

KRYSTIAN SZADKOWSKI

**PROBLEMATYKA WYŁANIANIA
WIODĄCYCH JEDNOSTEK NAUKOWYCH,
CENTRÓW DOSKONAŁOŚCI
I INSTYTUCJI FLAGOWYCH**

RAPORT IX



KRYSTIAN SZADKOWSKI

**PROBLEMATYKA WYŁANIANIA
WIODĄCYCH JEDNOSTEK NAUKOWYCH,
CENTRÓW DOSKONAŁOŚCI
I INSTYTUCJI FLAGOWYCH**

RAPORT IX

SERIA RAPORTÓW CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM

POZNAŃ 2019

*Problematyka wylaniania wiodących jednostek naukowych,
centrów doskonałości i instytucji flagowych*

Krystian Szadkowski

Raport IX

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.	Początki instytucjonalnych inicjatyw doskonałości na świecie	6
4.	Skuteczność inicjatyw doskonałości na świecie	8
5.	Warunki możliwości tworzenia uniwersytetu klasy światowej	12
6.	Rozwiązania w innych krajach na świecie	14
7.	Instytucjonalne inicjatywy doskonałości a doskonałe systemy	17
8.	Polska – rozdrobnienie instytucjonalne i skrajnie niedofinansowany system. Zalecenia dla polityki publicznej	20
9.	Literatura	22

1. STRESZCZENIE

Niniejszy raport stanowi omówienie problematyki wyłaniania wiodących jednostek naukowych, centrów doskonałości i instytucji flagowych, które zbiorczo będą w nim określane mianem „instytucjonalnych inicjatyw doskonałości”. Na raport składa się sześć części. Po zwięzłym wprowadzeniu w problematykę historii i znaczenia inicjatyw doskonałości dla współczesnych systemów nauki i szkolnictwa wyższego przedstawione zostaną początki przedsięwzięć ukierunkowanych na budowę uniwersytetów klasy światowej. Następnie, w kontekście półtorej dekady funkcjonowania globalnych rankingów uniwersytetów, omówiona zostanie skuteczność inicjatyw doskonałości w zakresie wpływania na podnoszenie pozycji kraju i poszczególnych uniwersytetów w globalnych zestawieniach. Wszystko w celu przedyskutowania społecznych, ekonomicznych i instytucjonalnych warunków możliwości budowy uniwersytetów klasy światowej. Na przykładzie rozwiązań z Chin, Rosji i Niemiec przedstawione zostaną różne strategie rozwijania projektów inicjatyw doskonałości. Raport kończą refleksja krytyczna dotycząca ograniczeń myślenia o reformach w paradygmacie koncentrowania środków i potencjału badawczego w pojedynczych instytucjach oraz analiza sytuacji Polski i rozwinięcie na jej podstawie zaleceń dla polityki publicznej w stosunku do sektora.

Słowa kluczowe: doskonałość, inicjatywy doskonałości, uniwersytet klasy światowej, globalne rankingi uniwersytetów.

2. WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI RAPORTU

Od kiedy wiedza stanowi podstawowy zasób, w oparciu o który rozwijają się gospodarki kapitalistyczne i rynkowe oraz systemy społeczne na całym świecie, systemy nauki i szkolnictwa wyższego zaczęły odgrywać w tym rozwoju kluczową rolę (Godin i Yveres 2000). Stały się przy tej okazji również obszarem daleko idących transformacji, ingerencji politycznych i działań reformatorskich. Dodatkowym czynnikiem przyspieszającym wzmożone wysiłki na rzecz przekształcania systemów nauki i szkolnictwa wyższego było pojawienie się i ugruntowanie pozycji globalnych rankingów uniwersytetów (zob. Szadkowski 2019). Proces

zapoczątkowany w 2003 roku, kiedy to opublikowano pierwszą edycję rankingu szanghajskiego (Liu 2009), i kontynuowano w kolejnych latach (już rok później opublikowano THE-QS) (Baty 2013), dał impuls do powstania licznych, ukierunkowanych na poszczególne instytucje, programów mających na celu stworzenie warunków do koncentracji zasobów finansowych, prestiżu, jak również talentów w poszczególnych ośrodkach. Wszystko po to, by obok rozwijania nauki, zwiększyć również możliwości konkurencyjności z instytucjami z całego świata już obecnymi w globalnych rankingach o pozycje w tych zestawieniach.

Instytucjonalny model uniwersytetu, o budowę którego trwa dzisiaj wyścig, określa się często mianem „uniwersytetu klasy światowej” (Altbach i Salmi 2011) lub flagowych (Douglass 2016), czyli dużej, wszechstronnej instytucji badawczej, która według Philipa Altbacha i Jamila Salmiego (2018: 1) „działa na najbardziej wysuniętym odcinku rozwoju intelektualnego i naukowego, na poziomie globalnym”. Choć uniwersytety klasy światowej to niezwykle kosztowne przedsięwzięcia, kraje na całym świecie, w tym kraje rozwijające się i znajdujące się na peryferiach systemu globalnego, czynią zorganizowane wysiłki na rzecz budowy przynajmniej jednej takiej instytucji we własnym kraju (Altbach 2007). Inicjatywy te, stosując szereg procedur ewaluacyjnych rozwiniętych w obliczu wzrostu poziomu transparentności i wzrastającej globalnej konkurencji między jednostkami uniwersyteckimi (Kwiek 2019), którą wzmocniło powstanie globalnych rankingów uniwersytetów (Hazelkorn 2016), stawiają przed sobą zadanie, jak w obliczu ograniczonych zasobów doprowadzić do uzasadnionego merytorycznie skoncentrowania środków w nielicznych uniwersytetach.

Procesy prowadzące do budowy uniwersytetów klasy światowej w wielu miejscach na świecie – jak w zasadzie wszystkie inne wysiłki reformatorskie – dały mieszane efekty (Cerych i Sabatier 1986) i nie były wolne od problemów. Dziś w literaturze przedmiotu toczy się dynamiczna dyskusja dotycząca znaczenia, wpływu instytucjonalnych inicjatyw doskonałości na rzeczywisty rozwój procesu nauki, jak również na dynamikę całych systemów.

3. POCZĄTKI INSTYTUCJONALNYCH INICJATYW DOSKONAŁOŚCI NA ŚWIECIE

Jak pokazał dobitnie Jamil Salmi, wieloletni badacz uniwersytetów klasy światowej związany z Bankiem Światowym, inicjatywy doskonałości to twór ściśle skorelowany z powstaniem globalnych rankingów uniwersytetów. W ciągu blisko dekady od publikacji wyników pierwszych ogólnoswiatowych zestawień instytucji akademickich liczba krajów wdrażających różnego rodzaju programy doskonałościowe niemal się potroiła (Salmi 2016). Poniżej (Tabela 1) przedstawiono rozkład

geograficzny oraz liczbę programów doskonałościowych na świecie w dwóch okresach: w latach 1989–2004 oraz w latach 2005–2014.

Tabela 1. Inicjatywy doskonałości według regionów i okresów

Region	1989–2004	2005–2014
Afryka	0	1
Azja	8	14
Europa	4	19
Bliski Wschód	0	2
Ameryka Północna	1	1
Całość	13	37

Źródło opracowania: Salmi 2016.

Pionierskie inicjatywy doskonałości – traktowane jako mechanizmy wzmacniania ośrodków rozwijających doskonałe badania z dodatkowych środków publicznych – miały swój początek już na początku lat 90. XX wieku (Salmi 2016). Kanada w 1989 roku przeznaczyła równowartość blisko 386 milionów dolarów amerykańskich na uruchomienie sieci centrów doskonałości. Duński parlament w 1991 roku powołał do życia Danmarks Grundfuorskningsfond, duńską narodową fundację do spraw badań, przeznaczając na ten cel równowartość blisko 8 miliardów dolarów amerykańskich. Fundacja miała zajmować się również finansowaniem centrów doskonałości. W 2015 roku przedłużono perspektywę czasową funkcjonowania fundacji do 2036 roku. W kolejnych latach swoje inicjatywy uruchamiały Finlandia (w 1995 roku – centra doskonałości badawczej z budżetem przekraczającym 245 milionów dolarów amerykańskich), Hong Kong (z budżetem blisko 121 milionów dolarów amerykańskich) czy Chiny wraz z kolejnymi falami najpierw projektu 211, a następnie 985 (Ying 2011; Zong i Zhang 2019).

