

Model kształcenia doktorantów i ocena jego jakości

Andrzej Kraśniewski, Jacek Lewicki

Streszczenie

Ewolucja modelu kształcenia doktorantów w Polsce po roku 1989 jest w znacznym stopniu odzwierciedleniem trendów obserwowanych w krajach o bogatym doświadczeniu w zakresie kształcenia wysoko wykwalifikowanych kadr o kompetencjach badawczych, będąc jednocześnie pochodną naszej tradycji akademickiej oraz innych rozwiązań systemowych dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego.

Prowadzona w zakresie kształcenia doktorantów polityka państwa ewoluowała od bardzo ograniczonego wpływu na formy i zakres tego kształcenia, przez mocne promowanie formy masowych studiów doktoranckich, będących swoistą kontynuacją studiów wyższych, po zwrot jakościowy, będący korektą modelu tych studiów, który nastąpił wraz z wejściem w życie Ustawy 2.0.

W artykule przedstawiono najbardziej istotne regulacje prawne oraz główne nurty dyskusji dotyczące kształcenia doktorantów w Polsce w okresie 1989–2019. Podjęto próbę odniesienia tych zmian do dyskusji i procesów (trendów) międzynarodowych, głównie europejskich.

Dokonano wstępnej oceny wpływu przepisów Ustawy 2.0 na jakość kształcenia na poziomie doktorskim, wskazując – obok wielu rozwiązań sprzyjających poprawie tej jakości – także niedostatki wprowadzonych regulacji.

Słowa kluczowe: kształtowanie doktorantów, studia doktoranckie, szkoły doktorskie, zapewnienie jakości

1. Wstęp

Ewolucja modelu kształcenia doktorantów w Polsce po roku 1989 jest w znacznym stopniu odzwierciedleniem trendów obserwowanych w krajach o bogatym doświadczeniu w zakresie kształcenia wysoko wykwalifikowanych kadr o kompetencjach badawczych, będąc jednocześnie pochodną naszej tradycji akademickiej oraz innych rozwiązań systemowych dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego.

W rozdziale przedstawiono główne trendy w zakresie kształcenia doktorantów obserwowane w Europie i – w tym kontekście – ewolucję regulacji prawnych oraz głównych nurtów dyskusji dotyczących tego kształcenia w Polsce w okresie 1989–2019.

2. Ewolucja modelu kształcenia doktorantów – perspektywa międzynarodowa¹

Modele kształcenia doktorantów w poszczególnych krajach wykazują znaczne zróżnicowanie. Ponadto – w warunkach postępującej globalizacji szkolnictwa wyższego – uczelnie w niektórych krajach, dysponując znacznym zakresem autonomii, koordynują swoje przedsięwzięcia częściej z uczelniami o podobnym profilu działającymi w innych krajach, niż z uczelniami o innym profilu działającymi we własnym kraju; dotyczy to w szczególności uczelni najbardziej renomowanych.

Ograniczono się więc do wskazania istotnych cech modelu kształcenia doktorantów i w odniesieniu do każdej z tych cech scharakteryzowano kierunki zachodzących zmian, zwracając uwagę zwłaszcza na rozwiązania upowszechniające się w coraz większej liczbie krajów europejskich, a także poza Europą, które – jak się wydaje – powinny zostać wzięte pod uwagę przy dokonywaniu oceny sytuacji w naszym kraju. Poszczególne elementy modelu kształcenia doktorantów mają oczywiście różny – mniejszy lub większy – wpływ na jakość tego kształcenia. Szczególną uwagę poświęcono tym elementom, które w największym stopniu determinują tę jakość.

Modele kształcenia doktorantów lub ich wybrane elementy stały się, zwłaszcza w obecnym stuleciu, przedmiotem rozlicznych projektów badawczych oraz dyskusji prowadzonych w sferach politycznych i w środowisku akademickim. Wyniki tych badań i dyskusji można znaleźć m.in. w:

- dokumentach o charakterze politycznym, w szczególności w dokumentach Komisji Europejskiej oraz komunikatach publikowanych na zakończenie odbywających się co 2–3 lata – w ramach Procesu Bolońskiego – konferencji ministrów właściwych do spraw szkolnictwa wyższego krajów tworzących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego,
- dokumentach i opracowaniach stowarzyszeń i innych organizacji działających w środowisku akademickim, takich jak European University Association (EUA), League of European Research Universities (LERU), Coimbra Group, czy European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers (EURODOC); wśród tego typu dokumentów szczególnie istotne znaczenie mają tzw. rekomendacje salzburskie z 2005 r. (*Salzburg Principles*) i z 2010 r. (*Salzburg II Recommendations*),
- opracowaniach organizacji międzynarodowych, zajmujących się szkolnictwem wyższym i nauką, takich jak UNESCO-CEPES,
- publikacjach w postaci książek i artykułów w czasopiśmie, w tym czasopiśmie o najwyższej rozpoznawalności (seria artykułów w *Nature* w 2011 r.).

¹ W tym punkcie wykorzystano opracowane przez współautora (A. Kraśniewski) fragmenty raportu „Studia doktoranckie i mobilność młodych naukowców” (RGNSW 2015).

Więcej informacji na temat można znaleźć m.in. w Kraśniewski (2009a, s. 59) oraz Kraśniewski et al. (2017, s. 36 i nast.).

Charakter procesu kształcenia

W europejskim środowisku akademickim jako fundamentalną zasadę przyjęto, że podstawowym elementem procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania stopnia doktora jest prowadzenie przez doktoranta – pod kierunkiem opiekuna (promotora) – twórczej pracy badawczej (*training by research*). Zajęcia przygotowujące do prowadzenia takich badań i wspomagające ich realizację mogą i powinny stanowić jedynie cenne uzupełnienie pracy badawczej, nie mogą natomiast stanowić dominującego elementu procesu kształcenia.

Cele i rezultaty kształcenia

Wyniki prowadzonych przez doktoranta badań powinny być przedstawione w postaci specjalnie przygotowanej rozprawy, zbioru publikacji lub w innej formie umożliwiającej ocenę – przez niezależnych ekspertów – ich oryginalności i wartości naukowej. To powszechnie przyjęte wymaganie prowadzi niekiedy do niezbyt właściwego rozumienia celu i oczekiwanych rezultatów kształcenia na poziomie doktorskim, błędnie utożsamianych z udokumentowanymi w formie rozprawy, publikacji itp. osiągnięciami naukowymi osoby uzyskującej stopień doktora². W środowisku międzynarodowym zdecydowanie przeważa i jest silnie artykułowany – m.in. przez European University Association (EUA) – pogląd, że zasadniczym celem kształcenia jest rozwój doktoranta, a rezultatem (produktem) kształcenia jest sam doktor – osoba mająca unikatowy zasób kompetencji wysokiego poziomu, obejmujących umiejętności niezbędne do prowadzenia badań, które to kompetencje mogą być wykorzystane w działalności zawodowej o różnym charakterze, a także w różnych obszarach aktywności osobistej i społecznej.

Kompetencje te opisują najbardziej ogólnie charakterystyki odpowiednich poziomów w przyjętych w Europie i poszczególnych krajach ramach kwalifikacji, w tym charakterystyka poziomu 8 w ustanowionych w 2008 r., na mocy zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady, Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (EQF 2008)³.

Pożądane kompetencje posiadaczy dyplomu doktora określiły też organizacje działające w szkolnictwie wyższym. Szczególnie istotne są propozycje przedstawione przez:

- League of European Research Universities – LERU (LERU 2014),

² Wydaje się, że rozumienie takie jest dość powszechne w środowisku naukowym w naszym kraju.

³ W 2017 r. dokonano nieznacznych zmian w tym dokumencie.

- Vitae – międzynarodowy program prowadzony przez fundację Careers Research and Advisory Centre [Vitae, 2010]⁴.

Wymienione wyżej inicjatywy dotyczące definiowania pożądaných kompetencji posiadacza stopnia doktora zwracają uwagę na istotne znaczenie kompetencji ogólnych – niezwiązanych z reprezentowaną dyscypliną naukową. Znajduje to odzwierciedlenie w zorganizowanych formach kształcenia doktorantów, które coraz częściej obejmują różne formy zajęć umożliwiających uzyskanie tego typu kompetencji.

Skala kształcenia

W okresie ostatnich trzech dekad w wielu krajach, w tym w Polsce, nastąpił znaczny wzrost liczby osób kształconych na poziomie doktorskim. Postulat zwiększania liczby doktorantów jest uzasadniany – zwłaszcza w środowisku akademickim – zarówno oczekiwanymi zmianami na rynku pracy (przewidywanym zapotrzebowaniem gospodarki opartej na wiedzy fachowców mających umiejętność prowadzenia badań), jak i koniecznością zapewnienia właściwych warunków rozwoju społecznego (posiadania odpowiednio wykształconych elit).

