadczy o instrumentalnym traktowaniu instytucji akademickich i podporządkowaniu ich geopolitycznym celom państwa, a także uznaniu hegemonicznej roli rankingów.

Program posiada wyraźnie określone cele, do których należały: (1) wzmocnienie potencjału badawczego; (2) tworzenie efektów działalności badawczej na światowym poziomie; (3) włączanie innowacji do szkolnictwa wyższego oraz popularyzowanie nauki wśród dzieci; (4) osiągnięcie minimalnego poziomu umiędzynarodowienia kadry profesorskiej na poziomie 10%, a wśród studentów poziomu umiędzynarodowienia nie mniejszym niż 15%. Wartość programu w latach 2013–2017 wyniosła 60 miliardów rubli, ale jego trwanie zostało już przedłużone do roku 2020. Kluczową rolę w programie „5top100” odgrywa The Council on Competitiveness of Leading Russian Universities among Global Research and Education Center, która sprawuje nadzór nad programem oraz formułuje rekomendacje dla rządu rosyjskiego odnośnie finansowania.

Procedura wyłaniania uczelni miała charakter dwuetapowy. W pierwszej fazie (2013 rok) spośród 54 aplikujących instytucji wyłoniono 36, z których z kolei na dalszym etapie pozostało jedynie 15 podmiotów. W 2016 roku do tej grupy dołączono 6 dodatkowych uczelni. Wybór uczelni odbywał się w oparciu o plan rozwoju, którego osią był poprawa pozycji w międzynarodowych rankingach uczelni. Ich realizacja podlega bieżącej ewaluacji, a fundusze alokowane są w cyklu rocznym na podstawie ewaluacji procesu wdrażania programu „mapy drogowej” rozwoju, w tym również poprawę pozycji w rankingach. Warto przy tym zaznaczyć,

² Strona projektu zawiera ogólne informacje o nim <http://5top100.com/about/more-about/>.

że w 2014 roku The Council nie zaakceptowała sprawozdania ETU, wskazując na niewystarczający postęp w procesie internacjonalizacji.

Rosyjski program „5top100” ilustruje kilka ważnych tendencji: (1) w krajach rozwijających rządy inwestują ogromne środki w wyselekcjonowane ośrodki; (2) dużym inwestycjom towarzyszą jasno określone cele, obudowane wskaźnikami; (3) uczelnie poddane są nieustającej presji ewaluacyjnej; (4) międzynarodowe rankingi uniwersytetów nie tylko stają się bardziej istotne, ale wysoka pozycja staje się celem samym w sobie (zresztą nie tylko w Rosji, ale wielu innych krajach rozwijających się). Rosyjski program „5top100” przyniósł już pierwsze efekty i widać, że duże inwestycje wsparte silnym procesem ewaluacyjnym przynoszą wymierne efekty nie tylko w rankingach (w ich przypadku istnieje wiele etycznych kontrowersji, zwłaszcza w kontekście ogromnych wydatków przeznaczanych na seminaria z organizacjami rankingowymi), empirycznej weryfikacji zostały poddane bowiem również efekty bibliometryczne (Turko, Bakhturin, Bagan, Poloskov i Gudym 2016).

„EXCELLENCE INITIATIVE” W NIEMCZECH

Inną, często określaną jako „alternatywna” formułą różnicowania systemu szkolnictwa wyższego jest niemiecka inicjatywa doskonałości („Excellence Initiative”). Została ona zainicjowana przez federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych, a jej celem było wzmocnienie potencjału badawczego, wzmocnienie międzynarodowej kooperacji, ale także widzialności prowadzonych w Niemczech badań. Ponadto niemiecka inicjatywa doskonałości miała również służyć powstrzymaniu migracji najzdolniejszych uczonych z uczelni do instytutów Maxa Plancka lub Helmholtz Centers. Barbara Khem oraz Peer Pasternack (2009:113) wskazują jednocześnie, że retoryka ministra Edelgarda Bulmahn legitymizująca wprowadzenie – bardzo kontrowersyjnej w Niemczech – inicjatywy „Excellence Initiative” odwoływała się do procesów zachodzących poza szkolnictwem wyższym, to jest jego internacjonalizacji, rosnącej mobilności kapitału ludzkiego czy konkurencyjności finansowania badań naukowych.