Publikacja pierwszych globalnych rankingów uniwersytetów była „sygnałem do pobudki dla systemów europejskich” (Hazelkorn 2015: 1). Praktyka transparentnego porównywania instytucji szkolnictwa wyższego nie była tu do tej pory mocno zakorzeniona. Jak twierdzi Ulrich Teichler (2011), różnice między instytucjami w publicznych systemach były z jednej strony postrzegane jako na tyle małe, że nieistotne z punktu widzenia wyboru podejmowanego przez studentów, z drugiej zaś tam, gdzie były istotne, uznawało się, że powszechna wiedza rozprzestrzeniana nieoficjalnymi kanałami wystarczy dla dostatecznej orientacji zainteresowanych. Jednak na przykład niska pozycja uniwersytetów francuskich w globalnych rankingach (sytuacja opisywana jako tzw. szok

szanghajski) szybko poskutkowała ogólnonarodową dyskusją i reformami sektora (Lim 2015: 26). Wiele krajów europejskich postanowiło w tym okresie uruchomić swoje inicjatywy doskonałości w skutek podobnego szoku. W ciągu kilku kolejnych lat od pierwszej edycji ARWU swoje przedsięwzięcia zapoczątkowały między innymi Niemcy, Japonia, Norwegia, Dania, Singapur, Rosja, Słowenia, Hiszpania czy Nigeria.

4. SKUTECZNOŚĆ INICJATYW DOSKONAŁOŚCI NA ŚWIECIE

Jak piszą Altbach i Salmi (2018), określanie bezpośrednich efektów działania inicjatyw doskonałości jest trudne z przynajmniej dwóch powodów. Znaczna część inicjatyw doskonałości realizowanych w ostatnich latach na świecie to przedsięwzięcia względnie świeże. Według duetu badaczy uniwersytetów klasy światowej do oceny wpływu i efektywności tego rodzaju inicjatyw trzeba upływu przynajmniej dekady. W związku z czym na miarodajne wyniki przyjdzie jeszcze poczekać. Pomimo tak wyrażonego sceptycyzmu nie brakuje prób mierzenia efektywności inicjatyw doskonałości (zob. np. Agasisti i in. 2018), np. z wykorzystaniem metody DEA (por. Wolszczak-Derlacz 2019). Salmi (2016) sugeruje, że w celu zorientowania się w kwestii skuteczności tych wysiłków reformatorskich powinniśmy się przyjrzeć wynikom uniwersytetów z danego kraju w globalnych rankingach uniwersytetów w ostatnich latach. Trzeba jednak przyznać, że tego rodzaju wskaźniki umożliwiają oszacowanie potencjalnego wpływu inicjatyw doskonałości jedynie w przybliżeniu. Nawet jeśli można wskazać na zachodzenie korelacji między byciem danej instytucji beneficjentem programu doskonałościowego, to oszacowanie rzeczywistych bezpośrednich skutków konkretnych programów wymaga pogłębionych analiz (Altbach i Salmi 2018; Salmi 2016). Poniższa tabela (Tabela 2) prezentuje wyniki osiągnięte w ciągu blisko półtorej dekady w ramach rankingu szanghajskiego przez poszczególne kraje, których uniwersytety indeksowane są w pierwszej pięćsetce tego rankingu. Niezależnie od tego, że ARWU rozszerzył listę ocenianych instytucji do 1000, idąc tym samym za trendem wyznaczanym przez inne rankingi oraz ulegając ogólnoswiatowej presji społecznej, najsilniejsza konkurencja toczy się wciąż o miejsca na czołowych pozycjach rankingu (Szadkowski 2019). W tabeli zaprezentowano zatem liczbę instytucji, którą dany kraj posiadał w top 500 ARWU w 2004 roku oraz liczbę instytucji z 2018 roku. Wskazano również na najwyższą pozycję, którą instytucja z danego kraju zajmowała w obrębie rankingu zarówno w 2004, jak i 2018 roku oraz to, czy dany kraj w tym okresie realizował inicjatywę doskonałości.

Tabela 2. Dane dotyczące pozycji instytucji szkolnictwa wyższego krajów posiadających swoją reprezentację w Top 500 ARWU w 2004 i 2018 roku (źródło: ARWU; Salmi 2016)

Kraj	ARWU Top-500 2004	ARWU Top-500 2018	Różnica liczby instytucji	Najwyższa zajmowana pozycja w ARWU 2004	Najwyższa zajmowana pozycja w ARWU 2018	Różnica pozycji	Inicjatywy doskonałości w latach 2004–2014
Chiny	16	51	+35	202–301	45	+157–256	TAK
Australia	14	23	+9	53	38	+15	TAK
Arabia Saudyjska	0	4	+4	nd.	101–150	nd.	TAK
Portugalia	1	4	+3	404–502	151–200	+250–300	TAK
Brazylia	4	6	+2	153–201	151–200	0	NIE
Iran	0	2	+2	nd.	301–400	nd.	NIE
Korea Południowa	8	10	+2	153–201	101–150	+52–101	TAK
Malezja	0	2	+2	brak	301–400	nd.	TAK
Rosja	2	4	+2	66	86	-20	TAK
Austria	5	6	+1	86	151–200	-65–114	NIE
Chile	1	2	+1	302–403	301–400	0	NIE
Egipt	0	1	+1	brak	401–500	nd.	NIE
Estonia	0	1	+1	brak	301–400	nd.	NIE
Grecja	2	3	+1	302–403	301–400	0	NIE
Hiszpania	9	10	+1	153–201	151–200	0	TAK
Irlandia	3	4	+1	202–301	151–200	+50	NIE
Nowa Zelandia	3	4	+1	202–301	201–300	0	NIE
Serbia	0	1	+1	brak	301–400	nd.	NIE
Słowenia	0	1	+1	brak	401–500	nd.	NIE
Szwecja	10	11	+1	46	44	+2	NIE
Turcja	0	1	+1	brak	401–500	nd.	NIE
Argentyna	1	1	0	202–301	201–300	0	NIE
Belgia	7	7	0	101–152	61	+40–91	NIE
Czechy	1	1	0	302–403	201–300	+100	NIE
Dania	5	5	0	59	29	+30	TAK
Meksyk	1	1	0	153–201	201–300	+50	NIE
Polska	2	2	0	302–403	301–400	0	TAK
RPA	4	4	0	202–301	201–300	0	NIE
Singapur	2	2	0	101–152	85	+16–67	NIE
Szwajcaria	8	8	0	27	19	+8	NIE
Finlandia	5	4	-1	72	57	+15	TAK
Holandia	12	11	-1	39	51	-12	NIE

Kraj	ARWU Top-500 2004	ARWU Top-500 2018	Różnica liczby instytucji	Najwyższa zajmowana pozycja w ARWU 2004	Najwyższa zajmowana pozycja w ARWU 2018	Różnica pozycji	Inicjatywy doskonałości w latach 2004–2014
Izrael	7	6	-1	90	77	+13	NIE
Norwegia	4	3	-1	68	62	+6	TAK
Indie	3	1	-2	202–301	401–500	-200	NIE
Węgry	3	0	-2	202–301	brak	nd.	NIE
Francja	22	19	-3	41	36	+5	TAK
Wielka Brytania	42	39	-3	3	3	0	NIE
Kanada	23	18	-5	24	23	+1	TAK
Niemcy	43	36	-7	45	47	-2	TAK
Włochy	23	15	-8	93	151–200	-58–107	NIE
Japonia	36	16	-20	14	22	-8	NIE
Stany Zjednoczone	170	139	-31	1	1	0	NIE

