

Książka ta jest wynikiem wieloletnich, międzynarodowych badań porównawczych instytucji uniwersyteckich w Europie. Uniwersytety są poddawane potężnej presji zmian, które – z jednej strony – są związane z wyzwaniami globalizacji, europeizacji i umasowienia całego szkolnictwa wyższego, z drugiej zaś – ze zmianą roli europejskiego państwa dobrobytu. W centrum tych zmian stoi kadra akademicka, która od co najmniej 20 lat uczestniczy w kolejnych etapach reform finansowania i zarządzania systemami szkolnictwa wyższego w Europie.

Uniwersytet w dobie przemian to analiza zachodzących w Europie i w Polsce zmian z perspektywy porównawczej przeprowadzona na podstawie niezwykle obszernego materiału empirycznego. Najważniejszym punktem odniesienia są polskie uniwersytety i zmiany w ich funkcjonowaniu zachodzące pod wpływem zewnętrznej i wewnętrznej presji, w tym te związane z kolejnymi falami reform i zmieniającą się demografią. W kręgu zainteresowania Autora znalazły się między innymi kolegalność akademicka, produktywność naukowa, różnice międzypokoleniowe w podejściu do różnych ról akademickich, umiędzynarodowienie badań naukowych oraz przyszłość młodej kadry naukowej w coraz bardziej konkurencyjnym środowisku naukowym w Europie.



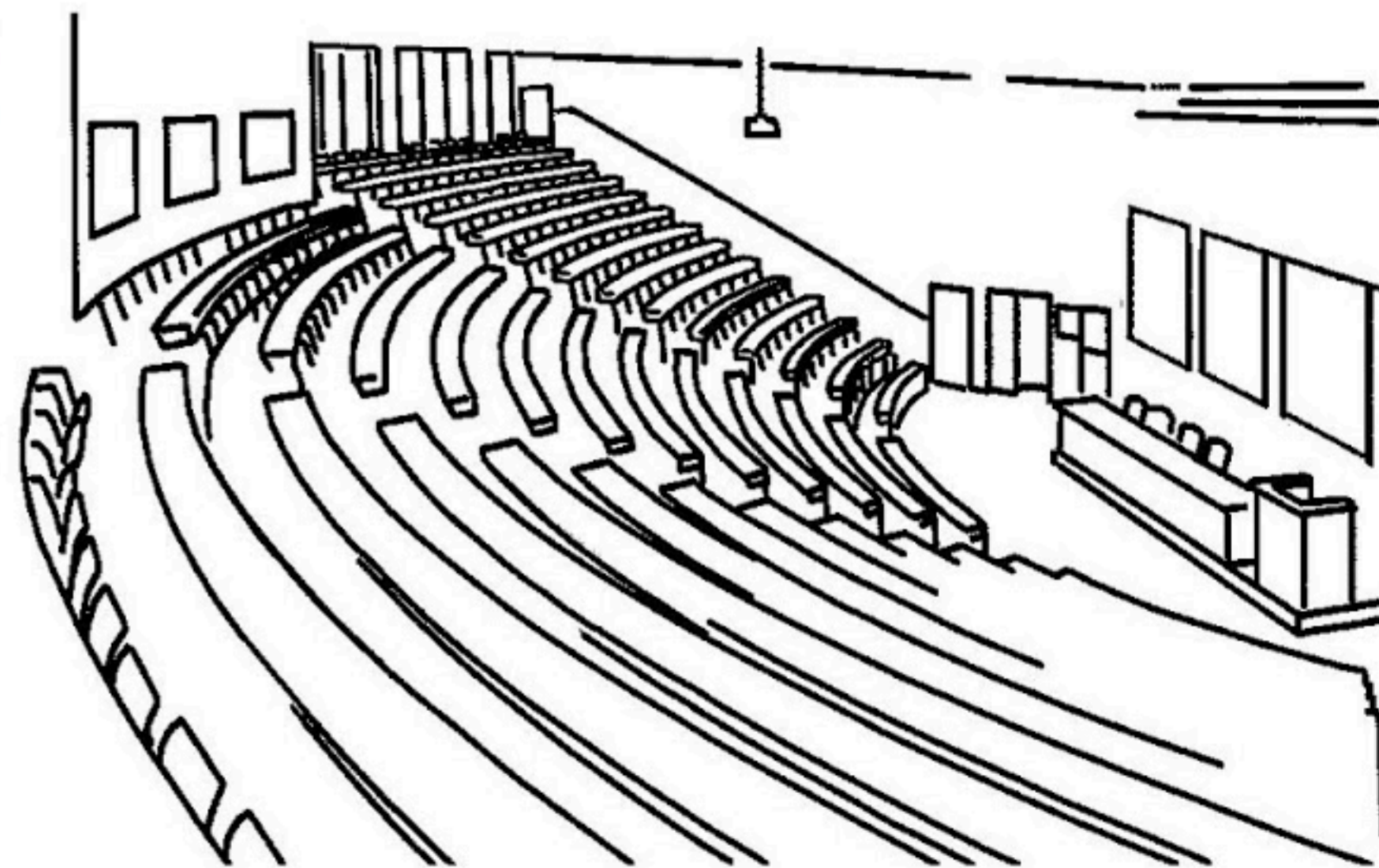
Prof. zw. dr hab. Marek Kwiek, dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną oraz kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego UAM w Poznaniu. Międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej. Od 2012 roku kierownik *Programu Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego* w ramach

projektu MAESTRO Narodowego Centrum Nauki oraz laureat programu MISTRZ Fundacji na rzecz Nauki Polskiej (2015).

**MAREK KWIEK
UNIwersytet w DOBIE PRZEMIAN**

MAREK KWIEK

UNIwersytet w DOBIE PRZEMIAN



Wydawnictwo
Naukowe PWN SA
infolinia: 801 33 33 88
www.pwn.pl



MAREK KWIEK

**UNIWERSYTET
W DOBIE PRZEMIAN**

**INSTYTUCJE I KADRA AKADEMICKA
W WARUNKACH ROSNĄCEJ KONKURENCJI**

 **PWN**

Projekt okładki i stron tytułowych
Marek Sobczyk

Fotografia Autora na okładce
Piotr Skórnicki

Wydawca
Mikołaj Ratajczak

Redaktor prowadzący
Jolanta Kowalczuk

Produkcja
Mariola Iwona Keppel

Łamanie
„ROCH” Wojciech Ochocki

Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, abyś przestrzegał praw, jakie im przysługują. Jej zawartość możesz udostępnić nieodpłatnie osobom bliskim lub osobiście znanym. Ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz jej fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A kopiując jej część, rób to jedynie na użytek osobisty.

Szanujmy cudzą własność i prawo.
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

Copyright © by Wydawnictwo Naukowe PWN SA
Warszawa 2015

ISBN 978-83-01-18326-4

Wydanie pierwsze
Warszawa 2015

Wydawnictwo Naukowe PWN SA
02-460 Warszawa, ul. Gottlieba Daimlera 2
tel. 22 69 54 321; faks 22 69 54 288
infolinia 801 33 33 88
e-mail: pwn@pwn.com.pl
www.pwn.pl

Druk i oprawa: OSDW Azymut Sp. z o.o.

Spis treści

Podziękowania	7
---------------------	---

WPROWADZENIE

Adaptacje szkolnictwa wyższego do zmieniającego się świata	11
--	----

CZĘŚĆ I

KONTEKSTY TEORETYCZNE W EUROPEJSKICH BADANIACH PORÓWNAWCZYCH

ROZDZIAŁ 1

Pytanie o państwo dobrobytu: reformy szkolnictwa wyższego w kontekście reform sektora publicznego	51
---	----

ROZDZIAŁ 2

Pytanie o międzypokoleniową ruchliwość społeczną: szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa	79
--	----

ROZDZIAŁ 3

Pytanie o prywatyzację i deprivatyzację: epoka ekspansji edukacyjnej i epoka implozji systemów szkolnictwa wyższego	107
---	-----

ROZDZIAŁ 4

Pytanie o partnerstwa uniwersytetów z przedsiębiorstwami: rola zróżnicowania kanałów wymiany wiedzy	145
---	-----

ROZDZIAŁ 5

Pytanie o badania naukowe: od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni	175
---	-----

ROZDZIAŁ 6

Pytanie o produkcję wiedzy i konkurencyjność gospodarczą: szkolnictwo wyższe w Polsce i w Europie Środkowej	211
---	-----

ROZDZIAŁ 7

Pytanie o kontekst historyczny: postkomunistyczne transformacje uniwersytetów w Europie Środkowej	231
---	-----

CZĘŚĆ II
POLSKA KADRA AKADEMICKA
Z EUROPEJSKIEJ PERSPEKTYWY PORÓWNAWCZEJ

ROZDZIAŁ 8

Zarządzanie w szkolnictwie wyższym: kolegalność akademicka i uniwersytet jako „wspólnota badaczy”?	257
--	-----

ROZDZIAŁ 9

Kariera akademicka: stabilizacja, drobne kroki i kamienie milowe	291
--	-----

ROZDZIAŁ 10

Umiejdzynarodowienie badań naukowych: wpływ na produktywność badawczą	331
---	-----

ROZDZIAŁ 11

Nierówności w produkcji wiedzy naukowej: rola najbardziej produktywnych naukowców	369
---	-----

ROZDZIAŁ 12

Młoda kadra akademicka: międzypokoleniowe różnice w pracy naukowej i produktywności badawczej	435
---	-----

Bibliografia	488
--------------------	-----

Nota bibliograficzna	525
----------------------------	-----

Indeks rzeczowy	527
-----------------------	-----

Spis tabel	535
------------------	-----

Spis rysunków	540
---------------------	-----

O Autorze	544
-----------------	-----

Podziękowania

Jestem niezwykle wdzięczny osobom i instytucjom, polskim i zagranicznym, które pośrednio lub bezpośrednio przyczyniły się do powstania tej książki. Kolejny raz miałem szczęście i do ludzi, i do instytucji. Serdecznie dziękuję za wsparcie udzielone w ostatnich kilku latach przez polskich i międzynarodowych sponsorów badań naukowych (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Narodowe Centrum Nauki, Komisję Europejską, Europejską Fundację na rzecz Nauki oraz Fundację Fulbrighta). Chciałbym gorąco podziękować mojej macierzystej uczelni, Uniwersytetowi im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, oraz polskim i europejskim uczelniom, z których pochodzili partnerzy prowadzonych badań i które zgadzały się przez lata na udostępnianie swoich danych. Wrócę tu do kilku wątków, do których odwoływałem się we wcześniejszej monografii (Kwiek 2010b). Międzynarodowe badania porównawcze w dziedzinie szkolnictwa wyższego (czyli *international comparative higher education research*) to obszar badawczy, w którym funkcjonowanie akademickie jest kosztowne (jak na nauki społeczne) i skomplikowane logistycznie: wymaga stałych, wieloletnich grantów badawczych i rozbudowanej współpracy międzynarodowej. Warunkiem ich powodzenia jest otwartość macierzystych i badanych organizacji, hojność finansujących badania instytucji oraz życzliwość otaczających i spotykanych w czasie ich trwania współpracowników i partnerów, ludzi nauki i ludzi polityki edukacyjnej. Jestem wdzięczny dziesiątkom osób, przede wszystkim w Europie i Ameryce Północnej, z którymi w ostatnich latach współpracowałem nad wspólnymi projektami badawczymi (ich lista jest zbyt długa, by wszystkich tu wymieniać – ale dziękuję im wszystkim!). Projekty te z kolei, pośrednio, doprowadziły do napisania prezentowanej książki: jestem wdzięczny redaktorom zachodnich tomów i czasopism, w których ukazywały się lub właśnie ukazują jej fragmenty, i ich wydawcom, kilkudziesięciu partnerom we wspólnych międzynarodowych projektach badawczych, a także koordynatorom, organizatorom wspólnych warsztatów, seminariów i konferencji naukowych, kilkudziesięciu ministrom, rektorom i dziekanom z kilkunastu krajów, które objąłem badaniami (lub w których służyłem wsparciem eksperckim, w ramach uprawiania polityki publicznej w dziedzinie szkolnictwa wyższego). Pragnę wyrazić niezwykle wdzięczność anonimowej rzeszy ponad 3700 reprezentantów polskiej kadry akademickiej (podobnie jak 17 tys. osób w Europie Zachodniej), którzy poświęcili swój czas i wypełnili – mimo wielu niedoskonałości technicznych i językowych – dwudziestostronicową ankietę dotyczącą różnych wymiarów pracy akademickiej, oraz grupie 60 polskich naukowców, która zgodziła się na przeprowadzenie wywiadów pogłębionych (podobnie jak ponad 500 osób w Europie Zachodniej). Druga część tej publikacji stanowi podziękowanie za ich czas i uwagę.

Książka była pisana po angielsku i na bieżąco tłumaczona na język polski przez dr. Krystiana Szadkowskiego, któremu jestem za ten trud niewymownie wdzięcz-

ny; przechodzenie z jednego języka pracy badawczej do innego języka, nawet ojczystego, nie jest proste, co potwierdza się po raz kolejny, stąd moja prośba do Czytelnika o ponadprzeciętną wyrozumiałość w kwestiach językowych.

Bardzo serdecznie dziękuję młodszym współpracownikom, z którymi miałem w ostatnich kilku latach okazję, zaszczyt i przyjemność blisko współpracować: to trzech adiunktów z trzech instytucji, związanych z prowadzonymi przeze mnie projektami badawczymi: dr Dominik Antonowicz z UMK w Toruniu pracował w projekcie EUROAC (*The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges*, 2009–2013) dotyczącym polskiej i europejskiej kadry akademickiej (zorganizował badanie ankietowe przeprowadzone przez Ośrodek Przetwarzania Informacji w Warszawie oraz przeprowadził wywiady pogłębione z polską kadram; ponadto jest współautorem pierwszej, skróconej angielskiej wersji rozdz. 9: *Kariera akademicka: stabilizacja, drobne kroki i kamienie milowe*) i od 2012 r. pracuje w projekcie MAESTRO Narodowego Centrum Nauki: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego* (2012–2017); dr Krystian Szadkowski z UAM w Poznaniu był *Marie Curie Early Stage Researcher* w projekcie 7 Programu Ramowego EDUWEL: *Education and Welfare* (2009–2013), a obecnie pracuje przy dwóch projektach NCN: wymienionym już MAESTRO oraz HARMONIA: *Europejskie uniwersytety flagowe: w poszukiwaniu równowagi między doskonałością akademicką a zobowiązaniami wobec społeczeństwa i gospodarki*; i wreszcie dr Wojciech Roszka z Katedry Statystyki Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu wspomógł mnie swoją wyjątkową wiedzą z zakresu statystyki, pracując w charakterze postdoka w projekcie MAESTRO. Gdyby nie ogromna pracowitość, sumienność i zaangażowanie tych młodych ludzi w różnych obszarach związanych z powstawaniem tej książki, z pewnością nigdy nie zostałaby ona napisana, nie tylko po polsku, lecz także po angielsku. Dziękuję również bardzo gorąco dwojce najmłodszych współpracowników: mgr Adrianie Wilińskiej, która wspierała mnie pomocą techniczną przez pięć lat, i mgr. inż. Markowi Hołowieckiemu, który wziął na siebie te same zadania w 2014 r.

Nie byłbym w stanie prowadzić szeroko zakrojonych badań naukowych, gdyby nie stała i niezmienna życzliwość władz mojego uniwersytetu. Pragnę serdecznie podziękować za pełne wsparcie JM Rektorowi UAM, prof. Bronisławowi Marciniakowi, który w 2002 r. zgodził się na otwarcie Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM i uczynił mnie jego dyrektorem, a w 2012 r. podpisał z Dyrektorem Generalnym UNESCO umowę dotyczącą otwarcia na UAM Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego, którą kieruję. Dziękuję również serdecznie prorektorowi UAM ds. nauki i współpracy międzynarodowej, prof. Jackowi Witkosiowi, oraz dziekanowi Wydziału Nauk Społecznych, prof. Zbigniewowi Drodzowiczowi, a także dwóm kolejnym dyrektorom Instytutu Filozofii – prof. Tadeuszowi Buksińskiemu i prof. Romanowi Kubickiemu. Bez ich codziennego wsparcia i niezwyklej życzliwości powstanie tej książki – ale zarazem i równoległe prowadzenie kilku dużych projektów badawczych, niezbędnych do jej napisania – byłoby bardzo skomplikowane.

Serdecznie dziękuję również zespołowi Wydawnictwa Naukowego PWN, a zwłaszcza wydawcy tej pracy, Mikołajowi Ratajczakowi, który skutecznie przypomniał mi o powstającej książce, a następnie wyegzekwował jej napisanie. Jego wiara w powodzenie tego projektu była dla mnie niezwykle istotna.

I wreszcie najgoręcej dziękuję dwóm najbliższym mi osobom: żonie Krystynie i córce Natalii, którym tę książkę dedykuję. Wiem, że życie z takim naukowcem jak ja (bo może nie z każdym) nie tylko bywa, lecz, po prostu, jest skrajnie trudne: w jakimś sensie reżim regularnych, codziennych, długich godzin pracy, licznych wyjazdów zagranicznych oraz pożerającej wspólny czas korespondencji elektronicznej jest trudny do zniesienia. Natałko, jesteś cudowna i wciąż nas zadziwiasz! Krysiu, przeżyliśmy ze sobą 27 lat, i zawsze Twoja miłość dawała mi wiele siły i szczęścia. Dziękuję bardzo!

Specjalne podziękowanie

Specjalne podziękowanie chciałbym wyrazić dr. Krystianowi Szadkowskiemu, który przez trzy lata, z istic benedyktyńską cierpliwością, tłumaczył powstające po angielsku pierwowzory rozdziałów tej książki. Jako autor nie miałem pełnej świadomości, że praca tak się rozrośnie, ani nawet, że z tłumaczonych fragmentów powstanie kiedyś kolejna polska książka! Gdyby nie jego entuzjazm, prezentowana praca z całą pewnością nigdy by nie powstała – a wiem o tym dobrze, ponieważ doskonale pamiętam, jak sam przez niemal rok tłumaczyłem na polski swoją poprzednią monografię. Jeśli książka ta miałaby się kiedyś komukolwiek do czegośkolwiek przydać, w nauce lub poza nią, to ogromna wdzięczność należy się dr. Szadkowskiemu za rzetelność tłumaczenia, jego kreatywność i wreszcie – co jest nie do przecenienia – za terminowość¹.

¹ Ze zobowiązań kontraktowych wynika również potrzeba oddzielnego, formalnego podziękowania instytucji finansującej trwające badania: Narodowemu Centrum Nauki dziękuję niezwykle serdecznie za indywidualny grant w projekcie MAESTRO: *Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego* (DEC-2011/02/A/HS6/00183), w ramach którego ta książka powstała.

WPROWADZENIE

Adaptacje szkolnictwa wyższego do zmieniającego się świata

Struktura pracy

Książka składa się z dwóch części: pierwsza prezentuje szerokie konteksty teoretyczne, które uznaliśmy za najważniejsze dla badań szkolnictwa wyższego w Polsce, a druga zawiera rozbudowane analizy kadry akademickiej, przede wszystkim kadry polskiej, z porównawczej perspektywy 11 europejskich systemów szkolnictwa wyższego¹. Badania kadry akademickiej opierają się na rozległym materiale empirycznym, zarówno ilościowym, jak i jakościowym: na badaniu ankietowym przeprowadzonym na ponad 17 tys. reprezentantów kadry akademickiej w Europie (w tym 3700 w Polsce) oraz na ponad 500 częściowo ustrukturyzowanych wywiadach pogłębionych (w tym 60 przeprowadzonych w Polsce). Praca ma zarazem konstrukcję modułową: nie istnieją żadne przeciwwskazania, by czytać jej rozdziały w dowolnej kolejności (i z różną intensywnością, zwłaszcza z powodu jej objętości). Chociaż jej pierwsza część stanowi silną teoretyczną podbudowę drugiej części, ta ostatnia mogłaby funkcjonować jako samodzielne opracowanie, a każdy jej rozdział prezentuje dodatkowo własny, bardziej szczegółowy kontekst teoretyczny.

Cześć I pracy jest zorganizowana wokół siedmiu tytułowych pytań analizowanych w kolejnych rozdziałach: uniwersytety a państwo dobrobytu, międzypokoleniowa ruchliwość społeczna, prywatyzacja (epoki ekspansji) i deprywatywacja (epoki implozji systemu), badania naukowe, produkcja wiedzy a konkurencyjność gospodarcza oraz środkowoeuropejski kontekst historyczny.

W rozdziale 1 (*Pytanie o państwo dobrobytu: reformy szkolnictwa wyższego w kontekście reform sektora publicznego*) koncentrujemy się na powiązaniach między programami reform a ich uzasadnieniem w szkolnictwie wyższym i w usługach społecznych świadczonych w ramach państwa dobrobytu w Europie. Wychodzimy z założenia, że chociaż reformy w interesujących nas obszarach idą ze sobą w parze, dla analityków szkolnictwa wyższego kontekst szerszych reform

¹ W książce odwołujemy się, najczęściej wymiennie, do „szkolnictwa wyższego”, „uczelni” i „uniwersytetów”, nie wprowadzając ważnych (w polskim kontekście) formalnych rozróżnień. Określenia te bez dalszych szczegółowych odniesień dotyczą instytucji „publicznych”. Nie stosujemy polskiego podziału na sektor „publiczny” i „niepubliczny”, ale posługujemy się międzynarodową opozycją sektora „publicznego” i „prywatnego”. Podobnie w różnych kontekstach piszemy wymiennie o „naukowcach”, „badaczach” i „kadrze akademickiej”.

państwa dobrobytu pozostaje nieprzebadany. A reformy w obu sektorach pozostają w ścisłym związku z reformowaniem instytucji państwa. Z historycznego punktu widzenia na oba obszary w tym samym okresie przypadł bujny rozkwit i w tym samym okresie podlegały one dużym, strukturalnym reformom. Oba sektory w równej mierze podlegają i dzisiaj w Europie globalnemu ustanawianiu hierarchii i priorytetów oraz globalnej dyfuzji idei: w świecie zachodnim ujednoczeniu ulega pojęciowość, w jakiej są one analizowane, co ma duży wpływ na krajowe priorytety określane w ramach reform. Rozwinięty świat zachodni myśli o obu obszarach w sposób coraz bardziej zbieżny, a proponowane reformy opiera coraz silniej na podobnych priorytetach.

W rozdziale tym wskazujemy na rosnące konflikty międzypokoleniowe w starzejących się społeczeństwach – wokół sposobów redystrybucji środków publicznych na różne usługi sektora publicznego – i ich wpływ na przyszłość szkolnictwa wyższego. Ponadto analizujemy krótko wpływ procesów globalizacji na funkcjonowanie państwa dobrobytu i wskazujemy na rosnącą rolę „postaw wobec uniwersytetu”, analogicznie do rosnącej roli „postaw wobec państwa dobrobytu” jako czynnika determinującego przyszłą architekturę finansową szkolnictwa wyższego. Uznajemy, że zmagania o kształt instytucji są zarazem zmaganiem o kształt dyskursów legitymizujących ich miejsce (które w obu obszarach przyjęły obecnie formy globalne). Uniwersytety potrzebują dzisiaj tak silnego i społecznie oraz politycznie akceptowanego dyskursu na temat swojej roli w społeczeństwie jak w czasach swojej nowoczesnej świetności (a więc w epoce ścisłego, a w tej chwili zanikającego związku z państwem narodowym). Pokazujemy również, że presja na zmiany w obu sektorach ma trojaki charakter (ekonomiczny, ideologiczny oraz demograficzny) i jest strukturalnie podobna.

W rozdziale 2 (*Pytanie o międzypokoleniową ruchliwość społeczną: szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa*) analizujemy, z jednej strony, ekspansję edukacyjną w Europie, a z drugiej – redukcję nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego. Pokazujemy, opierając się na rozległym materiale empirycznym (Europejskie badanie dochodów i warunków życia – *European Union Survey on Income and Living Conditions*, EU-SILC), że międzypokoleniowe wzorce przekazywania wykształcenia i (grup) zawodów są nadal niezwykle silne we wszystkich badanych systemach europejskich, w tym w Polsce. Edukacja wyższa w gospodarkach opartych na wiedzy jest głównym kanałem międzypokoleniowego awansu społecznego, pozwalając jednostkom na przekraczanie ograniczeń klasowych między pokoleniami. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odzwierciedla poziom równości szans: młodsze pokolenia w większym stopniu „diedziczą” wykształcenie i „diedziczą” zawody po swoich rodzicach w mniej ruchliwych społeczeństwach, a w mniejszym stopniu – w społeczeństwach bardziej ruchliwych.

W rozdziale tym pokazujemy, że zarówno wyższe wykształcenie, jak i najmocniej społecznie i finansowo wynagradzane zawody są w Polsce dziedziczone w większym stopniu niż w większości krajów europejskich, z wyjątkiem większości krajów postkomunistycznych. Polska różni się mocniej pod względem swojej

edukacyjnej społecznej ruchliwości od bardziej społecznie ruchliwych zachodnio-europejskich systemów, a słabiej od najbardziej społecznie nieruchomych systemów postkomunistycznych. Podczas gdy okres ekspansji edukacyjnej istotnie zwiększył sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego w Polsce, awans społeczny widziany z perspektywy długofalowej zmiany między pokoleniami jest wciąż ograniczony. Dla młodych Europejczyków pochodzących z biedniejszych i gorzej wykształconych warstw społecznych szanse na uzyskanie wyższego wykształcenia oraz na pracę w zawodach dla wysoko wykwalifikowanych białych kołnierzyków są bardzo niskie. Dzieje się tak we wszystkich systemach, a szczególnie w systemach środkowoeuropejskich. W Polsce odsetek osób z wyższym wykształceniem, których rodzice mieli podstawowe wykształcenie, wynosi jedynie 6% (czyli pozostałe 94% osób, których rodzice mieli podstawowe wykształcenie, nigdy nie zdobyło wyższego wykształcenia).

W rozdziale 3 (*Pytanie o prywatyzację i deprywatyzację: epoka ekspansji edukacyjnej i epoka implozji systemów szkolnictwa wyższego*) skupiamy uwagę na procesach kurczenia się polskiego systemu szkolnictwa wyższego (a w szczególności sektora prywatnego) i na ich efektach. Procesy zmian badamy za pomocą nowego pojęcia – deprywatyzacji, które okazuje się przydatnym narzędziem teoretycznym: tak jak „prywatyzacja” była istotną cechą epoki ekspansji (1990–2005) systemu polskiego szkolnictwa wyższego, tak „deprywatyzacja” stopniowo staje się podstawową cechą epoki implozji tego systemu (2006–2025). Deprywatyzacja jest procesem wyjątkowym w skali globalnej, zachodzącym dziś jedynie w postkomunistycznej Europie, ponieważ wyłącznie w tej części świata mieliśmy do czynienia z trwającym ponad dwie dekady rozwojem prywatnego szkolnictwa wyższego, z mocno ograniczonym dostępem do edukacji wyższej w dekadach poprzedzających upadek komunizmu, oraz ze społeczeństwami, które przechodzą szybszy niż gdziekolwiek indziej w Europie proces starzenia się. W rozdziale tym ujmujemy deprywatyzację jako proces zmieniający równowagę między tym, co publiczne, a tym, co prywatne: w polskim przypadku to możliwy powrót do sytuacji, w której w systemie liczy się przede wszystkim publiczne i oparte na podatkach szkolnictwo wyższe. Natomiast z perspektywy globalnej, z wyjątkiem Europy, obecnie w siłę rosną dwie agendy dotyczące prywatyzacji: coraz bardziej uwidaczniają się rozwój sektora prywatnego oraz coraz większa zależność finansowa sektora publicznego od opłat za czesne.

Proces zmiany na poziomie systemu w Polsce definiujemy jako przechodzenie w ramach czterech kategorii: system *w pełni publiczny* (do 1989), system *podwójny (mieszany) publiczno-prywatny* (1990–2005), system *deprywatyzujący się* w okresie przejściowym (2006–2014 oraz, prognostycznie, 2015–2024) i wreszcie system *zdeprywatyzowany*, cechujący się marginalną rolą sektora prywatnego oraz dominującą rolą publicznego finansowania (od 2025). Trend w Polsce jest wyraźny: rośnie publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego, rośnie odsetek studentów sektora publicznego w ogólnej liczbie studentów; systematycznie rośnie również procentowy udział studentów, których nauka jest opłacona z podatków. Agenda

współodpłatności za studia w polskim przypadku jest bardzo słaba, a siła publicznych argumentów na rzecz wprowadzenia powszechnych opłat za czesne jest najmniejsza od dekady. Z perspektywy historycznej zjawisko, który moglibyśmy określić mianem „eksperymentu prywatyzacyjnego” w szkolnictwie wyższym w Polsce, można zatem ostrożnie interpretować jako zaledwie przejściowe: niezwykle intensywne, ale krótkotrwałe.

W rozdziale 4 (*Pytanie o partnerstwa uniwersytetów z przedsiębiorstwami: rola zróżnicowania kanałów wymiany wiedzy*) koncentrujemy się na transferze wiedzy odbywającym się na europejskich uniwersytetach, analizowanym przez pryzmat partnerstw uniwersytet–przedsiębiorstwo. Odmienne kultury instytucjonalne zderzają się w partnerstwach i sposobach zarządzania nimi, co prowadzi do konfliktów wartości i postaw, procedur i zachowań. Zaprezentowane wyniki badań zdecydowanie wspierają argument, zgodnie z którym rola jednostek w wymianie wiedzy między uczelniami a gospodarką jest równa roli porozumień instytucjonalnych (zarówno związanych z finansowaniem, jak i zarządzaniem), a często od niej większa. Studia przypadków uniwersytetów z całej Europy wskazują, że indywidualne normy i wartości akademickie liczą się w rozwoju partnerstw uniwersytet–przedsiębiorstwa co najmniej tak samo, jak normy i wartości instytucjonalne. W tym sensie dużym zagrożeniem dla przyszłości otwierania się polskich uczelni na szerszą i bardziej systemową współpracę z gospodarką są właśnie indywidualne normy, wartości i postawy akademickie (które diagnozujemy w rozdz. 8 jako bliższe „republice uczonych”).