W toczących się na forum globalnym dyskusjach stawiane jest jednak pytanie, czy dalsze zwiększanie liczby osób kształconych na poziomie doktorskim odpowiada w istocie potrzebom społecznym (Nature, 2011). Racjonalizacja liczby kształconych doktorantów, zwłaszcza w przypadku gdy ich kształcenie jest finansowane ze środków publicznych, stwarza bowiem większe możliwości zapewnienia im właściwych warunków prowadzenia badań i odpowiedniego statusu materialnego – niezbędnych do pozyskania odpowiednich kandydatów i zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. Jest to istotne wobec zyskującej coraz większe poparcie tezy, że dobre studia doktoranckie są bardzo kosztowne, a słabe nie mają uzasadnienia.

Instytucje kształcące (nadające stopień doktora)

W zdecydowanej większości krajów jedynymi instytucjami uprawnionymi do nadawania stopnia doktora są uczelnie. Zasada ta obowiązuje nawet w krajach, w których działają bardzo silne, finansowane ze środków publicznych centra badawcze, niezwiązane bezpośrednio z korporacjami przemysłowymi⁵. Polska

⁴ Dokument „Researcher Development Framework” (Vitae, 2010), określający pożądanę kompetencje doktora został przyjęty do wdrożenia przez zdecydowaną większość uniwersytetów brytyjskich, a w ramach projektu pilotującego finansowanego przez European Science Foundation – wybrane uczelnie w 6 innych krajach.

⁵ Przykładem takiego kraju są Niemcy, gdzie funkcjonują silne instytuty badawcze, których działalność koordynują renomowane instytucje naukowe, takie jak Fraunhofer-Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft, Max-Planck-Gesellschaft itp.

należy do nielicznej grupy krajów, w których uprawnione do nadawania stopnia doktora są – obok uczelni – inne instytucje prowadzące badania naukowe⁶.

Możliwość nadawania stopnia doktora wiąże się ze statusem formalnym uczelni – mogą go nadawać tylko uczelnie określonego typu – liczbowo i pod względem liczby osób kształconych na studiach I i II stopnia dominujące w systemie (jak w większości krajów europejskich) lub też będące w mniejszości (jak w USA⁷). Niezależnie od tego, czy uprawnienia do doktoryzowania ma większość czy też jedynie nieznaczna część uczelni, niemal w każdym kraju większość stopni doktora nadaje stosunkowo nieliczna grupa uczelni – można zaobserwować w znacznej mierze samoistną koncentrację kształcenia na poziomie doktorskim. W niektórych krajach proces ten jest dodatkowo stymulowany przez politykę państwa (decyzje w sferze finansowania), zmierzającą do wykreowania silnych uniwersytetów badawczych, zajmujących wysokie pozycje w międzynarodowych rankingach uczelni.

Warunki podjęcia kształcenia

W tradycji akademickiej krajów Europy kontynentalnej warunkiem podjęcia kształcenia prowadzącego do uzyskania stopnia doktora jest ukończenie studiów magisterskich.

W USA i wielu innych krajach angielskojęzycznych studia prowadzące do uzyskania stopnia doktora można podjąć bezpośrednio po ukończeniu studiów I stopnia (zwykle wówczas 4-letnich). W przypadku podjęcia takiego kształcenia, dyplom magisterski można niekiedy uzyskać „po drodze”, częściej jednak jest on wynikiem niepowodzenia w realizacji programu studiów doktoranckich. Możliwe jest oczywiście podjęcie studiów doktoranckich także po ukończeniu studiów II stopnia. Wówczas na ogół następuje – w wyniku przeniesienia osiągnięć (*credit transfer*) – redukcja wymagań związanych z zaliczaniem przedmiotów objętych programem studiów doktoranckich.

W niektórych krajach kontynentalnej Europy jest rozpatrywana lub realizowana w ograniczonej skali koncepcja kształcenia oparta na modelu „amerykańskim” – tworzone są warunki do szybszego uzyskiwania stopnia doktora przez – adresowaną do wszystkich lub tylko wybranych studentów – częściową integrację studiów III stopnia ze studiami II stopnia; dla uzdolnionych absolwentów studiów I stopnia wprowadzana jest „szybka ścieżka” prowadząca do doktoratu (związana lub niezwiązana z uzyskaniem „po drodze” tytułu magistra)⁸.

⁶ Warto zauważyć, że instytuty badawcze, które utworzyły Sieć Badawczą Łukasiewicz utraciły prawo do nadawania stopnia doktora i doktora habilitowanego (jeżeli je posiadały), por. art. 110 Ustawy z dnia 21 lutego 2019 r. o Sieci Badawczej Łukasiewicz, Dz. U. 2019 poz. 534.

⁷ W USA uczelnie oferujące studia doktoranckie stanowią mniej niż 10% wszystkich szkół wyższych, przy czym jest wśród nich wiele dość małych – w sensie ogólnej liczby kształconych studentów – instytucji.

⁸ W Polsce koncepcja taka jest realizowana w odniesieniu do posiadaczy „Diamentowego Grantu”.

Organizacja procesu kształcenia

W europejskiej tradycji akademickiej kształcenie doktorantów miało przez wiele lat charakter mocno zindywidualizowany, oparty na relacji mistrz–uczeń. I choć model taki nadal funkcjonuje w wielu uczelniach, w okresie ostatnich kilkunastu lat można było zaobserwować zmiany zmierzające do przejęcia większej odpowiedzialności za proces (warunki i jakość) kształcenia przez instytucję, w której realizowane jest to kształcenie. Zmiany te następowały na tyle szybko, że niekiedy określano je jako „cichą rewolucję” (*silent revolution*) (Kottmann, 2011).

Proces ten, zwany strukturalizacją lub „deprywatyzacją” kształcenia na poziomie doktorskim, oznacza w istocie przejście do modelu lepiej dostosowanego do szybko zwiększającej się liczby osób kształconych, w którym istotnym elementem procesu kształcenia są zajęcia realizowane w większych grupach słuchaczy.

„Ustrukturalizowane” kształcenie może być realizowane w różnych formach, takich jak:

- wydzielony program studiów w uczelni (jednostce) prowadzącej inne rodzaje studiów;
- *graduate school*, tzn. jednostka w ramach uczelni, zorientowana na kształcenie doktorantów (często także studentów studiów II stopnia), prowadząca część zajęć przewidzianych w programie studiów, w tym zwłaszcza seminaria oraz zajęcia kształtujące umiejętności ogólne, zajmująca się także rekrutacją, prowadząca administrację studiów i odpowiedzialna za zapewnianie ich jakości,
- *doctoral/research school*, tzn. struktura organizacyjna zorientowana wyłącznie na kształcenie doktorantów, utworzona przez jedną lub (częściej) kilka instytucji; elementem „spajającym” tę strukturę może być tematyka naukowa lub duży, często interdyscyplinarny projekt badawczy; struktura taka może mieć charakter w znacznej mierze wirtualny – stanowić sieć luźno powiązanych, współpracujących ze sobą instytucji,
- wydzielona instytucja kształcąca wyłącznie na poziomie *graduate*, często o charakterze międzynarodowym; przykładami są *Knowledge and Innovation Communities* związane z *European Institute of Innovation and Technology*, czy też *European University Institute* we Florencji, prowadzący studia na poziomie doktorskim i poddoktorskim w dziedzinie nauk społecznych.

Proces strukturalizacji kształcenia doktorantów, związany z wyodrębnianiem w strukturach uczelni specjalnych jednostek, postępuje bardzo szybko. I choć w większości krajów europejskich dopuszczalne są różne formy kształcenia, w tym tradycyjne kształcenie oparte na relacji mistrz–uczeń, niektóre kraje wprowadziły regulacje umożliwiające kształcenie na poziomie doktorskim wyłącznie w ramach studiów doktoranckich (np. Hiszpania), wyłącznie w ramach szkół doktorskich/badawczych (np. Francja, Turcja) lub w inny sposób eliminujące możliwość kształcenia „nieustrukturyzowanego” (np. Włochy) (EUA 2007).

Wykorzystanie narzędzi Procesu Bolońskiego

Kształcenie doktorantów nie było przedmiotem działań realizowanych w początkowym stadium Procesu Bolońskiego. Dopiero w Komunikacie Berlińskim (2003) ministrowie zwrócili uwagę na konieczność zacieśniania relacji między obszarami szkolnictwa wyższego i nauki, formułując postulat rozszerzenia dwustopniowej struktury studiów i włączenia w nią kształcenia na poziomie doktorskim, które zaczęło być traktowane jako studia III stopnia (Kraśniewski, 2009a, s. 57–58). W komunikatach podsumowujących kolejne spotkania ministrów (Bergen, 2005; Londyn, 2007; Leuven i Louvain-la-Neuve, 2009) wyraźnie podkreślano związek kształcenia z badaniami, a w tym kontekście znaczenie odpowiedniego ukształtowania programów studiów III stopnia.

Podjęta na spotkaniu w 2003 r. decyzja o dołączeniu studiów doktoranckich do dwustopniowej „bolońskiej” struktury studiów stworzyła przesłanki uzasadniające wykorzystanie narzędzi Procesu Bolońskiego do organizacji kształcenia na poziomie doktorskim.