Inicjatywa spotkała się z dużą krytyką środowiskową ze względu na złamanie egalitarnego tabu niemieckiego szkolnictwa, które nie tylko dotyczyło edukacji jako dobra publicznego, ale również egalitarnego traktowania wszystkich zatrudnionych w sektorze szkolnictwa wyższego pracowników (w ramach odpowiednich kategorii zaszerogowania) oraz równego finansowania uniwersytetów niezależnie od ich reputacji. W związku z tym inicjatywa niemieckiego rządu wzbudziła całkiem zrozumiały środowiskowy sprzeciw, a jednymi, którzy ją otwarcie popierali, byli pracodawcy.

Podstawą programu był budżet w wysokości 1.9 miliarda euro (około 8 miliardów PLN). W odróżnieniu jednak od inicjatywy rosyjskiej, która wspierała uczelnie

jako organizacje, strumień niemieckiego finansowania ukierunkowany został na konkretne różne cele: (1) szkoły doktorskie, które miały tworzyć nowoczesne drogi do uzyskiwania doktoratów; (2) „*excellent clusters*”, które miały połączyć najlepsze niemieckie uniwersytety z instytucjami badawczymi oraz światem biznesu; (3) „*future concepts*”, czyli wspieranie uczelni promujących „*top-level university research*”, a więc dotyczące bezpośrednio doskonałości naukowej.

Jak zauważa Ulrich Teichler (2006), „*Excellence Initiative*” wpisuje się w długi proces prób różnicowania szkolnictwa wyższego w Niemczech, które wprowadzano początkowo (1960–1970) poprzez nowy typ instytucji szkolnictwa wyższego (np. *hogeschoolen*), ale również poprzez wprowadzenie różnych rozwiązań programowych. Ta klasycznie rozumiana horyzontalna dyferencjacja jest stopniowo zastępowana przez wertykalne zróżnicowanie, co jest wynikiem procesów omawianych na wstępie raportu i zasadniczo zewnętrznych wobec szkolnictwa wyższego. Stąd też inicjatywy doskonałościowe – nie tylko zresztą w Niemczech – cieszą się popularnością i poparciem głównie politycznym, w tym również ekspertów zajmujących się polityką publiczną, a w mniejszym stopniu (lub w ogóle) środowiska akademickiego. Kehm i Pasternack (2009) wskazują, że wykształcenie WCU stało się współcześnie jednym z podstawowych celów polityki publicznej, przed którym nie uciekły nawet tak egalitarne systemy jak niemiecki. W pewnym sensie tworzone są instytucje nowego typu, które jak zauważa Teichler (2006), powstają żeby „nie grać już w narodowych ligach, ale aby grać w globalnej lidze mistrzów”.

5. ZALECENIA I KIERUNKI POLITYKI PUBLICZNEJ

Polska polityka publiczna stoi przed koniecznością określenia strategicznych celów, a tym samym również wskazania przyszłego (docelowego) modelu całego systemu. Brak widocznej obecności polskich uczelni w światowych rankingach nie sprzyja budowania dobrej międzynarodowej reputacji całemu systemowi. Istnieje wprawdzie przypadek Holandii, która jako jeden z niewielu krajów nie zaimplementowała inicjatywy doskonałości i prowadzi egalitarną politykę wobec szkół wyższych, jednak wszystkie holenderskie uniwersytety mieszczą się w Top-200, a aż siedem z nich w Top-100. Holenderskie szkolnictwo wyższe należy do absolutnej europejskiej czołówki, gdy chodzi o poziom umiędzynarodowienia studentów i pracowników, międzynarodowej widzialności badań, cytowalności oraz przychodów z sektora prywatnego. Relatywnie niewielki, binarny system szkolnictwa wyższego o dobrej międzynarodowej reputacji nie potrzebuje wertykalnego różnicowania, bowiem jego globalna pozycja jest wystarczająco silna. Bez uczelni flagowych, które znalazłyby się w czołówce europejskich uczelni, zmiana tej niekorzystnej dla Polski sytuacji może być bardzo trudna, a nawet niemożliwa.