Zbadane partnerstwa są oddolne i silnie zależne od wizjonerskich przywódców, którzy z kolei często funkcjonują jak „quasi-firmy”. Najbardziej udane partnerstwa pojawiają się wtedy, gdy istnieje zbieżność między jednostkowymi normami akademickimi wspierającymi wymianę wiedzy ze środowiskiem zewnętrznym a instytucjonalnymi normami akademickimi sprzyjającymi przedsiębiorczości akademickiej. Wzorzec rozwoju partnerstw w Europie jest strukturalnie podobny, chociaż poziom publicznego zaangażowania (i publicznego finansowania) w partnerstwa jest bardzo zróżnicowany. Podczas gdy świat akademicki i świat biznesu działają jak odrębne uniwersa (z różnymi postawami i motywacjami do pracy, kulturami instytucjonalnymi, ramami czasowymi działania i koncepcjami tego, czym są ich podstawowe działania), partnerstwa powstają na ich przecięciach, tam gdzie dwa światy zbliżają się do konkretnych celów, w szczególnych miejscach akademickich, w ramach szczególnych (często publicznie wspieranych) umów finansowych.

W rozdziale 5 (*Pytanie o badania naukowe: od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni*) pokazujemy, że obowiązujące na najlepszych uniwersytetach publicznych tradycyjne zasady i normy akademickie, według których badania naukowe mają podstawowe znaczenie dla całości przedsięwzięcia akademickiego, przez całe lata 90. były stopniowo osłabiane. Powoli rozpadowi ulegała w tym okresie tradycyjna akademicka tkanka społeczna, opierająca się na sztywnej hierarchii osiągnięć naukowych (oraz, pośrednio, awansów

i stopni naukowych); chwiały się tradycyjne hierarchie akademickiego prestiżu i naukowego uznania. Upadek komunizmu i wyłonienie się sektora prywatnego (połączone z niskimi płacami w publicznym szkolnictwie wyższym) sprawiły, że tradycyjne akademickie zasady i normy konstytuujące prestiżowe uniwersytety badawcze przestały być uważane za naturalnie.

Jak pokazuje empiryczna część tego rozdziału, podejście do uniwersytetu reprezentowane przez polską wspólnotę akademicką w praktyce uniemożliwiało wzrost uniwersyteckiej produkcji wiedzy w tzw. miękkich dyscyplinach akademickich na poziomie porównywalnym z regionalnymi konkurentami. Silny model „republiki uczonych”, kierujący się tradycyjną logiką instytucjonalną, prowadził stopniowo do zapaści badawczej polskich uczelni. Polskie reformy z lat 2009–2011 podejmują się racjonalizacji uniwersytetów jako organizacji i prowadzą do ich konstruowania właśnie jako coraz bardziej formalnych organizacji (zamiast tradycyjnych instytucji akademickich). Reformy dokonują zarazem rewaloryzacji misji badawczej na najbardziej prestiżowych uczelniach publicznych i otwierają szansę na zakończenie procesów deinstytucjonalizacji zaangażowania badawczego polskich uczelni. Zmiany związane z reformami są w tym rozdziale interpretowane jako przechodzenie z jednego porządku normatywno-instytucjonalnego do porządku nowego. Analiza danych empirycznych pokazuje, że w dyscyplinarnie podzielonej akademii przejście do nowego porządku zapoczątkowane przez nowe ustawodawstwo może okazać się dużo trudniejsze dla wspólnoty akademickiej w „miękkich” dziedzinach niż w dziedzinach „twardych”.

W rozdziale 6 (*Pytanie o produkcję wiedzy i konkurencyjność gospodarczą: szkolnictwo wyższe w Polsce i w Europie Środkowej*) zajmujemy się podziałem funkcjonującym w ramach produkcji wiedzy na najbardziej rozwinięte kraje Europy Zachodniej a kraje Europy Środkowej, który łączy się z różnicami historycznymi między gospodarkami, społeczeństwami oraz systemami szkolnictwa wyższego i badań naukowych w dwóch częściach Europy. Pokazujemy, że dziedzictwo okresu komunistycznego w czterech największych gospodarkach naszego regionu (Polska, Czechy, Słowacja i Węgry) ma duże znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości obu systemów.

Najważniejszą część tego rozdziału stanowią fragmenty, w których poddajemy pod dyskusję związki między produkcją wiedzy, konkurencyjnością gospodarczą oraz otoczeniem regulacyjnym firm i uczelni. Dyskusja opiera się na międzynarodowych porównaniach konkurencyjności gospodarczej, ponieważ rankingi sektorów szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji stały się nieodłączną częścią globalnych rankingów konkurencyjności. Pokazujemy również, że gospodarki środkowoeuropejskie nie są konkurencyjne w skali globalnej nie tylko dlatego, że ich systemy szkolnictwa wyższego, innowacji i badań naukowych są mniej skuteczne i mniej produktywnie od systemów krajów Europy Zachodniej. Pozostają one także, a może przede wszystkim, niżej w ramach wszystkich innych globalnie porównywalnych i zestawialnych filarów konkurencyjności. Systemy szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji w Europie Środkowej funkcjonują w ra-

mach o wiele mniej konkurencyjnych gospodarek, a firmy, w tym firmy zaangażowane w badania naukowe, rozwój i innowacje, funkcjonują w o wiele mniej przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym.

Połączenie wielu różnych czynników wywiera potężny wpływ na konkurencyjność gospodarek w regionie, a dość niski (mierzalny) poziom produkcji wiedzy w naszym regionie, nie wydaje się czynnikiem dominującym. Jednym z głównych zagadnień analizowanych w tym rozdziale jest trwały podział Wschód–Zachód na gruncie produkcji wiedzy, będący skutkiem wysokiego poziomu uzależnienia od wyborów dokonywanych w przeszłości (zgodnie z koncepcjami *path-dependence* – w ramach założeń badań instytucjonalistycznych). Twierdzimy, że systemom szkolnictwa wyższego i innowacji trudno jest przekroczyć konteksty społeczne i gospodarcze, w których się znajdują: przynależą do narodowego otoczenia prawnego i infrastrukturalnego, są regulowane przez krajowe zasady prawne, finansowane z krajowych podatków oraz wypuszczają na rynek absolwentów obdarzonych umiejętnościami niezbędnymi dla gospodarek krajowych. Instytucje edukacyjne funkcjonują w obrębie wielowymiarowej i skomplikowanej ekologii innych instytucji i organizacji; pozostają głęboko zakorzenione w wielowymiarowym środowisku społecznym, gospodarczym i kulturowym, a wielopłaszczyznowych oddziaływań między instytucjami i ich środowiskiem nie są w stanie zmienić w średnim horyzoncie czasowym nawet najbardziej przemyślane reformy. Pokazujemy, że różnice między Wschodem a Zachodem na gruncie systemów szkolnictwa wyższego i akademickiej produkcji wiedzy mogą być większe, niż się powszechnie uważa, a rola dziedzictwa historycznego może być bardziej długoterminowa.

Z kolei w rozdziale 7 (*Pytanie o kontekst historyczny: postkomunistyczne transformacje uniwersytetów w Europie Środkowej*) pokazujemy, że próbami reform w naszym regionie kierują specyficzne postkomunistyczne motywacje, inspirowane kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego obserwowanymi w Europie Zachodniej. Dla uniwersytetów Europy Środkowej jedynym punktem odniesienia są uniwersytety europejskie i ich modele finansowania i zarządzania oraz ich modele funkcjonowania kadry akademickiej. W okresie transformacji lat 90. zainteresowanie uniwersytetami i wynikami ich pracy (oraz ich reformami) było w Polsce bardzo ograniczone: systemów szkolnictwa wyższego oraz badań i rozwoju brakowało w ogólnym obrazie polskiej transformacji i w rozważaniach o jej przyszłości. Działo się tak częściowo z racji nieodpartego przekonania Zachodu, że komunistyczne systemy edukacyjne nie potrzebują istotnych transformacji, w przeciwieństwie do systemów gospodarczych i politycznych wymagających szybkich i głębokich zmian.

W rozdziale tym pokazujemy, że w latach 90. systemy edukacyjne w obu częściach Europy zmieniały się jednak gwałtownie: transformacje w Europie Środkowej były najczęściej niezaplanowane i chaotyczne, częściowo intuicyjne i w dużej mierze fragmentaryczne, natomiast w Europie Zachodniej składały się ze zmian ściśle koordynowanych przez rządy. Wskazujemy również na istnienie dwóch głównych zestawów dyskursów o misjach uniwersytetu: zestawu global-

nych i ponadnarodowych dyskursów, często znajdujących odzwierciedlenie w krajowych debatach dotyczących systemowych reform szkolnictwa wyższego, oraz zestawu tradycyjnych dyskursów wspólnoty akademickiej. Są one mocno od siebie oddalone i w różnych krajach, w różnych momentach, z różną siłą się ze sobą ścierają. Lata 2009–2012 w Polsce to okres ich wyjątkowo silnej, publicznej konfrontacji. Zmagania toczące się między nimi – pierwszym wspieranym przez władzę redystrybucji zasobów i zmiany prawne, i drugim wspartym przez moc tradycji akademickiej – prowadzą w wielu systemach do silnych konfliktów między alternatywnymi zasadami instytucjonalnymi.

Część II książki koncentruje się na wielowymiarowej analizie (przede wszystkim) polskiej kadry akademickiej (w szerokim, porównawczym kontekście kadry pracującej w 10 krajach Europy Zachodniej: Austrii, Finlandii, Niemczech, Irlandii, Włoszech, Holandii, Norwegii, Portugalii, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii – dokładnie Anglii). Zajmujemy się tu pięcioma powiązаныmi ze sobą problemami: zarządzaniem w szkolnictwie wyższym i rolą kolegalności akademickiej; zmianami zachodzącymi w karierze akademickiej; umiędzynarodowieniem badań naukowych i ich wpływem na produktywność badawczą; młodą kadram; oraz międzypokoleniowymi różnicami w pracy naukowej i produktywności badawczej.

W rozdziale 8 (*Zarządzanie w szkolnictwie wyższym: kolegalność akademicka i uniwersytet jako „wspólnota badaczy”*?) testujemy hipotezę, że polska kadra uniwersytecka jest silnie zakorzeniona w modelu uniwersytetu jako opartej na tradycyjnych regułach „wspólnocie badaczy”, a polska wspólnota decydentów politycznych i reformatorów jest silnie zaangażowana we wdrażanie modelu uniwersytetu jako organizacji. Zasadniczy konflikt między tymi dwoma modelami ujawnia się w szerokiej odmowie udzielenia wsparcia kierunkom ostatnich reform przez dużą część polskiej akademii. Model kolegalny jest w Polsce niezwykle silny i jednocześnie wyraźnie osłabia międzynarodową obecność naukową Polski. Zarazem polski uniwersytet okazuje się instytucją w tradycyjny sposób oderwaną od potrzeb gospodarki i społeczeństwa, czyli swoistą wieżą z kości słoniowej. O ile, z jednej strony, obraz ten pokazuje statystyka krajowa i instytucjonalna, o tyle, z drugiej strony, potwierdza go przeprowadzona przez nas statystyczna analiza przekonani uniwersyteckiej kadry akademickiej.

Analiza zmiennych z naszego badania pokazuje, że definiującą cechą polskiego uniwersytetu jest potężna kolegalność rozumiana jako znacząca rola akademickich ciał kolegalnych. Ich wpływ na podejmowanie decyzji w polskim systemie należy do najwyższych w Europie. Jednocześnie poziom przedsiębiorczości akademickiej na polskich uniwersytetach, zazwyczaj łączonej z menedżerskimi sposobami zarządzania uczelnią, jest najniższy w Europie. Polskie szkolnictwo wyższe to jedno z ostatnich miejsc funkcjonowania kolegalnie koordynowanej „republiki uczonych” w Europie, chociaż jest poddawane coraz silniejszej presji reform. Wyłaniający się z badań konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych ma znaczenie fundamentalne. To konflikt o „ podsta-

wowe wartości” (Bowen i Schuster 1986: 53). Podczas gdy w przeanalizowanych w tym rozdziale systemach zachodnioeuropejskich konflikt ten ma tradycję sięgającą kilku dekad, w Polsce dopiero zaczyna przybierać na sile. Najbardziej kolegialny (i w znacznej mierze „koordynowany przez profesurę”) system w Europie czekają reformy dostosowujące go do innych systemów europejskich, sterowanych już przez logikę instrumentalną, a nie instytucjonalną.

W rozdziale 9 (*Kariera akademicka: stabilizacja, drobne kroki i kamienie milowe*) wskazujemy, że we wszystkich zbadanych przez nas krajach europejskich mamy do czynienia z rosnącą konkurencją. Jest to podyktowane m.in. relatywnie malejącymi zasobami w stosunku do rosnącej liczby kadry. Nigdy dotąd do systemów europejskich nie kierowano tak dużych środków finansowych, ale zarazem nigdy wcześniej systemy te nie były tak konkurencyjne. Dla dużej części kadry to spora niespodzianka, także dla polskiej kadry pojawienie się konkurencji stanowi w dużej mierze nowe wyzwanie, z którym, jak pokazują wywiady, jest jej niezwykle ciężko się oswoić (o czym piszemy bardziej szczegółowo w rozdz. 12). W Europie zmienia się polityka dystrybucji środków na badania: maleje udział ogólnych środków uniwersyteckich i rośnie udział publicznych środków rozdzielanych na zasadach konkurencyjnych. Jednocześnie zmienia się uczelniana polityka awansowa: awans musi być realizowany systematycznie, umieszczony w jasno zdefiniowanych ramach czasowych, a kariery akademickie we wszystkich systemach europejskich są podzielone na porównywalne etapy czasowe.

Kruchość akademickiego *status quo* jest powszechnie diagnozowana we wszystkich badanych systemach. Powszechnie jest poczucie nadciągających, kolejnych zmian, mimo że zachodzące aktualnie już są odczuwane jako silnie wpływające na reguły akademickiej gry. Chociaż nowe zasady są twardsze niż te do niedawna dominujące, dla większości młodej kadry są one znane z dużym wyprzedzeniem. Krajowe systemy awansowe i krajowe kanały dystrybucji środków na badania zmieniają się systematycznie, ale nie radykalnie: drobnymi krokami, ale w tym samym kierunku. Olbrzymią rolę odgrywa tu międzynarodowa porównywalność zmian w Europie: jeśli kraje europejskie stawiają przed nauką i szkolnictwem wyższym podobne cele, to można porównywać oddawane do dyspozycji uczelniom publiczne środki finansowe, zmieniające się procedury zatrudniania i wreszcie – efekty, przede wszystkim produktywność akademicką (w mniejszym stopniu – efekty kształcenia). Tym samym wymiana międzynarodowych doświadczeń w reformowanym sektorze staje się normą, a nie wyjątkiem.

W rozdziale 10 (*Umiędzynarodowienie badań naukowych: wpływ na produktywność badawczą*) pokazujemy rolę badaczy „umiędzynarodowionych” i badaczy „lokalnych” w akademickiej produkcji wiedzy, w Polsce i w Europie Zachodniej. W polskim kontekście podkreślamy wpływ „zakumulowanej straty” (*accumulated disadvantage*) (Cole i Cole 1973) oraz „zakumulowanej przewagi” (*accumulated advantage*): nie tylko bogatsi (w nauce) stają się jeszcze bogatsi, lecz także biedniejsi stają się jeszcze biedniejsi w stopniu nieproporcjonalnym. Tak jak badacze zachodni korzystają z mechanizmu akumulowania przewag, tak polscy badacze

tracą z racji mechanizmu akumulowania strat. Najsilniej finansowane systemy szkolnictwa wyższego, w których pracują badacze najczęściej publikujący w międzynarodowym obiegu naukowym, oddalają się od polskiego systemu i polskich badaczy szybciej, niż wskazywałyby na to finansowe wskaźniki doganiania Zachodu przez Polskę.

W rozdziale tym pokazujemy na przykładzie 11 systemów europejskich, że droga do umiędzynarodowienia badań naukowych (a zwłaszcza do międzynarodowych publikacji współautorskich) wiedzie niemal wyłącznie przez międzynarodową współpracę w badaniach naukowych. Produktywność badawcza polskich naukowców (zgodnie z europejskimi wzorcami) jest silnie skorelowana z międzynarodową współpracą badawczą: średni wskaźnik produktywności badawczej dla polskich naukowców włączonych do współpracy międzynarodowej („umiędzynarodowionych”) jest konsekwentnie wyższy niż ten sam wskaźnik dla naukowców nieprowadzących współpracy zagranicznej („lokalnych”) we wszystkich dziedzinach nauki. Wskazujemy, że zwiększenie poziomu i intensywności współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych to zdecydowanie najlepsza droga prowadząca do stopniowego zwiększania międzynarodowej widzialności krajowych wyników badawczych. Tylko intensywna, długoterminowa, konsekwentnie wspierana finansowo przez państwo (na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym) współpraca naukowa może zamieniać mechanizmy „kumulacji strat” w mechanizmy „kumulacji przewag” i dawać szansę na przeniesienie polskiej nauki jako całości z europejskich „peryferii” do europejskich „centrów”. Uważamy, że taką szansę dają wprowadzane w życie reformy strukturalne (zwłaszcza opierające się coraz silniej na umiędzynarodowieniu, przynajmniej teoretycznie, zmiany wymogów awansowych, wymogów grantowych czy zmiany związane z regułami parametryzacji). Na razie w wyniku ostatniej fali reform Polska skupia się na sposobach dystrybucji środków przeznaczonych na badania naukowe, natomiast niemal niezmienny pozostaje drugi element architektury finansowania badań naukowych – poziom publicznych nakładów. Skuteczne reformy nie mogą skupiać się na pierwszym elemencie z pominięciem drugiego

W rozdziale 11 (*Nierówności w produkcji wiedzy: rola najbardziej produktywnych naukowców*) skupiamy się na nierównościach w produkcji wiedzy naukowej i pokazujemy, że rozkład indywidualnych wzorców produktywności badawczej w systemach europejskich jest uderzająco podobny. Naukowcy sytuujący się na szczycie skali produktywności (górne 10% badaczy pod względem indywidualnej produktywności) dostarczają średnio niemal połowę całości produkcji naukowej w swoich krajach (a 5% – niemal 1/3), również w Polsce. Stawiamy w tym rozdziale ogólne pytanie badawcze: kim są najbardziej produktywni naukowcy oraz jakiego rodzaju instytucjonalne i indywidualne czynniki zwiększają szanse na znalezienie się w ich gronie. Około 10% naukowców – określanych w tym rozdziale jako „najbardziej produktywni naukowcy” (*research top performers*) – produkuje średnio niemal połowę (45,9%) wszystkich artykułów, a 20% wytwarza 2/3 publikacji (65,4%). Jeśli aktywny badawczo sektor europejskiej kadry academic-

kiej zostałyby podzielony na pół, to okazałoby się, że górna, bardziej produktywna połowa wytwarza niemal wszystkie artykuły (94,1%), a dolna, mniej produktywna połowa – mniej niż 6% (5,9%). Europejska elita badawcza jest homogeniczną grupą naukowców, których wysoka produktywność badawcza jest napędzana przez strukturalnie podobne czynniki. Zmienne, które zwiększają szanse na wejście do tej grupy, pochodzą z poziomu indywidualnego, a nie instytucjonalnego. Elita badawcza działa według tych samych wzorców dotyczących pracy akademickiej i współdzieli podobne postawy akademickie. Bardzo produktywni naukowcy są do siebie zdecydowanie podobni z europejskiej perspektywy porównawczej i zarazem istotnie się różnią od mniej produktywnych kolegów w swoich krajach. Nasze ustalenia pokazują, że Polska nie odbiega od pozostałych badanych krajów europejskich – wzorzec rozkładu produkcji naukowej według typów kadry jest dokładnie taki sam; różni nas jedynie skrajnie niski poziom produktywności całości kadry i olbrzymi odsetek kadry w ogóle niepublikującej. Publikujemy mało w obiegu międzynarodowym, ale przede wszystkim w ogóle średnio publikujemy bardzo mało, a w dużej części nie publikujemy wcale. Wyłaniający się obraz jest jednak pozytywny: polscy *research top performers* nie różnią się od swoich zachodnioeuropejskich kolegów tak bardzo jak pozostałe 90% kadry.

Nasze ustalenia empiryczne wskazują, że na uniwersytetach europejskich *de facto* współzyskują różne segmenty „kadry akademickiej”, a profesja akademicka jest niezwykle podzielona: istnieje mały segment bardzo produktywnych badaczy oraz duży segment badaczy średnio- lub niskoproduktywnych. Międzynarodowe podobieństwa między produktywnymi badaczami są tak samo silne jak krajowe różnice między nimi a pozostałymi badaczami zaangażowanymi w badania. Połączenie ustaleń pochodzących z przeprowadzanych testów statystycznych i z wielowymiarowej regresji logistycznej pozwala stwierdzić, że najbardziej produktywni naukowcy europejscy okazują się bardziej kosmopolityczni (moc umiędzynarodowienia w badaniach), znacznie ciężiej pracujący (moc dużej ilości całkowitego czasu pracy i czasu przeznaczonego na badania) oraz znacznie bardziej zorientowani na badania (moc wyboru indywidualnej roli akademickiej) niż pozostali europejscy naukowcy, mimo niezwykle zróżnicowanych krajowych systemów szkolnictwa wyższego.

I na koniec w rozdziale 12 (*Młoda kadra akademicka: międzypokoleniowe różnice w pracy naukowej i produktywności badawczej*) poddajemy analizie odmienne wzorce pracy akademickiej, postaw akademickich i produktywności badawczej dwóch skontrastowanych ze sobą grup: naukowców poniżej 40 roku życia i kadry starszej (a szczególnie profesorów tytularnych). Młodzi polscy naukowcy są w coraz większym stopniu świadomi, że wraz z ostatnią falą reform nadszedł nowy porządek akademicki oraz że będą musieli w większym stopniu polegać na rywalizacji akademickiej powiązanej z prowadzeniem badań naukowych i ich finansowaniem, a ponadto będzie temu towarzyszyła większa niepewność zawodowa.

Nasze badania pokazują, że przepaść międzypokoleniowa w polskiej akademii jest głęboka: młodsza kadra i kadra starsza pracują w odmienny sposób i w od-

mienny sposób myślą o swojej pracy (akademickiej). Ogólne podejście, jakie wyłania się z przeprowadzonych wywiadów, można podsumować następująco: starsze pokolenie projektuje nowe zasady, których jednak nie stosuje do siebie. To jawnie niesprawiedliwe (międzypokoleniowe) traktowanie młodszej kadry jest zarazem, paradoksalnie, postrzegane jako prowadzące do bardziej sprawiedliwych wewnątrzpokoleniowych sposobów postępowania: respondenci uważają, że wyłaniająca się walka o akademickie uznanie, naukowy prestiż, granty badawcze i inne oznaki naukowego sukcesu tocząca się między młodą kadrą staje się w świetle nowych zasad bardziej sprawiedliwa. Świat nauki staje się bardziej konkurencyjny w tym pokoleniu naukowców, ale równocześnie reguły konkurencji są coraz ściślej definiowane. Młodzi naukowcy coraz częściej uważają, że ich badania mają znaczenie wyłącznie wtedy, kiedy aspirują do przynależności do międzynarodowej dyskusji naukowej: natomiast, jak się wydaje, większość przedstawicieli starszego pokolenia polskiej kadry jest przekonana o tym, że badania na polskich uniwersytetach mogą wciąż pozostawać programowo lokalne. Dla badaczy „lokalnych” miejscem odniesienia jest nauka uprawiana regionalnie, w najlepszym przypadku – nauka uprawiana w Polsce. W powszechnie krytykowanym świecie niepewnych norm akademickich i subiektywnych kryteriów oceny dorobku naukowego, nadzieją na przyszłość wydaje się młodej kadrze wprowadzenie systemu obiektywnych kryteriów pomiaru indywidualnych wyników badawczych. Ocena dorobku naukowego na podstawie jasnych kryteriów jest postrzegana jako uczciwa, natomiast decyzje dotyczące kariery akademickiej opierające się na osobistych powiązaniach i subiektywnych opiniach starszego pokolenia – jako niesprawiedliwe.

W rozdziale tym pokazujemy również, że w Polsce wzorce dystrybucji czasu pracy wyglądają zupełnie inaczej niż w większości badanych krajów. Wyjątkowość Polski w europejskim kontekście porównawczym polega na tym, że wszystkie kohorty wiekowe pracują według dokładnie takiego samego schematu: prowadzą bardzo dużo zajęć dydaktycznych i mało czasu pozostaje im na prowadzenie badań naukowych. Nasze analizy pokazują, że pod względem postaw akademickich (wyrażanych w orientacji względem ról związanych z kształceniem/badaniem) w Polsce wyłania się wzorzec, który w żaden sposób nie odzwierciedla wzorca postaw akademickich charakteryzującego główne systemy europejskie. Historycznie rzecz ujmując, średni poziom ukierunkowania na badania obniżył się w ciągu ostatnich trzech dekad o ponad 10 p.p. (z poziomu 73,6% w 1984 r. do 71,5% w roku 1993 i 62,5% w 2010 r.) i jest to jeden z najbardziej niepokojących wyników naszych badań: polski sektor uniwersytecki jest znacznie mniej ukierunkowany na badania niż ten sam sektor w Europie Zachodniej i zmienia się w przeciwnym kierunku niż główne systemy zachodnioeuropejskie. Systemy zachodnie stają się coraz silniej zorientowane na badania – natomiast system polski jest coraz mniej zorientowany na badania. Obecne reformy przedstawiają wyraźny i preferowany przez ustawodawców obraz nowego pokolenia naukowców: mają być wysoce zmotywowani do prowadzenia badań naukowych, silnie zakorzenieni w międzynarodowych sieciach badawczych, mają publikować przede wszystkim w obiegu

międzynarodowym oraz być w dużym stopniu zaangażowani w krajowe i międzynarodowe zmagania o uznanie akademickie i finansowanie badań. W przyszłości, bez tak radykalnego podejścia, jakakolwiek konkurencja między systemami zachodnioeuropejskimi, z ich mocno nastawionymi na badania naukowcami, a polskim systemem, z młodymi naukowcami o słabym nastawieniu na badania (oraz potężnie zaangażowanymi w dydaktykę), jest w praktyce zadaniem niewykonalnym. W konsekwencji przepaść w produkcji wiedzy między zachodnimi systemami a Polską, której wyrazem jest niezwykle niski poziom średniej produktywności badawczej, może wzrosnąć jeszcze bardziej.

Rozdział kończy się konkluzją, że Polska powinna dostosować swoje struktury zarządzania, a szczególnie swoje wymogi względem karier akademickich oraz indywidualnych i instytucjonalnych procedur oceny dorobku naukowego, do zmieniającej się rzeczywistości europejskiej, w której badania mają coraz większe znaczenie dla najlepszych uniwersytetów oraz w której systemy różnicują się coraz silniej według linii podziału kształcenie–badania. Niezróznicowany, skoncentrowany na kształceniu, niekonkurencyjny międzynarodowo i półfeudalny system o niskiej produktywności badawczej, w którym istnieją dwie oddzielone od siebie kasty naukowców – jest, po prostu, badawczo nieefektywny.

Instytucje, organizacje i reformy szkolnictwa wyższego

Zacznijmy od kwestii podstawowej: w najszerszym ujęciu to instytucje szkolnictwa wyższego dostosowują się do otaczającego świata, a nie odwrotnie. Uniwersytety mają długą historię (i bogatą tradycję), która pokazuje, że najlepiej radziły sobie instytucjonalnie wtedy, kiedy nadążały za zmianami następującymi w społeczeństwie i gospodarce. Bardzo często, funkcjonując w obrębie zmieniającego się świata, wywierały jednoznaczny wpływ na kierunek zmian. Instytucje bowiem najczęściej nie przechodzą swoich transformacji w kompletnym odizolowaniu. Jak twierdzili Aldrich (2008), March i Olsen (1989) czy Brunsson i Olsen (1993), instytucje działają równolegle, a w związku z tym najczęściej równolegle przechodzą zmiany. Istnieje zatem złożone wzajemne oddziaływanie wpływów między instytucjami a ich zewnętrznym otoczeniem i uniwersytety europejskie są doskonałym przykładem potężnego powiązania między zmianami zachodzącymi w instytucjach a zmianami odbywającymi się w świecie zewnętrznym, z którego czerpią swoje zasoby finansowe, idee założycielskie czy wreszcie społeczną prawomocność.

Przyjmujemy w tej książce (a zwłaszcza w jej pierwszej części), że instytucja uniwersytetu w Europie przechodzi głęboką transformację, równoległą z tą, którą przechodzi instytucja państwa w ogóle, a europejskiego państwa dobrobytu w szczególności. Instytucje zmieniają się w czasie, podobnie zresztą jak społeczne postawy względem nich. Tym samym to, co moglibyśmy określić mianem „postaw względem uniwersytetu” (*university attitudes*) we współczesnych społeczeństwach

europjskich, można analizować równolegle z niedawno przebadanymi w ramach studiów nad państwem dobrobytu „postawami względem państwa dobrobytu” (*welfare attitudes*, patrz Svallfors 2012). Reformowanie systemów szkolnictwa wyższego od 20 czy 30 lat znajduje się wysoko na listach niemal każdej krajowej agendy reform na całym kontynencie. Bardzo często wiąże się z teoretycznymi i praktycznymi próbami reform państwa, szczególnie przy okazji reformowania zapewnianych przez nie usług publicznych.

Nowe idee prowadzące do zmiany w całościowym modelu funkcjonowania państwa i usług sektora publicznego w Europie niosą ze sobą daleko idące konsekwencje dla funkcjonowania uniwersytetów europejskich. Dzieje się tak m.in. z powodu istotnej finansowej zależności uczelni w Europie od państwa (zupełnie inaczej niż w USA, gdzie zależność uniwersytetów od publicznych środków jest tradycyjnie znacząco mniejsza).