Idea ta, podobnie jak samo traktowanie kształcenia doktorantów jako studiów, wzbudza w środowisku akademickim wiele kontrowersji. Szczególnie drażliwa jest kwestia wykorzystania na studiach doktoranckich systemu ECTS. Koncepcja ta ma licznych zwolenników, a także może jeszcze bardziej liczną grupę oponentów. Z informacji zamieszczonych w opracowaniu przygotowanym na zlecenie Komisji Europejskiej przed spotkaniem ministrów w 2012 r. wynika, że w roku akademickim 2010/2011: 18 krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim stosowało system ECTS do całego programu studiów (łącznie z komponentem badawczym), 10 krajów – tylko do zajęć zorganizowanych (bez badań), a 18 krajów nie stosowało tego systemu (EACEA, 2012).

Choć kwestia stosowania systemu ECTS na studiach doktoranckich wzbudza wiele emocji, zwłaszcza wśród przeciwników tej koncepcji, przyjęte w tej kwestii rozwiązania mają w istocie znikomy wpływ na jakość i efekty kształcenia. Nie wydaje się bowiem, aby absolwent studiów doktoranckich w USA, gdzie system punktowy (wprawdzie różny od ECTS) jest stosowany powszechnie i obejmuje także komponent badawczy, był gorzej wykształcony niż jego odpowiednik w krajach, w których system ten nie jest używany. Problem z systemem ECTS wynika nie tyle z nieprzystawania jego zasad do kształcenia doktorantów, co z nieumiejętności posługiwania się tym narzędziem, użytecznym zwłaszcza w przypadku mobilności i realizowania części programu kształcenia w innej instytucji (w kraju lub za granicą).

Profil kształcenia i uzyskiwanych kwalifikacji

Zacieśniające się związki między uczelniami i ich otoczeniem społeczno-gospodarczym tworzą warunki sprzyjające prowadzeniu wspólnie przez uczelnie i podmioty zewnętrzne prac doktorskich, a niekiedy także studiów doktoranckich (*collaborative doctoral education*) (Borell-Damian, 2009). Znajduje

to odzwierciedlenie w różnicowaniu charakteru kształcenia na poziomie doktorskim – upowszechnieniu różnych form kształcenia ułatwiających uzyskanie doktoratu osobom realizującym karierę zawodową poza instytucjami naukowymi na podstawie twórczych osiągnięć związanych z wykonywaną pracą, a także różnicowaniu formalnych kwalifikacji uzyskiwanych w wyniku ukończenia programu kształcenia (nazw tych kwalifikacji uwidoczniionych na dyplomach).

Można wyróżnić dwa zasadnicze modele oferowanych doktorantom programów kształcenia prowadzonych wspólnie przez uczelnie i podmioty zewnętrzne i związanych z nimi kwalifikacji:

- programy prowadzące do uzyskania doktoratu „przemysłowego” (*industrial doctorate*)⁹,
- Programy takie są realizowane wspólnie przez instytucję sektora gospodarczego (najczęściej dużą korporację) i uczelnię na podstawie odpowiedniej umowy. Umowa taka określa liczbę uczestników programu (uczestnikami są osoby zatrudnione w tej instytucji), zawartość programu, sposób sprawowania indywidualnej opieki nad doktorantem (zwykle sprawowana wspólnie przez przedstawicieli uczelni i instytucji zewnętrznej), sposób finansowania kształcenia (zwykle koszty ponosi instytucja zewnętrzna), prawa do dysponowania wynikami badań i ich publikowania itp.,
- programy prowadzące do uzyskania doktoratu „zawodowego”/”specjalistycznego” (*professional doctorate*),
- Programy takie, prowadzone przez uczelnie na dość podobnych zasadach jak tradycyjne programy prowadzące do doktoratów badawczych, są przeznaczone dla osób o znacznym doświadczeniu zawodowym w określonej dyscyplinie, stanowiącym podstawę do przeprowadzenia badań prowadzących do uzyskania stopnia doktora. Kształcenie jest często finansowane lub współfinansowane przez instytucję zatrudniającą doktoranta; jej przedstawiciel może też sprawować funkcję współopiekuna (współpromotora) rozprawy doktorskiej.

Tego typu programy kształcenia, zawierające zwykle w porównaniu z tradycyjnymi programami mniejszy komponent wiedzy teoretycznej, noszą często specjalne nazwy (np. *New Route PhD* w Wielkiej Brytanii) i mogą, lecz nie muszą, prowadzić do uzyskania kwalifikacji formalnych (dyplomów) o nazwach innych niż tradycyjny „doktorat badawczy” (PhD) – używane są m.in. nazwy *Doctor of Engineering*, *Doctor of Education*, *Doctor of Business Administration* itp. (Eggins, 2009). Należy jednak wyraźnie podkreślić, że chodzi tu o doktoraty w rozumieniu przyjętym w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego – kwalifikacje odpowiadające charakterystyce poziomu 8 w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Zastrzeżenie to jest o tyle istotne, że wymaganie to nie jest spełnione w odniesieniu do wielu nadawanych (m.in. w USA) kwalifikacji mających w nazwie „doctor”.

⁹ Odpowiada to realizowanej w Polsce od kilku lat koncepcji „doktoratu wdrożeniowego”.

Modelowe rozwiązanie w zakresie używania terminu „doktor” w nazwie kwalifikacji zostało przyjęte w Wielkiej Brytanii, gdzie wymagania dotyczące stopnia doktora, niezależnie od jego charakteru i nazwy, zostały określone przez agencję akredytującą – Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA, 2011).

Opieka nad doktorantem

Następstwem „deprywatyzacji” kształcenia na poziomie doktorskim są zachodzące w wielu krajach europejskich zmiany w podejściu do opieki nad doktorantem. Organizacja kształcenia opiera się na dobrze zdefiniowanych relacjach doktorant–opiekun–uczelnia, obejmujących procedury rozwiązywania potencjalnych konfliktów, w tym konfliktów między doktorantem i jego opiekunem, umożliwiające każdej ze stron, a zwłaszcza stronie najsłabszej – doktorantowi, dochodzenie swoich praw. Ponadto, w celu poprawy jakości sprawowania opieki coraz częściej stosowane są następujące rozwiązania:

- opracowanie poradników i innych materiałów przeznaczonych dla opiekunów i promotorów, zawierających m.in. wykaz obowiązków i opis procedur związanych ze sprawowaniem tych funkcji,
- doskonalenie zawodowe (doksztalcanie) opiekunów i przyszłych promotorów, m.in. w zakresie obowiązków związanych ze sprawowaniem tych funkcji,
- ocena jakości sprawowania funkcji opiekuna/promotora, dokonywana przez uczestników i absolwentów studiów doktoranckich,
- wprowadzenie różnych form zbiorowej opieki nad doktorantem (*team supervision*), użytecznych zwłaszcza w przypadku interdyscyplinarnego charakteru prowadzonych badań.

Zbiorowa opieka nad doktorantem ma miejsce także w przypadku, gdy cały program kształcenia lub jedynie badania prowadzące do przygotowania rozprawy doktorskiej prowadzone są w ramach ścisłej współpracy dwóch lub większej liczby uczelni lub innych instytucji z różnych krajów. Opieka taka, realizowana przez dwie lub większą liczbę osób z różnych krajów, może przybierać różne formy w zależności od charakteru współpracy (*European Doctorates, joint PhD degrees, co-tutelle*).

Status doktoranta

Formalny status doktoranta jest różny w różnych krajach. W przypadku gdy kształcenie ma formę ustrukturalizowaną, można wyróżnić w tym zakresie następujące podstawowe kategorie:

- pracownik uczelni (instytucji naukowej),
- student (studiów doktoranckich), niepłacący za kształcenie, otrzymujący wynagrodzenie (stypendium), co zwykle jest powiązane z obowiązkiem realizacji określonych zadań, np. prowadzeniem zajęć dydaktycznych,

- student (studiów doktoranckich), płacący za kształcenie.

Występują też różne pośrednie formy relacji między doktorantem i uczelnią, łączące elementy statusu pracownika z elementami statusu studenta. Charakter tej relacji określa w znacznym stopniu przysługujące doktorantowi gwarancje socjalne.

Finansowanie kształcenia

W większości krajów europejskich kształcenie doktorantów jest finansowane lub współfinansowane ze środków publicznych. Finansowanie to obejmuje w szczególności środki trafiające do doktorantów. W niektórych krajach strumień tych środków jest kierowany przede wszystkim do instytucji prowadzących kształcenie, które następnie przekazują doktorantom wynagrodzenie lub stypendia, w innych znaczna część tego strumienia trafia bezpośrednio do doktorantów.

Institucje prowadzące kształcenie doktorantów uzyskują środki na ten cel z różnych źródeł. Podstawowymi źródłami są: dotacja na kształcenie i badania oraz pozyskiwane w trybie konkursowym środki na badania (granty) lub jedynie jedno z tych źródeł. W niektórych krajach (Niemcy, Francja, Holandia, W. Brytania) istnieje ponadto strumień finansowania wydzielony specjalnie w celu wspierania kształcenia doktorantów (EUA, 2007).

Akredytacja

Ocena jakości kształcenia doktorantów jest realizowana w różnych krajach przez różne podmioty – instytucje związane z systemem szkolnictwa wyższego oraz instytucje związane z systemem badań naukowych.