Bez flagowych uczelni Polska nie tylko nie będzie w stanie przyciągnąć utalentowanych ludzi z całego świata, ale również utrzymać najbardziej utalentowanych młodych Polaków, którzy – w poszukiwaniu kredencjałów – będą wybierać uczelnie/systemy o znacznie lepszej reputacji, gdyż to ich dyplomy będą w stanie otwierać im drogi do globalnej kariery zawodowej. Decyzja o wertykalnym różnicowaniu systemu szkolnictwa wyższego ma charakter polityczny, to polityczne i gospodarcze argumenty będą też zapewne decydować o kształcie struktury polskiego szkolnictwa wyższego.

Na drugi strategiczny wybór składają się z dwie kwestie: (1) typ selekcyjowanych jednostek – czy będą to uczelnie, konsorcja uczelni, czy jakieś inne konstelacje organizacyjne; (2) sposób wyboru tych podmiotów.

W pierwszym przypadku istnieją dwie skrajne opcje: albo beneficjentem są uczelnie (lub ich konsorcja), albo części uczelni np. wydziały, centra badawcze itd. Gdyby celem inicjatywy doskonałościowej był awans polskich uczelni w rankingach, to wówczas należałoby wybrać uczelnie jako podmioty, ale gdyby chodziło o stymulowanie badań, to wówczas warto byłoby rozważyć wspieranie mniejszych jednostek. Przy okazji należy rozstrzygnąć, czy instytuty PAN oraz instytuty badawcze mogą uczestniczyć w konkursie.

Sposób doboru podmiotów jest również kluczowy dla całego procesu. Niewątpliwie kluczowym będzie powołanie międzynarodowego panelu ekspertów, który będzie w stanie dokonać rzetelnego wyboru. Wybór – tak kluczowy dla powodzenia całego programu – powinien być konkursem na programy (mapy drogowe), czyli na to, w jaki sposób uczelnie planują się zmienić – od struktur organizacyjnych aż po procedury awansowe i oceniające.

Jednocześnie, należy rozważyć – wzorem rosyjskiego „5top100” – cykliczną ewaluację zadeklarowanej mapy drogowej. Zwłaszcza gdyby przyjąć, że beneficjentami programu będą uczelnie jako organizacje, wówczas koniecznym wydaje się monitorowanie postępów również w tych częściach, które nie stanowią uosobienia doskonałości naukowej.

Europejskie przykłady inicjatyw wyłaniania *world class universities* wskazują, że nie ma konieczności nadawania im specjalnych rozwiązań ustrojowych. Jak zostało wspomniane wcześniej, konkurs na uczelnie badawcze powinien dotyczyć programu zmian (map drogowych), którego niedopełnienie mogłoby oznaczać eliminację każdej z nich z programu, stąd wydaje się rozsądne, żeby nie różnicować ustrojów.

Wprawdzie w Finlandii oraz Portugalii (Kauko i Diogo 2012) rząd podjął decyzję, aby uczelnie mogły przekształcić się w formę fundacji i w ten sposób niejako wyjść poza regulacje sektora publicznego, to w tych krajach była to decyzja samych uczelni i nie wiązała się z udziałem w żadnym programie rządowym. Nadanie

uczelniom większej sterowności jest jedną z dróg do różnicowania wewnątrzsystemowego, ale należy traktować to jako alternatywę wobec modelu przyjętego w Rosji czy w Niemczech.

Pozostaje jeszcze kwestia ewaluacji i tego, czy mapa droga powinna być obudowana wskaźnikami, które będą kamieniami milowymi w programie rozwoju uczelni (i jakie to mają być wskaźniki), czy też dokonać ewaluacji całego programu pod koniec jego trwania. Jeśli przyjmiemy założenie, że konkurs – niezależnie od tego jakie jednostki będą mogły w nim uczestniczyć – będzie dotyczył „mapy drogowej”, czyli zakresu proponowanych zmian, wówczas wymaga wprowadzenia kamieni milowych w formie wskaźników. Zarówno od strony politycznej, jak i akademickiej zwiększenie wydatków publicznych i ukierunkowanie ich na wąskie grono wybranych podmiotów wymaga społecznej legitymizacji. Bez mierzalnych efektów utrzymanie zwiększonego (nawet dodatkowego) finansowania może być bardzo trudne, zwłaszcza w kontekście rosnących wydatków na cele związane ze starzejącym się społeczeństwem.