Uniwersytety, które w coraz większym stopniu są traktowane jak *organizacje* sektora publicznego, a w coraz mniejszym – jak tradycyjne, historycznie wyjątkowe *instytucje* (akademickie), stoją dziś w Europie w obliczu kolejnych fal reform. Nie ma wyjątków: reformy stają się stałym elementem pejzażu akademickiego na całym kontynencie. Jako kadra akademicka musimy nauczyć się z nimi żyć, ale też musimy starać się rozumieć ich logikę (by móc silniej wpływać na ich kierunek i negocjować z politykami i decydentami zakres, głębokość i tempo proponowanych zmian – a więc poniekąd również we własnym akademickim interesie). Pamiętajmy, że europejska kadra akademicka to potencjalnie potężna, dobrze zorganizowana grupa interesu, która musi rozumieć logikę zachodzących zmian, by odróżniać wpływy globalne, europejskie i lokalne w proponowanych i wdrażanych programach reform.

Z jednej strony, jak wiemy z badań organizacji, reformy prowadzą do nowych reform (Olsen 1998; Brunsson 2009). Jednakże, z drugiej strony, przekonanie polityków, że wystarczy formalnie nakazać pewne zmiany w szkolnictwie wyższym i będą one wprowadzane w życie jest – podobnie jak w większości organizacji – zdecydowanie „uproszczone” (Kezar 2014: xiii). Możemy się o tym w oczywisty sposób przekonać w przypadku reform przeprowadzanych w większości dzisiejszych europejskich systemów szkolnictwa wyższego. Ich tempo, zakres i głębokość zależą od zmian formalnoprawnych, ale zarazem od szerszych i o wiele bardziej długotrwałych zmian w postawach i zachowaniach akademickich (*academic attitudes* i *academic behaviors*, które od 2007 r. w Europie są poddawane szczegółowym badaniom empirycznym i którym poświęciliśmy drugą część książki).

Zatem – mimo radykalnych zmian w ładzie akademickim, zarządzaniu i finansowaniu europejskich uniwersytetów w ostatnich 30 latach – decydenci polityczni na całym kontynencie koncentrują się w systematyczny sposób na przeprowadzaniu dalszych zmian strukturalnych. Zmiany na poziomie europejskim połączone z dyskusjami prowadzonymi na poziomie europejskim i globalnym (np. proces boloński, strategia Europa 2020, agenda modernizacyjna uniwersytetów czy zainicjowany przez OECD projekt pomiaru efektów kształcenia na poziomie szkół wyż-

szych (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*, AHELO) w przemożny sposób wspierają postawy reformatorskie. Wyłaniający się obraz szkolnictwa wyższego jest jasny: „tempo zamierzonej zmiany zwiększyło się, osiągając niespotykany dotąd poziom” (Enders, de Boer i Westerheiden 2011: 1), a zarazem wiemy dziś, że „oznaki i zwiastuny zmian są niemal wszędzie” (Schuetze 2012: 4). Spostrzeżenia te musimy jednak przywoływać wraz z oczywistym zastrzeżeniem formułowanym powszechnie w badaniach organizacji:

reforma nie równa się zmianie. Organizacja może przechodzić serię reform i wyjść z nich tylko nieznacznie zmieniona. W określonym, ograniczonym czasie ludzie mogą jedynie opisywać organizację w nowy sposób, może to jednak nie mieć żadnych innych konsekwencji dla podejmowanych przez nią działań (Brunsson 2009: 6).

Choć nie jest tak w przypadku zmieniającej się architektury państwa dobrobytu w większości krajów europejskich, może się tak stać w przypadku zmieniającej się architektury szkolnictwa wyższego w niektórych z nich (Polska do niedawna była doskonałym przykładem reformowania szkolnictwa wyższego, które nie prowadziło do zreformowanego systemu czy zreformowanych instytucji; ten okres jednak, po fali reform z lat 2009–2011, jest już za nami).

Lektura krajowych strategii rządowych oraz międzynarodowych i ponadnarodowych raportów dotyczących przyszłości szkolnictwa wyższego w Europie prowadzi do wniosku, że poważne przekształcenia zarówno tego sektora, jak i szczególnie sektora badań akademickich mamy wciąż jeszcze przed sobą (KE 2011a). Agenda modernizacyjna uniwersytetów jest ściśle związana z szerszymi transformacjami organizacyjnymi całego sektora usług publicznych (patrz Kwiek i Kurkiewicz 2012). „Transformacje” (i „zmiana transformacyjna”) różnią się od trzech innych form zmiany („dostosowania”, „zmiany odizolowanej” oraz „zmiany daleko idącej”), ponieważ, jak zauważyli Peter D. Eckel i Adriana Kezar (2003: 31–33), „głębokość zmiany wpływa na podstawowe założenia mówiące instytucji, co jest dla niej ważne; co, dlaczego i jak ma robić oraz co ma być jej wytworem”. Transformacje prowadzą zatem do zmian fundamentalnych lub do „rewolucji akademickiej” (Kwiek 2010b).

Rosnąca konkurencja międzysektorowa o publiczne zasoby

U źródeł zmian sposobów funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Europie tkwi m.in. rosnąca międzysektorowa konkurencja o publiczne zasoby, rozgrywająca się między różnego typu instytucjami sektora publicznego. Uważamy, że główne modele instytucji nowoczesnego (kontynentalnego) uniwersytetu oraz główne typy nowoczesnej instytucji państwa, a w szczególności państwa dobrobytu, są ściśle ze

sobą powiązane (podobnie jak Kogan i in. 2000; Kogan i Hanney 2000; Becher i Kogan 1992). Historycznie rzecz ujmując, w okresie powojennym w Europie, niespotykanemu rozwojowi finansowanych z budżetu państwa usług publicznych równoległe towarzyszył bezprecedensowy rozwój uniwersytetów publicznych. Umasowienie szkolnictwa wyższego zbiegło się w czasie z fenomenalnym, i historycznie pozostającym bez precedensu, rozwojem państwa dobrobytu. Obecnie zaś szkolnictwo wyższe, podobnie jak europejskie państwa dobrobytu, przechodzi najdalej idące procesy przekształceń w swojej powojennej historii. Główną ich konsekwencją jest silna, systemowa konkurencja o publiczne zasoby. W jej ramach przyszły poziom finansowania poszczególnych instytucji publicznych, a w tym również publicznych uniwersytetów, w opłacanych z podatków systemach europejskich, jest coraz silniej uzależniony od społecznych postaw względem tego, co instytucje owe, w tym szkolnictwo wyższe, wnoszą do społeczeństwa i gospodarki relatywnie do tego, co do tych obszarów wnieść mogą inne sektory silnie wspierane z funduszy publicznych. Rośnie międzysektorowa konkurencja o publiczne zasoby, a ważną część konkurujących sektorów stanowią szkolnictwo wyższe i akademickie badania naukowe.

W bardzo ogólnym ujęciu (i w dużym, ale niezbędnym tutaj uproszczeniu) wydatki publiczne na wszystkie finansowane ze środków publicznych usługi można badać w kontekście gry o sumie zerowej. Wyższe wydatki w jednym sektorze usług publicznych, np. w obszarze systemu emerytalnego czy publicznego szkolnictwa wyższego, występują kosztem wydatków w innych sektorach usług publicznych, np. w systemach publicznej ochrony zdrowia (albo publicznej infrastruktury, takiej jak drogi czy system kolejowy, lub wydatków na obronność, utrzymywanie porządku publicznego itd.). Chyba że publiczne dochody z podatków rosną wraz z publicznymi wydatkami, a tort do podziału robi się coraz większy. Jak się wydaje, z historycznej perspektywy szybciej obecnie rośnie suma wydatków publicznych niż suma publicznych, pochodzących z podatków, dochodów budżetowych. Wyjątkiem nie jest tu żaden kraj europejski. Tego rodzaju gra o sumie zerowej toczona w obszarze wydatków publicznych była szczególnie wyraźnie widoczna w europejskich postkomunistycznych krajach transformacji ustrojowej, zwłaszcza bezpośrednio po upadku systemu komunistycznego i potem przez lata 90. XX w. Wybory z zakresu polityki publicznej były wówczas trudne, priorytety w ramach wydatków stawały się przedmiotem gorących kontrowersji politycznych, szkolnictwo wyższe zaś i badania naukowe z pewnością nie znajdowały się na samym szczycie listy publicznych priorytetów. Carlo Salerno (2007: 121) twierdzi, że „urynkowanie” szkolnictwa wyższego przekształca problem ustanawiania priorytetów w wydatkach publicznych w kategoriach dostępnych zasobów:

Spółeczeństwo ceni to, co wytwarza Uniwersytet, jedynie relatywnie względem tego, w jaki sposób przeznaczane nań zasoby mogłyby zostać wykorzystane gdzie indziej; pomaga to wyjaśnić, dlaczego zasoby powinny być alokowane przede wszystkim w konkretnych organizacjach. Prowadzenie nieskrepowanych badań

naukowych czy wpajanie demokracji są same w sobie szczytnymi zadaniami, niemniej są one działaniami wymagającymi zasobów, które równie dobrze mogłyby być wykorzystywane w celu realizacji innych zamierzeń społecznych.

Prezentowana książka (a zwłaszcza jej rozdz. 1) pokazuje nieustannie rosnącą konkurencję o publiczne zasoby między trzema głównymi pretendentami do funduszy publicznych w Europie: szkolnictwem wyższym (wraz z akademickimi badaniami naukowymi), systemem emerytalnym oraz systemem ochrony zdrowia, a także rosnącą niestabilność połączoną ze zmieniającymi się warunkami dostępności publicznego finansowania. Reformy państwa dobrobytu w Europie to przede wszystkim reformy tych trzech obszarów, które w największym stopniu konsumują budżety przeznaczane na usługi publiczne (i które w największym stopniu, przynajmniej teoretycznie, można wiązać ze współodpłatnością według modelu amerykańskiego, co najlepiej widać po kierunku zmian zachodzących w europejskich systemach anglosaskich, z jednej strony, i środkowoeuropejskich, z drugiej).

Obecne przekształcenia społecznych celów w europejskich państwach dobrobytu zachodzą w czasach, gdy tradycyjne zobowiązania państwa wobec obywateli znajdują się w toku nieustannych i fundamentalnych rewizji, a niektóre działania oraz cele – uważane obecnie za podstawowe – mogą niebawem zostać przedefiniowane jako znajdujące się poza zakresem tradycyjnych obowiązków rządowych (Hovey 1999: 60). Dobrym przykładem jest tutaj właśnie sektor szkolnictwa wyższego, zmuszany nieustannie do konkurowania z wieloma innymi, społecznie atrakcyjnymi i użytecznymi formami wydatków publicznych. Sektor szkolnictwa wyższego, by wygrywać w rywalizacji o publiczne finansowanie z innymi częściami programów społecznych i programów państwa dobrobytu, musi być bardziej konkurencyjny w swojej ofercie i bardziej przekonujący w swojej argumentacji: po raz pierwszy w powojennej historii musi bardziej szczegółowo pokazywać, co wnosi do społeczeństwa i gospodarki, podobnie jak inne publicznie finansowane usługi. To perspektywa zupełnie nowa dla uczelni i zupełnie niespodziewana. Pokazująca zarazem, że uniwersytety przestają być traktowane – a nawet muszą przestać siebie traktować – jak instytucje, a zaczynają być traktowane – i muszą zacząć siebie traktować – jak organizacje. W „złotej epoce” państwa dobrobytu permanentnie rosły nakłady na szkolnictwo wyższe i na badania naukowe – a tym samym, wraz z umasowieniem szkolnictwa wyższego, rósł cały sektor; umasowienie jednak zostało już osiągnięte w całej Europie (i pojawiły się *Simona Marginsona high participation systems*), a dalszy rozwój stał się o wiele bardziej warunkowy: obwarowany nowymi prawami i obarczony nowymi obowiązkami.

Coraz bardziej zawzięte zmagania o publiczne uznanie (i publiczne finansowanie) toczą się obecnie między wszystkimi usługami publicznymi, a w przyszłości zmagania te mogą stać się jedynie jeszcze bardziej zaciekle. Z poniekąd darwinistycznej perspektywy ekologii organizacji (Hannan i Freeman 1989; Aldrich 1999) wszystkie sektory walczą o przetrwanie i wszystkie muszą się do nowej sytuacji

dostosowywać. Nas w tej książce interesują dostosowania szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej i w Polsce.

Poziom publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe w Europie jest obecnie wciąż tak samo wysoki (a często wyższy) jak w poprzedniej dekadzie, co w skali globalnej wyróżnia uniwersytety europejskie. Jednakże rozpatrywanie owych nakładów w kontekście nakładów na inne sektory usług publicznych konkurujących o dostęp do publicznego finansowania w codziennej rzeczywistości funkcjonowania państwa dobrobytu wprowadza do programu reform szkolnictwa wyższego nową kwestię konieczności potencjalnego „osiągania więcej za mniej” (czyli ideę *doing more with less*, patrz Hall 2010). Usługi i programy finansowane przez państwo obejmowały tradycyjnie ochronę zdrowia, emerytury i edukację, dziś jednak, wraz z postępującym procesem starzenia się społeczeństw Europy Zachodniej, oczekuje się, że koszty ochrony zdrowia i emerytur będą stale rosły, choćby z powodów czysto demograficznych: rośnie liczba i odsetek osób w wieku poprodukcyjnym, żyjemy dłużej i więcej, w związku z tym chorujemy, a nowe terapie i nowe leki są coraz droższe i coraz skuteczniejsze. Od szkolnictwa wyższego zaś coraz częściej wymaga się, aby było w stanie pokazywać swój wkład do rozwoju społecznego i gospodarczego (czyli *value for money*). W przyszłości możemy spodziewać się zarówno redukcji po stronie niektórych jego kosztów funkcjonowania, jak i rosnącej potrzeby pozyskiwania większego niepodstawowego i niepaństwowego finansowania po stronie jego dochodów. Udział niepodstawowych i niepaństwowych dochodów na uniwersytetach europejskich, jak pokazują różnego rodzaju dane porównawcze, jest już teraz istotny, a zakłada się, że będzie rósł dalej (CHEPS 2010a; Shattock 2009a).

Można się spodziewać, że transformacje w sektorze usług publicznych jako takich, a szczególnie w sektorze szkolnictwa wyższego, będą przeprowadzane stopniowe i długofalowo (a nie gwałtowne i w krótkim czasie). Tworzenie architektury szkolnictwa wyższego w zakresie rządzenia (*governance*) i finansowania w powojennej Europie zajęło kilka dekad, a ich transformacja również zajmie kilka dziesięcioleci. Zwłaszcza że już trwa od co najmniej 20 lat. W przyszłości może się zwiększyć rola akumulacji małych, subtelnych, stopniowych, niemniej jednak transformacyjnych zmian (Mahoney i Thelen 2010)². Państwo dobrobytu po

² Jeden z najbardziej obiecujących kierunków w porównawczych badaniach dotyczących ewolucji europejskiego państwa dobrobytu wiedzie przez wykorzystanie narzędzi konceptualnych dostarczanych przez historyczny instytucjonalizm, szczególnie zaś przez pojęcie stopniowej zmiany transformacyjnej (*gradual transformative change*), ukute przez Streecka, Thelen i Mahoneya (Streeck i Thelen 2005; Mahoney i Thelen 2010). Warto sięgnąć po trzy ostatnie studia przeprowadzone z wykorzystaniem tego pojęcia: *A Long Goodbye to Bismarck? The Politics of Welfare Reforms in Continental Europe* (Palier 2010), *The Politics of Welfare State Reform in Continental Europe: Modernization in Hard Times* (Häusermann 2010) oraz *Post-Communist Welfare Pathways: Theorizing Social Policy Transformations in Central and Eastern Europe* (Cerami i Vanhuyse 2009). Bezpośrednie zastosowanie tego pojęcia patrz szczególnie: Palier (2010: 21–34), Häusermann (2010: 8–12) oraz Cerami i Vanhuyse (2009: 36–44). Te same narzędzia konceptualne mogą śmiało posłużyć do porównawczego badania stopniowej zmiany w europejskim szkolnictwie wyższym.

swojej „złotej epoce” w latach 60. i 70. weszło w Europie w epokę oszczędności i zaciskania pasa (czyli *austerity*), która zmusiła je do „zejścia ze ścieżki nieustannie rosnących wydatków społecznych oraz nieustannie rosnącej odpowiedzialności po stronie państwa” (Leibfried i Mau 2008: xiii). Podobnie też publiczny sektor szkolnictwa wyższego i nauki w Europie przestał być nieustannym „sektorem wzrostu” (Ziman 1994), obejmującym stale rosnącą liczbą instytucji oraz kadry, a także stale rozszerzające się dostępne publiczne finansowanie na badania. Ścieżki transformacji państwa dobrobytu oraz ścieżki transformacji szkolnictwa wyższego w drugiej połowie XX w. ukazują duże strukturalne podobieństwa, w obu bowiem możemy zaobserwować epokę ekspansji i umasowienia oraz epokę oszczędności i zaciskania pasa, doświadczane w niemal całej Europie w tych samych okresach (kraje naszego regionu są wyjątkiem historycznym – umasowienie szkolnictwa wyższego nastąpiło później, a z zaciskaniem pasa we wszystkich usługach publicznych mieliśmy do czynienia wcześniej; dla obu procesów cezurą stał się rok 1989).

Skala działań oraz finansowania uniwersytetów, w tym zarówno uniwersytetów skoncentrowanych na kształceniu, jak i uniwersytetów skupionych na badaniach, pozostaje w wymiarze historycznym bez precedensu. Nigdy dotąd ich funkcjonowanie nie wiązało się z taką ilością zróżnicowanych jednoznacznie publicznych i jednoznacznie prywatnych korzyści (rosną bowiem i *public benefits*, i *private benefits*, przy czym te ostatnie, jak się wydaje, rosą szybciej). Niemniej jednak również nigdy w powojennej historii wszystkie aspekty ich funkcjonowania nie były analizowane w tak szczegółowy sposób z międzynarodowej perspektywy porównawczej oraz, pośrednio, nie były tak szczegółowo oceniane przez międzynarodowe i ponadnarodowe organizacje (patrz Martens i in. 2010). Pomiar i rankingi gospodarczej konkurencyjności krajów w coraz większym stopniu oznaczają, *inter alia*, pomiary i rankingi zarówno potencjału, jak i wyników krajowych systemów szkolnictwa wyższego i nauki oraz systemów rozwoju i innowacji (co pokazujemy w rozdz. 6). Szkolnictwo wyższe znajdzie się zapewne pod większym niż kiedykolwiek wcześniej w historii nadzorem, zarówno krajowym, jak i międzynarodowym choćby miało się to odbywać w ramach nowego *steering at a distance*, czyli nadzoru z pewnej odległości. Tradycyjne i wypracowane po II wojnie światowej uzasadnienie dla przeznaczania potężnych publicznych zasobów finansowych na uniwersytety zmienia się stopniowo w Europie w „podejście konkurencyjne” (patrz Geuna 1999). Szkolnictwo wyższe i nauka zostają coraz szerzej wystawiane na oddziaływanie zasad rynkowych i pararynkowych: nie tylko konkurują z potężnymi podmiotami zewnętrznymi, lecz także państwa stymulują konkurencję wewnętrzną między instytucjami, jednostkami, grupami badawczymi i poszczególnymi naukowcami, pomijając tradycyjne konkurowanie między różnymi obszarami nauki.

Rosnącą wagę perspektywy rynkowej oraz rosnącą finansową presję we wszystkich obszarach usług publicznych, którym towarzyszy coraz silniejsza rywalizacja o publiczne finansowanie, wzmacnia kilka czynników. Obejmują one procesy globalizacji i umiędzynarodowienia, ostatni kryzys finansowy, a także zmieniające się

wskaźniki demograficzne oraz ich wpływ na wydatki publiczne. Europejskie instytucje szkolnictwa wyższego mogą odpowiadać na zwiększające się nieprzyjemne i konkurencyjne międzysektorowo otoczenie finansowe przez poszukiwanie rozwiązań albo po stronie kosztów, albo po stronie przychodów (patrz Johnstone 2006). Bardziej prawdopodobnymi instytucjonalnymi odpowiedziami na potencjalnie pogarszające się warunki finansowe, w których będą działać instytucje szkolnictwa wyższego, są odpowiedzi po stronie przychodów, ponieważ odpowiedzi po stronie kosztów już od dawna są stosowane (relatywne obniżanie kosztów, głównie po stronie kadry akademickiej, odbywa się od 20 lat, jak pokazują drobiazgowo analizy warunków pracy akademickiej – patrz analizy Enders 2000; Altbach 2002; Yudkewich, Altbach i Rumbley 2015). Byłoby to poszukiwanie nowych źródeł przychodów, przede wszystkim niepaństwowych, niepodstawowych i nietradycyjnych dla większości systemów europejskich. Można się spodziewać, że będzie rosła rola „generowania zewnętrznych dochodów”, co doprowadzi do większego udziału „wypracowanego dochodu” w budżetach operacyjnych uczelni (a malała rola dochodu „otrzymywanego”), jak w *Changing Patterns of Finance in Higher Education* ponad dwie dekady temu – w kontekście uniwersytetów brytyjskich – nazywał go Gareth Williams (1992: 39–50; patrz też Shattock 2009b; Kwiek 2008a, 2008c). Dopuszczamy zatem możliwość, że uniwersytety europejskie coraz bardziej będą poszukiwały owego *earned income* w różnych obszarach związanych z kształceniem i badaniami. Również granty pochodzące z krajowych rad do spraw nauki – coraz szerszego systemu *national research councils*, którego elementem jest NCN – to dochód wypracowany, a nie otrzymany (a tymi są w polskim kontekście malejące dotacje na badania statutowe).

Nowe źródła dochodu mogą zatem obejmować różne formy przedsiębiorczości akademickiej w zakresie badań naukowych, tzn. działania takie jak konsulting, kontrakty z przemysłem czy przeprowadzanie krótkich kursów opartych na badaniach, a także różne formy i poziomy współdzielenia kosztów kształcenia, w tym opłaty za czesne na wszystkich bądź wybranych poziomach studiów (studiach licencjackich, magisterskich i doktoranckich), w zależności od krajowych tradycji akademickich. Ogólnie rzecz biorąc, niepodstawowy dochód instytucji akademickich obejmuje sześć pozycji: darowizny, inwestycje zewnętrzne, granty badawcze, kontrakty badawcze, opłaty za konsulting oraz za czesne (Williams 1992: 39). Tym co określa poziom zróżnicowania w Europie jest względna skala obecnego niedofinansowania szkolnictwa wyższego. Większość niedofinansowanych systemów, takich jak np. niektóre systemy Europy Środkowej i Wschodniej, może chętniej akceptować nowe wzorce finansowania niż systemy zachodnioeuropejskie, z tradycyjnie bardziej szczodrym finansowaniem publicznym. „Przedsiębiorczość akademicka” oraz różne formy „działań trzeciej misji” uniwersytetu wydają się przyciągać w ostatnich latach coraz więcej uwagi ustawodawczej zarówno na krajowym, jak i europejskim poziomie (patrz Kwiek 2010b: 190–287; 2013b: 251–336; 2015a).

Szkolnictwo wyższe w ogólności, a uniwersytety badawcze w szczególności – są przeciwieństwem do sektora ochrony zdrowia czy sektora emerytur – są postrze-

gane przez społeczeństwa europejskie jako potencjalnie zdolne do generowania swoich własnych przychodów przez choćby różne formy przedsiębiorczości akademickiej i działań związanych z trzecią misją czy też z mechanizmami współdzielenia kosztów kształcenia tam, gdzie jest to formalnie możliwe. Im bardziej pomyślnie pod względem finansowym radzą sobie obecnie publiczne uniwersytety przedsiębiorcze, tym większe są szanse, że ich finansowa niezależność stanie się w przyszłości oczekiwaniem wysuwany z strony ustawodawców. Uniwersytety mogą zostać zatem „ukarane” za zdolność do radzenia sobie w ciężkich czasach. William Zumeta (2004: 85) podkreślał ten fakt w kontekście USA dekadę temu:

inaczej niż w przypadku innych składników państwowego budżetu, szkolnictwo wyższe posiada istotne źródła funduszy, co do których ustawodawcy są przekonani, że mogą być wykorzystane w momencie, gdy instytucje muszą radzić sobie z głębokimi cięciami budżetowymi.

Jednakże procesy prywatyzacji i urynkowienia szkolnictwa wyższego w Europie, najbardziej zaawansowane w systemie angielskim, mogą zmienić samą istotę instytucji edukacyjnych, niezależnie od wywierania bezpośredniego wpływu na ich sytuację finansową. W kontekście „uniwersytetów przedsiębiorczych”, pojawiających się w krajach anglosaskich pod koniec zeszłego stulecia, Williams zapytał: „kiedy nowy bodziec stanie się tak potężny lub tak uzależniający, że sam organizm zmieni swoją naturę? Jeśli tak się stanie, to czy będzie to ewolucja, czy też rozkład?” oraz do jakiego stopnia „przedsiębiorczy «tryb działania» zaczyna narzucać ukierunkowany na wartości «tryb normatywny» uniwersytetów?” Zmiany w sposobach finansowania mogą zatem prowadzić do zmian rdzenia wartości wyznawanych przez tradycyjne uniwersytety, a tym samym diagnozowana tutaj rosnąca międzysektorowa konkurencja o publiczne zasoby finansowe okazuje się czymś więcej niż tylko zwykłą zmianą tego, co Becher i Kogan (1992) nazwali „trybem działania” uniwersytetów. To zmiana w ich „trybie normatywnym”, a tym samym – zmiana niezwykle poważna. Nie tylko bowiem rodzą się potencjalnie instytucje funkcjonujące inaczej – rodzą się zarazem potencjalnie instytucje o nowym, zredefiniowanym podłożu normatywnym. Tradycyjne normy i wartości akademickie przekazuje z pokolenia na pokolenie kadra akademicka, będąc, z jednej strony, ich jedynym depozytariuszem, a z drugiej zaś, najważniejszym punktem potencjalnego oporu wobec niechcianych mechanizmów wprowadzanych przez niechciane reformy.

We wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego i badań naukowych obserwujemy koncentrację finansowania na badania w mniejszej niż dotychczas liczbie głównych instytucji: widzimy coraz wyraźniej wygranych i przegranych nowych, coraz bardziej konkurencyjnych praktyk alokacji zasobów finansowych, zgodnie z opisanym przez Roberta K. Mertona „efektem św. Mateusza” w nauce, który odnosił się w swojej pierwotnej wersji do pojedynczych naukowców („bogaci stają się coraz bogatsi w tempie, które sprawia, że biedniejsi stają się względnie jeszcze

bardziej biedni” – Merton 1973: 457). Jednocześnie wydają się istnieć pewne ograniczenia dalszego rozwoju nauki po długim okresie nieustannej ekspansji, co w kontekście „dynamicznego stanu równowagi” omówił po raz pierwszy Ziman (1994: vi):

Mimo różnic w poszczególnych krajach w ramach ich oficjalnego statusu, badacze w naukach podstawowych pracowali wszędzie w bardzo zbliżonych warunkach. Podążali ścieżkami kariery zawodowej opartymi na reputacji w ramach charakterystycznie „akademickich” organizacji, wiązanych przez w dużej mierze nieformalne stosunki koleżeńskie między autonomicznymi jednostkami. [...] Ale te [akademickie i instytucjonalne] rozwiązania ewoluowały zazwyczaj w długim okresie, w warunkach ciągłego rozwoju. Sprawdzają się one na podstawie milczącego założenia, że rozwój ten nigdy nie dobiegnie końca. Intelktualna dynamika całego przedsięwzięcia naukowego [...] zawsze dostosowywała się do instytucjonalnego wzrostu. [...] Utrwalone struktury społeczne i zwyczajowe praktyki akademickie, które były ukierunkowane przez tę dynamikę, sprawdzały się bardzo dobrze przez większą część [poprzedniego] stulecia. Problemem jest dziś to, że są one w stanie sprostać nowym ograniczeniom nakładanym przez nowe warunki „stanu równowagi” (ibid.: 13).

Wraz z transformacjami innych instytucji sektora publicznego uniwersytety w Europie, tradycyjnie finansowane publicznie i tradycyjnie specjalizujące się zarówno w kształceniu, jak i badaniach naukowych (co jest ewenementem w skali światowej – ale to w Europie, a nie gdzie indziej pojawiły się najważniejsze idee uniwersytetu, w tym idea uniwersytetu humboldtowskiego), mogą niebawem znaleźć się pod silną presją, która skonfrontuje ich misję z koniecznością permanentnego borykania się z finansową oszczędnością dominującą we wszystkich sektorach usług publicznych (Pierson 2001). Uniwersytety będą musiały sprawniej konkurować o publiczne zasoby finansowe z dostawcami innych usług publicznych, które również są silnie uzależnione od finansowania publicznego.

Priorytety publiczne ulegają obecnie zmianom na całym świecie, a polityka edukacyjna zależy w znacznym stopniu od „alokacji wartości” (Rizvi i Lingard 2010: 71 n.). O podziale publicznych środków finansowych w sytuacji kurczącej się podstawy podatkowej i rosnących wydatków innych niż edukacyjne w starzejących się społeczeństwach europejskich coraz silniej będą decydować właśnie wartości oraz nastawienie szerokich warstw – coraz starszych – społeczeństw. Zjawiska te analizujemy w rozdziale 1 jako zmieniające się społeczne „postawy wobec państwa dobrobytu”, którym będą towarzyszyć zmieniające się społeczne „postawy wobec uniwersytetów”. Odnosimy wrażenie, że tradycyjne postawy – a co za tym idzie, tradycyjne wzorce podziału finansowania publicznego – wcale nie muszą być w zmienionym kontekście demograficznym coraz starszej Europy tak przekonujące jak obecnie. Warunkiem utrzymania wysokiego wsparcia finansowego jest zatem – silne wsparcie społeczne. Europa Środkowa, w tym Polska, od dłuższego czasu eksperymentuje z różnymi formami prywatyzowania wszystkich usług publicznych (Kwiek 2010b), chociaż w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, jak

pokazujemy w rozdziale 3, prawdopodobny wydaje się scenariusz stopniowej deprivatyzacji (zewnętrznej i wewnętrznej) całości systemu. Uzasadnienie dla finansowania europejskiego uniwersytetu badawczego zmienia się przez ostatnie dwie dekady, eksponując zasadę konkurencyjności (Geuna 2001) oraz społecznej i ekonomicznej wagi tej instytucji (stąd *socio-economic relevance* staje się tak samo ważne jak *scientific excellence*, a na niższych poziomach zróżnicowanych systemów o wiele ważniejsze, co rodzi potężne napięcia w obszarze misji uniwersytetu).