Ocena taka może być warunkiem uruchomienia studiów. W Europie, na początku obecnej dekady w 7 krajach uruchomienie programu studiów doktoranckich wymagało uzyskania akredytacji (*ex ante*), w 9 krajach musiały być spełnione inne wymagania formalne, zaś w 13 krajach decyzja o uruchomieniu takiego programu była pozostawiona wyłącznie do decyzji uczelni (Byrne, Jorgensen, Loukkola, 2013).

Ocena programów kształcenia doktorantów w podobny sposób jak to ma miejsce w przypadku programów studiów I i II stopnia jest realizowana w niewielu krajach. Częściej ocena taka jest elementem akredytacji instytucjonalnej.

3. Ewolucja modelu kształcenia doktorantów – perspektywa krajowa¹⁰

Ewolucja modelu kształcenia doktorantów w Polsce po roku 1989 jest w znacznym stopniu odzwierciedleniem opisanych trendów międzynarodowo-

¹⁰ W tym punkcie wykorzystano fragmenty publikacji „Od procesu bolońskiego do Ustawy 2.0 – w poszukiwaniu modelu kształcenia doktorskiego w Polsce po 1989 r.” (Lewicki, 2019).

wych, będąc jednocześnie pochodną naszej tradycji akademickiej oraz innych rozwiązań systemowych dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego.

Model ten definiują regulacje prawne oraz praktyka działania instytucji funkcjonujących w systemie szkolnictwa wyższego i nauki – przede wszystkim instytucji prowadzących kształcenie doktorantów.

W dalszych rozważaniach skupiamy się przede wszystkim na uwarunkowaniach prawnych. Przedstawiamy też główne nurty toczących się w naszym kraju po okresie transformacji ustrojowej dyskusji nad kształceniem na poziomie doktorskim.

Okres transformacji ustrojowej

Kształcenie na poziomie doktorskim do początku lat 90. XX wieku miało w naszym kraju dość elitarny charakter. Jego celem było przede wszystkim przygotowanie kadr naukowo-dydaktycznych dla szkół wyższych i – w mniejszym stopniu – kadr naukowych dla jednostek badawczych. Studia doktoranckie, wprowadzone w Ustawie o szkołach wyższych z 1958 r., przez cały okres PRL stanowiły praktycznie uzupełnienie dla asystentury (Lewicki, 2011, 215–216).

Przepisy Ustawy o tytule naukowym i stopniach naukowych z 1990 r. (UTNS 1990), będącej elementem transformacji w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki, określały uprawnienia do prowadzenia studiów doktoranckich – studia takie mogły prowadzić jednostki posiadające uprawnienia habilitacyjne. Inne kwestie związane z modelem kształcenia były regulowane kolejnymi rozporządzeniami właściwego ministra. Rozporządzenie z 1991 r. stanowiło, że studia doktoranckie trwają do 4 lat, mogą być dzienne albo zaoczne, a o ich kształcie decyduje rada jednostki, ustalając m.in. limity przyjęć, program, wysokość stypendiów i kryteria ich przyznawania. Uczestnicy studiów doktoranckich mieli niektóre prawa przysługujące pracownikom. Od 1992 r. uczestnicy studiów doktoranckich, którzy nie uzyskali stypendium, mogli być zatrudniani na część etatu, objęto ich też prawem do świadczeń publicznej służby zdrowia, a czas studiów doktoranckich zaczęto wliczać do stażu pracy. W 1997 r. kolejna nowelizacja rozporządzenia doprecyzowała kwestie oceny postępów uczestnika studiów doktoranckich przez kierownika studiów, wprowadziła legitymację uczestnika studiów doktoranckich, ale także wprowadziła możliwość żądania zwrotu stypendium od osoby skreślonej z listy uczestników studiów (Lewicki, 2019, s. 140–141).

Kształcenie na studiach doktoranckich było formalnie niezależne od procesu uzyskiwania stopnia doktora. Proces ten podlegał regulacjom zawartym w wymienionej ustawie (UTNS, 1990).

Efektem przemian ustrojowych był m.in. gwałtowny rozwój studiów doktoranckich: w roku akademickim 1990/1991 status uczestnika studiów doktoranckich miało 2695 osób, pięć lat później już blisko 10,5 tys., a u progu XXI w. ponad 25,5 tys. (Lewicki, 2011, s. 215–216). Szybkiemu wzrostowi liczby dok-

torantów nie towarzyszył jednak proporcjonalny wzrost liczby nadawanych stopni. Jako główne przyczyny tego zjawiska – dostrzegane przez samych doktorantów – można było uznać: zbyt późne określenie tematu badań, nadmiar obowiązków na uczelni (w tym dydaktycznych), złą współpracę z promotorem, złą organizację studiów czy też podejmowanie przez doktorantów pracy zarobkowej (konieczność jej podjęcia deklarowało 65% badanych doktorantów) (Lewicki, 2019, s. 139). Kształcenie było cały czas silnie zorientowane na przygotowanie doktorantów do pracy naukowej na uczelniach lub w instytutach naukowych, a w szczególności we własnej instytucji, mimo iż możliwości zatrudnienia w tych instytucjach osób uzyskujących stopień naukowy doktora były dość ograniczone.

W tym kontekście, pionierskim w krajowych warunkach przedsięwzięciem było wprowadzenie w 1999 r. na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej – jako kontynuacji realizowanego od 1994 r. dwustopniowego modelu studiów – kształcenia doktorantów w formule studiów III stopnia, wzorowanego na modelu funkcjonującym w krajach anglosaskich (Kraśniewski, 2004, Kraśniewski, 2006).

Wdrażanie postulatów Procesu Bolońskiego i ustawa z 2005 roku

Zachodzące w krajach europejskich zmiany w systemie kształcenia na poziomie wyższym, będące wynikiem wdrażania postulatów Procesu Bolońskiego, znalazły odzwierciedlenie w modelu kształcenia doktorantów w naszym kraju w postaci regulacji przyjętych w uchwalonej w 2005 roku ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym (UPSW, 2005).

Jeszcze przed uchwaleniem tej ustawy przyjęto nową Ustawę o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (USTN, 2003). Ustawa ta rozbudowała przepisy dotyczące studiów doktoranckich. Studia te miały „przygotowywać do uzyskania stopnia doktora”. Zgodnie z tą koncepcją rozpoczęto wydawanie świadectw ukończenia studiów doktoranckich. Studia dzienne miały ustawową gwarancję bezpłatnego charakteru, a na zaocznych dopuszczono chesne. Zdefiniowano dość precyzyjnie podstawowe obowiązki oraz prawa uczestnika studiów (szerzej zob. Lewicki, 2019, s. 141 i nast.).

Kolejne istotne zmiany przyniosła wspomniana ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 roku. Przede wszystkim, zgodnie z duchem Procesu Bolońskiego, studia doktoranckie określono jako studia III stopnia, choć to określenie pojawiło się wyłącznie w słowniczku pojęć ustawowych, natomiast w innych przepisach konsekwentnie używano terminu „studia doktoranckie”. Prawo do prowadzenia studiów doktoranckich poszerzono o jednostki uczelni z co najmniej dwoma uprawnieniami do doktoryzowania w danej dziedzinie nauki. Obowiązki i prawa doktorantów w uczelniach zdefiniowano podobnie jak w przepisach ustawy dotyczącej stopni naukowych z 2003 r. Nowością było włączenie doktorantów do systemu pomocy materialnej wspólnego ze stu-

dentami. Doktoranci pobierający stypendium mogli podejmować zatrudnienie jedynie w niepełnym wymiarze etatu.

Nowością wprowadzoną przez ustawę z 2005 r. było ustanowienie samorządności doktoranckiej. Wszyscy doktoranci w uczelniach zostali uznani *ex lege* za wspólną samorządową na wzór samorządów studenckich. Ustawa dopuszczała także, by samorzady doktoranckie ze wszystkich uczelni utworzyły krajową reprezentację doktorantów, która mogłaby m.in. opiniować projekty aktów prawnych dotyczących tego środowiska. Środowisko szybko skorzystało z tej możliwości, jednak dopiero po nowelizacji tej ustawy w 2011 r. Krajowa Reprezentacja Doktorantów (KRD) uzyskała osobowość prawną na wzór Parlamentu Studentów RP (Lewicki, 2019, s. 143).

W 2006 r. wydano rozporządzenia w sprawie studiów doktoranckich – osobno dla placówek naukowych i dla szkół wyższych. Regulacje w nich zawarte były w znacznej mierze podobne, nie wprowadzono też znacznych zmian w porównaniu z wcześniej obowiązującymi przepisami. W uczelniach samorząd doktorancki otrzymał prawo do opiniowania kandydata na kierownika studiów doktoranckich, doprecyzowano także zasady uzyskiwania świadczeń pomocy materialnej. Wprowadzono jednakowe legitymacje dla wszystkich doktorantów (Lewicki, 2019, s. 144–146).