Powyższa tabela pozwala zaobserwować zmiany jakie zaszły w okresie pomiędzy 2004 a 2018 rokiem w pozycjach zajmowanych przez narodowe systemy szkolnictwa wyższego i nauki pod względem ilości posiadanych uczelni w grupie Top 500 ARWU i najwyższej pozycji zajmowanej przez uczelnię z danego systemu. Ponadto tabela wskazuje na fakt posiadania lub braku inicjatywy doskonałości w latach 2004–2018 w określonym systemie, co pozwoli nam wskazać na ewentualne zależności między programami koncentracji środków na badania a awansem uczelni w globalnych rankingach uniwersytetów. Górną część tabeli otwierają Chiny, których spektakularny awans w okresie odniesienia znacznie przewyższa awans poczyniony przez inne systemy. W latach 2004–2018 Chiny nie tylko wprowadziły 35 nowych uczelni do grupy Top 500, zwiększając ich liczbę do 51, ale również zanotowały awans swojej najlepszej uczelni z trzeciej setki na miejsce wśród 50 najlepszych uczelni świata według ARWU, wprowadzając w 2018 roku Uniwersytet Tsinghua na 45 miejsce. Chiny w interesującym nas okresie posiadały dobrze funkcjonujące inicjatywy doskonałości, których początek datuje się na połowę lat 90. XX wieku (Projekt 211 oraz Projekt 985), co stanowi osobny przedmiot analizy w niniejszym raporcie. Przykład Chin, choć przytłaczający w swej skali, dobrze ilustruje zależność między koncentracją środków w ramach programów doskonałości naukowej a stopniowym awansem uczelni w globalnych rankingach – aż siedem z dziesięciu krajów o największym wzroście pozycji zajmowanych przez swoje uczelnie posiadało w analizowanym okresie odniesienia inicjatywę doskonałości. Mowa między innymi o Australii, która w latach 2004–2018 zwiększyła ilość

swoich uczelni w grupie Top 500 z 14 do 23, Malezji, która w ciągu czternastu lat wprowadziła do grupy Top 500 dwie swoje uczelnie, nie posiadając w 2004 roku żadnej uczelni sklasyfikowanej w grupie pięciuset najlepszych, czy o Portugalii, która między 2004 a 2018 roku zwiększyła ilość instytucji z 1 do 4, notując awans najlepszej uczelni z czwartej setki rankingu do drugiej.

Powyższa zależność nie powinna nas prowadzić jednak do mylnego wniosku, że systemy krajowe, które w latach 2004–2018 w największym stopniu zwiększyły pozycję swoich uczelni w ARWU stanowią jednorodną grupę. W dziesięciu górnych systemach krajowych pod względem awansu w ARWU znajdujemy takie kraje jak Arabia Saudyjska, których wysiłek włączenia krajowego systemu w system globalny nauki jest stosunkowo nowym przedsięwzięciem, oraz kraje w rodzaju Austrii, które od dawna stanowią rdzeń globalnego systemu.

W celu uniknięcia mylnego wniosku i fałszywej zależności trzeba jednocześnie zaznaczyć, że znaczny spadek systemu amerykańskiego – zmniejszenie się liczby amerykańskich uczelni w Top 500 ze 170 w 2004 roku do 139 w 2018 roku – nie jest podyktowany brakiem inicjatywy doskonałości, ale raczej przeszacowaniem pozycji systemu amerykańskiego w punkcie wyjścia, który został obrany przez twórców ARWU jako wzorzec i punkt odniesienia. System amerykański pozostaje w opisywanym okresie odniesienia systemem hegemonicznym, który posiada nie tylko największą ilość uczelni w grupie Top 500, ale zachowuje również status systemu mogącego się pochwalić najlepszą uczelnią na świecie, Uniwersytetem Harvarda. Dodatkowym czynnikiem, na który wskazują Altbach i Salmi (2018), są również konsekwencje kryzysu finansowego, które odcisnęły się mocnym piętnem na publicznym finansowaniu nauki i szkolnictwa wyższego w tym okresie (podobny problem dotyczy również Japonii, która także znajduje się w dolnych rejestrach tabeli). Uwaga ta odnosi się również do innych niezwykle prężnych systemów nauki takich jak Wielka Brytania, Francja czy Niemcy, które również zaliczyły w latach 2004–2018 nieznaczny spadek liczby posiadanych instytucji w grupie TOP 500, ale ich najlepsze uczelnie zachowały jednocześnie czołowe miejsca w pierwszej 50 najlepszych uczelni na świecie według ARWU. Dlatego też, choć na podstawie powyższej tabelki możemy wskazać pewną zależność między posiadaniem inicjatywy doskonałości a awansem w globalnych rankingach uniwersytetów, trzeba zdawać sobie sprawę z ograniczeń takiej zależności.

Warto również zwrócić uwagę w tym kontekście na miejsce Polski w powyższej tabeli, która pomimo posiadania inicjatywy doskonałości nie poprawiła w czter-nastoletnim okresie odniesienia swojej pozycji w ARWU i jedynie zachowała dwie uczelnie w grupie Top 500. Trzeba jednak zauważyć, że polski program doskonałości, czyli przyznawany w latach 2012 i 2014 status Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego, doczekał się wyłącznie dwóch edycji, a adresatem

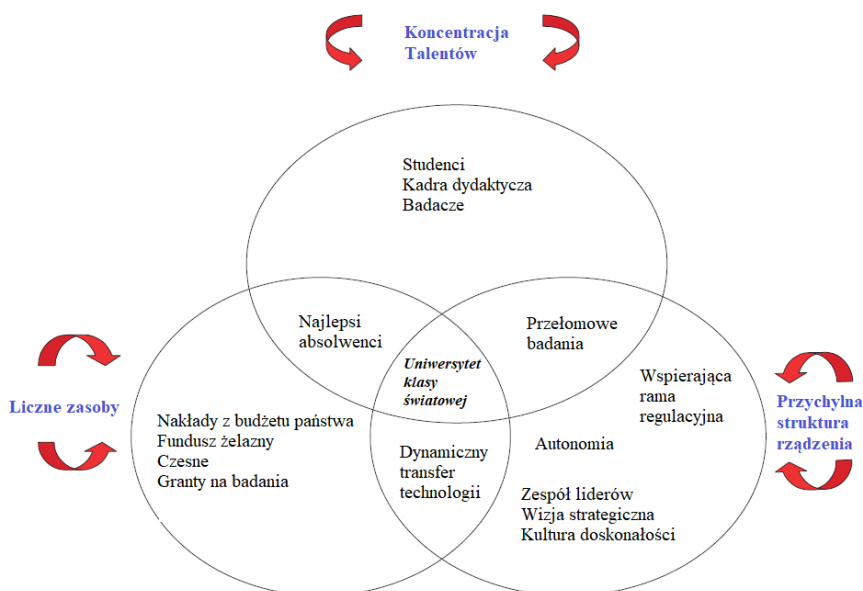
programu była tylko część dyscyplin polskiej nauki. Tym samym zasięg programu i okres jego funkcjonowania może częściowo tłumaczyć brak awansu polskich uczelni w globalnych rankingach w latach 2004–2018. Pozostaje kwestią czasu przekonanie się, czy nowy program MNiSW „Inicjatywa doskonałości – uczelnie badawcze” koncentrujący środki na badania w wybranych w drodze konkursu uczelniach flagowych, a nie ośrodkach naukowych czy ich konsorcjach, przyczyni się w dłuższej perspektywie do awansu polskich uczelni badawczych w globalnych rankingach uniwersytetów.