Priorytety publiczne zmieniają się na całym świecie, w różnym tempie, w różnych jego częściach. Wyzwania społeczne młodych krajów rozwijających się o ludności o krótkiej spodziewanej średniej długości życia i o piramidzie demograficznej z potężną podstawą nie mają wiele wspólnego z wyzwaniami starzejącej się Europy, której mieszkańcy dożywają późnej starości w całkiem dobrym zdrowiu i gdzie piramida demograficzna poszerza się dla starszej i najstarszej części populacji. Dla uniwersytetów europejskich liczy się przede wszystkim proces starzenia się Europy, ponieważ w kilku najbliższych dekadach większość elektoratu będzie albo w zaawansowanym wieku produkcyjnym, albo już w wieku poprodukcyjnym. Priorytety starszych pokoleń Europejczyków w wyłaniających się nowych, prawdopodobnie coraz bardziej skomercjalizowanych systemach emerytalnych oraz w coraz bardziej sprywatyzowanej opiece zdrowotnej mogą wyglądać zasadniczo odmiennie od priorytetów historycznie przyjmowanych przez społeczeństwa ostatniego półwiecza.

W kontekście teorii kapitału ludzkiego oraz badań dotyczących dużych i rosnących prywatnych korzyści z wykształcenia wyższego (obok korzyści publicznych), przekierowanie większej puli środków publicznych poza systemy szkolnictwa wyższego na rzecz systemów ochrony zdrowotnych i emerytalnych oraz wypełnienie tak powstałej luki w uczelnianych przychodach przez mechanizmy współodpłatności za studia wydaje się dziś bardziej prawdopodobne niż kiedykolwiek wcześniej (wyjątkiem mogą być systemy o drastycznie malejącej liczbie studentów, a tak jest w przypadku Polski, patrz szerzej rozdz. 3). Starzejące się społeczeństwa europejskie w najbliższych dekadach nie muszą automatycznie umieszczać wysoko instytucji szkolnictwa wyższego na swoich listach priorytetów finansowanych ze środków publicznych – o ile instytucje te same nie będą o to konsekwentnie zabiegać. W ramach dominującej przez poprzednie półwiecze logiki publicznego finansowania w Europie uniwersytetom należało się duże (i ciągle rosnące) finansowanie publiczne, a stojące za taką alokacją środków argumenty nie musiały być jakoś szczególnie eksponowane – ponieważ były uważane za oczywiste.

Natomiast w ramach nowej logiki, w której rośnie rola konkurencji międzysektorowej, argumenty owe muszą być prezentowane poniekąd od nowa, w znacząco silniejszej, radykalnie bardziej przekonującej, wersji. Inaczej – jak pokazują najnowsze badania pauperyzowanej kadry akademickiej w Europie i na świecie (Yudkewich, Altbach i Rumbley 2015) – dostęp młodych talentów do uczelni będzie coraz silniej zablokowany, a same uczelnie w związku z tym będą się cieszyły coraz mniejszym społecznym szacunkiem. Można się obawiać potężnego nega-

tywnego sprzężenia zwrotnego: mniejsze nakłady mogą powodować odwrót najlepszych młodych umysłów, co zmniejszy społeczne uznanie dla instytucji i jeszcze bardziej zmniejszy poziom jej gwarantowanego, publicznego finansowania.

Procesy te mają naturę globalną, a najbardziej są zaawansowane w krajach anglosaskich. (Jeśli połowę nowej kadry akademickiej w USA stanowią osoby zatrudniane w niepełnym wymiarze czasu pracy i bez możliwości ubiegania się o pełne, stałe zatrudnienie – to perspektywy dla młodej kadry stają się mało atrakcyjne, chociaż w niższych segmentach systemu i dla niektórych typów kadry, np. coraz częściej pracujących w tych segmentach kobiet, mogą mieć inną atrakcyjność typu większa elastyczność pracy – patrz Cummings i Finkelstein 2012; Finkelstein 2015.) W tradycyjnym europejskim ujęciu instytucji uniwersytetu atrakcyjność akademickiej kariery zawodowej bezsprzecznie maleje.

Negatywny wpływ na poziom publicznego finansowania szkolnictwa wyższego mogą również wywierać procesy polityczne związane z procesami demograficznymi: odmienna struktura wiekowa elektoratu w nadchodzących dekadach może potencjalnie w naturalny sposób podnieść znaczenie wydatków na systemy emerytalne i ochrony zdrowia, pozostawiając szkolnictwo wyższe z coraz mniejszymi publicznymi nakładami i coraz większą potrzebą wyższego udziału prywatnych środków finansowych. Dumas i Turner (2009: 51) twierdzą w swojej pracy na temat starzenia się w postindustrialnych społeczeństwach i konfliktów międzypokoleniowych, że osoby starsze mogą używać swoich politycznych wpływów

do przekierowywania zasobów w kierunku emerytur i ochrony zdrowia, natomiast z dala od edukacyjnych inwestycji w młodsze pokolenia. Wraz z zaostrzeniem się konfliktu międzypokoleniowego spadną możliwości międzypokoleniowej integracji.

Podczas gdy obecnie obszarem spornym nie jest powszechna edukacja, szkolnictwo wyższe może stać się obszarem, w którym zogniskują się konflikty międzypokoleniowe. Idea współodpłatności za studia w ustawodawstwie dotyczącym szkolnictwa wyższego może zatem stawać się w Europie bardziej popularna niż kiedykolwiek wcześniej, zarówno z powodów finansowych, jak i ideologicznych. W świecie rozwijającym się, w którym studiuje dzisiaj większość z 200 mln studentów, pobieranie opłat za czesne jest mechanizmem dominującym (patrz Johnstone i Marcucci 2007; Johnstone 2006; oraz pierwotne sformułowanie idei *cost-sharing*, Johnstone 1986).

Dawni zwyczajcy dzielenia zasobów publicznych mogą stać się jego przyszłymi przegranymi (i odwrotnie) w obliczu zmieniających się priorytetów społecznych, rosnących nierówności, a także w obliczu nowych idei (w tym idei globalnych) dotyczących priorytetów społecznych w naszych społeczeństwach i nowych odpowiedzi na pytanie, co w związku z tym wymaga mniejszego, a co większego finansowania publicznego. Chociaż ostateczny wynik ewolucji priorytetów społecznych w Europie jest niepewny, jak dotąd publiczne szkolnictwo wyższe nie wychodziło

zwycięsko z rywalizacji z dwoma innymi wielkimi obszarami państwa dobrobytu, systemem emerytalnym i systemem ochrony zdrowia.

Dobrym argumentem na rzecz zwiększania publicznego finansowania sektora szkolnictwa wyższego opartym na teoriach kapitału ludzkiego jest to, że inwestycje w szkolnictwo wyższe są w perspektywie inwestycjami w umiejętności i kompetencje siły roboczej; biorąc jednak pod uwagę logikę cykli wyborczych, oznacza to, że waga takich inwestycji dla większości partii politycznych w systemach europejskich z biegiem czasu raczej się zmniejsza niż zwiększa. Długoterminowe inwestycje są dla partii politycznych i elektoratów znacznie mniej kuszące niż inwestycje krótkoterminowe. Ta krótkowzroczność w dobieraniu priorytetów w wydatkach publicznych może mieć daleko idący, negatywny wpływ na wzrost w publicznym subsydiowaniu instytucji szkolnictwa wyższego. Konkurencja między różnymi pretendencjami do publicznych zasobów stała się bardziej zaciekle, odkąd dwie lub trzy dekady temu rozpoczęły się reformy sektora publicznego. Od każdego ze składników sektora publicznego oczekuje się, że ukaże on swoje przewagi nad pozostałymi konkurentami, takimi jak wydatki na infrastrukturę, wojsko czy porządek publiczny. Nowe Zarządzenie Publiczne wprowadza korporacyjne, skupione na konkurencji style myślenia o tradycyjnie publicznych, niekonkurencyjnych obszarach, wraz z nieprzewidywalnymi konsekwencjami dla przyszłych poziomów publicznego subsydiowania szkolnictwa wyższego (patrz Czarnecki 2013).

Nowe idee, dotyczące państwa pośrednio powołują do życia nowe idee, dotyczące uniwersytetów, a szczególnie ich rządzenia oraz finansowania, które w Europie kontynentalnej tradycyjnie, w okresie powojennym, były w ogromnej mierze zależne od subsydiów publicznych. Mówiąc krótko: nic nie będzie już takie samo (w szeroko ujmowanym państwie dobrobytu – wskutek „długiego pożegnania z Bismarckiem”, patrz Palier 2010). Prawdopodobnie zatem nic nie będzie już takie samo na europejskich uniwersytetach ze wszystkimi zastrzeżeniami dotyczącymi różnorodności i wielokierunkowości trwających transformacji.

Kluczem do przyszłości publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe będą procesy demograficzne – starzenie się europejskich społeczeństw, rosnąca populacja osób w wieku poprodukcyjnym i wreszcie potencjalne zmiany w myśleniu politycznym związane z rosnącą polityczną rolą osób starszych w charakterze elektoratu. Inna struktura wiekowa elektoratu może w naturalny sposób wymusić inne priorytety społeczne – w stronę systemów emerytalnych i ochrony zdrowia, zamykając tradycyjne szkolnictwo wyższe coraz bardziej w paradygmacie mniejszego subsydiowania przez państwo i większego finansowania ze środków prywatnych.

Dlatego szkolnictwo wyższe musi w jasny sposób wykazywać niekwestionowaną dotąd (na taką skalę jak dzisiaj) wartość dostarczanych usług edukacyjnych i badawczych. Najważniejszą kwestią dla społeczeństwa i decydentów politycznych staje się coraz wyraźniej wartość wszystkiego tego, co jest w stanie wytworzyć szkolnictwo wyższe, która jest relatywna wobec wartości rezultatów społecznych możliwych do osiągnięcia przy wykorzystaniu tych samych zasobów finansowych gdzie indziej. Obok debat na temat zmieniających się misji uniwersytetów pro-

blem przyszłości funkcjonowania publicznego szkolnictwa wyższego jest coraz częściej przeformułowywany w kategoriach „dostępnych zasobów” (Salerno 2007: 121; patrz też Johnstone 2007b) – coraz silniejszy staje się model ujmowania uniwersytetu jako „przedsiębiorstwa usługowego osadzonego w konkurencyjnych rynkach” (według typologii Olsena, patrz Maassen i Olsen 2007). W coraz większym stopniu jego przyszłość jest zatem ujmowana w kategoriach finansowych, co wydawało się nie do pomyślenia przed rozpoczęciem reform z lat 70. i 80. ubiegłego stulecia (patrz Teixeira 2009).

Stosowanie kategorii finansowych do funkcjonowania uczelni budzi zrozumiały opór w całej Europie. Szkolnictwo wyższe to wielomiliardowe inwestycje na infrastrukturę, kadre akademicką i badania naukowe oraz niemal 20 mln studentów; to również nieznanne wcześniej oczekiwania społeczne i gospodarcze. Stopniowe przechodzenie od logiki akademickiej (dominującej w małych, elitarnych systemach) do logiki finansowej (dominującej w systemach umasowionych) w myśleniu o funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego to jedno z największych wyzwania, z którymi musi sobie dzisiaj radzić europejska kadra akademicka. Napięcia z tym związane przenikają wszystkie rozdziały naszej książki.

Przepaść międzypokoleniowa w polskiej akademii

Z pierwszej części pracy wybraliśmy motyw rosnącej konkurencji o publiczne zasoby. W drugiej natomiast niezwykle ciekawym motywem w polskim kontekście okazała się głęboka przepaść międzypokoleniowa, jaką na podstawie badań empirycznych diagnozujemy w polskiej akademii: młodsza kadra i kadra starsza pracują w odmienny sposób i w odmienny sposób myślą o swojej pracy (akademickiej). Młodsza kadra pokłada olbrzymie nadzieje w reformach – chociaż zarazem dostrzega ich pewną pokoleniową niesprawiedliwość. Nasi rozmówcy powszechnie uważają, że niedawne reformy finansowania badań naukowych i wymogów stawianych w procesie awansu naukowego w praktyce mają wyłączne zastosowanie do młodszego pokolenia (patrz szerzej rozdz. 12). Postawa młodszych naukowców względem starszych jest bardzo zróżnicowana: oprócz tych, których można postrzegać jako indywidualnych i pokoleniowych mentorów (a wspominamy o roli mentorstwa akademickiego w Europie w rozdz. 9), oraz tych, którzy są niezwykle umiędzynarodowieni pod względem badań i usieciowieni pod względem naukowych kontaktów zagranicznych, istnieje coraz wyraźniej zarysowujący się obraz większości starszej kadry profesorskiej nadal mentalnie zakorzenionej w czasach komunistycznych (i czasach postkomunistycznych, przede wszystkim z lat 90. ubiegłego wieku), w których dominowały lokalne badania naukowe, prowadzone we własnym, wąskim gronie naukowym, niekonkurencyjne na arenie europejskiej czy światowej. A nierzadko też – brak jakichkolwiek badań (co świetnie pokazują jeszcze dzisiaj dane statystyczne dotyczące polskich *research non-performers*, czyli, po prostu, *non-publishers*, o czym piszemy w rozdz. 11).

Istnieje wśród respondentów silne przekonanie, że przyczyną zjawisk określanych w wywiadach najczęściej mianem swoistego „feudalizmu akademickiego”, niemal powszechnie diagnozowanego w osobistych i zawodowych stosunkach między klasą „samodzielnych” pracowników naukowych a klasą „niesamodzielnych”, jest strach przed konkurencją po stronie tej pierwszej klasy. Jak to ujęła socjolożka w udzielonym wywiadzie: „wielu z nich boi się, boi się tych młodych przewyższających ich, a mówię to z pełną odpowiedzialnością; osadzają się w swoich pozycjach, by wprowadzać coraz to nowe kryteria tego, co należy robić” (18/junior/starsza/kobieta/socjologia)³. Relacje diagnozowane na polskich uczelniach stoją w jawnej sprzeczności z tradycyjnymi relacjami akademickimi, w których to „odnoszący sukcesy członkowie danej profesji ustanawiają standardy postępowania i do których muszą się dostosować wszyscy nieodnoszący takich sukcesów” (Lazarsfeld i Theilens 1958: 7). W polskim przypadku wygląda na to, że to gorzej radzący sobie naukowcy ustanawiają standardy dla tych (przynajmniej potencjalnie) odnoszących naukowe sukcesy. Pytanie o dominujące standardy w nauce wykracza jednak daleko poza różnice międzypokoleniowe. Jak się wydaje (piszemy o tym w rozdz. 5 przy okazji deinstytucjonalizacji misji badawczej uniwersytetów po 1989 r. oraz w rozdz. 11 przy okazji kadry najbardziej aktywnej publikacyjnie), gorsze od początku lat 90. wypiera lepsze, niższe standardy wypierają wyższe, podobnie jak niższe wymagania naukowe wypierają wymagania wyższe w praktyce aktualnych procedur awansowych.

Istnieje główna linia międzypokoleniowego podziału na tych, którzy wierzą, że nauka i konkurencja w nauce rozgrywają się na poziomie międzynarodowym, oraz na tych, którzy nie są o tym przekonani: to linia dzieląca badaczy „umiędzynarodowionych” i „lokalnych” w produkcji badawczej (patrz szerzej rozdz. 10). Napięcie między tym, co kosmopolityczne, a tym, co lokalne (pokazane pierwszy raz przez Gouldnera 1957), jest napięciem dominującym i odnosi się do sposobu pojmowania zarówno nauki, jak i aktywności badawczej. Napięcie to odwołuje się do naturalnych grup odniesienia dla naukowców w prowadzonych przez nich badaniach, do preferowanych – i oczekiwanych przez najbliższe otoczenie instytucjonalne – kanałów publikacji, rodzajów konferencji naukowych, w których bierze się udział, czy do standardowo czytanych książek i czasopism naukowych. Jakkolwiek we wszystkich grupach wiekowych proporcja badaczy „lokalnych” jest znacząca (jak pokazujemy w rozdz. 10), zakładamy, że będzie się ona z czasem zmniejszać wśród młodszej kadry, z jednej strony, ze względu na nowe możliwości, a z drugiej, na nowe przepisy awansowe (przynajmniej w teorii). W taki sposób wyjaśniał to profesor pedagogiki:

³ Odwołania do wywiadów są skonstruowane według następującego schematu: nr wywiadu / stanowisko w hierarchii akademickiej (junior – do stanowiska adiunkta, senior) / wiek (młodszy – poniżej 40 roku życia, starszy) / płeć / dyscyplina akademicka. Częściowo ustrukturyzowane wywiady w 2011 r. przeprowadził dr Dominik Antonowicz z UMK w Toruniu w ramach prowadzonych przez nas szerokich badań kadry akademickiej w Europie.

Im więcej mam lat, tym bardziej odczuwam, że to, co kiedyś w mojej świadomości nie istniało, czyli konkurencja międzynarodowa, światowa, a teraz tak, w sensie międzypokoleniowym, w takiej grze, no nie miałem świadomości, że trzeba uczestniczyć w wymiarze ponadkrajowym, dopiero teraz sobie to uświadomiłem, w ostatnich kilku latach. Także [nie miałem świadomości] zamknięcia się w tym takim sosie, gdzie są autorytety o zasięgu krajowym, które w ogóle nie są rozpoznawalne poza Polską (17/senior/starszy/mężczyzna/pedagogika).

Jednakże poczucie intelektualnego komfortu, zapewniane przez zamknięte (zarówno fizycznie, jak i naukowo) granice dla większości polskich naukowców pracujących w warunkach komunizmu, zniknęło już na zawsze. Pytanie, czy robię coś, co ma znaczenie w nauce światowej i czego efekty mogą być interesujące w międzynarodowym obiegu naukowym, jest nowym, nieznanym dotychczas, pokoleniowym doświadczeniem: „młodszy ludzie, jako następne pokolenie, nie będą mieli tego komfortu, który ja miałem, że ta konkurencja nie istniała” (17/senior/starszy/mężczyzna/pedagogika). Świat nauki stał się już na zawsze globalny i procesów zmian nie zatrzymają nawet najtwardsze przekonania obecnych badaczy „lokalnych”, często z olbrzymią podejrzliwością przyglądających się „umiędzynarodowionym” kolegom. Nie chcą – ale może i nie są w stanie – dostrzec, że cała nauka zachodnia jest, po prostu, „umiędzynarodowiona” i nikt już poważnie nie traktuje możliwości wyboru między tymi perspektywami współistniejących jeszcze segmentów kadry akademickiej. W Polsce (wierzymy w to mocno), owa dominująca „lokalność” nauki zostanie z niej wyrugowana w ciągu jednego pokolenia. Podzielamy to przekonanie z większością rozmówców, zwłaszcza najmłodszych.

Zarazem jednak młodzi naukowcy w całej Europie widzą rosnące napięcie między niepewnymi, często tymczasowymi formami zatrudnienia i skromnymi pensjami a coraz silniejszą presją na publikowanie wyników badań naukowych w dobrym obiegu (Brechelmacher i in. 2015). Wypracowany kompromis na tradycyjnych europejskich uniwersytetach między wysokimi pensjami w bardziej konkurencyjnych miejscach pracy (np. w korporacjach) i niższymi pensjami w bardziej bezpiecznych i z pewnością mniej konkurencyjnych akademickich miejscach pracy – wydaje się już nie obowiązywać. Względnie skromne pensje akademickie w głównych europejskich systemach szkolnictwa wyższego zawsze szły w parze z wolnością pracy w mniej narażonym na stres środowisku (Bentley i in. 2013a). Gdy ten aspekt pracy akademickiej jest usuwany (w Polsce podobnie jak w całym świecie), atrakcyjność profesji akademickiej staje się coraz bardziej zagrożona (Altbach i in. 2012). Obraz z lat 40. – „godziwie bezpieczna, etatowa, darzona publicznym szacunkiem (czasem nadmiernie przedstawianym jako rekompensata za niskie płace) miła praca i miłe otoczenie, z wystarczającą ilością wolnego czasu pozwalającego na rozwijanie osobistych zainteresowań, i tak dalej” (Wilson 1995: 21) – jest dziś już niemal niespotykany, przynajmniej na poziomie młodej kadry. Młode pokolenie naukowców dostrzega kres tego dawnego kompromisu dużo wyraźniej niż pokolenia starsze, porównaniem są bowiem dla nich młodzi specjaliści

w rozwijającej się polskiej gospodarce, a nie starsze pokolenie polskich naukowców. Kontrast w Europie między pracą akademicką dzisiaj i jeszcze dwie dekady temu jest coraz bardziej wyraźny. Opis sformułowany przez Ulricha Teichlera (2006b: 2) doskonale pasuje również do polskiego przypadku:

wydaje się, że w wielu krajach i w wielu sektorach kariery naukowe stają się coraz bardziej ryzykowne. W przedziale wiekowym między 30 a 40 rokiem życia, gdy w ramach innych ścieżek kariery dochodzi do stabilizacji, w karierach naukowych pojawia się wysoki stopień niepewności i selektywności. [...] Rośnie niepokój, że kariery naukowe mogą stracić swój powab, a utalentowane jednostki mogą się wycofywać i realizować inne ścieżki kariery.

Podobnie dwie dekady temu Stephan i Levin (1992: 164) komentowały zgubne skutki rosnącej konkurencji w nauce (która dopiero co w szerszym aspekcie pojawia się w Polsce):

Ostateczną konsekwencją zwiększonej konkurencji w nauce jest sprawienie, że kariera naukowa jest mniej atrakcyjna dla obiecujących studentów. Wielu studentów pociąga w nauce przede wszystkim to, że jest ona rodzajem zabawy. Pragnienie rozwiązywania zagadek stanowi główną motywację w nauce. Jednakże gdy w trakcie studiów doktoranckich doktoranci widzą, że mają do czynienia wyłącznie z pracą i że na zabawę miejsca już nie ma, gdy widzą, jak uznani badacze muszą rezygnować z celebrowania Wigilii na rzecz pisania aplikacji grantowych, zaczyna pojawiać się zniechęcenie. Najlepsze umysły mogą z tego powodu zostać stracone dla nauki bezpowrotnie.

W Polsce kilkadziesiąt tysięcy zdolnych ludzi studiuje na studiach doktoranckich (43 358 w 2013 r., w porównaniu z 25 622 w roku 2000 i 32 725 w 2005 r.), ale następnie nie jest w stanie (a częściowo również nie chce) wkroczyć w szeregi kadry akademickiej. Praca akademicka w Polsce nie jest atrakcyjna: nie można od młodych ludzi wymagać, by w wyborze zawodu abstrahowali od poziomu płac, zarówno młodej kadry, jak i kadry zajmującej najwyższe miejsca w akademickiej hierarchii. Młodzi ludzie doskonale znają poziom zarobków oferowanych profesorom zwyczajnym, a zatem poziom, na który część z nich może potencjalnie liczyć za 20 czy 30 lat. Atrakcyjność kariery akademickiej maleje w Polsce stopniowo i nieubłaganie od dwóch dekad; maleje również relatywnie, czyli w porównaniu z warunkami pracy i płacy oferowanymi kategorii profesjonalistów. Podobne procesy zachodzą w Europie, jednak nie w tak ogromnej skali, co pokazują liczne porównawcze badania europejskiej kadry akademickiej przeprowadzane od niemal 20 lat (Enders 2000; Enders i de Weert 2004; Altbach 2002).

Problemy pokoleniowego zakorzenienia – czy pokoleniowości – kadry szkolnictwa wyższego jest poważny, a zarazem niedoceniany w polityce zatrudnienia. Różne kohorty młodych absolwentów uniwersyteckich oceniają atrakcyjność

kariery akademickiej, porównując ją z innymi dostępnymi w danym momencie historycznym ścieżkami kariery zawodowej. W konsekwencji niektóre akademickie kohorty czy pokolenia – osoby faktycznie zatrudnione na uczelniach – mogą rekrutować się z najlepszych studentów oraz najlepszych doktorantów i doktorów, podczas gdy inne już niekoniecznie. „Względna atrakcyjność karier w nauce zmienia się z biegiem czasu – wraz z nim zmieniają się też struktury możliwości” (Stephan i Levin 1992: 117). W polskim przypadku zmiany, jakie zaszły na uczelniach w latach 1990–2014, są potężne; ale pojawiły się wówczas również nowe konkurencyjne możliwości, nieznane w warunkach komunizmu, przede wszystkim w kraju, ale także, zwłaszcza po 2004 r., w łatwo dostępnej Europie z otwartymi dla nas rynkami pracy. Rzecz jasna, zachodnioeuropejskie uniwersytety nie rekrutują na szerszą skalę polskich naukowców, ale zachodnioeuropejskie firmy coraz szerzej otwierają się na absolwentów polskich uczelni. Ponadto część najzdolniejszych maturzystów i licencjatów wybiera studia w Europie Zachodniej. Tym samym maleje pula młodych i zdolnych doktorantów, którzy po uzyskaniu stopnia doktora mogliby pracować na polskich uczelniach. Również niż demograficzny w dużej mierze zmniejszył potencjalne możliwości zatrudnienia, obecne jeszcze kilka lat temu. Kurczy się liczba studentów i coraz silniejsza będzie presja – dzisiaj jeszcze prawie nieodczuwalna – na kurczenie wielkości kadry, najczęściej przez brak odtwierzania etatów zwalnianych przez kadre przechodzącą na emeryturę.

Czasy na akademii zmieniają się radykalnie nie tylko w porównaniu z okresem sprzed trzech dekad, lecz także z okresem sprzed dekady. Swoje refleksje na temat międzynarodowych czasopism o wysokim wskaźniku wpływu w kontekście stabilności życiowej podsumowała młoda ekonomistka:

Jak zaczynałam, to była ciepła posadka, niska płaca, ale dobrze, coś kosztem czegoś – załóżmy, jaka płaca, takie wymagania, można powiedzieć [...]. A teraz wydaje mi się, że od jakiegoś czasu, kilku, 2–3 lat może, [zmieniła się] ta ścieżka badawcza pod względem dwóch rzeczy: publikacji, a drugie – te źródła budżetowe są mniej pewne czy niższe, więc też pojawia się nacisk na poszukiwanie źródeł zewnętrznych (56 junior/młodsza/kobieta/ekonomia).

Młode pokolenie, jak się wydaje, wyraźnie docenia nowy system konkursowej dystrybucji środków badawczych. Głównym zastrzeżeniem jest to, że choć nowy system jest potencjalnie sprawiedliwy, może prowadzić do niepewności związanej z zatrudnieniem. Młody matematyk opisał nowe podejście w sposób następujący:

ktoś, kto nic nie robi, nie dostaje grantów, mało zarabia – ktoś, kto pracuje, ma wyniki, ma granty, dużo zarabia. To jest słuszne. Tylko że jest ten moment niepewności (38/junior/młodszy/mężczyzna/matematyka).

Istnieje wyraźny podział na starszych naukowców, zajmujących niższe miejsce pod względem hierarchii akademickiej w szkolnictwie wyższym, którym pozwala

się na pracę w starym systemie ograniczonych wymagań dotyczących wyników badań naukowych i publikacji, i na młodych naukowców, od których wymaga się szybkiego dostosowania do znacznie bardziej wymagających zasad obowiązujących w wyłaniającym się systemie. Podczas gdy pierwsza grupa może wciąż cieszyć się akademicką i zawodową stabilnością dzięki swoim umowom o pracę zawierany na czas nieokreślony, druga grupa bardzo obawia się umów krótkoterminowych i kontraktowych. Poczucie stabilności ekonomicznej i akademickiej ciągłości jest w drugim przypadku poważnie zagrożone. Tak ujął to młody socjolog, wyjaśniający układy międzypokoleniowe w swojej instytucji:

Taka jest umowa i [oni] nie muszą się rozwijać, i oni będą adiunktami do końca życia. Natomiast wobec nas są wymagania inne. Ja się na to godzę i staram się sprostać temu, ale też, myśląc o karierze naukowej, myślałem też o kategorii ciągłości, jakby możliwości ciągłego rozwoju, a teraz boję się, że to przeradza się w taki system, z którego ja uciekłem, czyli z systemu pozarządowego – że jak się nie będzie miało grantu, to nie będzie się miało za co żyć... Nie ma takiego poczucia stałości, zwłaszcza w kontekście tych dwuletnich kontraktów zatrudnieniowych, które się teraz proponuje (50/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia).

Pokolenie młodej kadry w sposobie myślenia o finansowaniu nauki jest o wiele bliższe swoim zachodnim kolegom. I to jest być może największe osiągnięcie – transformacji systemowej ostatnich lat o wiele bardziej wymuszonej przez państwo niż przez samą kadrę i jej reprezentantów. Młodzi polscy naukowcy w swojej masie, a nie tylko w wyjątkowych przypadkach, zaczynają powoli myśleć o uprawianiu nauki tak, jak myśli się o niej w systemach zachodnich. Jeżeli uważa się (tak jak my uważamy), że nie do przyjęcia jest jakaś polska „wyjątkowość” w myśleniu o sposobach uprawiania nauki i sposobach myślenia o jej roli w społeczeństwie, że nie do utrzymania jest jakaś specyficznie polska „unikalność” w kontekście zmian zachodzących w najlepszych systemach akademickich Europy, to nie można zachodzących po 2009 r. zmian nie uznać za zmierzające w dobrym kierunku.

Dla starszych pokoleń kadry akademickiej punkt odniesienia w nauce stanowiła przede wszystkim nauka krajowa, a międzynarodowy wymiar badań był niemal nieobecny – z powodów strukturalnych, ideologicznych i finansowych. Polityczna i gospodarcza integracja Polski z Europą Zachodnią oznacza zasadnicze zwiększanie roli naturalnych dla nauki światowej postaw kosmopolitycznych w nauce (i zmniejszanie roli naturalnych dla nauki peryferyjnej postaw lokalnych), szczególnie w przypadku młodszych pokoleń. Wraz z nowymi akademickimi punktami odniesienia i grupami odniesienia pytanie o to, „kto jest kim” w nauce, nie oznacza już wyłącznie tego, „kto jest kim” w nauce polskiej. Horyzont poznawczy młodej kadry ulega silnemu poszerzeniu, lokalne autorytety tracą na wartości w sytuacji, w której część najzdolniejszej młodej kadry sama stawia sobie za cel udział w nauce światowej.