Prace koncepcyjne

Pod rządami ustawy z 2005 r. studia doktoranckie nadal rozwijały się ilościowo – prawo do ich prowadzenia uzyskiwały kolejne jednostki. Coraz częściej jednak artykułowane były zastrzeżenia dotyczące jakości prowadzonego kształcenia. Formułowała je m.in. Krajowa Reprezentacja Doktorantów.

W 2008 r. na prośbę minister Barbary Kudryckiej Rada Główna Szkolnictwa Wyższego we współpracy z PAN, KRD i Radą Instytutów Badawczych opracowała reguły kształcenia na studiach III stopnia (RGSW, 2008), formułując m.in. efekty kształcenia w odniesieniu do wiedzy, umiejętności i postaw oraz określając (w punktach ECTS) wymiar zajęć służących – obok realizowanej pod kierunkiem promotora pracy badawczej – osiągnięciu tych efektów.

Model kształcenia doktorantów stał się też istotnym fragmentem przedstawionej w 2008 r. przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) wraz konferencjami rektorów uczelni nieakademickich tzw. środowiskowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego na lata 2010–2020 (KRASP, 2009, s. 15, 37). Został on opracowany na podstawie analizy obserwowanych w świecie (głównie w Europie) trendów i rozwiązań stosowanych w uczelniach zagranicznych (Kraśniewski, 2009b, s. 253–255). Proponowane rozwiązania były oparte na założeniu, że podstawą kształcenia doktoranta jest prowadzenie badań (*training by research, not training for research*). W związku z tym uznano niektóre studia doktoranckie w Polsce (zwłaszcza niestacjonarne) za niewypełniające znamion kształcenia doktorskiego ze względu na śladowy wymiar badań naukowych

i opieranie się na zajęciach w dużych grupach. Zwrócono przy tym uwagę na potrzebę „racjonalizacji liczby osób studiujących w ramach studiów III stopnia (finansowanych ze środków publicznych)”, w celu zapewnienia im odpowiednich warunków do prowadzenia badań oraz na konieczność powiązania ukończenia studiów doktoranckich z uzyskaniem stopnia doktora (KRASP, 2009, s. 75, 78). Postulowano wprowadzenie doktoratów zawodowych dla osób z bogatym doświadczeniem w pracy poza instytucjami naukowymi oraz rozwijanie współpracy uczelni z podmiotami zewnętrznymi. Wskazywano na potrzebę rozwijania programów międzynarodowych oraz akredytacji studiów doktoranckich, prowadzonej z udziałem ekspertów zagranicznych (KRASP, 2009, s. 73). W ekspertyzach KRASP dostrzeżono też problem jasnego określenia praw doktoranta oraz stworzenia odpowiednich warunków do prowadzenia badań i mobilności, zapewnienia odpowiedniego wynagrodzenia i stabilności socjalnej (Kraśniewski, 2009b, s. 258–259). W badaniach ankietowych prowadzonych przez KRD, ale także w badaniach prowadzonych przez uczelnie (np. Uniwersytet Jagielloński) doktoranci wskazywali bowiem, że nawet osoby otrzymujące stypendium doktoranckie, aby egzystować w dużym mieście, często musiały dorabiać albo korzystać z pomocy rodziny (Lewicki, 2011, s. 217–218).

Zmiany, zmiany, zmiany

Zmiany w modelu kształcenia doktorantów przyniosły kolejne nowelizacje ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz nowa Ustawa o Polskiej Akademii Nauk.

„Duża” nowelizacja ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 r. (UPSW, 2011) wprowadziła Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Naturalną konsekwencją tej regulacji było utożsamienie ukończenia studiów doktoranckich z uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia, czyli uzyskaniem stopnia doktora. Zaprzeszono w związku z tym wydawania świadectw ukończenia studiów doktoranckich po zrealizowaniu ich programu, bez choćby złożenia rozprawy doktorskiej. Po raz pierwszy w historii studia doktoranckie zostały częściowo objęte zewnętrznym systemem zapewniania jakości kształcenia w ramach akredytacji instytucjonalnej Polskiej Komisji Akredytacyjnej¹¹ (PKA, 2015).

Nowelizacja wzmocniła samorządność doktorancką, którą uzyskali także uczestnicy studiów doktoranckich w jednostkach naukowych. Przede wszystkim jednak Krajowa Reprezentacja Doktorantów, do której weszły *ex lege* wszystkie samorządy, uzyskała osobowość prawną i środki budżetowe na działalność. KRD zaczęła wyznaczać swoich przedstawicieli do Rady Głównej Na-

¹¹ Akredytacja taka mogła jednak być przeprowadzona tylko w jednostkach organizacyjnych uczelni, w których większość prowadzonych kierunków studiów wyższych przeszło już z pozytywnym wynikiem ocenę programową.

uki i Szkolnictwa Wyższego (zastąpiła ona Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, w której przedstawiciele doktorantów byli wybierani przez elektorów wybieranych z kolei w uczelniach) oraz zgłaszać do PKA kandydatów na ekspertów doktoranckich przy ocenach instytucjonalnych (Lewicki, 2019, s. 150).

Wydane w ślad za ustawą rozporządzenie dotyczące kształcenia na studiach doktoranckich nie wspominało co prawda o efektach kształcenia, ale określało, że studia doktoranckie stwarzają warunki do uzyskania wymienionego w tekście rozporządzenia zestawu kompetencji. Ustalono także – zgodnie z postulatami RGSW i KRASP – wymiar zajęć (45–60 ECTS) (Lewicki, 2019, s. 151–152).

W nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym – dokonanej w 2014 r. (UPSW, 2014) dopuszczono do kształcenia na studiach doktoranckich osoby, które uzyskały „Diamentowy Grant” (od 2011 r. mogły one uzyskać stopień doktora, nie posiadając tytułu zawodowego magistra). Z kolei nowelizacja z 2016 r. (UPSW, 2016) wprowadziła istotną zmianę wpływającą potencjalnie na liczbę doktorantów w niektórych jednostkach – ustalono, że w danej jednostce prowadzącej studia doktoranckie liczba uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich nie może być mniejsza od liczby uczestników niestacjonarnych studiów doktoranckich. Zdecydowano, że stypendia doktoranckie musi otrzymywać co najmniej połowa doktorantów stacjonarnych w jednostce. W wyniku zniesienia możliwości dokonania przez PKA oceny instytucjonalnej studia doktoranckie znowu wypadły poza zewnętrzny system zapewniania jakości.

Z końcem 2015 r. uchwalono ustawę o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (UZSK, 2015), która wprowadziła ośmiopoziomową Polską Ramę Kwalifikacji (PRK) wraz z ogólnymi charakterystykami dla każdego z poziomów, zobowiązując ministra nauki i szkolnictwa wyższego do określenia – w formie rozporządzenia – charakterystyk poziomów 6–8 typowych dla szkolnictwa wyższego (to oznaczało, w szczególności zdefiniowanie uniwersalnych, niezależnych od dyscypliny naukowej, efektów kształcenia dla studiów III stopnia), co nastąpiło kilka miesięcy później.

W związku z ustanowieniem w roku 2017 programu „Doktorat wdrożeniowy” wprowadzono rozwiązanie bliskie koncepcji doktoratu „przemysłowego” (patrz punkt 2), stwarzając możliwość kształcenia na studiach doktoranckich we współpracy z instytucjami z otoczenia społeczno-gospodarczego, w szczególności z przedsiębiorcami lub innymi podmiotami zatrudniającymi uczestników tych studiów.

W tym okresie nie uległy istotnym zmianom przepisy regulujące uzyskiwanie stopnia doktora określone w USTN. Wprowadzono jedynie możliwość powołania promotora pomocniczego, którym mogła zostać osoba ze stopniem doktora.

Nowe otwarcie – Ustawa 2.0

Zmiany dokonywane w wyniku kolejnych nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, dotyczące w szczególności studiów doktoranckich,

stanowiące bardziej lub mniej udane próby korekty niezbyt dobrze funkcjonujących rozwiązań, komplikowały system nauki i szkolnictwa wyższego, nie przynosząc istotnej poprawy jego funkcjonowania. Coraz częściej podnoszono głosy o konieczności dogłębnych zmian w tym systemie.

Postulaty dotyczące zmian w modelu kształcenia doktorantów, w duchu proponowanym przez EUA, przedstawiła KRASP w zaktualizowanym *Programie rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.* (Woźnicki, 2015, s. 92–93, 171, 200). Liczne uwagi i sugestie zgłaszała również KRД. W publikacjach dotyczących studiów III stopnia podnoszono m.in. kwestię niskiej sprawności tych studiów, liczonej stosunkiem nadawanych stopni do liczby doktorantów (np. Dokowicz et al., 2014; Brzezicki i Pietrzak, 2018; Rodzik, 2016 za: Lewicki, 2019). Na problemy o charakterze systemowym dotyczące kształcenia doktorantów zwróciła uwagę Najwyższa Izba Kontroli (NIK, 2015) oraz Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego (RGNSW, 2015).