5. WARUNKI MOŻLIWOŚCI TWORZENIA UNIWERSYTETU KLASY ŚWIATOWEJ

Ekonomista Banku Światowego Jamil Salmi (2016) wyróżnił trzy istotne obszary, na których winny koncentrować się instytucjonalne inicjatywy doskonałości (jak również towarzyszące im reformy systemów szkolnictwa wyższego i nauki), jeśli za swój realistyczny cel obierają tworzenie uniwersytetów klasy światowej. Po pierwsze, powinny dążyć do stworzenia warunków możliwości skoncentrowania w wybranych instytucjach krajowych i zagranicznych talentów. Zadanie to jest o tyle trudne, że mamy tu do czynienia z błędnym kołem, w którym uniwersytety klasy światowej, poprzez prestiż i globalne uznanie, którym się cieszą, są w stanie przyciągać uwagę najlepszych studentów i kadry z całego świata, co z kolei pozwala im na utrzymanie wysokiej selektywności prowadzącej do koncentrowania najlepszych z najlepszych. Uniwersytety aspirujące do statusu instytucji klasy światowej są zmuszone kompensować niedostatki widzialności i prestiżu, oferując doskonałe warunki pracy i studiowania czy hojne stypendia/wynagrodzenia. W tym miejscu na pierwszy plan wysuwa się kolejny z aspektów składowych, o którym pisze Salmi. Uniwersytety klasy światowej cieszą się znaczną ilością zasobów finansowych pochodzącą z różnych źródeł finansowania. Nie tylko otrzymują hojne finansowanie z budżetów publicznych – w ramach dotacji, publicznego finansowania działalności badawczej i dydaktycznej czy programów wspierania doskonałości, ale również posiadają, jak w przypadku najbardziej prestiżowych uniwersytetów amerykańskich czy brytyjskich, fundusze żelazne pozwalające na generowanie i dystrybucję dodatkowych przychodów z inwestycji na działania statutowe lub rozwój np. na rynkach finansowych. W przypadku instytucji anglosaskich posiadających status uniwersytetów klasy światowej istotnym źródłem przychodów są również czesne i opłaty za studia. Wreszcie kolejnym takim źródłem są środki grantowe na badania, krajowe i zagraniczne czy przychody z działalności komercyjnej w obrębie danej instytucji wiedzy. Szerokie portfolio przychodów stanowi niezbędną podstawę kolejnego z filarów uniwersytetu klasy światowej – jego

instytucjonalnej autonomii (Clark 1998). Trzecim obszarem istotnym z punktu widzenia diskutowanego tu przedsięwzięcia są zarówno akademicka, jak i instytucjonalna i ekonomiczna autonomia wyższych uczelni, które miałyby znaleźć się w gronie najlepszych uniwersytetów w skali globalnej. Zainteresowane budową uniwersytetów klasy światowej rząd i jego agendy powinny doprowadzić do stworzenia przyjaznej autonomicznym działaniom instytucji szkolnictwa wyższego prawnej ramy regulacyjnej. Samorządność w obszarze własnych finansów, sposobu organizacji wewnętrznej czy przede wszystkim w obrębie spraw naukowych powinna stać w samym sercu systemu, w którym obecne mają być uniwersytety klasy światowej. Według Salmiego (2016) (por. Altbach i Salmi 2011; Altbach i Salmi 2018) niezbędnym elementem jest również stymulacja rozwoju instytucjonalnej kultury doskonałości oraz współdzielonych przez tworzących daną instytucję wartości zorientowanych na osiąganie i docenianie sukcesu w nauce. Na tej podstawie może działać sprawny zespół liderów, którego zadaniem jest rozciąganie przed uniwersytetem i, następnie, realizacja strategicznej wizji rozwoju. Nie wystarczy jednak skupić się wyłącznie na jednym z omówionych powyżej obszarów, bowiem to wszystkie filary w ich wzajemnie wzmacniającej się interakcji są niezbędne do powstania uniwersytetu klasy światowej.

Rysunek 1. Trzy zestawy warunków możliwości utworzenia uniwersytetu klasy światowej (źródło: Altbach i Salmi 2018)



Nie ma możliwości, by „uniwersytet klasy światowej można było nagle stworzyć bez sprzyjającego otoczenia regulacyjnego oraz bezpośredniej inicjatywy publicznej i publicznego wsparcia finansowego” (Altbach i Salmi 2018: 3). Można wymienić za Salmim (2016) kilka istotnych czynników sprzyjających powodzeniu tego przedsięwzięcia, a wykorzystywanych w trakcie projektowania i wdrażania inicjatyw doskonałości na świecie. Po pierwsze, kraje o dużej diasporze naukowej rozsiadanej po najlepszych instytucjach naukowych na świecie mogą starać się adresować specjalne projekty mobilnościowe do jej reprezentantów. Jest to przedsięwzięcie wymagające dużych i stabilnych nakładów finansowych, jak również stosownej kultury otwartości instytucjonalnej na rozwijającym uniwersytecie. Po drugie, wykorzystanie języka angielskiego w możliwie najszerszym zakresie (od zajęć przez procedury administracyjne) pozwala na łatwiejsze wdrażanie się przybyłych studentów, doktorantów i pracowników naukowych. Po trzecie, koncentracja wzmocnionej instytucji na wąskim i wyspecjalizowanym obszarze badawczym i dążenie do tworzenia synergii między wchodzącymi w jej skład jednostkami naukowymi.

6. ROZWIĄZANIA W INNYCH KRAJACH NA ŚWIECIE

Duża i stale rosnąca liczba instytucjonalnych inicjatyw doskonałości sprawia, że prezentacja wszystkich rozwiniętych i zastosowanych rozwiązań przekroczyłaby ograniczenia objętościowe nałożone na pojedynczy raport. Dlatego skupimy się na trzech istotnie różniących się od siebie przypadkach. Chiny to historia wielkich nakładów oraz zakrojonego na ogromną skalę procesu, na którego uruchomienie nie może sobie pozwolić każdy kraj. Jest to jednak również historia ogromnego, mierzalnego sukcesu, który odniosło połączenie stałych nakładów, długoterminowego planowania oraz robienia „jednego kroku na raz”, to znaczy stopniowego budowania potencjału w systemie. Przypadek rosyjskiej inicjatywy doskonałości przesuwając nas w kontekst znacznie bliższy Polsce, przede wszystkim ze względu na zbieżne trajektorie rozwoju obu systemów nauki i szkolnictwa wyższego, jak również zbliżoną historię niedawnych przemian gospodarczo-ustrojowych. Przypadek Niemiec pokazuje z kolei, w jaki sposób przeprowadzane było różnicowanie w systemie, w którym istotny punkt odniesienia stanowią polityczna zasada równości między instytucjami, jak również humboldtowska zasada integralności kształcenia i badania.