Na koniec warto poruszyć problem przyszłości raz wyselekcjonowanych uczelni, które skorzystały z rządowego programu uczelni flagowych. Dotychczasowe doświadczenia KNOW-ów pokazują, że na wstępie trzeba mieć wyobrażenie, co się stanie z beneficjentami po wyczerpaniu się dodatkowego finansowania. Program rządowy ma charakter czasowy, więc koniecznym jest określenie przyszłości uczelni (czy też innych jednostek) nim objętych. Istnieje bowiem realna obawa, że po zakończeniu programu jego beneficjenci mogą powrócić do wyjściowego poziomu finansowania. Jednocześnie celem programu jest skłonienie uczelni do pozyskiwania finansowania ze źródeł pozabudżetowych.

6. LITERATURA

- Altbach, P.G. (2006). The dilemmas of ranking. *International Higher Education*. 42. 2–4.
- Altbach, P.G. i Levy, D.C. (2005). *Private Higher Education: A Global Revolution*. Rotterdam–Taipei: Sense Publishers.
- Antonowicz, D. (2015). Digital players in an analogue world. W: H. Vossensteyn i B. Jongbloed (red.). *Access and Expansion Post-Massification: Opportunities and barriers to Further Growth in Higher Education Participation*. London: Routledge.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Beerkens, E. (2008). The Emergence and Institutionalisation of the European Higher Education and Research Area. *European Journal of Education*. 43(4): 407–425.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education. *European Journal of Education*. 33(3): 299–316.

- Christensen, T. (2011). University governance reforms: Potential problems of more autonomy? *Higher Education*. 62(4): 503–517.
- Deklaracja Bolońska. Wspólna Deklaracja Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 roku. (1999).
- Dziedziczak-Foltyn, A. (2017). *Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce w debacie publicznej: Bilans dyskusji o uniwersytetach (1990–2015)*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Enders, J. (2004). Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. *Higher Education*. 47(3): 361–382.
- Enders, J. (2014). The Academic Arms Race: International Rankings and Global Competition for World-Class Universities'. W: A.M. Pettigrew, E. Cornuel i U. Hommel (red.). *The Institutional Development of Business Schools (155–175)*. Oxford: Oxford University Press.
- Enders, J. i Jongbloed, B. (red.). (2007). *Public-private Dynamics in Higher Education: Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Espeland, W. N., & Sauder, M. (2007). Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds. *American Journal of Sociology*. 113(1): 1–40.
- European Council. (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [15.12.2018].
- Fumasoli, T. (2017). The Paths towards Excellence of European Flagship Universities. *University Management: Practice and Analysis*. 21(2).
- Gornitzka, Å., Maassen, P., Olsen, J.P. i Stensaker, B. (2007). Europe of Knowledge: Search for a New Pact. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.). *University Dynamics and European Integration (181–214)*. Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Å. i Maassen, P. (2017). European Flagship universities: Autonomy and change. *Higher Education Quarterly*. 71(3): 231–238.
- Guri-Rosenblit, S., Šebková, H. i Teichler, U. (2007). Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*. 20(4): 373–389.
- GUS. (2013). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku*. Warszawa: GUS.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Houndmills–New York: Palgrave Macmillan.
- Huber, E. i Stephens, J.D. (2001). *Development and Crisis of the Welfare State: Parties and Policies in Global Markets*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kauko, J. i Diogo, S. (2012). Comparing higher education reforms in Finland and Portugal. *Higher Education Management and Policy*. 23(3): 1–20.
- Kehm, B.M. i Pasternack, P. (2009). The German “Excellence Initiative” and Its Role in Restructuring the National Higher Education Landscape. W: D. Palfreyman i T. Tapper (red.). *Structuring mass higher education: The role of elite institutions (113–129)*. New York: Routledge.