Zachodzące procesy nazywamy rozhermetyzowaniem polskiej nauki. Rodzi to nieznane przedtem napięcia, ponieważ otwarcie polskiej nauki na świat stopniowo obala tradycyjne hierarchie akademickie. Pojawia się nieznany dotąd – a przynajmniej szerzej dotąd niedoceniany – wymiar funkcjonowania naukowego: wymiar międzynarodowy, stanowiący istotę funkcjonowania naukowego w Europie (a mniej ważny w tak centralnym dla świata systemie jak system amerykański z racji jego wielkości i położenia w sercu globalnej produkcji wiedzy). Polskie autorytety w ujęciu młodej kadry muszą dysponować legitymizacją płynącą z międzynarodowych kanałów transmisji wiedzy, wpływów i prestiżu. W sytuacji, gdy rozhermetyzowywana na Europę i świat nauka polska jest oceniana w kontekście osiągnięć światowych i europejskich, polska hierarchia naukowych autorytetów w sposób konieczny ewoluuje i będzie ewoluować coraz silniej. Jak się wydaje, uszeregowanie w prestiżu polskiej nauki będzie musiało być coraz bardziej powiązane z uszeregowaniem w prestiżu nauki europejskiej czy światowej. Dopiero wtedy nauka polska nabierze cech nauki „centrum”, a nie „peryferii” (patrz Altbach 2003).

Świat nauki jest pod względem hierarchizacji niezwykle wręcz okrutny, ale zarazem i niezwykle wręcz merytokratyczny i otwarty. Hierarchia autorytetów „centrum” opiera się na miejscu zajmowanym w nauce światowej: albo miejsce takie się zajmuje, albo nie. Nawet słabe miejsce w międzynarodowym obiegu naukowym jest lepsze (dla kadry, ale i dla krajowej nauki, i krajowych instytucji) niż miejsce żadne. Młode pokolenie już o tym doskonale wie, a starsze pokolenie nie przyjmuje do siebie konsekwencji tak uproszczonych (i uniwersalnych) reguł. Sama świadomość możliwości funkcjonowania w międzynarodowym obiegu naukowym oraz (w ciągle jeszcze teoretycznym wymiarze) rosnąca konieczność spełniania nowych wymogów awansowych całkowicie zmieniają reguły gry naukowej w Polsce. Przede wszystkim przez silne bodźce finansowe i konkurencyjność niewielkich środków na badania naukowe. Podobnie jak w nauce europejskiej – zaczyna się liczyć nie publikacja, ale miejsce jej wydania; następnie już nie tylko samo jej wydanie, ale międzynarodowy oddźwięk na jej obecność w nauce, czyli kumulujący się przez lata poziom cytowań.

Młoda kadra w Polsce jeszcze nie do końca rozumie mechanizmy rządzące nauką i owe ich okrucieństwo, o którym wspomnieliśmy: nowe pokolenie wciąż pozostaje na etapie konceptualizacji zachodzących zmian przez pryzmat liczenia punktów za publikacje. Kolejny poziom konceptualizacji, który jest ciągle bardzo rzadki wśród młodego pokolenia, to powiązanie liczby punktów z prestiżem czasopisma. Rzecz przecież w nauce nie w punktach, a w prestiżu czasopisma, który jest bezpośrednio skorelowany z miejscem w światowej dystrybucji wyników badań naukowych. Każda dziedzina nauki ma swoje najlepsze czasopisma (i tak dla badań szkolnictwa wyższego są to z pewnością *Higher Education*, *Studies in Higher Education* czy *Research in Higher Education*). Doskonale wiadomo, że dostęp do nich jest niezwykle trudny, współczynnik sukcesu bardzo niski, a światowy poziom czytelnictwa bardzo wysoki. Doskonale również wiadomo, że nie ma w świecie

autorytetów naukowych, które by nie publikowały (między innymi lub przede wszystkim) na krótkiej liście czasopism najlepszych globalnie. Hierachia w nauce opiera się w dużej mierze na funkcjonującej globalnie hierarchii czasopism naukowych. Duża liczba punktów to w polskim przypadku – ciągle jeszcze za słabo konceptualizowany w ten sposób – zamiennik wysokiego prestiżu czasopisma. Obecność w nauce światowej (patrz rodz. 11) bierze się niemal wyłącznie z obecności w najbardziej prestiżowym obiegu naukowym, który tworzą najlepsze – czyli najbardziej prestiżowe, a zarazem najbardziej niedostępne i selektywne – czasopisma. Obok nich funkcjonują globalne czy europejskie czasopisma mniej prestiżowe i mniej selektywne; następnie zupełnie nieprestiżowe i nieselektywne. I wreszcie, w olbrzymiej większości, czasopisma polskie (część B wykazu czasopism naukowych MNiSW w 2014 r. liczyła ponad 2600 pozycji, w systemie obejmującym w sektorze publicznym ok. 81 tys. osób, a zatem jedno czasopismo nieposiadające współczynnika wpływu przypadało nominalnie na 31 osób, a w praktyce na 20–25 osób, przy założeniu, że ok. 1/3 lub 1/4 kadry nie publikuje prac naukowych).

Młode pokolenie zaczyna rozumieć, a pomagają mu w tym rozbudowane bodźce grantowe i awansowe, że polski obieg naukowy musi być częścią obiegu światowego oraz że obecność w pierwszym nie prowadzi w bezpośredni sposób do obecności w drugim. Obok niemal darwinistycznego okrucieństwa najbardziej prestiżowego globalnego obiegu publikacyjnego w nauce – z setek nadesłanych prac ukaże się z czasem tylko kilkanaście lub kilkadziesiąt – ukazuje on jednak również swoją otwartość: upraszczając i pomijając kwestie językowe (bo nie ma sensu dyskusja z oczywistą tezą, że światowa nauka to nauka prezentowana po angielsku), każdy naukowiec ma podobne szanse na publikację swoich prac w najlepszym obiegu. System podwójnych, ślepych recenzji otwiera wszystkim możliwości – choć nie daje gwarancji publikacji. Nie miejsce tu na analizę całości globalnego systemu dystrybucji wyników badań naukowych czy analizę miejsca czasopism amerykańskich w tym systemie, koncentracji własności czasopism czy postulatów otwartej nauki: w praktyce, młoda kadra coraz dokładniej wie, gdzie publikują najlepsi w jej dziedzinie i gdzie oni sami powinni, z czasem, przynajmniej próbować publikować. Polska kadra akademicka również w tym sensie się rozwarstwia, że stwierdzenia dotyczące globalnego charakteru nauki – coraz bardziej oczywiste dla młodych – dla starszych są nadal niezrozumiałe. A nawet wrogie, ponieważ systematyczna dehermetyzacja polskiej nauki równie systematycznie burzy stabilność dotychczasowych, najczęściej lokalnych hierarchii akademickich.

Fundamenty tego nowego rozwarstwienia w nauce są czymś nowym dla polskiej wspólnoty akademickiej: nie można go przypisywać lokalnym upodobaniom czy krajowym rozgrywkom w sferze władzy akademickiej. Idea punktowania publikacji nie została do dzisiaj w Polsce wystarczająco mocno powiązana z globalizacją nauki, z jej międzynarodowym charakterem, z prestiżem w obiegu nauki i z systemem naukowego uznania, tak oczywistym w świecie zachodniej akademii i od ponad półwiecza konceptualizowanym w badaniach szkolnictwa wyższego i w socjologii nauki.

Oczekiwania formułowane pod adresem młodszych pokoleń kadry są dzisiaj coraz bardziej sprecyzowane: młodzi powinni publikować artykuły w czasopiśmie o wysokich współczynnikach wpływu i przynosić coraz więcej zewnętrznego finansowania badawczego, czyli zdobywać granty badawcze. Te kanały publikacyjne są w dużej mierze niedostępne dla starszego pokolenia z kilku powodów, które przewijają się w wywiadach: słabe międzynarodowe kontakty badawcze, słabe umiejętności językowe oraz szeroko diagnozowany brak chęci uczestnictwa w międzynarodowej konkurencji badawczej i w międzynarodowym obiegu naukowym. W wyraźny sposób widać, że choć dla młodszych pokoleń nauka jest międzynarodowa i wysoce konkurencyjna, dla starszych pokoleń ma ona wciąż lokalny i niekonkurencyjny charakter. Akademicką zaściankowość czy badawczy prowincjonalizm młodsze pokolenia naukowców darzą szczególną antypatią, a mogą sobie na to pozwolić niemal wyłącznie dzięki nowym, konkurencyjnym źródłom finansowania badań naukowych i coraz szerszym otwieraniu się zachodniego świata naukowego.

Rosną tym samym w polskiej akademii napięcia międzypokoleniowe, ponieważ to starsze pokolenia – jak wszędzie na świecie – podejmują decyzje dotyczące kariery akademickiej i awansów młodszych pokoleń. Respondenci powszechnie uznają, że subiektywność kryteriów i wyborów, duża rola osobistych kontaktów, funkcjonowanie i siła akademickich koterii w kontekście awansu naukowego są dla nauki zabójcze. Młodzi naukowcy mają swoje marzenie, a jest to marzenie specyficzne dla polskiego kontekstu instytucjonalnego, dawno zrealizowane w systemach europejskich: marzenie o rządach merytokracji w nauce.

Uczestnicy wywiadów – zarówno młodzi, jak i starsi – zgodnie przyznają, że istnieją napięcia między subiektywnymi i obiektywnymi, merytorycznymi i pozamerytorycznymi (czyli powiązanimi z badaniami i powiązanimi ze znajomościami) czynnikami określającymi formę i tempo rozwoju kariery akademickiej. Młodzi naukowcy wykazują silną tendencję do nieakceptowania tradycyjnie istotnej roli kontaktów osobistych w procesie rozwoju kariery, nie zgadzają się na zazwyczaj subiektywną ocenę postępów w dążeniu do naukowej niezależności wystawianą przez kadrę profesorską. Nie zgadzają się na subiektywność zarówno w procedurach postępowań habilitacyjnych, jak i postępowań profesorskich. Mają jedno, wspomniane już marzenie: o dominacji reguł merytokratycznych w nauce. Merytokrację wyobrażają sobie w następujący sposób: jeśli mój dorobek zostanie poddany obiektywnej ocenie (często nawet ilościowej ocenie przeprowadzonej za pomocą punktów przyznawanych za publikacje), to w efekcie owej oceny otrzymam to, na co (obiektywnie) zasługuję. Wprowadzany coraz silniej w życie system punktowy jest głównym źródłem narzekań ze strony wszystkich uczestników wywiadów – ale większość z nich uważa, że jest on obecnie jedynym dostępnym narzędziem umożliwiającym ograniczenie roli powiązań osobistych, subiektywności decyzji awansowych i nieprzewidywalności oceny postępów naukowych i naukowego dorobku pracownika. Jest złem koniecznym, jednym z elementów owego szerszego marzenia o bardziej merytokratycznej akademii (która, jak wiedzą

badacze szkolnictwa wyższego, jest mitem). Na ten temat wypowiedziała się doktor chemii, ujmując ducha omawianych w tamtym czasie reform:

Mnie się jedynie w tym podoba to, że taki człowiek będzie oceniany za [to co] wymierne, udokumentowane – wymierny udokumentowany dorobek naukowy. To co jest na Zachodzie. Jeżeli ja pracuję naukowo, to za tym idą projekty, idą pieniądze, za tym idą publikacje, przecież to można ocenić. Publikacje są ustalane w jakimś tam rankingu, jest to wymierny efekt. Jeżeli ministerstwo sobie wymyśli, że jest potrzebne tyle i tyle punktów, to ktoś ten mój dorobek oceni. To albo da mi to stanowisko czy też tytuł naukowy, albo mi go nie da (4/junior/starsza/kobieta/chemia).

Przez wszystkie rozdziały w drugiej części pracy przenikają sygnalizowane tu napięcia: widzimy je zarówno w wywiadach pogłębionych, jak i w analizie statystycznej materiału ilościowego. Napięcia te są nieodłączną częścią zachodniego pejzażu akademickiego, w Polsce jednak przyjmują ostrzejsze formy. Przede wszystkim dlatego, że zachodnie transformacje ostatnich dwóch czy trzech dekad staramy się obecnie skompresować i wprowadzić w życie w tempie nieznanym w systemach zachodnioeuropejskich. Jak pokazują dane zebrane na zagregowanym poziomie systemu (zwłaszcza w rozdz. 5) oraz dane zebrane na mikropoziomie kadry akademickiej (zwłaszcza w rozdz. 8, 10, 11 i 12), brak szerszych zmian powodował rosnącą przepaść między Polską a porównywanymi systemami zachodnimi. Mamy wielką nadzieję, że przepaść ta nie będzie się dalej pogłębiać.

Naukowe badania szkolnictwa wyższego

W książce prezentujemy silne podejście dyscyplinarne i metodologiczne związane z intensywnie rozwijającą się w Europie subdyscypliną naukową: naukowymi badaniami szkolnictwa wyższego (czyli *higher education research*). W kontekście polskim duże znaczenie ma koncentracja na drugim członie tego określenia, a mianowicie *research*. Prezentujemy wyniki badań naukowych – a nie polemikę, publicystykę czy ideologię (choć ideologii, w tym wypadku ideologii akademickiej, czyli własnych silnych przekonań dotyczących idealnego sposobu funkcjonowania szkolnictwa wyższego, jak wiemy z nauk społecznych, jest być może najtrudniej uniknąć). Pola badawcze zajmowane przez *higher education research* są najczęściej dosyć ściśle zdefiniowane, a same badania mają rozległą tradycję teoretyczną. W Polsce ta subdyscyplina w wersji znanej w krajach Europy Zachodniej dopiero zaczyna się od kilkunastu lat rozwijać (choć ma dużą tradycję w powojennej Polsce, patrz Szczepański 1963, 1969, 1974; Borkowski 1978; Tymowski 1980; Chodakowska 1981; patrz też Najduchowska i Wnuk-Lipińska 1990; Wnuk-Lipińska 1996; dziedzictwo polskich badań nad szkolnictwem wyższym, a raczej ich wzlot i upadek, omawia szczegółowo Antonowicz 2012: 170–174), zwłaszcza

wśród najmłodszego pokolenia badaczy. W związku z tak określoną rolą – znaną bardzo dobrze autorowi, ponieważ od 15 lat pracuje w rozległej, europejskiej (a również często globalnej) wspólnocie badaczy szkolnictwa wyższego – musimy uprzedzić potencjalne zarzuty Czytelnika. Otóż prezentowana praca, przynajmniej w sposób bezpośredni, nie wspiera konkretnego zestawu reform i nie proponuje pakietu zmian legislacyjnych, który miałyby zmienić oblicze polskich uczelni i oblicze polskiej nauki (choć w sposób pośredni wyraźnie wspiera pewne wybory i wyraźnie oponuje przeciwko innym). W najszerszym ujęciu: z dużą życzliwością śledzimy aktualną falę reform, chociaż uważamy ją za zbyt zachowawczą, a wprowadzane zmiany – za zbyt mało radykalne. Dajemy temu przeświadczeniu wyraz w wielu miejscach w tej książce. W tym sensie nasza praca nie jest poświęcona reformom, zwłaszcza idealnej ich postaci, ani nie zajmuje się przyszłym kształtem idealnego, polskiego szkolnictwa wyższego. Jeśli udziela rekomendacji reformatorom, to tylko pośrednio, ponieważ nie do nich jest skierowana. Praca nie ma zacięcia publicystycznego i nie bierze udziału w publicystycznych dyskusjach – chociaż może się do nich pośrednio przyczynić (np. prezentując wyniki analiz danych pierwotnych z mikropoziomu kadry akademickiej i wychodząc poza tradycyjną statystykę zagregowaną z makropoziomu systemu czy mezopoziomu poszczególnych instytucji). Część analiz i wniosków może znaleźć przełożenie na politykę publiczną w obszarze szkolnictwa wyższego, ale nie taka jest nasza rola w tej książce.

Ponieważ prac – zwłaszcza monograficznych – w dziedzinie badań szkolnictwa wyższego powstaje w Polsce bardzo niewiele, rodzi się poniekąd naturalne oczekiwanie części czytelników, że będą one odpowiadać na bieżące problemy i najświeższe, najbardziej palące kwestie. Naturalnym odbiorcą publikacji z obszaru *higher education research* jest jednak wspólnota badawcza, która tym obszarem świata społecznego zajmuje się zawodowo, a nie amatorsko (choćby była dzisiaj w Polsce, w porównaniu z największymi systemami w Europie, bardzo mała). Są też inni odbiorcy, w takim kontekście mniej naturalni, ale równie mile przez nas witani – naukowcy zajmujący się badaniami szkolnictwa wyższego jedynie okazjonalnie, z perspektywy swoich dyscyplin, oraz „refleksyjni praktycy” (by odwołać się do klasyfikacji Teichlera 2000: 19). Są wreszcie odbiorcy, których, po prostu, interesują transformacje szkolnictwa wyższego w Polsce i – być może zwłaszcza – w Europie; to im najbardziej może brakować syntetycznej odpowiedzi na pytanie, jak skutecznie reformować polskie szkolnictwo wyższe i polski system nauki.

Międzynarodowe badania porównawcze szkolnictwa wyższego starają się wносить wiedzę na temat instytucji uniwersytetu: tradycyjnej instytucji społecznej funkcjonującej w nowych, niespodziewanych dla niej samej, kontekstach społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Dużym wyzwaniem dla tego typu badań jest świadomość, że przecież – *de nobis fabula narratur* – opowiadamy o nas samych, czyli badacze zajmują się strukturami, procesami, instytucjami i normami, w których sami funkcjonują. Badając struktury zastane, ale i projektując przyszłe struktury, nie można, jak się wydaje, pochodzić z zasadniczo innej kultury niż kultura

akademicka. Z pewnością nie udawało się, jak dotąd, przychodzenie do badań uniwersytetu z kultury biznesu czy kultury polityki i badanie instytucji uniwersytetu poniekąd z zewnątrz. O uniwersytecie pisali w XX w. przede wszystkim historycy, socjologowie, ekonomiści, filozofowie, politologowie, badacze organizacji, zarządzania i edukacji. Jednakże od mniej więcej 20–30 lat badania szkolnictwa wyższego na świecie coraz bardziej się profesjonalizują; z trudem rodzi się nowa subdyscyplina naukowa, która ma swoje teksty kanoniczne i kanonicznych autorów, swoje paradygmaty i swoje herezje, swoje hierarchie prestiżu, gęstą sieć czasopism naukowych, serii wydawniczych i towarzystw naukowych. Amatorskie, publicystyczne, pozbawione mocnej metodologii i zamknięte w krajowych ramach naukowych badania uniwersytetów nie mają już naukowej racji bytu. Natomiast funkcjonują równoległe do badań naukowych i są niezbędne do podtrzymywania debaty publicznej. Nie mogą jednak ich zastąpić. W Europie kilka tysięcy naukowców zajmuje się wyłącznie funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego; powstają programy magisterskie i doktoranckie, na dorocznych spotkaniach najważniejszych stowarzyszeń naukowych (takich jak EERA, SRHE czy EAIR) pojawia się regularnie ponad tysiąc badaczy. Nowe konteksty badania uniwersytetów rodzą nieznanie wcześniej konteksty instytucjonalne: profesjonalizacja badań doprowadzi zapewne do ukonstytuowania się nowej, dojrzałej teoretycznie i metodologicznie subdyscypliny naukowej. Jednakże jej największą siłą, a zarazem największą słabością w dzisiejszej akademii regularnie podzielonej na tradycyjne dyscypliny naukowe, jest jej transdyscyplinarność. Badania naukowe szkolnictwa wyższego mogą być typowym przykładem tego, co Michael Gibbons (z kolegami) określił mianem *Mode 1 in knowledge production* („wiedza transdyscyplinarna rozwija swoje własne struktury teoretyczne, metody badawcze i typy badawczej praktyki, które trudno zmieścić w ramach dominującej mapy dyscyplinarnej”, Gibbons i in. 1994: 5).

Warto w badaniach szkolnictwa wyższego wychodzić poza obowiązujący dotąd, zdecydowanie monodyscyplinarny sposób myślenia⁴. Warto szkolnictwo wyższe badać, z założenia – transdyscyplinarnie. Warto nie posługiwać się jednostronnie ani perspektywą humanistyki, ani ekonomii (gdyby szukać najbardziej skrajnych ujęć, patrz o formacji „idealistycznych humanistów” i „rynkowych pragmatyków” Dziedziczak-Foltyn 2014), ale korzystać zarazem z pojęciowości i języka nauk edukacyjnych, politycznych, socjologicznych, ekonomicznych, badań organizacji i wielu innych, zwłaszcza w ujęciach, które odwołują się do międzynarodowych danych porównawczych. Warto koncentrować się na przedmiocie badań w kontekście różnych dyscyplin, wychodząc od silnego przekonania, że uniwersytet można poddać głębszej analizie przy użyciu równocześnie kilku perspektyw, których efektu do żadnej z nich przypisać się nie da. Przymuszalnie natomiast nie warto odnosić się do dyskusji paraakademickich i publicystycznych, zarówno

⁴ Prezentowane tu idee rozwijam szeroko w książce *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* (Kwiek 2010b) oraz licznych tekstach rozproszonych.

krajowych, jak i zagranicznych. Uniwersytet jest wdzięcznym obiektem namysłu publicystycznego, ale, w zasadzie, lokalne dyskusje publicystyczne najczęściej nie mieszczą się w badaniach naukowych, choćby międzynarodowych, porównawczych badaniach nad szkolnictwem wyższym. Mówiąc najogólniej, publicystyczne głosy wspólnoty akademickiej są niezwykle ważne, m.in. z socjologicznego (a z czasem – historycznego) punktu widzenia, ale nie przyczyniają się do narastania wiedzy o szkolnictwie wyższym. Dorobek *higher education research* – bo ten typ badań naukowych chcemy promować – jest w Polsce niezwykle skromny, najczęściej monodyscyplinarny, natomiast transdyscyplinarne czy choćby interdyscyplinarne ujęcia instytucji uniwersytetu w polskim obiegu naukowym niemal nie funkcjonują:

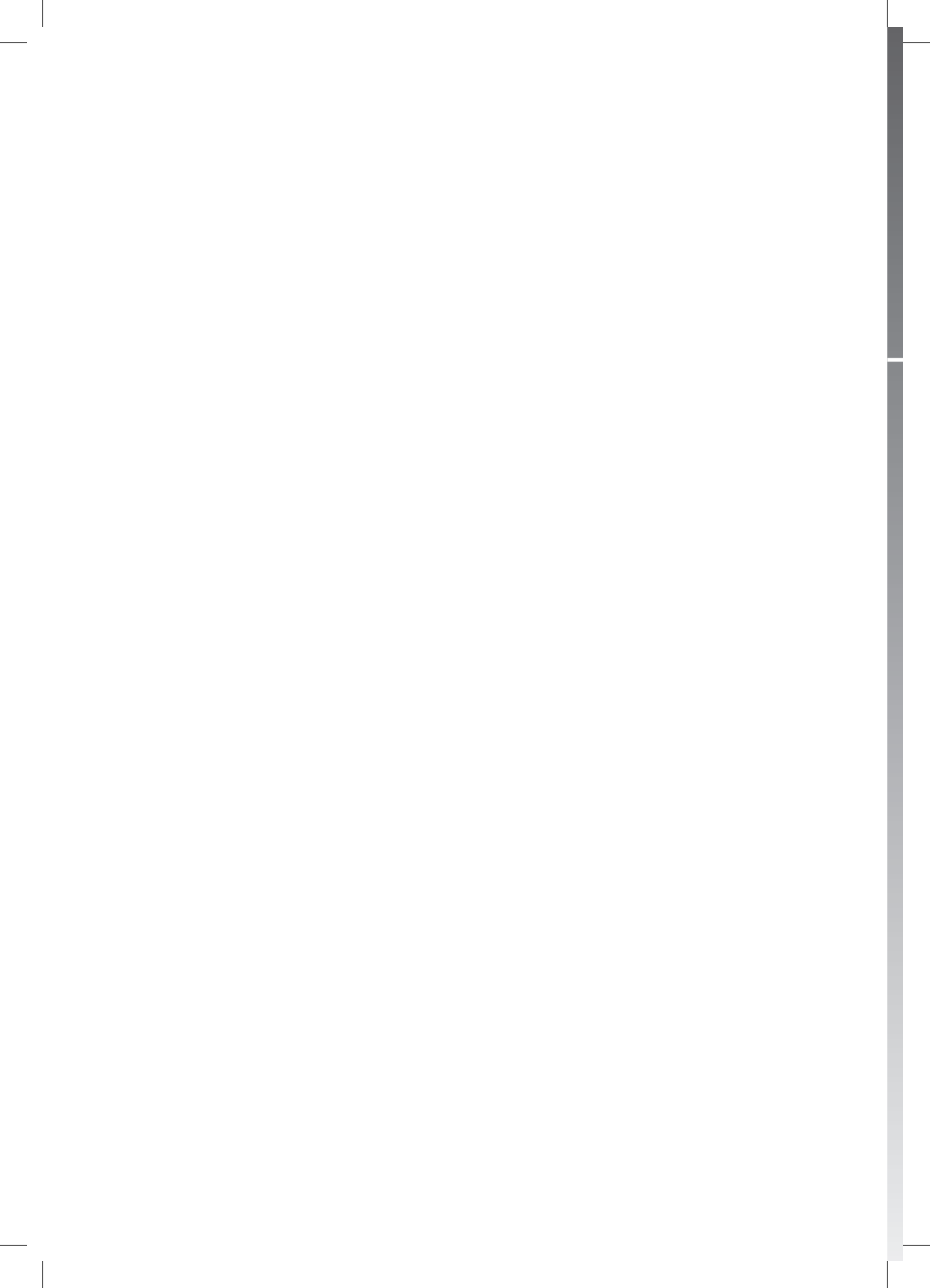
Nie wystarczy już dzisiaj, jak się wydaje, rozważać przyszłości instytucji uniwersytetu wyłącznie lub głównie w kontekście (klasycznych, narodowych – czy nowszych, międzynarodowych i porównawczych) badań edukacyjnych. Badania transformacji szkolnictwa wyższego prowadzone jedynie w zamkniętych kontekstach lokalnych (w naszym przypadku – w kontekście polskim) uważamy za interesujące, ale jałowe. Stają się one tym bardziej jałowe, im większą rolę w jego funkcjonowaniu odgrywa kontekst regionalny (europejski) i globalny (Kwiek 2010b: 23)⁵.

⁵ Uważamy, podobnie jak w poprzedniej książce, że uniwersytet musi wciąż na nowo szukać swojego miejsca, bronić swojego miejsca, wreszcie – co jest chyba najlepszym rozwiązaniem – stale pokazywać i redefiniować swoje przyszłe miejsce. „Jak się wydaje, tradycyjna retoryka nowoczesnego uniwersytetu, odwołująca się do tradycji humanistycznych XIX i XX wieku, jest wobec nowej pojęciowości globalnych i europejskich dyskusji całkowicie bezradna: odwołuje się do stosunkowo nieistotnych (w szerszej skali) problemów i ubiera je w nieadekwatne (w szerszej skali) odniesienia a jednocześnie ignoruje takie potężne zjawiska jak globalizacja, europeizacja, zmiany demograficzne czy reformy sektora publicznego. Ponadto, co niezwykle ważne, niemal całkowicie abstrahuje od analiz otoczenia zewnętrznego uniwersytetów, otoczenia innych instytucji publicznych i ich transformacji, i nie jest w stanie w sposób produktywny, sensowny i przekonujący odwoływać się do dostępnych danych empirycznych, w tym do danych statystycznych. W obliczu dominującego dyskursu wspartego na podstawach empirycznych (typu *evidence-informed policy research* w OECD), klasyczny dyskurs humanistyczny pozostaje w praktyce niemy. Uniwersytet ma coraz mniej obrońców, którzy byliby w stanie – byliby skłonni – argumentować na jego rzecz w powszechnie akceptowanym słowniku wspólnym jego pozostałym interesariuszom. Wielka to strata, zarówno dla humanistyki, jak i dla rzeczonych dyskusji” (Kwiek 2010b: 45).



KONTEKSTY TEORETYCZNE W EUROPEJSKICH BADANIACH PORÓWNAWCZYCH

-
- Pytanie o państwo dobrobytu: reformy szkolnictwa wyższego w kontekście reform sektora publicznego
 - Pytanie o międzypokoleniową ruchliwość społeczną: szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa
 - Pytanie o prywatyzację i deprywatyzację: epoka ekspansji edukacyjnej i epoka implozji systemów szkolnictwa wyższego
 - Pytanie o partnerstwa uniwersytetów z przedsiębiorstwami: rola zróżnicowania kanałów wymiany wiedzy
 - Pytanie o badania naukowe: od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni
 - Pytanie o produkcję wiedzy i konkurencyjność gospodarczą: szkolnictwo wyższe w Polsce i w Europie Środkowej
 - Pytanie o kontekst historyczny: postkomunistyczne transformacje uniwersytetów w Europie Środkowej
-



Pytanie o państwo dobrobytu: reformy szkolnictwa wyższego w kontekście reform sektora publicznego

-
- Wprowadzenie
 - Globalne ustanawianie hierarchii priorytetów i globalna dyfuzja idei: ponadnarodowe i krajowe priorytety reform
 - Starzejące się społeczeństwa i rosnące konflikty międzypokoleniowy
 - Państwo dobrobytu a globalizacja
 - „Postawy wobec państwa dobrobytu” a „postawy wobec uniwersytetów”
 - Społeczeństwa postindustrialne i podstawy państwa dobrobytu
 - Instytucje i wspierające je dyskursy
 - Presja finansowa, presja ideologiczna oraz zmieniające się przekonania społeczne
 - Wnioski
-

1.1. Wprowadzenie

W rozdziale tym skoncentrujemy się na powiązaniach między programami reform i ich uzasadnieniem, z jednej strony, w szkolnictwie wyższym, a z drugiej w usługach społecznych świadczonych w państwach dobrobytu w Europie. Lekcje płynące z doświadczeń przeszłych i aktualnych reform państwa dobrobytu mogą okazać się przydatne w rozumieniu aktualnych i nadchodzących reform szkolnictwa wyższego. Badania dotyczące europejskich państw dobrobytu i ich reform stanowią bowiem brakujący kontekst badań europejskich uniwersytetów poddawanych w ostatnich dziesięcioleciach permanentnej presji reform. Mamy zamiar wypełnić tę lukę i przeanalizować krótko możliwe powiązania między tymi dwoma, w znacznej mierze odizolowanymi od siebie nawzajem, obszarami badań i obszarami polityki publicznej.