CHINY

Początkowa faza pierwszego państwowego projektu doskonałościowego w Chinach, czyli tzw. Projektu 211, rozpoczęła się w 1995 roku. Dofinansowano w jej ramach 100 wybranych przez chińskie Ministerstwo Edukacji uniwersytetów

kwotą na poziomie 31.7 milionów dolarów amerykańskich na pojedynczą instytucję (Zong i Zhang 2018). Projekt 211 miał jeszcze dwie kolejne fazy (w 2002 roku i 2008 roku), w ramach których rozdzielano publiczne dofinansowanie działań projakościowych. Zainaugurowany w 1999 roku państwowy program tworzenia i rozwoju chińskich uniwersytetów klasy światowej, znany pod nazwą „Projekt 985”, przewidywał, że w jego ramach do chińskich uczelni ustawianych na trzech poziomach trafi 32.9 miliarda chińskich juanów – wybierano je spośród listy 100 placówek dofinansowanych w ramach pierwszej inicjatywy (Yíng 2011). Poziom pierwszy tworzyły dwie flagowe uczelnie chińskie, Uniwersytet Tsinghua oraz Uniwersytet Pekijski. Każda mogła liczyć na równowartość blisko 285 milionów dolarów amerykańskich w trakcie pierwszego okresu finansowania projektu. Dwa pozostałe poziomy tworzyła większa liczba przeciętnej jakości uczelni – poziom 2 obejmował 10 uniwersytetów, z których każdy otrzymał równowartość blisko 156 milionów dolarów amerykańskich, poziom 3 obejmował 22 uniwersytety, z których na każdy przeznaczono po 106 milionów dolarów amerykańskich (Salmi 2016). Podstawowym założeniem obu inicjatyw było przekonanie, że zwiększone nakłady finansowe przy dużej i stale rosnącej presji na uzyskiwanie publikacji w najbardziej prestiżowych kanałach komunikacji naukowej, czyli czasopiśmie indeksowanych w najistotniejszych bazach indeksacyjnych, pociągnie za sobą wzrost pozycji chińskich uniwersytetów w skali globalnej i uczyni z nich faktycznie globalnych graczy w polu naukowym. Od momentu publikacji i powstania globalnych rankingów uniwersytetów, w tym rankingu szanghajskiego (por. Szadkowski 2019), pozycja w ich ramach zaczęła odgrywać rolę benchmarku, względem którego oceniane było powodzenie projektów. „Projekt 985” był realizowany w trzech kolejnych fazach, z których każda skupiała się na budowie potencjału chińskich uczelni w innym obszarze (Zong i Zhang 2018). Faza pierwsza (1999–2001) obejmowała tworzenie infrastruktury i zaplecza badawczego na kampusach chińskich uczelni. Faza druga (2004–2007) skupiała się na tworzeniu platform dla naukowej i technologicznej innowacji, jak również zaplecza dla rozwoju nauk społecznych i filozofii. Faza trzecia (2009–2013) skoncentrowana była na tworzeniu i wspieraniu utalentowanych zespołów, jak również wzmacnianiu i poprawianiu zdolności do rodzimej innowacyjności. Choć w analizach przeprowadzonych odnośnie efektywności wysokich nakładów w kontekście wzrostu ilości najbardziej prestiżowych publikacji podkreśla się mieszane lub wręcz niesatysfakcjonujące efekty w niektórych z dofinansowanych ośrodków (Zong i Zhang 2018), to statystyki pokazują niesamowity globalny wzrost liczby publikacji chińskich autorów indeksowanych w Web of Science (Marginson 2018). Między 2006 a 2016 rokiem Chiny podwoiły liczbę indeksowanych publikacji – z 189 760 w 2006 roku do 426 165 w roku 2016, przy rocznej stopie wzrostu blisko 8.4% (porównanie dla Polski za ten okres to

4.5%, a średnia dla całego świata 3.9%), a w 2016 roku, po raz pierwszy w historii, chińscy autorzy opublikowali więcej indeksowanych publikacji niż autorzy z amerykańskich uniwersytetów (Marginson 2018: 42). Finansowanie doskonałościowe pogłębiło również wewnątrzsektorowe różnice między instytucjami (Zong i Zhang 2018), bowiem przez część kadry z najbardziej prestiżowych chińskich uczelni było odbierane jako zakrojone zbyt wąsko i skupione niemal wyłącznie na osiąganiu efektów mierzalnych w skali globalnej, przy ignorowaniu lub marginalizowaniu potrzeb krajowych i lokalnych (Kim i in. 2017).

Rosja

W 2012 roku, pod wpływem opisanych powyżej sukcesów chińskich projektów (Chirkov 2018), władze Federacji Rosyjskiej podjęły decyzję o uruchomieniu własnego programu doskonałościowego pod nazwą „Inicjatywa 5-100” z budżetem na poziomie około 888 milionów dolarów amerykańskich (Salmi 2016: 45), co miało stanowić rocznie około 2% całkowitego federalnego budżetu na szkolnictwo wyższe (Agasisti i in. 2018). Jej celem było wprowadzenie do kluczowych rankingów uniwersytetów (ARWU, THE, QS) przynajmniej pięciu rosyjskich uczelni do 2020 roku. W tym celu wyselekcjonowano w ramach konkursu przeprowadzonego w 2013 roku 15 instytucji, które co roku miały otrzymywać dodatkowe, państwowe dofinansowanie działalności. W 2015 roku lista ta została rozszerzona do 21 instytucji (Agasisti i in. 2018). Agenda rządowa wyznaczyła kryteria, zgodnie z którymi uniwersytety miały przygotować plany rozwoju do 2020 roku, jak również zestaw wskaźników, na podstawie których realizacja tych planów miała być poddawana dalszej ewaluacji. Zgodnie z wynikami procedur ewaluacyjnych postępów realizacji planów instytucje otrzymywały kolejne transze dotacji, których wysokość uzależniana była od osiąganych wyników. Proces ten prowadził do wewnętrznego zróżnicowania grupy uniwersytetów wyselekcjonowanych do uczestnictwa w programie – w 2017 roku instytucje o najlepszych osiągnięciach otrzymywały niemal dwukrotnie więcej środków niż te o najniższych wynikach. Jak pokazała niedawno grupa rosyjskich badaczy pod kierownictwem ekonomisty Tommaso Agasistiego (2018), skuteczność rosyjskiego programu 5-100 może być wykazana zarówno w sposób bezpośredni (zwiększona produktywność rosyjskich uczelni oraz szeroko zakrojone zmiany organizacyjne wewnątrz dofinansowanych uczelni), jak i pośrednio. Sześć lat trwania programu doprowadziło w ocenie badaczy do utworzenia się pozytywnego trendu izomorfizmu instytucjonalnego i produktywnościowego. Przebadana przez nich grupa kontrolna uniwersytetów, które choć nie znalazły na liście finansowanych uczelni, nie porzuciły wysiłków na rzecz instytucjonalnego doskonalenia, obierając za wzór uczelnie z programu 5-100, może się w tym okresie pochwalić znacznymi wzrostami produktywności.

NIEMCY

W 2004 roku niemieckie ministerstwo odpowiedzialne za regulacje sektora edukacji wyższej i badań zaproponowało przeprowadzenie procedury rozpoznania potencjału naukowego czołowych niemieckich uczelni. Jak wskazuje Barbara Kehm (2013), jednym z powodów podjęcia tych działań były niesatysfakcjonujące wyniki niemieckich instytucji w pierwszych opublikowanych globalnych rankingach uniwersytetów, choć wskazywano również na potrzebę wzmocnienia i uatrakcyjnienia sektora badań uniwersyteckich w obliczu postępującej migracji badaczy do sektora przemysłowego oraz konieczność ogólnego zwiększenia międzynarodowej widzialności niemieckiej nauki (por. Esterhazy 2018). Rządowy program zakładał wyselekcjonowanie trzech rodzajów podmiotów kwalifikowanych do wsparcia w ramach inicjatywy doskonałości (Kehm 2013): (1) czterdziestu szkół doktorskich, które miały otrzymywać milion euro wsparcia rocznie; (2) trzydziestu klastrów doskonałości powstałych w ramach interdyscyplinarnych partnerstw strategicznych mających otrzymać po 8 milionów euro wsparcia rocznie; (3) dziesięciu projektów rozwoju instytucjonalnego uniwersytetów aspirujących do światowej czołówki finansowanych kwotą rzędu 25 milionów euro rocznie. Finansowanie było zagwarantowane na okres 5 lat z możliwością jego przedłużenia po przejściu pomyślnej procedury ewaluacyjnej przez finansowane instytucje (Jungblut i Jungblut 2017). Na negatywne konsekwencje uruchomionych w ten sposób procesów wskazał jednak niemiecki socjolog Richard Munch. Istotnym elementem formułowanej przez niego krytyki w kontekście niemieckiego systemu jest to, że wraz z rozrostem mechanizmów ewaluacji, na których wspierają się inicjatywy doskonałości, dokonuje się również swego rodzaju podział pracy biegnący między badaniem a kształceniem oraz uniwersytetami i nieuniwersyteckimi centrami badawczymi czy centrami doskonałości. Taka polaryzacja systemu zakłada również delegację zadań, które nie przynoszą prestiżu czy nie zwiększają (na gruncie panujących zasad) pozycji danej jednostki czy indywidualium w ustanawianych w polu hierarchiach (Munch 2014: 41). Pomimo nieustannej krytyki niemieckie inicjatywy doskonałości realizowane są w kolejnych edycjach.