Na początku 2016 r. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach przygotowywań do przeprowadzenia kompleksowej reformy systemu ogłosiło konkurs na założenia do nowej ustawy, tzw. ustawy 2.0. Wyłonione w maju tego roku trzy zespoły przedstawiły po kilku miesiącach prac swoje propozycje, odnoszące się także do kształcenia doktorantów (Kwiek et al., 2016, s. 32–39, 115, 147–151; Radwan, 2017, s. 130–133, 138; Izdebski et al., 2017, s. 66, 89–92). Propozycje te różniły się w wielu istotnych kwestiach, jednak wszystkie trzy zespoły były zgodne co do tego, że kształcenie doktorantów wymaga zapewnienia im właściwych warunków do badań i podstawowego zabezpieczenia socjalnego w postaci stypendiów w odpowiedniej wysokości. Zaproponowano także ograniczenie listy podmiotów uprawnionych do prowadzenia studiów doktoranckich oraz wprowadzenie mechanizmów zapewniania jakości, przynajmniej w formie powiązania uprawnień z kategoriami naukowymi.

Jednocześnie od końca 2016 r. trwały organizowane przez MNiSW konferencje programowe Narodowego Kongresu Nauki. Kształcenie doktorantów było przedmiotem dyskusji m.in. podczas konferencji poświęconej karierze akademickiej, która odbyła się w styczniu 2017 r. na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Wstępny projekt Ustawy 2.0 zaprezentowano podczas Narodowego Kongresu Nauki we wrześniu 2017 r. w Krakowie. W kolejnych miesiącach, w wyniku uwag zgłaszanych przez różne środowiska ulegał on zmianom, by w kwietniu 2018 r. trafić jako projekt rządowy pod obrady Sejmu. Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r. oraz przepisy ją wprowadzające weszły w życie 1 października 2018 r.

Nowa ustawa (UPSWN, 2018), wraz z wydanymi na jej podstawie rozporządzeniami, obejmuje swym zakresem całość regulacji określających model kształcenia doktorantów, rozproszonych wcześniej w dwóch ustawach, odnoszących się do systemu nauki oraz do systemu szkolnictwa wyższego.

Najistotniejsze zmiany regulacji będących wcześniej przedmiotem ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, wprowadzone w Ustawie 2.0 i związanych z nią rozporządzeniach to:

- przypisanie uprawnień do nadawania stopnia doktora uczelni (a nie jej jednostkom); w związku z tym stopień doktora jest obecnie nadawany przez senat lub przez organ wskazany w statucie,
- powiązanie uprawnień do nadawania stopnia z posiadaną kategorią naukową, nadawaną uczelni (a nie jej jednostkom) w określonej dyscyplinie; docelowo doktoraty będą mogły nadawać jedynie uczelnie lub instytuty PAN i instytuty badawcze z kategorią co najmniej B+ (w nowej skali: A+, A, B+, B, C),
- znaczne zredukowanie liczby dyscyplin naukowych i artystycznych (w drodze rozporządzenia),
- zastąpienie przewodu doktorskiego postępowaniem inicjowanym na wniosek kandydata składającego rozprawę dokorską wraz z opinią promotora (lub promotorów),
- obowiązek publikowania na stronach podmiotu doktoryzującego nie tylko recenzji, ale także samej rozprawy, na 30 dni przed jej publiczną obroną, oraz obowiązek sprawdzania rozprawy przy użyciu Jednolitego Systemu Antyplagiatowego,
- opiniowanie rozprawy doktorskiej przez trzech zewnętrznych recenzentów; warunkiem dopuszczenia do obrony są dwie pozytywne recenzje,
- formalne wymaganie posiadania przez doktora (także eksternistycznego) kompetencji odpowiadających opisowi kwalifikacji na poziomie 8 PRK.

Najistotniejsze zmiany regulacji będących wcześniej przedmiotem ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, wprowadzone w Ustawie 2.0 i związanych z nią rozporządzeniach to:

- zastąpienie studiów doktoranckich kształceniem w interdyscyplinarnych szkołach doktorskich (z pozostawieniem możliwości przygotowania rozprawy doktorskiej w trybie eksternistycznym),
- powiązanie uprawnień do prowadzenia szkół doktorskich z posiadaną kategorią naukową, nadawaną uczelni (a nie jej jednostkom); docelowo, prawo do prowadzenia szkół doktorskich będą miały uczelnie akademickie, instytuty PAN oraz instytuty badawcze mające kategorie naukowe co najmniej B+ w co najmniej dwóch dyscyplinach (w wyjątkowych, określonych w ustawie przypadkach – w jednej dyscyplinie),
- możliwość prowadzenia wspólnej szkoły doktorskiej z innymi uprawnionymi podmiotami oraz włączania w kształcenie doktorantów podmiotów z otoczenia społeczno-gospodarczego oraz uczelni zagranicznych,
- rekrutacja w trybie konkursu, zgodnie z zasadami określonymi przez senat/radę naukową,
- zdefiniowanie kształcenia w szkole doktorskiej jako procesu, na który składa się realizacja programu kształcenia, obejmującego zajęcia zorganizowane (oraz ewentualnie praktyki dydaktyczne) oraz realizacja indywidualnego planu badawczego,

- wprowadzenie oceny śródkresowej, przeprowadzanej w połowie okresu kształcenia, której negatywny wynik prowadzi do obligatoryjnego skreślenia z listy doktorantów,
- złożenie rozprawy doktorskiej jako warunek ukończenia kształcenia,
- zmiany w systemie stypendialnym: stypendium dla wszystkich kształconych w szkołach doktorantów (nieposiadających stopnia doktora) o zwiększonej – w porównaniu z wcześniejszą praktyką – wysokości¹², powiększane dodatkowo po ocenie śródkresowej,
- ograniczenie prawa do zatrudniania doktorantów pobierających stypendium jako nauczycieli akademickich – do czasu oceny śródkresowej.

Istotną nowością w modelu kształcenia doktorantów, mogącą mieć znaczny wpływ na jakość tego kształcenia, jest obowiązkowa ewaluacja szkół doktorskich, dokonywana co 6 lat przez Komisję Ewaluacji Nauki (KEN). Podstawą do decyzji KEN w odniesieniu do danej szkoły jest ocena przeprowadzona przez zespół ekspercki z udziałem co najmniej jednego eksperta zagranicznego i jednego eksperta-doktoranta wskazanego przez KRK. Negatywna decyzja KEN prowadzi do utraty prawa do prowadzenia szkoły.

Ustawa określa ogólne kryteria ewaluacji w następujący sposób (UPSWN, 2018); ich rozwinięcie ma nastąpić w rozporządzeniu:

- „1) adekwatność programu kształcenia oraz indywidualnych planów badawczych do efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8. PRK oraz ich realizację;*
- 2) sposób weryfikacji efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8 PRK;*
 - 3) kwalifikacje nauczycieli akademickich lub pracowników naukowych prowadzących kształcenie w szkole doktorskiej;*
 - 4) jakość procesu rekrutacji;*
 - 5) jakość opieki naukowej lub artystycznej i wsparcia w prowadzeniu działalności naukowej;*
 - 6) rzetelność przeprowadzania oceny śródkresowej;*
 - 7) umiędzynarodowienie;*
 - 8) skuteczność kształcenia doktorantów”.*

Podsumowanie

Zestawienie wybranych cech modelu kształcenia doktorantów w Polsce w ostatnich trzech dekadach, obrazujące ewolucję tego modelu, przedstawiono w tabeli 1.

¹² Ze względu na zaprzestanie funkcjonowania innych strumieni finansowania, zwiększenie wysokości stypendium nie oznacza automatycznego wzrostu dochodów doktorantów – niektórzy doktoranci kształcący się w szkołach doktorskich osiągają dochody mniejsze niż ich koledzy na studiach doktoranckich.

Tabela 1. Ewolucja systemu kształcenia doktorskiego w Polsce po roku 1989

Okres	Stopień systemowej regulacji kształcenia	Kształcenie doktorskie a stopień doktora	Status uczestników kształcenia doktorskiego	Dopuszczenie do kształcenia doktorskiego i do stopnia doktora osób bez magisterium	Kształcenie doktorskie w uczelniach a kształcenie w innych instytucjach	Zewnętrzny system oceny jakości kształcenia
1990–2005	do 2003 bardzo niski, od 2003 niski – rozbudowa przepisów ustawowych	rozdzielne; stopień w drodze przewodu doktora	niedookreślony, b. ograniczone prawa pracownicze	w drodze wyjątku dostęp do stopnia doktora do 2003	podmioty uprawnione do prowadzenia studiów doktoranckich (SD); jednostki organizacyjne uczelni oraz jednostki naukowe – bez istotnych różnic	brak
2005–2011	średni	jw.	doktoranci w uczelniach – jako wyodrębniona, samorządna grupa akademicka, część praw na wzór praw studenckich; w jednostkach naukowych brak samorządu	nie	jw. regulacje dotyczące SD w uczelniach i w jednostkach naukowych – w osobnych ustawach i rozporządzeniach	brak
2011–2018	wysoki	jw.	jw.+ część praw pracowniczych, wzmożona podmiotowość, samorządność również w PAN	od 2011 dostęp do stopnia doktora, a od 2014 także do SD dla limitowanej grupy – zdobywców „Diamentowego Grantu”	podmioty uprawnione do prowadzenia SD; jednostki organizacyjne uczelni oraz jednostki naukowe – wspólne regulacje; pewne różnice w zakresie dostępu do niektórych świadczeń i poziomu samorządności doktoranckiej, po 2014 częściowo niwelowane	ocena SD w uczelniach w ramach oceny instytucjonalnej prowadzonej przez Polską Komisję Akredytacyjną
Ustawa 2.0 (rozwiązanie docelowe)	niski – delegacje do regulacji wewnętrznych podmiotów prowadzących kształcenie	rozdzielne; stopień w drodze postępowania	doktoranci – wyodrębniona, samorządna grupa akademicka	w drodze wyjątku dostęp do stopnia doktora i do kształcenia	podmioty uprawnione do prowadzenia kształcenia: uczelnie oraz jednostki naukowe; kształcenie w szkołach doktorskich wg wspólnych przepisów	obowiązkowa ewaluacja szkół doktorskich przez Komisję Ewaluacji Nauki

Źródło: z wykorzystaniem (Lewicki, 2019, s. 168).