Szkolnictwo wyższe w swoich tradycyjnych europejskich formach jest finansowane przede wszystkim ze środków publicznych. Okres jego powojennego rozwoju w Europie zbiegł się ściśle w czasie z rozwojem powojennych państw dobrobytu, a procesy jego umasowienia były ściśle powiązane z umacnianiem wszystkich funkcjonujących w Europie form państwa dobrobytu (posługujemy się w tej książce terminem „państwo dobrobytu”, a nie „państwo opiekuńcze”, jako polskim odpowiednikiem *welfare state*). Podczas gdy procesy umasowienia szkolnictwa wyższego są zaawansowane w całej Europie, państwa dobrobytu przechodzą najgłębsze przekształcenia w swojej powojennej historii (patrz zwłaszcza najnowsze prace podsumowujące ich kierunek, Bonoli i Natali 2012; Powell i Hendricks 2009; Hemerijck 2013; Palier 2010; Häusermann 2010; Connelly i Hayward 2012). Na dodatek państwa dobrobytu stają w obliczu nowego ryzyka, że oto mogą się stać „ofiara kryzysu, na fali gwałtownych wstrząsów gospodarczych, społecznych i politycznych, wyzwolonych przez globalny kryzys finansowy” (Hemerijck 2013: 1).

Reformowanie europejskich uniwersytetów i reformowanie europejskich państw dobrobytu idą ze sobą w parze, chociaż, jak się wydaje, umyka to uwadze badaczy szkolnictwa wyższego. Strukturalne przyczyny zachodzących zmian są podobne, a całościowe programy reform obu sektorów sięgają do tego samego zasobu uzasadnień i tego samego typu argumentów (mianowicie finansowych i ideologicznych). Odnosimy wrażenie (patrz Kwiek 2006b, 2006c), że ten kontekst teoretyczny w europejskich badaniach szkolnictwa wyższego jest niemal całkowicie lekceważony. I to zupełnie niesłusznie: otwiera je bowiem na nowe kierunki i dostarcza im nowych narzędzi teoretycznych i nowych porównawczych danych empirycznych. Badacze szkolnictwa wyższego i analitycy reform w tym obszarze nie zajmują się badaniami państwa dobrobytu i analizami jego reform. Ale jednocześnie badacze państwa dobrobytu i analitycy jego reform również niemal z założenia pomijają sektor szkolnictwa wyższego. Uważamy te wieloletnie, strukturalne, permanentne zamykanie się w oddzielnych obszarach badawczych przez kilkutyśięczne (w samej Europie) wspólnoty naukowe za poważny błąd analityczny. Badania szkolnictwa wyższego są obszarem niemal z definicji transdyscyplinar-

nym, czerpiącym z teorii politologii, ekonomii, socjologii czy badań edukacyjnych. Książka *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* (Kwiek 2010b) opiera się na podstawowym strukturalnym założeniu, że naukowe badania szkolnictwa wyższego powinny pozostawać w ścisłym związku z badaniami instytucji państwa w różnych jej wymiarach, a przede wszystkim z badaniami państwa dobrobytu. Badania prowadzone w ramach *international comparative welfare research* mają wiele do zaoferowania badaniom typu *international comparative higher education research*, również dlatego, że ta druga dziedzina badań jest ciągle jeszcze nie do końca teoretycznie i metodologicznie dojrzała i powinna korzystać z różnych inspiracji teoretycznych. Przywołana tu publikacja była wezwaniem do poważnego potraktowania tradycyjnych i aktualnych związków instytucji uniwersytetu z instytucją państwa.

1.2. Globalne ustanawianie hierarchii priorytetów i globalna dyfuzja idei: ponadnarodowe i krajowe priorytety reform

Zmiany w Europie (podobnie jak najnowsze i spodziewane w przyszłości zmiany w Polsce) pozostają w cieniu szerszych zmian globalnych. Żadne państwo w Europie nie myśli obecnie o swoim szkolnictwie wyższym w wąskiej perspektywie narodowej. Globalizacja (i europeizacja) idei dotyczących przyszłości szkolnictwa wyższego – a tym samym globalizacja ustanawiania hierarchii priorytetów i celów krajowych reform szkolnictwa wyższego – jest niemal pełna. Nigdy w historii uniwersytetów nie zajmowały one tak wysokiego miejsca w dyskursie międzynarodowym i ponadnarodowym, ale i nigdy przedtem dyskurs ten nie był do siebie w całym świecie tak podobny (globalne dyskursy wokół *world-class universities* i *global rankings* poczucie to jeszcze wzmacniają).

W ciągu ostatnich dwóch czy trzech dekad procesy przekształcania uniwersytetów w Europie nie doprowadziły do ich „kompletnego” zreformowania (Brunson i Olsen 1993). Wiodły one raczej coraz wyraźniej w stronę reform głębszych i coraz bardziej strukturalnych. Jak ujęli to Enders i jego współpracownicy (2011: 1) w kontekście globalnym: „obecnie nigdzie na świecie szkolnictwo wyższe nie przechodzi bardziej istotnych zmian niż w Europie”. Chociaż szczegółowe argumentacje zwolenników reform zmieniają się z biegiem czasu we wszystkich krajach europejskich, są one jednak w coraz większym stopniu zbieżne, szczególnie z poziomem ponadnarodowym reprezentowanym przez OECD i Bank Światowy oraz – zwłaszcza począwszy od kryzysu finansowego zapoczątkowanego w 2009 r. – przez Komisję Europejską.

Dwie pierwsze organizacje w ostatniej dekadzie, co bardzo dokładnie pokazywali liczni badacze, stały się głównymi dostarczycielami ram analitycznych, dokładnych definicji, dużych zestawów danych porównawczych i obszernych analiz europejskich systemów emerytalnych, opieki zdrowotnej i szkolnictwa wyższego.

Globalny wzrost zainteresowania tymi trzema sektorami (związany niewątpliwie z ich rosnącymi kosztami i wysokim udziałem w wydatkach publicznych) doprowadził do powstania globalnych agend ich reform, którym, z jednej strony, towarzyszy globalna dyfuzja idei, a, z drugiej, globalne zbieranie danych i globalne analizy (Jakobi 2009; Martens, Rusconi i Leuze 2007). Równocześnie rośnie rola „międzynarodowych zachęt w krajowych procesach ustawodawczych” (Martens i Jakobi 2010). OECD jest najważniejszym globalnym aktorem w sektorach ochrony zdrowia, emerytur i edukacji (w tym szkolnictwa wyższego). Identyfikuje i wyszczególnia istotne problemy i ustanawia ich hierarchię, przedstawia wizje i wartości, rozwija scenariusze rozwoju sytuacji w przyszłości i definiuje wiodące zasady i najważniejsze pojęcia. Wreszcie zaś, na poziomie globalnym OECD „rozpoznaje aktualne tendencje i przyszłe problemy, które następnie dyskutowane są na poziomie krajowym” (ibid.: 9). Ponadto OECD tworzy i analizuje duże porównawcze bazy danych oraz tworzy i definiuje towarzyszące im wskaźniki. Stan systemów edukacyjnych, systemów emerytalnych i systemów opieki zdrowotnej jest analizowany z perspektywy globalnej przy użyciu pojęć i definicji wykorzystywanych w najważniejszych statystycznych publikacjach OECD: obszernych *Education at a Glance*, *Pensions at a Glance*, *Health at a Glance*, oraz dziesiątkach innych towarzyszących tomów teoretycznych, analitycznych i statystycznych. (Powrócimy krótko do zagadnienia globalnego definiowania problemów w edukacji – które nieodmiennie prowadzą do globalnego definiowania możliwych rozwiązań przy okazji dyskusji o hegemonii dyskursu kapitału ludzkiego w edukacji, a zwłaszcza hegemonii w zbieraniu danych statystycznych na podstawie ustalonych definicji, któremu stara się przeciwstawić dyskurs *capabilities approach*, czyli perspektywy zdolności, w rozdz. 2.) Nie budzi zatem zdziwienia fakt, że stanowiska decydentów z obszaru szkolnictwa wyższego, w tym deklarowane cele i środki reform, „brzmiały w coraz większym stopniu zdumiewająco podobnie na całym świecie” (Jakobi 2009: 2). Potęga OECD tkwi nie tylko w bogactwie danych, którymi organizacja ta dysponuje i które zbiera od państw członkowskich – lecz jeszcze bardziej w definiowaniu pojęć i konstruowaniu definicji, które danym tym towarzyszą (najlepszym przykładem jest analizowany przez nią od ponad dekady system emerytalny).

Reformowanie państwa dobrobytu i reformowanie szkolnictwa wyższego mogą być rozpatrywane zarówno z perspektywy badań naukowych, jak i z perspektywy polityki publicznej. Niezależnie od argumentacji lokującej szkolnictwo wyższe w obrębie aparatu państwa dobrobytu na poziomie badań, na poziomie polityki publicznej, wraz z postępującą globalną konwergencją dyskursów, idei, pojęć, definicji i wskaźników – odnoszących się w coraz większym stopniu do wytwarzanych globalnie porównywalnych danych – reformy państwa dobrobytu są użytecznym punktem odniesienia w analizie reform szkolnictwa wyższego. Reformy systemów emerytalnych, ochrony zdrowia i szkolnictwa wyższego na całym świecie są wspierane przez globalne analizy „ekonomii politycznej reform”, a towarzyszą im wyjaśnienia dotyczące istotnych kierunków zakończonych sukcesem reform strukturalnych czy studia przypadku dostarczane np. przez OECD

(2009a, 2009c) oraz globalne badania „ureczywistniania reform” w trzech wymienionych obszarach (wzorce *making reforms happen*, patrz OECD 2010b). Miękkie mechanizmy „rządzenia OECD” w świecie rozwiniętym obejmują zarazem „produkcję idei”, „ewaluację ustawodawstwa” oraz „produkcję danych” (Martens i Jakobi 2010: 266–268).

OECD i Bank Światowy przez wiele lat były zaangażowane w proces konceptualizacji zmian zachodzących w starzejących się społeczeństwach w kontekście reformowania systemów emerytalnych (np. przez wpływową serię Banku Światowego *Private Pensions Series*, publikowaną przez ponad dekadę). Trzeba w tym miejscu jednak podkreślić rozchodzenie się świata badań akademickich (reprezentowanego przez naukowców) i świata polityki publicznej (reprezentowanego przez ustawodawców wspieranych przez organizacje globalne i ponadnarodowe). Wydaje się, że o ile dla świata akademickiego zajmującego się systemami emerytalnymi w międzynarodowych badaniach porównawczych państwa dobrobytu koncepcje i definicje tworzone przez 10 lat pracy OECD i Banku Światowego stanowią dość nieistotny naukowy punkt odniesienia, o tyle w świecie polityki (oraz świecie rzeczywistego wdrażania polityk publicznych i wprowadzania w życie krajowych strategii) mają one znaczenie podstawowe. Z jednej strony, warto choćby zauważyć, jak marginalną rolę w dwóch najnowszych obszernych naukowych podejściach do zmian w systemach opieki zdrowotnej w obszarze OECD odgrywają pojęcia i definicje wytworzone przez obie organizacje (patrz Rothgang i in. 2010; Pavolini i Guillén 2013). Z drugiej strony jednak, warto zwrócić uwagę na marginalną rolę pojęć najważniejszych europejskich ekonomistów politycznych zaangażowanych w międzynarodowe porównawcze badania państw dobrobytu w publikacjach obu ponadnarodowych organizacji. Pęknięcie to jest wyjątkowo bolesne dla świata akademii, którego oddziaływanie – w analizowanym obszarze – jest mniejsze, niż można by przypuszczać. (Analogiczne pęknięcie można pokazać w podejściu do politycznego, międzyrządowego procesu bolońskiego w Europie w ostatnich 15 latach: pomysł polityczny, któremu od początku byli przeciwni badacze szkolnictwa wyższego w wielu krajach europejskich, został wprowadzony w życie w Europie i daleko poza nią; prymat przypadł polityce, a nie nauce, a dyskusje z poziomu polityki publicznej okazały się znacząco bardziej społecznie skuteczne niż badania z poziomu nauki.) Relacje między badaniami naukowymi szkolnictwa wyższego a polityką publiczną w obszarze szkolnictwa wyższego wyglądają zatem często podobnie, nawet jeśli w tej dziedzinie wkład OECD (wykraczający daleko poza dostarczanie zestandaryzowanych danych statystycznych) w ostatniej dekadzie był mniej istotny. Rosnący rozdział między wspólnotą badaczy akademickich a wspólnotą ekspertów w przebadanych sektorach wymagałby jednak osobnych analiz, których się w tym miejscu nie podejmujemy.

Oprócz zatem obszernego i wciąż rosnącego korpusu prac naukowych dotyczących transformacji państwa dobrobytu (a szczególnie systemu emerytalnego, prac pisanych przez takich badaczy jak Nicholas Barr, Giuliano Bonoli, Peter Taylor-Gooby, Fritz W. Scharpf i Vivien A. Schmidt, Torben Iversen, Jonas

Pontusson czy Paul Pierson) istnieje również spora liczba ujęć reform systemu emerytalnego pojawiających się w obszarach pozaakademickich, ściśle powiązanych z polityką publiczną – szczególnie prac ekspertów OECD i Banku Światowego. Reformy emerytalne nabierają obecnie tempa we wszystkich krajach obszaru OECD. Jak podsumowano to we wprowadzeniu do najnowszego wydania *Pensions at a Glance* (OECD 2013: 9):

W krajach OECD krajobraz systemów emerytalnych zmienia się w ostatnich kilku latach w zdumiewającym tempie. Po dekadach dyskusji oraz, w niektórych przypadkach, politycznego zastoj, wiele krajów uruchomiło istotne reformy emerytalne obejmujące między innymi podniesienie wieku emerytalnego, zmiany w sposobach naliczania uprawnień emerytalnych oraz inne środki wprowadzające oszczędności systemowe.

Szkolnictwo wyższe w Europie znalazło się w ciągu ostatnich trzech dekad pod potężną presją reformatorską, a jego główni badacze postrzegali zachodzące zmiany jako „gwałtowne”, „krytyczne” czy „fundamentalne”. Jak jednak trafnie pokazują badania organizacji, „wiele reform organizacyjnych stanowi próby uczynienia istniejących organizacji «prawdziwszymi», bardziej odpowiadającymi temu, co uważamy za właściwy kształt organizacji” (Brunsson 2009: 41). Współczesny świat lubi „prawdziwe” i „kompletne” organizacje, które stanowią część jego marzeń o racjonalności:

Mamy nadzieję doprowadzić do zgodności między tym, w jaki sposób rzeczy istnieją, a tym, w jaki sposób powinny istnieć. [...] Przez różnego rodzaju reformy mamy nadzieję zmienić naszą praktykę zgodnie z naszymi życzeniami i naszymi entuzjastycznymi zasadami. Współczesny świat pełen jest tego typu projektów reform. Nowoczesne społeczeństwa są gorączkowo reformatorskie (Brunsson 2006: 11).

Mimo dość zbieżnych argumentów zwolenników reform w szkolnictwie wyższym z poziomu europejskiego i globalnego, nadal mamy do czynienia z odmiennymi kierunkami obecnych restrukturyzacji szkolnictwa wyższego w różnych krajach (Kwiek i Maassen 2012). Z pewnością nieprzewidywalność i wieloznaczność wysiłków reformatorskich jest wysoka, gdyż reformowanie uniwersytetów „polega na zmienianiu nie tylko struktur społecznych, ale również sposobów myślenia i wartości wyznawanych przez jednostki” (Stensaker, Välimaa i Sarrico 2012: 5) – co nie jest łatwym zadaniem. Literatura dotycząca wprowadzania reform w życie pokazuje jednak, że w reformach szkolnictwa wyższego istotne znaczenie odgrywają rządy. Jak twierdzą Åse Gornitzka, Maurice Kogan i Alberto Amaral (2007: 10), „gdyby sprawy pozostawić w rękach naukowców, zaszłoby niewiele spośród głównych zmian strukturalnych”. Szkolnictwo wyższe znajduje się obecnie pod potężnymi i rosnącymi naciskami reformatorskimi, a kształt produktu reform (czyli zreformowanych systemów i instytucji) jest dziś trudny do prze-

widzenia. Jak można przypuszczać, permanentne reformy będą się wiązać z wysokim poziomem stresu w miejscu pracy oraz z niepewnością w pracy naukowej. Jak pokazują globalne i europejskie badania empiryczne, rośnie poziom stresu wśród europejskiej kadry, ale jednocześnie nie maleje poziom zadowolenia z pracy akademickiej (patrz Bentley i in. 2013b). Kadra europejska ujawnia wysoki poziom adaptowalności do nowych warunków: przy nieznacznie wyższym stresie zawodowym jest podobnie zadowolona jak w poprzednim, zasadniczo mniej stresującym otoczeniu (patrz Teichler, Arimoto i Cummings 2013).

Podsumowując: nowe wzorce reformowania instytucji państwa dobrobytu i instytucji uniwersytetu powstają na poziomie ponadnarodowym i stopniowo przenikają na poziom krajowy (w ramach dyfuzji polityki edukacyjnej). Hierarchia priorytetów i agenda reform powstają globalnie (i nie mają większej styczności z badaniami naukowymi w obu obszarach; poziom wymiany między kadrą OECD i Banku Światowego a międzynarodową wspólnotą akademicką jest niewielki), ale na poziom krajowy docierają one w postaci przefiltrowanej m.in. przez krajowe badania naukowe. O ile wpływ badań naukowych na globalny poziom produkcji idei w obu organizacjach jest niewielki, o tyle ich wpływ na krajową postać reform może być poważny, co pokazują przykłady z Europy Środkowej¹. Między ponadnarodowymi i krajowymi priorytetami reform wytwarza się równowaga, chociaż najważniejsze pojęcia i definicje są wytwarzane na poziomie ponadnarodowym.

1.3. Starzejące się społeczeństwa i rosnące konflikty międzypokoleniowe

Aby rozwinąć zagadnienie użyteczności lekcji płynących z doświadczeń reform państwa dobrobytu dla reform szkolnictwa wyższego, poszerzymy tradycyjny zakres terminu „państwo dobrobytu”. Zamiast skupiać się na tym, co niektórzy badacze określają jego „semantycznym rdzeniem” (a w skład którego wchodzi system zabezpieczeń socjalnych dla osób w podeszłym wieku czy opieka zdrowotna), omówimy tutaj jeden z jego „subobszarów”: edukację (Nullmeier i Kaufmann 2010: 89). Dlatego ostatnie paradygmatyczne zmiany w postrzeganiu przyszłości państwa dobrobytu traktujemy jako nieuchronnie powiązane z możliwie w równym stopniu

¹ Przykładem w obszarze reform szkolnictwa wyższego mogą być Polska i Czechy: w obu krajach najważniejszym impulsem do podjęcia reform były raporty OECD z lat 2007–2008, a zarazem w żadnym z nich reformy z lat 2008–2012 nie przyjęły ostatecznie kształtów proponowanych na poziomie ponadnarodowym. Propozycje OECD zostały dokładnie przefiltrowane przez krajowych ekspertów i środowiska zajmujące się badaniami szkolnictwa wyższego (np. żaden z tych krajów nie wprowadził powszechnych opłat za czesne i nie doprowadził do postulowanej równości dostępu sektora publicznego i prywatnego do publicznego finansowania, opierając reformę na selektywności i konkurencyjności tegoż dostępu, co w obu krajach, słusznie naszym zdaniem, skutecznie odcięło sektor prywatny od finansowania publicznego i tym samym ograniczyło zmniejszenie finansowania sektora publicznego, patrz dyskusję o czeskich reformach Kwiek 2015).

paradygmatycznymi zmianami w postrzeganiu przyszłości szkolnictwa wyższego. W perspektywie historycznej gwałtowny rozwój szkolnictwa wyższego był powiązany w powojennej Europie z dynamicznym rozwojem państw dobrobytu. Obecnie zaś restrukturyzacja podstaw państw dobrobytu może zmienić sposób, w jaki zarówno politycy i reformatorzy, jak i społeczeństwa europejskie postrzegają szkolnictwo wyższe. Uznajemy tutaj równoległość obu obszarów i ich nieodłączność, a ich wspólną analizę traktujemy jako wartość dodaną: uważamy, że reformy szkolnictwa wyższego analizuje się skuteczniej w szerszym kontekście reform państwa dobrobytu.

To, co Stephan Leibfried i jego współpracownicy określili mianem „konstelacji złotego wieku” państwa – tzn. cztery składniki nowoczesnego państwa narodowego (państwo terytorialne, państwo konstytucyjne, demokratyczne państwo dobrobytu oraz państwo interwencyjności) – znajduje się dziś w stanie zagrożenia: „różne funkcje państwa są w mniejszym lub większym stopniu zagrożone i poddawane presji umiędzynarodowienia o zróżnicowanej intensywności” (Hurrelmann i in. 2007: 9). Jednym z wymiarów owej „konstelacji złotego wieku” poddawanych obecnie procesom renegocjacji są polityki szkolnictwa wyższego. Z tego powodu warto poruszać się między instytucją uniwersytetu a instytucją państwa, szczególnie państwa dobrobytu: dostrzeżone problemy i znalezione rozwiązania dla tej drugiej instytucji pokazują problemy i proponują rozwiązania odnajdywane w kontekście tej pierwszej instytucji. Obie instytucje są bowiem ze sobą nierozzerwalnie splecione.

Nowe idee prowadzące do zmian w funkcjonowaniu państwa i usług sektora publicznego w Europie mogą mieć daleko idące konsekwencje dla funkcjonowania europejskich uniwersytetów, m.in. ze względu na fundamentalną zależność finansową od opartego na podatkach finansowania tych ostatnich. Zarówno państwo dobrobytu, jak i szkolnictwo wyższe w (kontynentalnej) Europie są wciąż – słusznie, jak uważamy, i wyjątkowo z perspektywy globalnej – potężnie uzależnione od finansowania publicznego. Jednak tym, co odgrywa coraz większą rolę w Europie, jest zmieniający się dostęp i warunki publicznego finansowania, rosnąca krajowa (wewnętrzna) konkurencja między odmiennymi pretendentami do środków publicznych (czyli konkurencja między różnymi usługami i wydatkami publicznymi) oraz ewoluujące postawy społeczne wobec priorytetów w publicznym finansowaniu. Co najważniejsze, zmieniające się postawy społeczne mogą prowadzić do redefinicji społecznych priorytetów, które są powiązane z tak szerokim (i dotąd szerzej niedostrzeganym) procesem społecznym, jak międzypokoleniowa konkurencja o publiczne zasoby. Krótko mówiąc, inne priorytety wydatkowania publicznego mogą mieć społeczeństwa młode (tak jak w okresie największej świetności państwa dobrobytu), a inne społeczeństwa stare czy starzejące się. Europa, a przede wszystkim postkomunistyczna Europa Środkowa, starzeje się w gwałtownym tempie, jak pokazują projekcje demograficzne prezentowane dla najbliższych 20 lat (OECD 2008b).

W starzejących się społeczeństwach priorytety ważne dla starszych pokoleń mogą zatem stawać się coraz ważniejsze, relegując zwłaszcza szkolnictwo wyższe na niższe miejsce na liście społecznych priorytetów (Garfinkel, Rainwater

i Smeeding 2010: 193). Reformy sektorów ochrony zdrowia i emerytur mogą zachodzić równolegle, jednak ich rezultaty będą zapewne silniej zależec od głębszych społecznych konfliktów międzypokoleniowych, niż nam to się dzisiaj wydaje. W szerszym kontekście wydatków publicznych ponoszonych na państwo dobrobytu, w systemie opieki zdrowotnej, w porównaniu z systemem emerytalnym i systemem zasiłków dla bezrobotnych, nie ma dzisiaj żadnych oznak redukcji nakładów (Pavolini i Guillén 2013: 276; Rothgang i in. 2010: 247). Jednakże, mimo wszystko, system opieki zdrowotnej w Europie znajduje się w „stanie permanentnej transformacji” (Rothgang i in. 2010: 3). To dokładnie analiza stanu szkolnictwa wyższego: permanentna transformacja i permanentna presja reform. I zarazem strukturalna „niekompletność reform” w obu sektorach: żaden poważny analityk nie wyobraża sobie chyba dzisiaj, że można osiągnąć w przewidywalnej perspektywie „zreformowane” systemy ochrony zdrowia i szkolnictwa wyższego. Nie istnieje nawet pobieżna zgoda, jak takie „zreformowane” (czyli wreszcie „kompletne”, „prawdziwe” w ujęciu badań organizacji) systemy miałyby wyglądać.

Problem jest o wiele szerszy i dotyczy całego sektora usług publicznych. Jak to ujął Gøsta Esping-Andersen (2001: 6):

większość europejskich systemów osłony społecznej została skonstruowana w epoce o zupełnie innej dystrybucji i intensywności ryzyka i potrzeb niż te, z którymi mamy do czynienia dzisiaj. [...] W związku z tym państwo dobrobytu jest obarczane zadaniami, do wykonywania których nie zostało zaprojektowane.

Dalsze wykonywanie części owych zadań może wymagać zmiany tradycyjnych priorytetów społecznych, w tym zmiany społecznie akceptowanych algorytmów rozdziału funduszy publicznych na poszczególne sektory usług publicznych. W starzejących się społeczeństwach, w tym w tych, które starzeją się najszybciej w Europie (Polska jest tu na pierwszym miejscu; OECD 2008b), argumenty wspierające wzrost finansowania publicznego edukacji wyższej młodych mogą być coraz mniej przekonujące. Również starzejący się elektorat może inaczej wyobrażać sobie priorytety finansowe państwa. Jesteśmy w stanie wyobrazić sobie takie zmiany sektora usług publicznych, w których prawdziwym problemem stanie się utrzymanie krajowego sektora opieki zdrowotnej i krajowych systemów emerytalnych (zwłaszcza przy pogłębiającej się integracji europejskiej) – a szkolnictwo wyższe zostanie w o wiele większej mierze niż obecnie uzależnione od finansowania prywatnego, co dawałoby większe szanse podtrzymywania tradycyjnych form solidarności międzypokoleniowej w subsydiowaniu (reformowanego i kurczącego się) państwa dobrobytu. Na razie obserwujemy jednak procesy deprywatyizacji szkolnictwa wyższego, m.in. rosnące nakłady publiczne i malejące nakłady prywatne oraz systematycznie rosnący odsetek studentów nieponoszących kosztów studiowania (z ok. 40% w 2006 r. do 54% w roku 2013).

Chociaż można argumentować na rzecz istotnego zwiększania udziału w produkcji krajowym brutto publicznych wydatków na krajowe systemy publicznego

szkolnictwa wyższego, wykorzystując w tym celu argumenty z obszaru „gospodarki opartej na wiedzy” oraz rozwoju „kapitału ludzkiego”, w praktyce nie przyniosło to dotychczas efektu w żadnym z głównych krajów OECD czy europejskich krajów transformacji ustrojowej. Według ostatnich danych zebranych przez CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies – Centrum Badań nad Polityką Szkolnictwa Wyższego na Uniwersytecie Twente w Enschede) w latach 1995–2008, udział podstawowego finansowania ze strony państwa w tzw. uniwersyteckich funduszach ogólnych obniżył się niemal wszędzie, a jego średni udział spadł istotnie w 31 krajach europejskich do poziomu 67%, podczas gdy udział uniwersyteckich przychodów z opłat za czesne i kontraktów na badania oraz z grantów w tym samym okresie wzrósł o 50% (CHEPS 2010a; pamiętając, że granty badawcze to też w kontekście europejskim finansowanie publiczne, tylko udzielane w trybie *quasi*-rynkowym czy konkurencyjnym). Wyższy poziom publicznego finansowania szkolnictwa wyższego wymagałby podnoszenia podatków, podobnie jak wyższy standard wszystkich usług społecznych: chociaż kraje transformacji ustrojowej chciałyby posiadać lepsze uniwersytety publiczne, ich obywatele nie wydają się skłonni płacić w tym celu wyższych podatków. Stoi to w opozycji do ogólnie pozytywnej postawy względem państwa dobrobytu. Wszystkie środkowoeuropejskie gospodarki z wyjątkiem Polski wprowadziły w ostatnich latach liniowy podatek osobisty. Większość krajów OECD obecnie doświadcza kurczenia się bazy podatkowej: jak wyraził to Pierre Pestieau (2006: 35): „udział normalnej, stabilnej, etatowej pracy spada w dużej liczbie krajów, a wraz z nim udział bazy podatkowej opartej na systemie płacowym w PKB”. Ograniczenia dotyczące publicznych przychodów są połączone z rosnącymi potrzebami społecznymi, znajdującymi się pod presją gospodarczej globalizacji oraz przejścia do społeczeństw postindustrialnych. Zarys zewnętrznych i wewnętrznych wyzwań dojrzałych państw dobrobytu, a także wyłaniających się państw dobrobytu w Europie Środkowej i Wschodniej może wyglądać następująco:

Przesunięcie w stronę gospodarki usługowej i globalizacji ekonomicznej powoduje jeszcze większe ograniczenia przychodów publicznych, podczas gdy społeczna modernizacja i zmiana w strukturze ekonomicznej wytwarzają rosnące społeczne potrzeby, nowe wzorce ryzyka oraz nowe priorytety dla społecznych interwencji ustawodawczych wraz z zapewnianiem edukacji i usług społecznych znajdujących się na szczycie listy priorytetów. Co więcej, kurczące się publiczne przychody oraz rosnąca presja na wydatki publiczne tworzą sytuację, którą Paul Pierson nazywa „permanentnym zaciskaniem pasa”. To właśnie finansową oszczędnością muszą zarządzać państwa narodowe, których suwerenność oraz autonomia zmniejszyły się w znacznym stopniu wraz z początkiem globalizacji i integracji europejskiej (Castles i in. 2010a: 14).