7. INSTYTUCJONALNE INICJATYWY DOSKONAŁOŚCI A DOSKONAŁE SYSTEMY

Istotna, krytyczna dyskusja dotycząca instytucjonalnych inicjatyw doskonałości, która toczy się w literaturze przedmiotu, dotyczy tego, czy w obliczu licznych negatywnych konsekwencji generowanych w skutek rozwijania redukcjonistycznie rozumianych inicjatyw nie należałoby skupić uwagi samej wspólnoty akademickiej i ustawodawców na systemach nauki i szkolnictwa wyższego rozumianych

jako organicznych całościach (Hazellkorn 2013; Munch 2014; Marginson 2016c; Naidoo 2018). Systemy szkolnictwa wyższego nie składają się tylko z instytucji, tym bardziej wyłącznie z instytucji klasy światowej. Jak pokazał niedawno w kontekście systemu kalifornijskiego Simon Marginson (2016b), niekiedy podział zadań (ale również i istotnego finansowania) między instytucje różnego typu jest w stanie w długiej perspektywie przyczynić się do powstania harmonijnego systemu, który może łączyć w sobie funkcje zarówno sprawiedliwego i powszechnego dostępu, jak i światowej klasy doskonałości badawczej. Powodzenie działania systemu, również, a może przede wszystkim, systemu klasy światowej, uzależnione jest nie tylko od siły składających się na niego instytucji, ale również od jakości wewnętrznych powiązań między nimi oraz od zdolności absorpcji najbardziej utalentowanych kandydatów na studia – niezależnie od ich ekonomicznego statusu czy społecznego położenia. Argumentacja na rzecz budowy doskonałych systemów rozwijana jest w ostatnich latach z kilku różnych pozycji argumentacyjnych, które budują możliwie spójny obraz pożądanego punktu dojścia wysiłków reformatorskich w obszarze szkolnictwa wyższego.

Zarówno Marginson (2016b, 2016c), jak i Rajani Naidoo (2018), rozwijając argumentację na rzecz przesunięcia akcentów w wysiłkach reformatorskich z budowania pojedynczych doskonałych instytucji na rzecz tworzenia, wzmacniania i rozwijania doskonałych systemów, podkreślają znaczenie równości w dostępie do szkolnictwa wyższego. Szczególnie zaś do instytucji o uznanej na świecie renomie. Choć Naidoo (2018) przekonuje, że przy odpowiedniej woli politycznej, również uniwersytety klasy światowej są w stanie przyczynić się do redukcji nierówności krajowych oraz globalnych nierówności, Marginson podkreśla nieodłączność przekształcenia dynamizującej nierówności szerszej struktury gospodarczej i politycznej, wskazując na ograniczone pole manewru po stronie samodzielnie operującego w tej materii sektora szkolnictwa wyższego. Kraje, w których równość jest dominującą zasadą organizacji życia społecznego i ekonomicznego (np. kraje skandynawskie), mogą pochwalić się systemami, w których również na poziomie dostępu mamy do czynienia z równością. Obaj badacze zgadzają się jednak co do tego, że zyskujące uwagę globalne rankingi uniwersytetów i reformy obliczone na wzmacnianie pozycji danych instytucji w ich ramach tylko wzmacniają szkodliwe dla równości trendy.

Z innej perspektywy konieczności budowy systemów przygląda się znana badaczka zjawiska globalnych rankingów uniwersytetów Ellen Hazellkorn (2013). Autorka ta wyróżnia dwa modele uprawiania polityki względem sektora nauki i szkolnictwa wyższego w kontekście zorientowania na globalne rankingi i budowy uniwersytetów klasy światowej poprzez rozwijanie instytucjonalnych inicjatyw doskonałości: neoliberalny oraz socjaldemokratyczny. Podczas, gdy pierwszy

model jako przepis na budowę doskonałości stosuje koncentrację i wewnętrzną stratyfikację systemów nauki i szkolnictwa wyższego, drugi z nich stara się równoważyć między doskonałością i równością, wspierając horyzontalne czy funkcjonalne różnicowanie systemu. Hazellkorn uważa, że jedynie w oparciu o ten drugi model jesteśmy w stanie budować systemy na światowym poziomie, które cechuje jednocześnie:

a) posiadanie spójnego zestawu horyzontalnie zróżnicowanych i dobrze funkcjonujących, zaangażowanych instytucji szkolnictwa wyższego, które oferują cały przekrój edukacyjnych, badawczych i studenckich doświadczeń; b) otwarta i konkurencyjna edukacja, oferująca szanse możliwie najszerszej grupie studentów; c) rozwijanie wiedzy i umiejętności, której obywatele kraju potrzebują, by przyczynić się do rozwoju społeczeństw, w których żyją w trakcie ich całego życia, przy jednoczesnym przyciąganiu międzynarodowych talentów; d) istnienie absolwentów, którzy są w stanie odnosić jednocześnie sukcesy na rynku pracy, jak również sprzyjać rozwojowi osobistemu, społecznemu i gospodarczemu oraz stanowić podstawę dobrze funkcjonującego społeczeństwa obywatelskiego; e) sprawne działanie na rynku globalnym, jak również zachowywanie otwartości na zmiany (2013: 92).

Ważne stanowisko przedstawia wreszcie niemiecki socjolog Richard Munch, który w swojej książce *Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence* przeprowadza empirycznie ugruntowaną i złożoną teoretycznie analizę wyników niemieckich inicjatyw doskonałości. Krytykuje on rankingi i inicjatywy doskonałości z pozycji przyczyniania się do rozwoju akademickiego „wyścigu zbrojeń” (Kehm 2013; Münch 2013; Münch 2014; Dill 2009) oderwanego od wzrastającej efektywności inwestowania w poszczególne, pojedyncze ośrodki. Rozwój nauki w dyscyplinach, rozwiązywanie nowych, istotnych z punktu widzenia ludzkości problemów naukowych oraz przesuwanie granic poznania wymaga dostatecznie dobrze wyposażonej i możliwie dużej ilości ośrodków, a nie przeinwestowania w nielicznych wybrańców. Z punktu widzenia Müncha (2013) inicjatywy doskonałości przesuwają akcenty w przedsięwzięciu naukowym, przedstawiając je jako walkę o osiągnięcie określonych statystycznych wskaźników efektywności zamiast rozwiązywania konkretnych problemów. W ujęciu niemieckiego socjologa na krajowe systemy szkolnictwa wyższego należy patrzeć jednak przede wszystkim przez pryzmat rozwijających się w nich jako całości dyscyplin naukowych stanowiących podstawowy sposób organizacji ludzkiego poznania. Tego rodzaju perspektywa domaga się rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego jako organicznych całości.