4. Zapewnianie jakości kształcenia doktorantów – jak było, jak jest, jak będzie

Niemal w całym 30-letnim okresie zapoczątkowanym transformacją ustrojową mechanizmy zapewniania jakości w kształceniu doktorantów były związane przede wszystkim z nadawaniem stopnia doktora. Obejmowały one:

- centralne „sterowanie” uprawnieniami do nadawania tego stopnia; uprawnienia uzyskiwały podstawowe jednostki organizacyjne uczelni lub jednostki naukowe w wyniku decyzji Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, podejmowanych na podstawie kryteriów kadrowych – wymaganie zatrudnienia odpowiedniej liczby osób z tytułem profesora lub stopniem doktora habilitowanego,
- regulacje dotyczące indywidualnych przewodów doktorskich, wymagające udziału osób zewnętrznych (recenzentów).

Jedynie w krótkim okresie (2011–2016) inne elementy kształcenia (m.in. zajęcia oferowane uczestnikom studiów doktoranckich, poziom opieki naukowej, funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości) były obiektem zainteresowania Polskiej Komisji Akredytacyjnej w ramach prowadzonej przez nią oceny instytucjonalnej (PKA, 2015).

Obok niskiej sprawności kształcenia (jej przyczyny omówiono pokrótce w punkcie 3) problemem stały się „grzecznościowe” recenzje, wynikające ze sposobu wyznaczania recenzentów i powiązań personalnych występujących w środowisku naukowym.

W tym kontekście rozwiązania przyjęte w Ustawie 2.0 stwarzają nadzieję na istotną poprawę jakości kształcenia na poziomie doktorskim. W szczególności istotne są:

- przeniesienie uprawnień i decyzji dotyczących kształcenia i nadawania stopnia na poziom uczelni, co powinno ułatwić integrację rozproszonego w wielu uczelniach środowiska i tworzenie odpowiedniej „masy krytycznej”, warunkującej możliwość realizacji projakościowych rozwiązań,
- powiązanie prawa do prowadzenia kształcenia w szkołach doktorskich i nadawania stopnia doktora z kategorią naukową, uzależnioną od bieżących osiągnięć naukowych, a nie liczby osób – niekiedy nieaktywnych naukowo – legitymujących się tytułem profesora lub stopniem doktora habilitowanego,
- interdyscyplinarny charakter kształcenia w szkołach doktorskich,
- wprowadzenie oceny śródkresowej,
- jawność rozprawy doktorskiej i jej recenzji (dokonywanych przez recenzentów zewnętrznych),
- formalne wymaganie posiadania przez doktora (także eksternistycznego) kompetencji odpowiadających opisowi kwalifikacji na poziomie 8 PRK,
- stypendia doktoranckie o zwiększonej wysokości dla wszystkich doktorantów.

Nowa ustawa – zgodnie z jej deklarowaną intencją – eliminuje wiele szczegółowych regulacji, zwiększając autonomię podmiotów prowadzących szkoły doktorskie. Umożliwia to znaczne różnicowanie dróg kształcenia, przy zachowaniu wymagań związanych z nadawaniem stopnia doktora, tak jak to zaproponowano w opracowaniu wykonanym na zlecenie MNiSW (Kraśniewski et al., 2017). Nowe przepisy ułatwią też zapewne tworzenie interdyscyplinarnych szkół doktorskich skupionych wokół konkretnych, złożonych problemów społecznych, zgodnie z promowaną przez instytucje europejskich koncepcją *mission-based research* (por. np. Kraśniewski et al., 2017, s. 25 i nast.).

Kluczowe znaczenie ma jednak poddanie procesu kształcenia doktorantów ocenie zewnętrznej (ewaluacji), realizowanej z udziałem ekspertów zagranicznych i przedstawicieli KRD. Należy mieć nadzieję, że sformułowane w rozporządzeniu szczegółowe kryteria ewaluacji wymuszą stosowanie przez podmioty prowadzące kształcenie odpowiednich wewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości.

Podniesieniu jakości kształcenie doktorantów sprzyjać będzie zapewne także program „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza”. Sformułowane przez MNiSW wskaźniki (obligatoryjne i fakultatywne), stanowiące podstawę do oceny wniosków uczelni przez ekspertów międzynarodowych i rozliczania „laureatów” z realizacji planowanych przedsięwzięć, pokazują pożądane kierunki zmian w modelu kształcenia doktorantów – tworzenie mechanizmów premiujących osiągnięcia naukowe doktorantów oraz umiędzynarodowienie (MNiSW, 2019).

Rozważając jakość kształcenia doktorantów, trudno jednak zupełnie bezkrytycznie oceniać przyjęte przez MNiSW założenia dotyczące kierunków zmian w kształceniu doktorantów i sposób ich realizacji w Ustawie 2.0.

Niepokój może budzić silnie artykułowany przez MNiSW postulat zmniejszenia liczby kształconych doktorantów. Polska ma i tak jeden z niższych – wśród krajów Unii Europejskiej – wskaźników liczby doktorantów na 10 000 mieszkańców (OPI, 2019). Jego dalsze obniżanie nie tworzy dobrych warunków do rozwoju społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy oraz konkurowania z krajami wysoko rozwiniętymi.

Pierwotnie deklarowana przez MNiSW intencja znacznego zmniejszenia liczby uczelni mających uprawnienia do nadawania stopni naukowych i kształcenia doktorantów przybrała – m.in. w wyniku uwarunkowań politycznych – kształt nieznacznej korekty dotychczas funkcjonujących rozwiązań¹³. Rozproszenie zredukowanej populacji doktorantów utrudnia osiągnięcie – nawet w przypadku instytucji mających warunki do prowadzenia wysokiej jakości kształcenia – „masy krytycznej” niezbędnej do realizacji wielu projakościowych przedsięwzięć.

¹³ Warto zauważyć, że w Holandii – kraju o znacznie bardziej widocznych osiągnięciach naukowych – uprawnienia do kształcenia na poziomie doktorskim i nadawania stopnia doktora ma zaledwie 14 instytucji (uniwersytetów), z czego jedynie 3 mają te uprawnienia w obszarze, który odpowiada dziedzinie nauk inżynieryjno-technicznych.

Przepis stanowiący, że kształcenie w szkole doktorskiej kończy się z chwilą złożenia rozprawy doktorskiej, zbliża nas do niesławnej, znanej z przeszłości i słusznie zarzuconej koncepcji wydawania świadectwa ukończenia studiów doktoranckich i konsekwencji takiego rozwiązania, zwłaszcza w relacjach międzynarodowych¹⁴.

Dodatkowe problemy mogą wynikać ze sposobu wdrażania przepisów ustawy. W szczególności przyjęta przez wiele uczelni koncepcja utworzenia jednej szkoły doktorskiej ze „ścieżkami kształcenia” odpowiadającymi poszczególnym dyscyplinom naukowym może – jak się wydaje – niezależnie od intencji twórców takiego rozwiązania ukształtować praktykę mającą niewiele wspólnego z jak najbardziej słusznym postulatem interdyscyplinarności kształcenia, odzwierciedlonym w ustawowym przepisie dotyczącym interdyscyplinarnego charakteru szkół doktorskich.

Warto ponadto zawczasu zwrócić uwagę na potencjalny problem związany z przyszłą ewaluacją szkół doktorskich. Biorąc pod uwagę kryteria wyłaniania członków KEN, można zastanawiać się, czy osoby te będą w stanie właściwie ocenić „sposób weryfikacji efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomie 8 PRK”, czy zechcą też oceniać stopień przygotowania promotorów do sprawowania opieki nad doktorantami. Dokonywanie takich ocen jest trudne i na pewno wymaga kompetencji wykraczających daleko poza umiejętność prowadzenia działań zapewniających odpowiedni dorobek publikacyjny.