Możliwość przeznaczenia większej puli środków finansowych na szkolnictwo wyższe czy badania naukowe i rozwój w Europie w przyszłości jest jednoznacznie kwestionowana nawet przez Komisję Europejską, która sugeruje, by sięgać po większe środki prywatne, zarówno przez opłaty za czesne w zakresie kształcenia,

jak i przez finansowanie przez firmy prywatne w zakresie badań. Mówiąc najogólniej, trwające i przewidywane w przyszłości przekształcenia państwa dobrobytu w gospodarkach europejskich nie dają obiecującej podstawy rozwoju strategii traktujących szkolnictwo wyższe jako trwałą inwestycję publiczną. Szkolnictwo wyższe coraz częściej jest postrzegane jako publiczny wydatek/publiczny ciężar oraz jako prywatne (a nie publiczne) czy indywidualne (a nie zbiorowe) dobro.

Jednakże transfery finansowe w ramach usług państwa dobrobytu wciąż – mimo silnych wpływów globalizacji – pozostają kwestią politycznego wyboru (Gizelis 2005: 159), a rola elektoratów w demokratycznych systemach jest dziś fundamentalna w zakresie określania głębi i charakteru transformacji państwa dobrobytu (Swank 2001: 198; 2010; Pestieau 2006: 30). Elektoraty wciąż posiadają swoje „postawy względem państwa dobrobytu”, które mogą determinować przyszły poziom publicznego wsparcia dla niego (Oorschot i Meulman 2012).

1.4. Państwo dobrobytu a globalizacja

Niezależnie od tego, jak ujmujemy dzisiaj źródła aktualnego przeformułowywania podstaw państwa dobrobytu (ciągle jeszcze bardziej radykalnego w teorii niż w praktyce w większości krajów europejskich, ale już widocznego w zmieniającej się polityce krajowej, krajowym prawodawstwie i stosunku społeczeństw do całego sektora publicznego) i czy wiążemy je z wpływem procesów wewnętrznych (np. demograficznych), czy zjawisk zewnętrznych i globalnych, to przeformułowywanie staje się dzisiaj doniosłym faktem społecznym. Jak to ujęli Giuliano Bonoli, Vic George i Peter Taylor-Gooby (2000: 65):

Nie ma żadnych głosów mówiących, że globalizacja zwiększyła siłę rządów. [...] Natomiast istnieje powszechna zgoda co do tego, że siły globalizacji niosą ze sobą ważne konsekwencje dla wielkości, hojności i zakresu usług publicznych dostarczanych przez współczesne europejskie państwo dobrobytu.

Reformom państwa dobrobytu i szkolnictwa wyższego nowy impet nadały napięcia związane z przyspieszającymi procesami globalizacji. Globalizacja w potężny sposób wpływa zarówno na przyszłość państwa dobrobytu, jak i na przyszłość szkolnictwa wyższego (patrz Kwiek 2006b, 2007c, 2010b). Związanym z globalizacją wyzwaniom, przed którymi stają wszystkie usługi sektora publicznego, towarzyszą wyzwania demograficzne. Jak podkreślają Stephan Leibfried i Steffen Mau (2008: xii), od czasu kryzysu naftowego z połowy lat 70. XX w.

państwo dobrobytu boryka się z głęboko zakorzenionymi wyzwaniami. Seria dużych zmian gospodarczych, społecznych i politycznych – takich jak globalizacja, napięcia demograficzne, indywidualizacja, trwałe wysokie bezrobocie, większa różnorodność społeczna i niedobory fiskalne – doprowadziła do postawienia pytania: jak trwałe jest państwo dobrobytu w dłuższej perspektywie?

Europa jest obecnie areną szerokich działań na rzecz przeformułowania powojennej umowy społecznej, która powołała do życia państwo dobrobytu w takiej postaci, w jakiej je znamy z okresu powojennego. Towarzyszą im renegotiacje nowoczesnej umowy społecznej między instytucją uniwersytetu a instytucją państwa narodowego (szerszy obraz tych renegotiacji, patrz Kwiek 2006b; 2010b: 140–189 i 326–376; 2013a: 107–190). Przypomnijmy skrót zawartej tam diagnozy:

w ogólnym zarysie obecną sytuację można [...] próbować opisywać jako równoległą renegotiację powojennego kontraktu społecznego dotyczącego funkcjonowania państwa dobrobytu (zawartego w odbudowującej się ze zniszczeń wojennych Europie) oraz renegotiację znacznie mniejszego, w kategoriach porównawczych, nowoczesnego paktu łączącego uniwersytet i państwo narodowe (albo paktu między wiedzą nowoczesnego uniwersytetu i władzą nowoczesnego państwa narodowego). Mająca dzisiaj miejsce – ciągle jeszcze w fazie początkowej – renegotiacja paktu zawartego między państwem a uniwersytetem jest niejasna poza kontekstem szerszej renegotiacji powojennego kontraktu społecznego, który przyniósł ze sobą różne formy keynesowskiego państwa dobrobytu – albowiem finansowane przez państwo szkolnictwo wyższe w tej formule jest jednym z fundamentów europejskiego modelu społecznego (w swoich kilku wersjach) (Kwiek 2010a: 349).

Państwa narodowe muszą dzisiaj „równoważyć żądania konkurujących ze sobą pretendentów do publicznego portfela – mają mniejszą pulę opcji i muszą dokonywać trudnych wyborów” (Powell i Hendricks 2009: 10). Reformy państwa dobrobytu oznaczają to, co Silja Häusermann (2010: 1) określiła mianem „modernizacji w ciężkich czasach”:

modernizacja to dostosowywanie istniejących porozumień instytucjonalnych do struktur gospodarczych i społecznych postindustrializmu: do przechodzenia do (opartej na wysokich kompetencjach) gospodarki usługowej, do wysokich wskaźników tymczasowego lub długotrwałego bezrobocia, do elastycznych rynków pracy, do upowszechniania nietypowego zatrudnienia i zatrudnienia kobiet, do niestałości rodziny oraz rosnących żądań indywidualizacji i równości płci. A ciężkie czasy wynikają z luki między malejącymi zasobami finansowymi a rosnącymi (finansowymi) potrzebami, które rodzą procesy modernizacyjne.

Edukację, w tym edukację na wyższym poziomie, uznajemy tutaj za istotny składnik tradycyjnego państwa dobrobytu. Podążamy tym samym szlakiem wyznaczonym w badaniach społecznych i badaniach szkolnictwa wyższego przez Josepha E. Stiglitz z *Economics of the Public Sector* i Nicholasa Barra z *Economic Theory and the Welfare State*; ale nawiązujemy również do takich teoretyków społecznych i badaczy państwa dobrobytu jak Richard Titmuss, Francis G. Castles, Harold L. Wilensky, Peter H. Lindert, Marius R. Busemeyer i Rita Nikolai czy Irwin Garfinkel, Lee Rainwater i Timothy Smeeding (patrz Titmuss 1968; Castles

1989; Wilensky 2002; Barr 2004; Lindert 2004; Busemeyer i Nikolai 2010; Garfinkel, Rainwater i Smeeding 2010). Czynniki i trajektorie przemian w państwie dobrobytu i w sektorze szkolnictwa wyższego są zbliżone, a argumenty na rzecz zmian – szczególnie z poziomu ponadnarodowego – są strukturalnie do siebie podobne, angażując analogiczne wymiary finansowe i ideologiczne.

Wszystkie bogate kraje zachodnie to państwa dobrobytu, jak przypominają Garfinkel, Rainwater i Smeeding (2010: 2), a charakterystycznym celem instytucji państwa dobrobytu jest redukcja ekonomicznej niepewności:

Edukacja, opieka zdrowotna i niektóre formy ubezpieczeń społecznych redukują ekonomiczną niepewność. [...] transfery społeczne w państwie dobrobytu w postaci edukacji, opieki zdrowotnej i ubezpieczeń społecznych płyną do obywateli na mocy prawa lub siłą praw nabytych i są opłacane przez innych członków wspólnoty zgodnie z prawem lub innymi wymogami.

Zgodnie z teoriami kapitału ludzkiego w gospodarkach napędzanych wiedzą wyższe wykształcenie może być coraz częściej postrzegane, przynajmniej na poziomie indywidualnym, jako główne narzędzie redukcji ekonomicznej niepewności.

Wiedza, a zatem edukacja, może być najważniejszym jednostkowym składnikiem redukującym niepewność i ryzyko [...]. Cóż może lepiej wyposażać obywateli w zdolności radzenia sobie z ekonomicznym brakiem zabezpieczeń wytworzonym przez dynamiczną kapitalistyczną gospodarkę niż edukowanie ich? (ibid.: 23)

W gospodarkach opartych na wiedzy szkolnictwo wyższe może być zatem coraz ściślej łączone ze strategiami radzenia sobie z indywidualną ekonomiczną niepewnością, a w konsekwencji potencjalnie może się znaleźć bliżej tradycyjnego zbioru usług państwa dobrobytu. Dyskurs reform szkolnictwa wyższego w Europie uwzględnia ten argument i podkreśla rolę zatrudnialności absolwentów oraz wskazuje na wysoką premię płacową za wyższe wykształcenie (średnio, odmiennie w zależności od kierunków studiów i skali w różnych krajach). Jednakże w kategoriach bardziej ogólnych kwestia reform szkolnictwa wyższego we wszystkich systemach europejskich dotyczy tego, czy jego „normatywne” i „operacyjne” tryby funkcjonowania są obecnie ze sobą zestrojone, czy nie (to dwa główne wymiary badania szkolnictwa wyższego w kategoriach Bechera i Kogana, 1980):

Jak długo tryby normatywne i operacyjne są ze sobą zestrojone, tak długo o systemie jako całości można powiedzieć, że znajduje się w stanie dynamicznej równowagi – jeśli nie w stanie harmonii, to przynajmniej w stanie zrównoważonego napięcia. Jednakże gdy te dwa tryby stają się istotnie niezestrojone, to niezbędne jest swego rodzaju dostrojenie w celu uniknięcia załamania systemu i odnowienia możliwości jego normalnego funkcjonowania (ibid.: 17–18).

Obecnie owe dwa tryby funkcjonowania szkolnictwa wyższego w całej Europie są postrzegane jako wzajemnie niezestrojone (przede wszystkim przez ustawodawców, polityków i/lub społeczeństwa europejskie; znacznie rzadziej przez samą wspólnotę akademicką). Zatem presja reform jest dzisiaj w Europie silna, gdyż

predyspozycje do zmiany powstają wtedy, gdy elementy normatywne i operacyjne na jakimkolwiek poziomie stają się ze sobą istotnie niezestrojone. Sytuacja taka zazwyczaj rodzi jakąś stosowną zmianę w przekonaniach lub praktyce, zaprojektowaną w celu przywrócenia normalnego funkcjonowania systemu (ibid.: 120).

Naciski dotyczące reform wywierane na pozostałe usługi państwa dobrobytu są równie silne, jeśli nie silniejsze, a przekonanie o złym funkcjonowaniu systemów emerytalnych i ochrony zdrowia jest w Europie niemal powszechne (patrz szerzej Kwiek 2013b).

Transformacje instytucji uniwersytetu trudno zrozumieć bez jednoczesnego śledzenia przemian zachodzących w tkance społecznej, w której jest ona osadzona. Nowoczesny uniwersytet, wytwór epoki nowoczesności, staje w obliczu dokładnie tej samej presji, co inne nowoczesne instytucje i nowoczesne umowy społeczne. Możliwy zanik historycznej wyjątkowości nowoczesnej instytucji uniwersytetu (przynajmniej w porównaniu z powojennym rozdziałem jego historii) wynika z presji wywieranej również na inne nowoczesne instytucje – m.in. na samą instytucję państwa, koncepcje jego agend i generowane w jego ramach usługi publiczne, instytucje międzynarodowe i ponadnarodowe oraz instytucje świata prywatnych korporacji (patrz zwłaszcza najmocniejsze argumenty, Held i McGrew 2007; Hay, Lister i Marsh 2006; Djelic i Quack 2010; Campbell 2004). Te naciski są często łączone w takie szerokie pojęcia, jak „globalizacja” czy „gospodarka wiedzy”, ściśle ze sobą powiązane.

Jak wiadomo z badań organizacji, reformy wymagają zarówno *problemów*, jak i *rozwiązań*: pewnemu zapasowi problemów musi towarzyszyć pewien zapas gotowych rozwiązań (Brunsson i Olsen 1993: 34–42). Jak twierdzi Brunsson (2009: 96):

Rozwiązania, podobnie jak problemy, mogą być tworzone przez tych, którzy pragną przedsięwziąć reformy, jednak zadanie reformatorów jest łatwiejsze, jeśli dostępny jest zapas mniej lub bardziej gotowych rozwiązań. Rozwiązania mogą być atrakcyjne dla tych, którzy wdrażają reformy, oraz dla tych, którzy są nimi dotknięci.

Zestaw problemów obu badanych tutaj sektorów – państwa dobrobytu w szerokim ujęciu i szkolnictwa wyższego – jest analizowany w ramach dyskusji na poziomie globalnym, z którego pochodzi również zestaw ogólnych rozwiązań. Ponadnarodowe dyskursy reform konceptualizują podobne problemy w świecie

rozwinętych i dostarczają wspólną hierarchię priorytetów (*agenda-setting*) oraz powodują dyfuzję strategii wspieranych przez stałe generowanie danych. Procesy te, jeśli nawet nie wynikają bezpośrednio z globalizacji, to są przez nią co najmniej intensyfikowane. (Aby się o tym przekonać w sektorze szkolnictwa wyższego, wystarczy sprawdzić poziom zgodności zaleceń, czyli rozwiązań OECD dotyczących kierunku reform w poszczególnych krajach, np. w Polsce, Czechach, Bułgarii, Estonii, Portugalii czy Chorwacji z ostatnich lat, z poziomem niezgodności zastanej sytuacji w szkolnictwie wyższym, czyli poziomem problemów w wymienionych krajach. Różnorodność zastanych w nich problemów bynajmniej nie prowadzi do różnorodności proponowanych rozwiązań: jest raczej tak, że to rozwiązania szukają problemów, a mała pula rozwiązań w żaden sposób nie idzie w parze z dużą pulą problemów. Duża różnorodność krajowych problemów w szkolnictwie wyższym prowadzi w ujęciu OECD do małego, generycznego zestawu rozwiązań, co pokazuje, jak silne są ponadnarodowe hierarchizacje celów i ponadnarodowa agenda reform.)

Aktualne pytanie nie brzmi: „Czy transformacje europejskich państw dobrobytu zaczęły być uważane za niezbędne przez krajowe rządy najzamożniejszych demokracji zachodnich, organizacje międzynarodowe czy globalne organizacje i agencje rozwojowe?” Brzmi ono raczej: „Dlaczego uważa się je za niezbędne?”, a wśród odpowiedzi znajdziemy przyczyny związane z (nieodłączną od globalizacji) integracją gospodarczą, zmianami demograficznymi, zmianami norm społecznych i wzorców rodzinnych itp. oraz ostatnio z kryzysem finansowym. Tak jak dekadę temu Maurizio Ferrera (2005: 596) wyjaśniał fundamentalną logikę kierującą rozwiązaniami z zakresu ustawodawstwa w obszarze reform państwa dobrobytu, „trwa systemowe poszukiwanie nowych rozwiązań, które są ekonomicznie do utrzymania, społecznie do zaakceptowania i politycznie wykonalne”. Rozwiązania powinny zatem być finansowalne oraz społecznie i politycznie akceptowalne. Jednakże przejście od społeczeństw przemysłowych do społeczeństw postindustrialnych, jak podkreślają Sipilä i współpracownicy (2009: 181):

rzuciło fundamentalne wyzwanie umowom z zakresu polityki społecznej zachodnich państw dobrobytu. [...] W szczególności państwo nie jest już dłużej zdolne (lub chętne) do chronienia obywateli przed nowymi społecznymi ryzykami. [...] Wpływ globalizacji na rozwój państwa dobrobytu jest obecnie niejasny. Nie znamy dotąd dokładnie zakresu, w jakim globalizacja odmieni systemy społeczno-polityczne i nie wiemy, jak faktycznie zmieni ona kierunek rozwoju modeli państw dobrobytu.

Zarówno usługi szkolnictwa wyższego, jak i usługi sektora publicznego są silnie uzależnione od tkanki społecznej, w którą są wbudowane. Są one ściśle powiązane z pojedynczymi krajami (państwami narodowymi) oraz z ich kurczącą się lub przynajmniej coraz bardziej niewystarczającą w stosunku do rosnących potrzeb

społecznych i infrastrukturalnych bazą podatkową. Ich sposoby zarządzania i finansowania są zawsze podatne na zmianę. Istnieją różne typy złożonych oddziaływań między instytucjami a ich otoczeniem, badane przez różne szkoły myślenia powiązane ze zmianą instytucjonalną (patrz zwłaszcza typologie zaproponowane przez Kezar 2014: 24–25; Eckel i Kezar 2003; Bastedo 2012). Teoretycy instytucjonalni i neoinstytucjonalni w badaniach organizacji przedstawiają uniwersytety jako doskonałe przykłady potężnego powiązania zmian instytucji ze zmianami ich otoczenia zewnętrznego (z którego czerpią swoje zasoby, podstawowe idee oraz społeczną legitymizację). Instytucja uniwersytetu w Europie może więc przechodzić fundamentalną transformację – wraz z tradycyjną instytucją państwa jako takiego, a w szczególności państwa dobrobytu, a transformacja ta może dotyczyć samego jej rdzenia: społecznej legitymizacji, społecznego zaufania, ideowego ufundowania i osadzenia w skomplikowanej tkance konkurujących ze sobą usług publicznych i potrzeb społecznych.

Rola państwa narodowego ulega zmianie m.in. z powodu nowych ścieżek w globalnej cyrkulacji kapitału; tym samym zmianie ulega też rola uniwersytetu. Uniwersytet nie musi już chronić i propagować kultury narodowej, nie musi już kształcić studentów na obywateli państwa narodowego, nie musi już zajmować się kultywowaniem życia duchowego narodu, wytwarzaniem i zaszczepianiem świadomości narodowej, dostarczaniem spoiwa społecznego sprawiającego, że obywatele państwa narodowego trzymają się razem we wspólnocie narodowej. Uniwersytet nie musi już tego robić, chociaż oczywiście może, i w wielu krajach, w różnych swoich segmentach – robi to. Mówiąc dosadnie – państwa europejskie już go w tej roli nie obsadzają i nie jest to powód, dla którego chciałyby zwiększać na niego publiczne dotacje. Państwa te szukają nowych argumentów, np. potężny wpływ na kwalifikacje siły roboczej czy poziom zaawansowania technologicznego i silne związki z gospodarką. (Argumenty te wspierają jednak silnie dyscypliny STEM, czyli *science, technology, engineering* oraz *mathematics*, a nie wszystkie dyscypliny; w całej Europie i daleko poza nią, np. w USA, największymi przegranymi z perspektywy historycznej są nauki humanistyczne i część nauk społecznych, których udział w publicznych nakładach na badania maleje, podobnie jak maleje ich liczba studentów, patrz globalny projekt *The Age of STEM*, koordynowany przez Simona Marginsona; Freeman, Marginson i Tytler 2015.)

Oslabienie państwa narodowego wyraźnie zmienia misję uniwersytetu. „Oslabienie” jest jednak określeniem łagodnym. Można by posłużyć się kilkoma innymi określeniami na to, co dzieje się z państwem pod wpływem globalizacji: w rozmaitych ujęciach jest ono dzisiaj przesunięte na inną pozycję (*repositioned*), zrekontekstualizowane (*recontextualized*), przetransformowane (*transformed*), odtworzone (*reconstituted*), przeprojektowane (*re-engineered*), zrestrukturyzowane (*restructured*), przemieszczone (*displaced*), wyrażone na nowo (*rearticulated*), przeniesione (*relocated*), ponownie osadzone (*re-embedded*), zdecentrowane (*de-centered*), zrekonfigurowane (*reconfigured*), przekształcone (*reshaped*), podkopane (*eroded*) itp., w zależności od teoretycznego ujęcia (patrz Kwiek 2010b, 2013b).

1.5. „Postawy wobec państwa dobrobytu” a „postawy wobec uniwersytetów”

Institucje zmieniają się z czasem, podobnie jak społeczne postawy wobec nich. Kluczem do powodzenia instytucji w zmieniającym się otoczeniu jest wywieranie wpływu na zmieniające się postawy: w takim ujęciu o niepowodzeniu instytucji (np. szkolnictwa wyższego) decydują negatywne wobec niej postawy, za którymi mogą pojawić się niesprzyjające wzorce wydatkowania publicznego. Wobec tego to, co moglibyśmy określić tutaj mianem „postaw wobec uniwersytetów” (*university attitudes*) we współczesnych społeczeństwach europejskich, można analizować równoległe z niedawno przebadanymi w ramach studiów nad państwem dobrobytu „postawami wobec państwa dobrobytu” (*welfare attitudes*). Weźmy pod uwagę choćby ostatni duży porównawczy projekt badawczy na temat „postaw wobec państwa dobrobytu” kierowany przez Stefana Svallforsa (2012: 2), który dotyczył legitymizacji obecnych rozwiązań przyjmowanych w ramach państwa dobrobytu w krajach europejskich i w USA:

Postawy względem państwa dobrobytu czy innych instytucji publicznych powinny być postrzegane jako centralny składnik porządku społecznego, rządzenia i prawomocności nowoczesnych społeczeństw. Mówią nam one o tym, czy istniejące lub nieistniejące umowy są uzasadnione. Czy zostały zaakceptowane jedynie dlatego, że ludzie nie widzieli żadnej alternatywy, a może dlatego, że myśleli, iż jakiegokolwiek działanie jest daremne lub czy są one w ogóle ugruntowane normatywnie? Czy instytucje uważane są za fundamentalnie prawe, czy też nie? (podkr. M.K.)

Na podobnej zasadzie możemy obecnie stawiać fundamentalne pytania o społeczną legitymizację istniejących rozwiązań w szkolnictwie wyższym (potencjalnie prowadzące do jeszcze głębszych reform strukturalnych), pytania o sprawiedliwość i normatywne ugruntowania tych rozwiązań. Sięgając do innej tradycji, można je nazwać pytaniami o instytucjonalną rację bytu, czyli *raison d'être* uniwersytetu, jak pisał Johan P. Olsen (2007b).

Nowe idee, prowadzące do zmian w modelu funkcjonowania państwa w Europie, niosą ze sobą konsekwencje dla funkcjonowania europejskich uniwersytetów, a decyduje o tym m.in istotna finansowa zależność uczelni od państwa. Jak wiadomo, idee mają konsekwencje. To, co liczy się w tym przypadku, to dwie dekady neoliberalnego myślenia o usługach publicznych i prywatnym dostarczaniu usług tradycyjnie wiązanych z sektorem publicznym, idee Nowego Zarządzania Publicznego dotyczące sektora publicznego czy wreszcie idee powiązane ze zmieniającą się rolą państwa w ramach procesów globalizacji, z jednej strony, i integracji europejskiej, z drugiej strony. Idee te wywierają bezpośredni i pośredni wpływ na reformatorskie aspiracje ustawodawców i polityków, wiodące do zmian strukturalnych w krajowych systemach szkolnictwa wyższego.

1.6. Społeczeństwa postindustrialne i podstawy państwa dobrobytu

Należałoby poczynić w tym miejscu wiele zastrzeżeń, jednak, mówiąc bardzo ogólnie, ekonomiczna rola państwa się zmienia, a opozycja „rząd kontra rynki” jest dziś odpowiednim postawieniem dylematu, praktycznie tak samo jak dekadę czy dwie dekady temu. Czy obecne zmiany zmierzają raczej w kierunku dalszego wzrostu wydatków publicznych w połączeniu z wyższymi podatkami – czy też w kierunku mniejszych wydatków i mniejszych podatków? Niestety, jak powiada Vito Tanzi (2011: 7), „nie istnieje żadna szklana kula, która mogłaby nam udzielić odpowiedzi na to pytanie”. Kierunek zmian w rozwiniętych gospodarkach zachodnich ma dziś wielkie znaczenie dla przyszłości państw dobrobytu i przyszłości systemów szkolnictwa wyższego, reformy zaś w obu sektorach są konstruowane tak, by uwzględniać trendy w wydatkach i podatkach. Dla obu omawianych obszarów, cechujących się raczej wysokim poziomem wydatków publicznych, kroczenie w przeciwnym kierunku niż kierunek trendu wydaje się na dłuższą metę mało prawdopodobne, niezależnie od sprzyjających postaw społecznych wobec państwa dobrobytu czy wobec uniwersytetów. Wszystkie usługi sektora publicznego to *high-spenders*, a ich wydatki, jak pokazują doświadczenia ostatniego półwiecza, permanentnie rosną i zawsze mogą rosnąć, jeśli im na to pozwolić. Jak w odniesieniu do uniwersytetów amerykańskich sformułował to Harold Bowen: sektor ten nie ma kosztów, wyda zawsze tyle, ile otrzyma. W podobnej sytuacji są pozostałe usługi publiczne – nie ma kraju, w którym publiczne finansowanie systemów emerytalnych i ochrony zdrowia nie mogłoby być wyższe, jak pokazują różne globalne indeksy zadowolenia z poziomu usług publicznych i dyskusje krajowe.

Lojalność obywateli wobec państw narodowych była zawsze powiązana z dwustronnymi porozumieniami (które nigdy w pełni nie były skodyfikowane) dotyczącymi różnych usług zapewnianych przez państwo narodowe, w tym usług państwa dobrobytu. Gdy państwo narodowe jest zagrożone, zagrożona jest również jego rola gwaranta praw obywatelskich, a zwłaszcza praw socjalnych. Redefinicja tego, co w społeczeństwie jest uczciwe i sprawiedliwe w zakresie korzyści czerpanych z państwa dobrobytu, wydaje się najłatwiejszym wyjściem dla decydentów chcących pokazać, że państwo dobrobytu jest dłużej nie do utrzymania (bo przecież „wyzwanie trwałości” leży u podstaw europejskich kapitalistycznych państw dobrobytu, jak słusznie twierdzą Frericks i Maier, 2012). Jednakże jego zakrojone na dużą skalę przekształcenia podważają „osobiste poczucie bezpieczeństwa i tożsamości oraz społeczną solidarność”. Rosną potężne napięcia między „ochroną społeczną” a „globalnym przyłączeniem”; w wyniku procesów globalizacji pojawił się „niespotykany dotąd wzorzec społecznego ryzyka”, jak twierdzą Powell i Hendricks (2009: 8–10). Renegocjacje podstaw państwa dobrobytu dotknęły zarazem podstaw państwa narodowego – szczególnie zaś samych podstaw socjalnego obywatelstwa. A powiązania między państwem narodowym, państwem dobrobytu i ukierunkowanym na państwo narodowe i wspieranym przez państwo

dobrobytu szkolnictwem wyższym tradycyjnie pozostawały bardzo ściśle w drugiej połowie XX w. Aktualnie zachodzące zmiany podsumował Esping-Andersen (2009: 1):

Ostatnich kilka dekad zostało naznaczonych gwałtownymi zmianami. Były one w istocie burzliwe, odkąd dobrze ugruntowane wsporniki społeczeństwa, opisane w każdym standardowym podręczniku, zaczęły ulegać erozji wraz z nowymi zasadami życia społecznego pojawiającymi się z siłą, którą mało kto mógł przewidzieć. „Logika industrializmu” wydawała się potężnym syntetycznym ujęciem tego, co kierowało naszym życiem jako robotników przemysłowych, wyznaczało nasze miejsce w hierarchiach społecznych i rodzaj ścieżki życiowej, której mogliśmy się spodziewać. Dziś, gdy dwie trzecie aktywności gospodarczej koncentruje się w obszarze usług, pojęcie to jest w oczywisty sposób przebrzmiałe.

Spółeczeństwo postindustrialne – za pomocą nowych typów ryzyka społecznego i nowych zmian społecznych – zakwestionowało podstawowe założenia państwa dobrobytu właściwe epoce społeczeństwa przemysłowego. Zakwestionowane w różnej mierze zostały wszystkie cztery wymienione już tutaj wymiary nowoczesnego państwa. „Złoty wiek” państwa narodowego został zatem istotnie naznaczony przez procesy umiędzynarodowienia i globalizacji (Hurrelmann i in. 2007: 193–205). Procesy globalizacji i postępująca integracja gospodarcza zmieniają rolę państwa narodowego: wytraca ono stopniowo swoją moc jako bezpośredni gracz gospodarczy, a jednocześnie traci istotną część swojej społecznej legitymizacji, gdyż wydaje się niechętnie lub niezdolne do zapewniania usług publicznych uznawanych za podstawę powojennych państw dobrobytu. Państwa narodowe wołają nie wykorzystywać finansowego pola manewru, które wciąż jeszcze im pozostaje, nawet jeśli w ten sposób mogłyby być znacznie bardziej aktywne wobec wpływu globalizacji na usługi publiczne, w tym na szkolnictwo wyższe. Jednocześnie „kontynentalne państwa dobrobytu są trudnymi przypadkami dla przeprowadzania pomyślnych reform [...]: jednocześnie stają w obliczu palącej potrzeby modernizacji i najmniej korzystnych warunków dla tejsze modernizacji” (Häusermann 2010: 2).

1.7. Instytucje i wspierające je dyskursy

Jak pokazują teorie zmiany instytucjonalnej, „żadna instytucja nie może funkcjonować bez towarzyszącego jej i wspierającego dyskursu (czy dyskursów). Dyskursy najlepiej traktować jako instytucjonalne *software*. Instytucjonalne *hardware* istnieje w formie reguł, praw, procedur operacyjnych, zwyczajów i zasad” (Dryzek 2003: 104). Uniwersytet europejski nie jest wyjątkiem; jak się wydaje, jego olbrzymią siłą – obecną przez ostatnich 200 lat – była siła towarzyszącego mu dyskursu nowoczesności, w ramach którego zajmował on centralne i wyróżnione miejsce

w społeczeństwie europejskim. Każde zajmowane przezeń nowe miejsce wymaga nowego dyskursu, który je legitymizuje, uzasadnia i podtrzymuje społeczne zaufanie, bez którego na dłuższą metę żadna instytucja nie można utrzymywać wysokiego poziomu publicznego finansowania.