Zaznaczyć należy, że zarówno odnoszące sukcesy w zwiększaniu swojej obecności w ARWU Chiny, jak i instytucje znajdujące się w dolnych rejestrach przytoczonej

powyżej Tabeli 1, to znaczy te, które w ciągu ostatnich piętnastu lat straciły najwięcej uniwersytetów notowanych w top-500 ARWU (Stany Zjednoczone, Francja, Niemcy, Japonia, Włochy, Kanada, Wielka Brytania), dysponują ogromną masą krytyczną tworzącą zintegrowany system nauki i szkolnictwa wyższego. Podobnie rzecz się ma w przypadku mniejszych krajów o mniejszej liczbie uniwersytetów (Holandia, Norwegia, Dania, Finlandia, Szwajcaria, Szwecja, Belgia), które w tym okresie utrzymały liczbę notowanych uniwersytetów. Dobrze odzwierciedlają to wyniki osiągane przez te systemy od lat w rankingu U21. Ranking krajowych systemów szkolnictwa wyższego U21, rozwijany przez globalną sieć uniwersytetów badawczych Universitas21, stanowi dobre, alternatywne narzędzie pomiaru powodzenia danego systemu szkolnictwa wyższego. Może służyć za punkt odniesienia przy wysiłkach reformatorskich zorientowanych na budowę zróżnicowanego, ale spójnego wewnątrznie i doskonałego systemu, w którym podział zadań między instytucjami szkolnictwa wyższego nie będzie zakładał marginalizacji i niedofinansowania z jednej strony oraz przeinwestowania i przepychu z drugiej, a raczej wzajemne uzupełnianie się wszystkich części systemu.

8. POLSKA – ROZDROBNIENIE INSTYTUCJONALNE I SKRAJNIE NIEDOFINANSOWANY SYSTEM. ZALECENIA DLA POLITYKI PUBLICZNEJ

Polski system współdzieli wiele problemów z systemami krajów postsocjalistycznych z regionu Europy Środkowo-Wschodniej (Boyadijeva 2018). Są to między innymi: (1) rozdrobnienie instytucjonalne i rozciągnięcie potencjału badawczego na liczne małe instytucje; (2) skrajne niedofinansowanie działalności badawczej w skali systemu, które lokuje Polskę na ostatnich miejscach zestawień dotyczących publicznych nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe, tak w Europie, jak i w OECD; (3) stosunkowo niewielkie zainteresowanie globalną konkurencją – w formie wyścigu o zajmowanie konkretnych miejsc w globalnych rankingach uniwersytetów – ze strony samych instytucji szkolnictwa wyższego (Dakowska 2013; Kwiek 2016). Problemy te muszą zostać zaadresowane przy rozwijaniu nowych i wzmacnianiu zaprojektowanych przez Ustawę 2.0 programów prodoskonałościowych. Należy również wyciągnąć wnioski z niepowodzenia jedynej do tej pory polskiej inicjatywy doskonałości.

W 2011 roku, na skutek działań minister Barbary Kudryckiej, zainaugurowano projekt będący z założenia instytucjonalną inicjatywą doskonałości, KNOW, który miał na celu dofinansowywać „krajowe, naukowe ośrodki wiodące”. Inicjatywa ta przeszła zaledwie jeden cykl w dwóch obszarach (pomijając nauki humanistyczne i społeczne) i została zawieszona w 2015 roku. Konkurs o nadanie statusu KNOW skierowany był do podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, centrów

naukowych utworzonych przez szkoły wyższe, a także do konsorcjów naukowych. Warunkami ubiegania się o nadanie statusu KNOW było prowadzenie badań naukowych na najwyższym poziomie (przynajmniej kategorii A+ i A), posiadanie uprawnień do nadawania stopni naukowych, prowadzenie studiów doktoranckich powiązanych z prowadzonymi badaniami naukowymi i zapewnianie wysokiej jakości kształcenia. Status Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego przyznawany był na okres pięciu lat, przez który wybrany ośrodek otrzymywał zwiększone finansowanie projakościowe (nawet do 50 mln złotych przez pięć lat). Pieniądze te mogły zostać przeznaczone na przykład na wzmocnienie potencjału naukowego jednostki, rozwój kadry, uatrakcyjnienie warunków pracy badawczej, zaproszenia do współpracy zagranicznych naukowców czy podniesienie pensji zatrudnionym w jednostce naukowcom. Odbyły się dwie rundy konkursu. Pierwszy, którego wyniki ogłoszono w 2012 roku, objął trzy ośrodki z zakresu nauk ścisłych i trzy z nauk medycznych. Wyniki drugiej edycji, która objęła instytucje z obszaru nauk przyrodniczych, rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, zostały ogłoszone w 2014 roku. Finansowaniem objęto sześć kolejnych jednostek i konsorcjów. Potem konkurs został zawieszony.

Jak można zauważyć, analizując dołączoną do niniejszego raportu Tabelę 2, osiągnięcia Polski na tle innych krajów w kontekście pozytywnego wpływu inicjatyw doskonałości na wzrost pozycji krajowych uniwersytetów w globalnych rankingach wypadają przeciętnie. Przez półtorej dekady – nie bez problemów – udało się utrzymać stan wyjściowy. Niezbędne wydają się w tym kontekście znacznie szerzej zakrojone wysiłki.

Ustawa 2.0 stworzyła narzędzia, przy pomocy których na świecie realizuje się skutecznie instytucjonalne inicjatywy doskonałości, będąc w zgodzie z większością formułowanych przez ekspertów zajmujących się uniwersytetami klasy światowej zaleceń przedstawionych również w niniejszym raporcie. Powstała NAWA, której zadaniem jest nie tylko wzmacnianie mobilności polskich naukowców i doktorantów, ale również ściąganie naukowej diaspory do kraju i zasilanie nią przekształcających się uniwersytetów. Uruchomiono cykl podwyżek dla pracowników sektora nauki i szkolnictwa wyższego, który ma na celu podniesienie atrakcyjności profesji akademickiej. Stworzono zestaw inicjatyw doskonałości: Inicjatywę Doskonałości – Uniwersytety Badawcze, Regionalną Inicjatywę Doskonałości oraz Dydaktyczną Inicjatywę Doskonałości, tym samym starając się zachować mechanizmy zrównoważonego rozwijania systemu jako pewnej wielofunkcyjnej organicznej całości. Stworzono formalne i finansowe zachęty do procesów konsolidacji i fuzji uczelni. Rozciągnięto formalną autonomię uczelni wyższych do postaci do tej pory w Polsce niespotykanych, pozwalając uniwersytetom na swobodne określanie własnej struktury. Wreszcie, doprowadzono do centralizacji i konsolidacji władzy

w uczelniach w rękach rektora i jego zespołu, pozwalając na wyłonienie się zespołów liderek mogących nie tylko kreślić strategiczne wizje instytucjonalnego rozwoju, ale również brać za ich realizację odpowiedzialność – między innymi przed utworzonymi ustawą radami uczelni. Wszystko to jednak bez zapewnienia odpowiednio zwiększonych nakładów na szkolnictwo wyższe i naukę może okazać się niewystarczające do budowy w Polsce uniwersytetu lub uniwersytetów klasy światowej. Jedyna rekomendacja dla polityki publicznej w stosunku do sektora, która może się w tym miejscu znaleźć, to wskazanie na konieczność budowy ponadpartyjnego porozumienia dla istotnego, skokowego i stabilnego zwiększenia finansowania polskiej nauki i szkolnictwa wyższego.