- Kowalska, E. (2013). *Zmiana w szkolnictwie wyższym: Studium przypadków*. Kraków: Impuls.
- Kuczmaszewski, J. (2008). Ile słodyczy, ile goryczy?: Moje refleksje na temat KRASP. *Forum Akademickie* 1.
- Kwiek, M. (2009). The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education: Cost-Sharing, Equity, and Access. W: J. Knight (red.). *Financing Access and Equity in Higher Education*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers.
- Kwiek, M. (2014). Changing higher education and welfare states in postcommunist Central Europe: New contexts leading to new typologies? *Human Affairs*. 24(1): 48–67.
- Kyvik, S. i Lepori, B. (red.). (2010). *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Levy, D.C. (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levy, D.C. (2007). Legitimacy and privateness: Central and Eastern European higher education in a global context. W: S. Slantcheva i D.C. Levy (red.). *Private higher education in postcommunist Europe: In search of legitimacy* (143–161). New York: Palgrave Macmillan.
- Maassen, P. i Olsen, J.P. (2007). *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.
- Maassen, P. i Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*. 61(6): 757–769.
- Mahoney, J. (2001). Path-Dependent Explanations of Regime Change: Central America in Comparative Perspective. *Studies in Comparative International Development*. 36(1), 111–141.
- Marope, P.T.M., Wells, P.J. i Hazelkorn, E. (2013). *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses*. Paris: UNESCO Publishing.
- Meyer, J.W. i Jepperson, R.L. (2000). The “Actors” of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency. *Sociological Theory*. 18(1): 100–120.
- MNiSW. (2008). *Projekt założeń reform systemu nauki i szkolnictwa wyższego*. Warszawa.
- Mohrman, K., Ma, W. i Baker, D. (2008). The Research University in Transition: The Emerging Global Model. *Higher Education Policy*. 21(S): 5–27.
- Neave, G. (1994). The Politics of Quality: Developments in Higher Education in Western Europe 1992–1994. *European Journal of Education*. 29(2): 115–134.
- Neave, G. (2012). The Evaluative State: A Formative Concept and an Overview. W: G. Neave, *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe* (36–47). London: Palgrave Macmillan.
- Neave, G. i Vught, F. van (red.). (1991). *Prometheus bound: The changing relationship between government and higher education in western Europe*. Oxford–New York: Pergamon Press.

- Nye, J. (2004). Soft Power and Higher Education. W: J. Nye, *Soft Power: The Means to Success in World Politics* (33–60). New York: Public Affairs.
- Pollitt, C. (1990). *Managerialism and the public services: The Anglo-American experience*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Powell, W.W. i Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30(1): 199–220.
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World Class Universities*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Saurugger, S. i Radaelli, C.M. (2008). The Europeanization of Public Policies: Introduction. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 10(3): 213–219.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham–Bristol, PA: Open University Press.
- Tapper, T. i Palfreyman, D. (red.). (2005). *Understanding mass higher education comparative perspectives on access*. London: Routledge.
- Tapper, T. i Palfreyman, D. (red.). (2009). *Structuring mass higher education: The role of elite*. London: Routledge.
- Taylor, J. (2003). Institutional Diversity in UK Higher Education: Policy and Outcomes Since the End of the Binary Divide. *Higher Education Quarterly*, 57(3): 266–293.
- Taylor, J.S., Ferreira, J.B., Machado, M. de L. i Santiago, R. (red.). (2008). *Non-University Higher Education in Europe*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Teichler, U. (1998). The changing roles of the university and non-university sectors of higher education in Europe. *European Review*, 6(4): 475–487.
- Turko, T., Bakhturin, G., Bagan, V., Poloskov, S. i Gudym, D. (2016). Influence of the program “5–top 100” on the publication activity of Russian universities. *Scientometrics*, 109(2): 769–782.
- Wang, Q., Cheng, Y. i Liu, N. (red.). (2013). *Building World-Class Universities Different Approaches to a Shared Goal*. Rotterdam–Taipei: Sense Publishers.

O AUTORZE



Dominik Antonowicz, dr hab. – kierownik Zakładu Socjologii Nauki w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się badaniem polityki publicznej w zakresie szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza ewaluacją badań naukowych, a także ustrojem i zarządzaniem instytucjami akademickimi. Pracował w School of Public Policy, University of Birmingham (UK), Center of Higher Education Policy Studies (CHEPS) na University of Twente oraz Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) na University of Porto. Był także stypendystą rządu brytyjskiego (Chevening Scholar) oraz Fundacji na rzecz Nauki Polski („Start” oraz „Kolumb”). Od 2010 jest członkiem Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN).

CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM działa od 2002 r., a jego założycielem i dyrektorem jest prof. Marek Kwiek, kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego. Centrum skupia młodych naukowców zajmujących się międzynarodowymi badaniami naukowymi szkolnictwa wyższego (*higher education research*) i systematycznie promuje je w Polsce jako istotną subdyscyplinę nauk społecznych. Centrum wydaje półrocznik *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* i organizuje Ogólnopolskie Konferencje Badaczy Szkolnictwa Wyższego. W pracach Centrum regularny udział bierze 10 osób, m.in. kilkoro finansowanych zewnętrznie postdoków (filozofowie, socjologowie, ekonomiści, prawnicy i statystycy). Sekretarzem naukowym Centrum jest dr Krystian Szadkowski.

Centrum prowadzi badania naukowe w ramach rozbudowanej współpracy międzynarodowej, do której systematycznie włącza młodą kadrę. Najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze Centrum w ostatniej dekadzie dotyczyły relacji państwo – uniwersytet, relacji uniwersytetów z gospodarką i społeczeństwem, transformacji kadry akademickiej w ramach zmieniającego się finansowania uczelni, zarządzania szkolnictwem wyższym, przedsiębiorczości akademickiej, globalizacji i równości szans edukacyjnych oraz dostępu do szkolnictwa wyższego. Centrum prowadzi od wielu lat wspólne projekty badawcze z najlepszymi ośrodkami badań szkolnictwa wyższego w Europie (CHEPS w Holandii, INCHER w Kassel, Institute of Education w Oslo i UCL Institute of Education w Londynie) i w USA (CIHE w Bostonie i SUNY w Albany). Najważniejsze duże międzynarodowe projekty dotyczące badań szkolnictwa wyższego realizowane w Centrum to EDUWEL: *Education and Welfare* (2009-2013), WORKABLE: *Making Capabilities Work* (2009-2012), EUROAC: *The Academic Profession in Europe* (2009-2012), EUERЕК: *European Universities for Entrepreneurship* (2004-2007) oraz GOODUEP: *Good Practices in University-Enterprises Partnerships* (2007-2009).

W latach 2012-2018 w Centrum realizowany był pięcioletni projekt MAESTRO: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego*, finansowany przez NCN, a w latach 2014-2018 – projekt NCN HARMONIA (*Europejskie uniwersytety flagowe*). W latach 2015-2017 Centrum realizowało również

projekt w programie MISTRZ finansowany przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej (FNP), a od 2016 r. realizuje projekt w programie DIALOG *Doskonałość naukowa: konkurencyjność, mierzalność, umiędzynarodowienie (EXCELLENCE)*. W 2016-2017 10-osobowy zespół prowadził w Centrum projekt przygotowujący założenia do nowej ustawy, zwanej Ustawą 2.0, promujący badawczą wizję funkcjonowania najlepszych polskich uczelni i silne publiczne finansowanie badań naukowych.

Centrum jest najważniejszym ośrodkiem naukowym zajmującym się badaniami szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie Środkowej.

www.cpp.amu.edu.pl

SERIA RAPORTÓW CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

- 1. Marek Kwiek**, *Umiędzynarodowienie badań naukowych i widzialność polskiej nauki w świecie*
- 2. Marek Kwiek**, *Modele kariery naukowej i atrakcyjność profesji akademickiej*
- 3. Marek Kwiek**, *Indywidualna produktywność naukowa i konsekwencje rosnącej stratyfikacji społecznej w nauce*
- 4. Joanna Wolszczak-Derlacz**, *Efektywność i produktywność szkół wyższych*
- 5. Dominik Antonowicz**, *Stopniowe różnicowanie systemu szkolnictwa wyższego i jego konsekwencje*
- 6. Dominik Antonowicz**, *Zarządzanie szkolnictwem wyższym i jego przejrzysty ustrój a autonomia instytucji akademickich*
- 7. Emanuel Kulczycki**, *Procedury ewaluacji jednostek podstawowych i instytucji*
- 8. Emanuel Kulczycki**, *Procedury ewaluacji czasopism, współczynniki wpływu i listy czasopism*
- 9. Krystian Szadkowski**, *Problematyka wylaniania wiodących jednostek naukowych, centrów doskonałości i instytucji flagowych*
- 10. Krystian Szadkowski**, *Globalne rankingi uniwersytetów a długoterminowa strategia wzmacniania pozycji polskich uczelni*