Wydaje się, że na wszechstronną ocenę wpływu Ustawy 2.0 na jakość kształcenia doktorantów w naszym kraju jest jeszcze za wcześnie. Wiele zależy od rozwiązań przyjętych przez poszczególne uczelnie, które często ze znacznym „wyprzedzeniem” planowały działania związane z transformacją modelu kształcenia doktorantów¹⁵. Niektóre z tych rozwiązań były prezentowane w marcu 2019 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach NKN Forum „Szkoły doktorskie”. Równie dużo zależy też od sposobu funkcjonowania ewaluacji szkół doktorskich, która będzie prowadzona przez Komisję Ewaluacji Nauki. Podczas panelu na NKN Forum na UMK zwrócono uwagę, że ocena szkół doktorskich w naszym kraju powinna mieć charakter instytucjonalny i kompleksowy. Obok ośmiu kryteriów ustawowych KEN powinna skupić się także m.in. na wpływie prowadzonych badań naukowych na jakość kształcenia. Szczególnie ważne będzie zwrócenie uwagi na warunki pracy naukowej i rozwoju oferowane doktorantom i skuteczność osiągania założonych dla szkół celów. Z kolei ocena stopnia umiędzynarodowienia powinna uwzględniać różne formy i wymiary, a także przyjęte dla danej szkoły doktorskiej założenia (szerzej zob. NKN, 2019).

¹⁴ Wytłumaczenie partnerowi zagranicznemu, że osoba, która ukończyła „PhD programme” może nie mieć stopnia doktora graniczyło z niemożliwością.

¹⁵ Przykładowo, działania planowane na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przedstawił na długo przed wejściem w życie ustawy B. Mikołajczyk i R. Naskręcki (2017).

5. Zakończenie

W rozdziale przedstawiono ewolucję modelu kształcenia na poziomie doktorskim jako pochodną rozwiązań systemowych dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego. Rozwiązania te były w naszym kraju determinowane zarówno wzorcami europejskimi, jak i uwarunkowaniami o charakterze lokalnym – w szczególności tradycją i możliwościami finansowymi.

Dużo miejsca poświęcono zmianom wprowadzonym przez Ustawę 2.0. W odniesieniu do kształcenia doktorantów mają one – w porównaniu z poprzednio wdrożonymi inicjatywami legislacyjnymi – charakter rewolucyjny. Z ostateczną oceną tych zmian trzeba poczekać, wydaje się jednak, że idą one w dobrym kierunku. W szczególności mogą doprowadzić do przełamania izolacji międzynarodowej struktur realizujących kształcenie na poziomie doktorskim i poprawić zawstydzający, jak na kraj aspirujący do tworzenia nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy i nowoczesnego społeczeństwa, odsetek doktorantów zagranicznych – mniejszy niż odsetek zagranicznych studentów.

Funkcjonujący obecnie model kształcenia doktorantów będzie zapewne nadal ewoluował. Myśląc o przyszłych zmianach, należy jednak przede wszystkim pamiętać, że głównym celem tego kształcenia nie jest rozprawa doktorska (wsparta dobrej jakości publikacjami), lecz ukształtowanie przyszłego doktora – osoby mającej unikatowy zasób kompetencji wysokiego poziomu, obejmujących umiejętność prowadzenia badań, które to kompetencje mogą być wykorzystane w działalności zawodowej o różnym charakterze, a także w różnych obszarach aktywności osobistej i społecznej. Podejście to, powszechne w środowisku wytyczającym kierunki rozwoju w zakresie kształcenia doktorantów, w szczególności silnie artykułowane przez EUA Council for Doctoral Education, niestety z dużym trudem przenika do świadomości rodzimego środowiska naukowego.

Bibliografia

- (Bergen 2005), *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf [dostęp: 10.10.2019].
- Borell-Damian L. (2009), *Collaborative Doctoral Education. University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange*, European University Association, 2009.
- Byrne J., Jorgensen T., Loukkola T. (2013), *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project*, European University Association.
- (EACEA 2012), *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, EACEA: Eurydice, Eurostat, Eurostudent.
- Eggins H. (2009), *The Professional Doctorate. A Response to 21th Century Requirements for European Higher Education?*, EUA Bologna Handbook, rozdz. C 4.4–4.5.

- (EUA 2007), *Doctoral Programmes in Europe's Universities. Achievements and Challenges*, European University Association.
- (EQF 2008), *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, Official Journal of the European Union, C 111, 6.5.2008.
- Izdebski H. et al. (2017), *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego*, SWPS, Warszawa.
- Kottmann A. (2011), Reform of Doctoral Training in Europe, [w:] H. de Boer, J. Enders, D.F. Westerheijden (eds.) *Reform of Higher Education in Europe*, pp. 29–43.
- Kraśniewski A. et al. (2017), *Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Kraśniewski A. (2009a), *Proces Boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Warszawa.
- Kraśniewski A. (2009b), *Kształcenie*, [w:] *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, KRASP-FRP, Warszawa, s. 211–272.
- Kraśniewski A. (2008), Transformation of Doctoral Training in Poland, *Higher Education in Europe*, vol. 33, no. 1, pp. 125–138, Routledge: Taylor & Francis Group, April 2008.
- Kraśniewski A. (2004), Engineering education at the doctorate level: meeting the Bologna objectives, Proc. SEFI 2004 Annual Conference: The XXI Century – The Golden Opportunity for Engineering Education, pp. 229–235, Valencia, Sept. 2004.
- (KRASP 2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, KRASP – KRZaSP – KRePSZ– FRP Wydawnictwa UW, Warszawa.
- Kwiek M. et al. (2016), *Projekt założeń do Ustawy prawo o szkolnictwie wyższym*, UAM, Poznań.
- (Leuven i Louvain-la-Neuve 2009), The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_2009_Leuven-Communique.pdf [dostęp: 10.10.2019].
- (LERU 2014), *Good Practice Elements in Doctoral Training*, League of European Research Universities, Advice Paper no.15, January.
- Lewicki J. (2019), *Od procesu bolońskiego do Ustawy 2.0 – w poszukiwaniu modelu kształcenia doktorskiego w Polsce po 1989 r.*, [w:] Sułkowski Ł., Górniak J. (red.), *Strategie i innowacje organizacyjne w polskich uczelniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lewicki J. (2011), *Studia doktoranckie, doktoranci a reforma szkolnictwa wyższego*, [w:] J. Kostkiewicz, M. Szymański, A. Domagała-Kręciach (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Kraków, s. 215–224.
- (Londyn 2007), London Communiqué 18 May 2007 “Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world” http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf [dostęp: 10.10.2019].
- Mikołajczyk B., Naskręcki R. (2017), *Szkoły doktorskie i ich rola w kształceniu doktorantów*, „Nauka i szkolnictwo wyższe” 2(50)/2017, s. 108–125.
- (MNiSW 2019), Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o pierwszym konkursie w ramach programu „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza” <http://www.bip.nauka.gov.pl/inicjatywa-doskonalosci-uczelnia-badawcza/komunikat-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-o-pierwszym-konkursie-w-ramach-programu-inicjatywa-doskonalosci-uczelnia-badawcza.html> [dostęp: 16.10.2019].
- (Nature 2011), The PhD Factory, *Nature*, vol. 472, 21 April 2011, pp. 276–279.

- (NIK 2015), *Kształcenie na studiach doktoranckich. Informacja o wynikach kontroli*, Najwyższa Izba Kontroli nr ewid. 187/2015/P/15/025/KNO, Warszawa.
- (NKN 2019), Zapis wideo sesji panelowej „Ewaluacja szkół doktorskich” podczas NKN forum na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu 20.03.2019, <https://nkn.gov.pl/debata/debata-02/> [dostęp: 15.10.2019].
- (OPI 2019), *Doktoranci w Polsce*, Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa.
- (QAA 2011), *Doctoral degree characteristics*, Quality Assurance Agency for Higher Education, September.
- (PKA 2015), Załącznik do uchwały Nr 1/2015 Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 23 lutego 2015 r., Polskiej Komisji Akredytacyjnej, http://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/statut_full_2015.pdf [dostęp 14.10.2019].
- Radwan A. red. (2017), *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, Oficyna Allerhanda, Kraków.
- (RGNSW 2015), *Studia doktoranckie i mobilność młodych naukowców*. Raport 3/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod red. A. Sobkowiaka, Warszawa.
- (UPSWN 2018), Ustawa z dn. 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. z 2018, poz. 1668.
- (UPSW 2016), Ustawa z dn. 23 sierpnia 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016 r., poz. 1311.
- (UZSK 2015), Ustawa z dn. 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz. U. z 2016 r. poz. 64.
- (UPSW 2014), Ustawa z dn. 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r., poz. 1198.
- (UPSW 2005), Ustawa z dn. 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365.
- (USTN 2003), Ustawa z dn. 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz. U. z 2003 r., nr 65, poz. 595.
- (UTNS 1990), Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych, Dz. U. 1990 nr 65 poz. 386.
- (Vitae 2010) *Researcher Development Framework*, Vitae.
- Woźnicki J. (red.) (2015). *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część V*, FRP, KRASP, Warszawa.



Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019

redakcja naukowa
Jerzy Woźnicki

Warszawa 2019

Recenzent
Prof. dr hab. Jarosław Górniak

Opracowanie redakcyjne
Teresa Woźniak

Opracowanie graficzne i skład
Andrzej Kowalczyk

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2019

ISBN 978-83-8156-024-5

Druk i oprawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 500 egz., nr zam. 456/2019