9. LITERATURA

- Agasisti, T., Shibanova, E., Platonova, D. i Lisyutkin, M. (2018). The Russian Excellence Initiative for Higher Education: an Econometric Evaluation of Short-term Results. *HSE WP BRP 201/EC/2018*.
- Altbach, P. (2007). Peripheries and Centres: Research Universities in Developing Countries. *Higher Education Management and Policy*. 19(2): 111–134.
- Altbach, P.G. i Balán, J. (red.) (2007). *World-Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P.G. i Salmi, S. (red.) (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington: World Bank.
- Antonowicz, D. (2019). *Raport V: Stopniowe różnicowanie systemu szkolnictwa wyższego i jego konsekwencje*. Poznań: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM.
- Baty, P. (2013). An evolving methodology: The “Times Higher Education” World University Rankings. W: P.T.M. Marope, P.J. Wells i E. Hazelkorn (red.). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (43–53). Paris: UNESCO.
- Boyadjieva, P. (2017). Invisible higher education: Higher education institutions from Central and Eastern Europe in global rankings. *European Educational Research Journal*. 16(5): 529–546.
- Cerych, L. i Sabatier, P.A. (1986). *Great expectations and mixed performance: The implementation of higher education reforms in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Chirikov, I. (2018). The Sputnik syndrome: how Russian universities make sense of global competition in higher education. W: A. Oleksiyenko, Q. Zha, I. Chirikov i J. Li (red.). *International Status Anxiety and Higher Education: Soviet Legacy in China and Russia*. Dordrecht: Springer.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. London: Pergamon Books.
- Dakowska, D. (2013). Polish higher education and the global academic competition: University rankings in the reform debates. W: T. Erkkilä (red.). *Global University*

- Rankings: Challenges for European Higher Education* (107–123). London: Palgrave Macmillan.
- Dill, D. (2009), Convergence and diversity: The role and influence of university rankings. W: B. Kehm i B. Stensaker (red.). *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (97–116). Rotterdam: Sense Publishers.
- Douglass, J.A. (red.) (2016). *The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Esterhazy, R. (2018). Organizational Change in Response to the German Excellence Initiative: A Case Study of Humboldt University of Berlin. W: R. Bloch (red.). *Universities and the Production of Elites* (201–223). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Godin, B. i Gingras, Y. (2000). The place of universities in the system of knowledge production. *Research Policy*. 29(2): 273–278.
- Hazelkorn, E. (2013). World-class universities or world-class systems? Rankings and higher education policy choices. W: P.T.M. Marope, P.J. Wells i E. Hazelkorn (red.). *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses* (72–94). Paris: UNESCO.
- Hazelkorn, E. (2016). *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education: Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society*. London: Routledge.
- Jungblut, J. i Jungblut, M. (2017). All different? All equal? differentiation of universities' mission statements and excellence initiatives in Germany. *Science and Public Policy*. 44(4): 535–545.
- Kehm, B. (2013). The impact of rankings on the European higher education landscape. W: red. T. Erkkilä (red.). *Global University Rankings: Challenges for European Higher Education* (20–35). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kehm, B. (2013). To Be or Not to Be? The Impacts of the Excellence Initiative on the German System of Higher Education. W: J.C. Shin i B. Kehm (red.). *Institutionalization of World-Class Universities in Global Competition* (81–97). Dordrecht: Springer.
- Kim, D., Song, Q., Liu, J., Liu, Q. i Grimm, A. (2018). Building world class universities in China: Exploring faculty's perceptions, interpretations of and struggles with global forces in higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 48(1): 92–109.
- Kwiek, M. (2016). Global University Rankings in the Polish Context: The University of Warsaw, a Case Study. W: M. Yudkevich, P.G. Altbach i L.E. Rumbley (red.). *The Global Academic Rankings Game: Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life* (146–170). New York: Routledge.
- Kwiek, M. (2019). *Raport I: Umiędzynarodowienie badań naukowych i widzialność polskiej nauki na świecie*. Poznań: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM.
- Lim, M. (2015). Global university rankings: Determining the distance between Asia and “superpower status” in higher education. W: R. Bhandari, A. Lefébure (red.). *Asia: The next higher education superpower?* (23–38). New York: Institute of International Education.

- Liu, N.C. (2009). The story of the academic ranking of world universities. *International Higher Education*. 54: 2–3.
- Marginson, S. (2016a). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Marginson, S. (2016b). *The Dream is Over the Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Marginson, S. (2016c). Towards World-Class Systems: World-Class Universities in High Participation Systems of Higher Education. W: N.C. Liu, Y. Cheng i Q. Wang (red.). *Matching Visibility and Performance: A Standing Challenge for World-Class Universities* (49–66). Rotterdam: Sense Publishers.
- Münch, R. (2013). The colonization of the academic field by rankings: Restricting diversity and obstructing the progress of knowledge. W: T. Erkkilä (red.). *Global University Rankings: Challenges for European Higher Education* (196–219). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence*. London: Routledge.
- Naidoo, R. (2018). World-class systems rather than world-class universities. *University World News*. 20 kwietnia. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180417162622337> [15.12.2018].
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: World Bank.
- Salmi, J. (2016). Excellence strategies and world-class universities. W: E. Hazelkorn (red.). *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education* (227–243). London: Routledge.
- Scholten, W., van Drooge, L. i Diederer, P. (2018). *Excellence is extra-ordinary – Thirty years of focus on excellence in Dutch science policy*. The Hague: Rathenau Instituut.
- Shattock, M. (2017). The 'world class' university and international ranking systems: what are the policy implications for governments and institutions? *Policy Reviews in Higher Education*. 1(1): 4–21.
- Shin, J.Ch. i Kehm, B. (red.) (2013). *Institutionalization of World-Class University in Global Competition*. Dordrecht: Springer.
- Szadkowski, K. (2019). *Raport X: Globalne rankingi uniwersytetów a długoterminowa strategia wzmacniania pozycji polskich uczelni*. Poznań: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM.
- Teichler, U. (2011). Social contexts and systematic consequences of university rankings. A meta-analysis of the ranking literature. W: C.S. Shin, R.K. Toutkoushian i U. Teichler (red.). *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (55–69). Dordrecht: Springer.
- Usher, A. (2016). A short global history of rankings. W: E. Hazelkorn (red.). *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education* (23–53). London: Routledge.

- Wildavsky, B. (2010). *How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton: Princeton University Press.
- Wolszczak-Derlacz, J. (2019). *Raport IV: Efektywność i produktywność szkół wyższych*. Poznań: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM.
- Ying, C. (2011). A reflection on the effects of the 985 Project. *Chinese Education & Society*. 44(5): 19–30.
- Zong, X. i Zhang, W. (2019). Establishing world-class universities in China: Deploying a quasi-experimental design to evaluate the net effects of Project 985. *Studies in Higher Education*. 44(3): 417–431.

O AUTORZE



Krystian Szadkowski, dr – pracuje w Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM oraz Instytucie Filozofii UAM. Zajmuje się ekonomią polityczną oraz przekształcaniami systemów szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej i Wschodniej. W latach 2010-2013 był stypendystą Fundacji Marie Curie-Skłodowskiej i pracował w instytucie badawczym „Education International”, największego na świecie związku zawodowego nauczycieli i kadry akademickiej z siedzibą w Brukseli. Autor książki *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym* (2015). W 2018 roku odbył staż badawczy w Centre for Global Higher Education, w Institute of Education University College London. Obecnie prowadzi badania nad kulturowym zróżnicowaniem rozumienia prywatnych, publicznych i wspólnych dóbr w systemach szkolnictwa wyższego.

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 kadre. Najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze Centrum w ostatniej dekadzie dotyczyły relacji państwo – uniwersytet, relacji uniwersytetów z gospodarką i społeczeństwem, transformacji kadry akademickiej w ramach zmieniającego się finansowania uczelni, zarządzania szkolnictwem wyższym, przedsiębiorczości akademickiej, globalizacji i równości szans edukacyjnych oraz dostępu do szkolnictwa wyższego. Centrum prowadzi od wielu lat wspólne projekty badawcze z najlepszymi ośrodkami badań szkolnictwa wyższego w Europie (CHEPS w Holandii, INCHER w Kassel, Institute of Education w Oslo i UCL Institute of Education w Londynie) i w USA (CIHE w Bostonie i SUNY w Albany). Najważniejsze duże międzynarodowe projekty dotyczące badań szkolnictwa wyższego realizowane w Centrum to EDUWEL: *Education and Welfare* (2009-2013), WORKABLE: *Making Capabilities Work* (2009-2012), EUROAC: *The Academic Profession in Europe* (2009-2012), EUEREK: *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*