Zmagania o kształt instytucji to zarazem, a może nawet przede wszystkim, zmagania o kształt legitymizującego jej miejsce dyskursu: zmagania te przybrały na sile w ostatniej dekadzie i po raz pierwszy stały się zmaganiem globalnymi, w które z całą mocą zaangażowały się organizacje i instytucje międzynarodowe i ponadnarodowe. W olbrzymiej mierze przyszły kształt europejskich uniwersytetów będzie zależał od społecznej i politycznej akceptacji dla rodzących się wokół nich dyskursów legitymizacyjnych. Można się spodziewać, że tradycyjne odpowiedzi narodowe będą o wiele mniej istotne niż odpowiedzi europejskie i globalne. Również w tym sensie uniwersytet staje się instytucją globalną – nie tylko dlatego, że podlega coraz silniejszej presji globalnych rankingów (nie zawsze, polski przypadek Uniwersytetu Warszawskiego patrz szczegółowo, Kwiek 2015f).

Nowe dyskursy legitymizujące, szczególnie na poziomie ponadnarodowym, są coraz bardziej akceptowane we wspólnotach ustawodawczych i politycznych w całej Europie, z silniejszymi lub słabszymi „krajowymi filtrami”, które pomagają adaptować abstrakcyjny dyskurs do konkretnych przypadków historycznych poszczególnych państw narodowych (patrz Gornitzka i Maassen 2011). Wczesne sformułowania tych dyskursów są obecnie przekładane na krajowe konteksty, zasilając ideowo i intelektualnie programy reform w wielu krajach (postkomunistyczne kraje członkowskie UE są doskonałymi przykładami dostosowań do warunków lokalnych wyznaczanych przez OECD ogólnych rekomendacji w kwestii kierunków reform). Szeroko akceptowane dyskursy wspierające publiczne uniwersytety są wciąż jeszcze na etapie tworzenia się w warunkach transformacji ich otoczenia (Välilmaa i Hoffman 2008).

Idea państwa dobrobytu jest obecnie renegocjowana, dyskutowane są też warunki dostępu i uprawnienia do różnych usług publicznych finansowanych przez państwo. Idea ta staje się dzisiaj coraz silniej powiązana z indywidualnym wkładem własnym (współfinansowaniem i prywatnymi polisami w opiece zdrowotnej, prywatnym filarem w wielofilarowych systemach emerytalnych czy współodpłatnością za studia w szkolnictwie wyższym). Transformacje wydatków publicznych przez ostatnie dwie dekady zachodziły zgodnie z zasadą gry o sumie zerowej: wyższe wydatki w jednym sektorze usług publicznych lub programów publicznych pojawiały się kosztem niższych wydatków w innych sektorach usług publicznych (np. ochrona zdrowia), publicznych programach czy publicznej infrastrukturze (np. drogi, sieci kolejowe, porządek publiczny). To, co wydawało się ewidentne w dekadzie wzrostu gospodarczego w Europie, stało się jeszcze bardziej oczywiste w okresie kryzysu gospodarczego: alokacja cięć budżetowych jest odmienna w różnych krajach, a według danych European University Association cięcia najbardziej dotknęły szkolnictwo wyższe na Węgrzech, Litwie, w Grecji i w Wielkiej Brytanii (również w związku z nową architekturą finansowania kształcenia obejmującą

podwyższone opłaty za czesne). Mówiąc bardziej ogólnie, konsekwencje globalnego kryzysu ekonomicznego mogą stanowić rodzaj „testu wypłacalności” (*stress test*) dla całej konstrukcji państwa dobrobytu w Europie (Hemerijck 2012: 68), a samo państwo dobrobytu może się stać „ofiara kryzysu finansowego” (Hemerijck 2013: 1). Podobną logikę stosuje się do europejskiego szkolnictwa wyższego.

Podstawowy dla zmian zarówno w państwie dobrobytu, jak i w szkolnictwie wyższym jest wymiar finansowy, zwłaszcza że ogółu kosztów generowanych przez części składowe państwa dobrobytu i kosztów każdej z nich z osobna nie da się łatwo obniżyć. Przypomnijmy, jak Carlo Salerno sformułował ten dylemat z perspektywy łączącej zasoby ze zmieniającymi się oczekiwaniami społecznymi. Omawiając coraz bardziej wpływowy model uniwersytetu jako „przedsiębiorstwa usługowego” (jeden z czterech modeli organizacji uniwersytetu Olsena w Maassen i Olsen 2007), stwierdził, że „społeczeństwo ceni to, co wytwarza Uniwersytet relatywnie do tego, w jaki sposób przeznaczane nań zasoby mogłyby zostać wykorzystane gdzie indziej” (Salerno 2007: 121).

Współczesne przeformułowania społecznych celów państw dobrobytu zachodzą w czasie, gdy tradycyjne obowiązki społeczne państwa znajdują się w trakcie nieprzerwanych i fundamentalnych rewizji (Hovey 1999: 60). Ścieżki transformacji państwa dobrobytu i szkolnictwa wyższego w ostatniej połowie wieku ukazują podobieństwa, różnią się jednak skalą i kolejnością zdarzeń. Emerytury i ochrona zdrowia wymagają ogromnych wydatków publicznych, natomiast szkolnictwo wyższe jest tylko częścią całkowitych wydatków na edukację. Globalna agenda współfinansowania wszystkich usług sektora publicznego wydaje się dziś nabierać coraz większego znaczenia. Mimo to inaczej sytuacja wygląda w systemach w epoce ekspansji, a inaczej w epoce implozji. Przykładem jest kurczący się z powodów demograficznych system polski: argumenty na rzecz wprowadzenia powszechnych w sektorze publicznym opłat za czesne – oprócz chęci wsparcia słabnącego sektora prywatnego – są u nas o wiele słabsze, ponieważ wydatki na szkolnictwo wyższe mogą pozostawać na stałym poziomie lub nawet, jak przewiduje OECD, maleć w najbliższych 15 latach (patrz ściśły związek ekspansja/prywatyzacja i implozja/deprywatyzacja w rozdz. 3).

1.8. Presja finansowa, presja ideologiczna oraz zmieniające się przekonania społeczne

Zachodnie demokracje liberalne reformują lub usiłują reformować swoje instytucje państwa dobrobytu, a nowoczesny uniwersytet, istotny pretendent do publicznych zasobów, jest ważną częścią sektora publicznego. Jeśli spojrzeć z szerszej perspektywy na państwo dobrobytu, to szkolnictwo wyższe z jego wkładem w redukcjonowanie ekonomicznych nierówności i obniżanie ekonomicznej niepewności przez kształcenie i zapewnianie umiejętności jest bardzo kosztownym składnikiem nowoczesnego państwa dobrobytu. W całej Europie gwałtownie rosną koszty

utrzymywania zaawansowanych systemów opieki zdrowotnej (Rothgang i in. 2010) oraz systemów emerytalnych dla starzejących się europejskich społeczeństw. Dziś wszystkie części składowe państwa dobrobytu znajdują się pod zazwyczaj nieznaną dotychczas presją finansową. Finansowane z podatków europejskie systemy szkolnictwa wyższego nie są w tym miejscu wyjątkiem; różnica polega na tym, że mogą one wciąż opierać się na rosnącym udziale prywatnych funduszy przez albo wprowadzenie, albo podniesienie opłat za czesne. Europa jest głównym kontrprzykładem globalnego trendu, w którym koszt kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem ponoszą przede wszystkim absolwenci, a nie państwo. Ta tradycja szkolnictwa wyższego finansowanego z podatków jest szczególnie silna w krajach postkomunistycznych, gdzie aż do 1989 r. nie istniały opłaty za czesne (za studia w trybie stacjonarym). Głównym pytaniem ustawodawców w całym regionie jest obecnie pytanie o finansowanie ze środków publicznych już nie masowych, ale powszechnych systemów szkolnictwa wyższego, o poziomie skolaryzacji brutto przekraczającym 50%. Polska ze swoim powszechnym i kurczącym się ze względu na poważny spadek demograficzny systemem wyznacza obecnie trendy dla mniejszych systemów w regionie, pozbawionych w tym momencie powszechnych opłat za czesne oraz posiadających ograniczone szanse na jego wprowadzenie w najbliższych latach (Kwiek 2013a).

Pierwszym typem presji wywieranej na usługi publiczne jest presja finansowa. Koszty kształcenia i akademickich badań naukowych sukcesywnie rosną w całej Europie (również w Polsce, mimo kurczenia się systemu), podobnie jak koszty utrzymywania zaawansowanych systemów ochrony zdrowia (Rothgang i in. 2010) i systemów emerytalnych dla starzejących się europejskich społeczeństw. Alex Dumas i Bryan S. Turner (2009: 50) twierdzą, że „uznaje się powszechnie, że państwa dobrobytu w Europie opierały się na jednoznacznej umowie społecznej związanej między pokoleniami”. Jakikolwiek zmiany w tej umowie zrodzą zarówno zwycięzców, jak i przegranych wśród różnych składników państwa dobrobytu. Zakresy państwowych obowiązków w niektórych obszarach polityki społecznej mogą być stopniowo zmniejszane. Jednym z możliwych obszarów społecznych re-negocjacji jest w oczywisty sposób masowe, w pełni subsydiowane publicznie szkolnictwo wyższe. Nawet jeśli wyniki tych re-negocjacji są wciąż nieokreślone, to w wielu krajach europejskich rośnie nacisk na to, by kierować do szkolnictwa wyższego więcej funduszy prywatnych przez opłaty za czesne (kształcenie) i kontrakty z przedsiębiorstwami (badania naukowe i trzecia misja uniwersytetu). Wielka Brytania jest tutaj doskonałym przykładem praktycznym, a analizy OECD najlepszym przykładem argumentacyjnym.

Obok presji finansowej dużą rolę odgrywa presja ideologiczna, płynąca przede wszystkim z globalnych instytucji finansowych i organizacji międzynarodowych zajmujących się analizami szeroko pojmowanego sektora usług publicznych oraz rozpowszechniające się przekonanie obywateli – w różnych krajach w różnym stopniu, ale najsilniej w krajach anglosaskich z Wielką Brytanią na czele – o tym,

że sektor publiczny jest mniej wydolny niż sektor prywatny; że koszty jego utrzymania przewyższają przynieszone przezeń społeczne korzyści; i wreszcie o tym, że coraz mniej należy mu się bezwarunkowe społeczne zaufanie połączone z bezwarunkowym publicznym finansowaniem. Ten brak zaufania do sektora publicznego w ogóle obserwuje się w badaniach społecznego zaufania do reprezentantów tego sektora, badaniach chęci elektoratu do podwyższania poziomu opodatkowania podatkiem osobistym oraz badaniach poziomu zadowolenia z usług publicznych przez ten sektor dostarczanych.

Obok zatem niewątpliwej presji ideologicznej i finansowej mamy równoległe do czynienia z efektami zmian w przekonaniach elektoratów europejskich, istotnych dla zmian w stanowiskach partii politycznych (patrz wniosek Miguela Glatzera i Dietricha Rueschemeyera, 2005: 203–225: *politics matters*). Swoje kilkuletnie badania państwa dobrobytu poddawanego presji konkurencyjności gospodarczej podsumowali kilkanaście lat temu Fritz W. Scharpf i Vivien A. Schmidt (2000: 336), wskazując na podstawową rolę wyborów politycznych:

Państwa dobrobytu pozostaną międzynarodowo żywotne jedynie wtedy, kiedy ich systemy opodatkowania oraz regulacji nie będą ograniczać konkurencyjności ich gospodarek w zakresie otwartych rynków produktów i kapitału [...]. Jednakże w obrębie tych ograniczeń ekonomicznych całkowity rozmiar państwa dobrobytu oraz wymiar redystrybucji pozostają kwestią politycznego wyboru.

Publiczne postrzeganie sektora publicznego jako całości (podobnie jak publiczne „postawy wobec państwa dobrobytu”) może z czasem wpływać na publiczne postrzeganie europejskich uniwersytetów oraz na sposób ich finansowania w przyszłości. Stopniowo mogą się formować nowe „postawy wobec uniwersytetów” – wskazujące na wytwarzane przez nie prywatne korzyści i dobra indywidualne bardziej niż na publiczne korzyści i dobra zbiorowe. Tego typu poglądy mogą być bardziej wrogie tradycyjnemu pełnemu subsydiowaniu publicznych uniwersytetów oraz bardziej otwarte na mechanizmy powiązane z wysokimi opłatami za czesne i wysokimi kredytami dominującymi obecnie w USA, Australii czy Wielkiej Brytanii (Kwiek 2013a).

W ten sposób uniwersytety, wraz z koniecznością mierzenia się z presją finansową i ideologiczną, muszą jednocześnie mierzyć się z efektami zmian w przekonaniach europejskich elektoratów, mających podstawowe znaczenie dla zmian w stanowiskach głównych krajowych partii politycznych. Poglądy partii politycznych są przecież coraz mniej elitarne i coraz bardziej zbliżają się do przeciętnych poglądów elektoratu.

W kategoriach możliwych przeformułowań większości hojnych typów reżimów państw dobrobytu (Powell i Hendricks 2009; Palier 2010a; Häusermann 2010) kwestia wygląda następująco: instytucje oraz systemy szkolnictwa wyższego w kolejnej dekadzie powinny nauczyć się równoważyć negatywny wpływ poten-

cialnego stopniowego przekształcania sektora publicznego na poziom publicznego finansowania szkolnictwa wyższego. Ogólne trendy w przekształcaniu państwa dobrobytu na całym świecie wydają się do siebie podobne. Jak podkreślił ponad dekadę temu Paul Pierson (2001: 456), na długo przed nadejściem ostatniego kryzysu finansowego: „podczas gdy agendy reform różnią się istotnie w ramach różnych typów reżimów, wszystkie za priorytet uważają tamowanie kosztów”, a wychodząc ze zbliżonej perspektywy, Francis G. Castles i współautorzy (2010a) stwierdzili, że dwie dekady neoliberalnego ataku intelektualnego „coraz mocniej podkopują optymistyczną wiarę w korzystne efekty wielkiego rządu, na której wspierał się powojenny konsensus dotyczący państwa dobrobytu”. W kontekście dojrzałych państw dobrobytu w UE pogłębiająca się integracja europejska „nie tylko narzuciła ograniczenia na politykę fiskalną i monetarną, które wykluczyły możliwość praktykowania tradycyjnej keynesowskiej polityki makroekonomicznej na poziomie krajowym, ale stworzyła również «semi-suwerenne» państwa dobrobytu, które zakorzeniły się w wyłaniającym się wielopoziomowym reżimie polityki społecznej” (ibid.: 11). Identyczne skutki są odczuwane w nowych krajach członkowskich Unii Europejskiej.

Prognoza ekonomiczna dla sektora szkolnictwa wyższego „w obliczu intensyfikacji konkurujących ze sobą potrzeb społecznych jest jeszcze bardziej problematyczna” (Schuster 2011: 3). Konkurencja o finansowanie z podatków między różnymi potrzebami społecznymi i różnymi usługami publicznymi musi narastać, bez względu na to, kiedy obecny kryzys finansowy zostanie przezwyciężony. Powód jest prosty: zarówno badacze państwa dobrobytu, jak i demografowie pokazują, że europejskie państwa dobrobytu zostały stworzone przede wszystkim dla okresu „złotej ery” europejskiego modelu państwa dobrobytu lub dla ćwierćwiecza między latami 50. a kryzysem naftowym wczesnych lat 70. XX w. Dlatego właśnie, „spoglądając z perspektywy długofalowej, możemy powiedzieć, że był to nadzwyczaj niezwykle okres” (Lutz i Wilson 2006: 13).

Podczas gdy ograniczanie kosztów może być ogólną odpowiedzią na finansową politykę zaciskania pasa, poszukiwanie nowych zewnętrznych przychodów może w coraz większym stopniu stać się instytucjonalną odpowiedzią szkolnictwa wyższego na kryzys finansowy. Powojenną (kontynentalną) tradycją europejską było szkolnictwo wyższe oparte na wpływach z podatków, a wysoki poziom opłat za czesne wciąż w większości systemów europejskich jest bardzo nietradycyjny. Opłaty za czesne mają wymiar finansowy, ideologiczny i społeczny, a rola „postaw wobec uniwersytetu” jest tak samo ważna, jak wzorce wydatkowania publicznego i trendy podatkowe oraz globalne ustanawianie hierarchii priorytetów w szkolnictwie wyższym, dyfuzja idei z poziomu globalnego na poziom krajowy i globalna/krajowa dynamika w zakresie wprowadzania w życie polityki społecznej i edukacyjnej.

Trendy demograficzne, a szczególnie starzenie się europejskich społeczeństw, będą bezpośrednio wpływać na funkcjonowanie państwa dobrobytu i instytucji sektora publicznego, przy czym różnice między poszczególnymi krajami okażą się

znaczące. W większości krajów europejskich demografia będzie wpływała na szkolnictwo wyższe jedynie pośrednio, przez rosnącą presję na ograniczanie wszystkich wydatków publicznych oraz rosnącą konkurencyjność finansów publicznych. Jednakże w krajach Europy Środkowej (a szczególnie w Bułgarii, Rumunii, na Węgrzech i Słowacji oraz w Polsce borykającej się z przewidywanym spadkiem liczby studentów między 2008 a 2025 r. o 800–900 tys.) będziemy mieli do czynienia nie tylko z pośrednim wpływem na wszystkie usługi sektora publicznego, lecz także z bezpośrednim wpływem na szkolnictwo wyższe. Silne instytucje szkolnictwa wyższego, znajdujące się pod wpływem takiego połączenia niekorzystnych okoliczności, będą zdolne do kierowania przyszłymi zmianami we wzorcach finansowania szkolnictwa wyższego w swoich krajach. Mimo to kierowanie przyszłymi zmianami staje się coraz bardziej żmudnym zadaniem; zwłaszcza że kadra naukowa jest najczęściej potężnie podzieloną grupą interesu.

Wpływ ostatniego kryzysu gospodarczego na europejskie państwa dobrobytu i systemy szkolnictwa wyższego jest trudny do przewidzenia. Jednakże, jak twierdzą Colin Hay i Daniel Wincott (2012: 224–225):

najbardziej hojne państwa dobrobytu jakie kiedykolwiek znał świat – nordyckie i kontynentalne – pozostaną i prawdopodobnie zachowają swoją wyjątkowość. Przymuszczać jednak nie będą tak hojne jak do tej pory [...] poziom świadczeń oraz kryteria uprawnień do ich pobierania będą wciąż stopniowo zaostrzane.

Nie znamy wpływu kryzysu ekonomicznego na szkolnictwo wyższe, ale możemy łatwo wyobrazić sobie, że formujące się „postawy wobec uniwersytetów” mogą różnić się istotnie od „postaw wobec państwa dobrobytu” w związku z zachodzącymi zmianami pokoleniowymi i starzeniem się Europy. Jak się wydaje, powstające systematycznie i programowo promowane globalne rozwiązania z zakresu finansowania masowych systemów szkolnictwa wyższego mogą z czasem stawać się bardziej popularne niż rozwiązania z zakresu ich finansowania stosowane w poszczególnych krajach, być może z wyjątkiem kilku małych i bogatych krajów europejskich.

1.9. Wnioski

Z przedstawionych tu wywodów należy wyciągnąć kilka wniosków. Po pierwsze, publiczne szkolnictwo wyższe na całym świecie jest w znacznie mniejszym stopniu wyjątkową częścią sektora publicznego, niż przypuszczaliśmy jeszcze kilkadziesiąt lat temu: zarówno w publicznej percepcji, jak i w kategoriach organizacyjnych i instytucjonalnych (sposobów rządzenia i finansowania). To zanikanie kulturowej, społecznej i ekonomicznej wyjątkowości instytucji uniwersytetu w znacznym stopniu wpłynie na jego przyszłe relacje z państwem, które w skali globalnej w coraz większym stopniu jest zaangażowane w procesy reform wszystkich swoich

usług publicznych i coraz wyraźniej stosuje się do ponadnarodowych agend reform, ich celów i priorytetów.

Po drugie, dalsze reformy systemów szkolnictwa wyższego w Europie wydają się nieuchronne, gdyż wspólnoty polityczne promujące zmiany są dziś globalne w swojej naturze, a ich rekomendacje – strukturalnie podobne. Przyczyny zmian i ich bodźce okazują się strukturalnie zbieżne, chociaż działają za pośrednictwem różnych „krajowych filtrów” (Gornitzka i Maassen 2011), przykrawając globalne agendy reform do specyficznych warunków krajowych. Rządy wciąż dysponują istotną siłą w kształtowaniu ram regulacyjnych i struktur motywacyjnych w szkolnictwie wyższym (Enders, de Boer i Westerheiden 2011: 8–9), ale krajowa i ponadnarodowa polityka szkolnictwa wyższego stają się w coraz większym stopniu równoległe. Dyfuzja idei w tym obszarze stoi na tak samo wysokim poziomie jak w przypadku polityki ochrony zdrowia i polityki emerytalnej. Masowe szkolnictwo wyższe nie jest już nadrzędnym celem rządów, gdyż cel ten został osiągnięty. Istnieje natomiast wiele innych, stale konkurujących ze sobą potrzeb społecznych (i infrastrukturalnych). W celu utrzymania wysokiego poziomu subsydiów publicznych uczelnie muszą być zdolne do tworzenia i obrony silnych „dyskursów wspierających” oraz wspierania sprzyjających „postaw wobec uniwersytetów”, podobnie jak w przypadku sektora ochrony zdrowia i sektora emerytalnego – ale w większym wymiarze. W społeczeństwach, coraz bardziej generacyjnie podzielonych z racji postępującego starzenia się, owe dyskursy i postawy będą musiały być jeszcze silniejsze niż obecnie. Dawne oczywiste argumenty będą wymagały nowych, mocniejszych sformułowań. W przeciwnym razie szkolnictwo wyższe stanie się przede wszystkim (a nie tylko również i przy okazji, co jest niezbędne) skomercjalizowanym i urynkwionym systemem sprzedaży usług swoim „klientom”: studentom, gospodarce i państwu. Metafora sprzedaży usług przez szkolnictwo wyższe fundamentalnie zmienia jego misję. Krótko mówiąc, dla wszystkich interesariuszy uczelni musi być oczywiste, dlaczego masowe systemy szkolnictwa wyższego zasługują na dalsze potężne finansowanie publiczne.

Jednakże specyficzne dla danych krajów odpowiedzi na to pytanie mogą mieć znaczenie tylko do pewnego stopnia, ponieważ będą one funkcjonować w kontekście globalnego ustanawiania hierarchii priorytetów oraz globalnej produkcji dyskursów na temat wszystkich usług publicznych. To, co krajowe, będzie coraz silniej interpretowane w kontekście tego, co globalne. Oddzielenie badań naukowych od ponadnarodowych badań eksperckich (oraz rozdźwięk między wspólnotą akademicką a ponadnarodową wspólnotą ekspercką) w przebadanych sektorach jest symptomatyczne dla spadającej roli tych pierwszych w reformach strukturalnych w skali globalnej; widać to szczególnie wyraźnie w przypadku badań nad szkolnictwem wyższym oraz badań nad polityką szkolnictwa wyższego, na które polityki z krajowego poziomu wydają się być, jak do tej pory, w dużej mierze odporne (Maassen i Olsen 2007).

Po trzecie, coraz trudniej rozumieć dynamikę możliwych przyszłych transformacji europejskiego szkolnictwa wyższego bez rozumienia transformacji świata

społecznego – w szczególności zaś transformacji instytucji państwa oraz europejskich państw dobrobytu w ich głównych odmianach.

Po czwarte, pojęcie coraz bardziej konkurencyjnej istoty publicznego finansowania dostępnego różnym usługom publicznym staje się bardzo pomocne w badaniach szkolnictwa wyższego: alokacja publicznych zasobów między konkurujące usługi publiczne jest w coraz większym stopniu oparta na rozumieniu względnych korzyści płynących z różnych kierunków wydatkowania publicznego. Społeczne efekty ponoszenia wydatków w jednym obszarze polityki są coraz silniej mierzone, globalnie i krajowo, w porównaniu ze społecznymi korzyściami z ponoszenia wydatków w konkurencyjnych obszarach. Można się spodziewać, że zarówno Stefana Svallforsa „postawy wobec państwa dobrobytu”, jak i analogiczne, wprowadzone tu przez nas „postawy wobec uniwersytetów” będą odgrywały coraz większą rolę w ustanawianiu priorytetów wydatków publicznych. *Welfare attitudes and university attitudes increasingly matter.*

I wreszcie, po piąte, trudno wyobrazić sobie, że instytucja uniwersytetu mogłaby nie podążać śladami transformacji wszystkich innych instytucji sektora publicznego i abstrahować od renegocjacji podstaw nowoczesnych europejskich państw dobrobytu. Nowe idee funkcjonowania państwa pośrednio i niejako przy okazji budzą do życia nowe idee funkcjonowania uniwersytetów – które w kontynentalnej Europie są tradycyjnie mocno (zarówno w kontekście kształcenia, jak i badań naukowych) zależne od publicznego finansowania. Dynamika obecnych reform europejskich państw dobrobytu może znaleźć odzwierciedlenie w dynamice obecnych i przyszłych reform europejskich uniwersytetów. Uważamy, że im lepiej zrozumiemy pierwszą dynamikę, tym łatwiej będzie nam zrozumieć dynamikę drugą: a zrozumieć dynamikę, to zarazem próbować na nią wpływać. Uniwersytety zawsze dostosowywały się do swojego środowiska – ale jednocześnie zawsze miały duży wpływ na łączące je z nim relacje. Przypomnijmy wnioski zawarte w *Transformacjach uniwersytetu* (Kwiek 2010b: 376):

o europejskich modelach państwa dobrobytu mówi się krótko: things will never be the same. Przepuszczalnie to samo można powiedzieć o przyszłości instytucji uniwersytetu, pamiętając o wielowymiarowości tych transformacji, ich potężnym osadzeniu w kulturowych tradycjach poszczególnych państw narodowych, ich silnym uzależnieniu od tempa zmian zachodzących w całym sektorze publicznym oraz od długoterminowych projekcji finansowych dla tego sektora. Uniwersytet ma jednak osiemset lat, uniwersytet nowoczesny ma lat dwieście – i jego rola w społeczeństwie i w gospodarce nieustannie rośnie. Nigdy w swojej historii uniwersytet nie był tak silnie finansowany, a jego murów nigdy nie opuszczały takie rzesze absolwentów, nigdy tak blisko nie współpracował z gospodarką ani w takim stopniu sam nie był tak silnym graczem ekonomicznym, potężnym inwestorem i pracodawcą. Nigdy w swojej historii nie był tak szczegółowo analizowany i porównywany w skali krajów, regionów i wreszcie globu. Nigdy nie budził takiego zainteresowania. Ludzie uniwersytetu, jak nazywał ich Twardowski

(1933), muszą bezwarunkowo wierzyć, że przez aktualne zawirowania uda mu się przejść jeszcze bardziej wzmocnionym – bez zagubienia jego tradycyjnych misji, ale i nie mogą wierzyć, że w obliczu zmieniającego się radykalnie świata tylko jedna instytucja, właśnie uniwersytet pozostanie niezmieniony. Wiara taka byłaby fundamentalnie naiwna.

I w pełni podtrzymujemy dzisiaj te stwierdzenia.

Pytanie o międzypokoleniową ruchliwość społeczną: szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa

-
- Wprowadzenie
 - Konteksty teoretyczne
 - Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna na podstawie Europejskiego badania dochodów i warunków życia (EU-SILC)
 - Wnioski i kierunki dalszych badań
-

2.1. Wprowadzenie

W prezentowanym rozdziale na początku omówimy „konteksty teoretyczne” (zajmujemy się tu dostępem do szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w ramach teoretycznej „perspektywy zdolności”, której dali początek Amartya Sen i Martha C. Nussbaum; ruchliwością społeczną w dwóch wymiarach: dziedziczeniem poziomu wykształcenia i dziedziczeniem grup zawodów; wyższym wykształceniem jako „dobrem pozytywnym” oraz ekspansją szkolnictwa wyższego i premią płacową za wykształcenie). Następnie przytoczymy wyniki badań prowadzonych na podstawie materiału empirycznego pochodzącego z Europejskiego badania dochodów i warunków życia (*European Union Survey on Income and Living Conditions, EU-SILC*) – zajmujemy się tu ilorazem szans dziedziczenia edukacji i zawodu w ujęciu międzypokoleniowym, międzypokoleniowym dziedziczeniem wykształcenia, dziedziczeniem zawodu oraz ruchliwością międzypokoleniową i ekspansją edukacyjną. Na koniec przedstawimy wnioski i kierunki dalszych badań.

2.2. Konteksty teoretyczne

2.2.1. Dostęp do szkolnictwa wyższego

Od kilkudziesięciu lat europejskie systemy szkolnictwa wyższego znajdują się w trakcie intensywnej ekspansji ilościowej. W większości krajów europejskich rosłą zarówno współczynniki skolaryzacji, jak i liczba studentów. Nasuwają się jednak pytania, czy dzięki temu rosłą również szanse młodych ludzi z niższych warstw społecznych na podjęcie (a potem ukończenie) studiów? Czy w warunkach umasowienia szkolnictwa wyższego szanse tych młodych rzeczywiście rosłą w zestawieniu ze względnie rosnącymi szansami osób z warstw wyższych? Czy całkowita ruchliwość społeczna i względna ruchliwość społeczna warstw dotąd niedostatecznie reprezentowanych w szkolnictwie wyższym rosłą w tym samym tempie? Zmieniającą się ruchliwość społeczną można ujmować w sposób względny: w stosunku do udziału poszczególnych warstw społecznych w populacji jako całości. Ruchliwość społeczna w europejskich gospodarkach coraz bardziej opartych na wiedzy jest silnie związana ze sprawiedliwym (*fair*) dostępem do szkolnictwa wyższego. A pytania o nierówności w dostępie do niego są dzisiaj zadawane najczęściej w kontekście ekspansji systemów edukacji:

Najważniejsze pytanie o ekspansję edukacyjną dotyczy tego, czy redukuje ona nierówności zapewniając wyższe szanse osobom z warstw upośledzonych, czy też je zwiększa, zwiększając szanse nieproporcjonalnie dla tych, którzy już są uprzywilejowani (Arum, Gamoran i Shavit 2007: 1).

Ekspansja edukacyjna w większości przebadanych krajów europejskich, jak się wydaje, stopniowo redukuje nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego. Dzięki niej na uczelniach funkcjonuje więcej studentów z niższych warstw społecznych niż kiedykolwiek przedtem w historii powojennego szkolnictwa wyższego. Więcej też niż wcześniej pojawia się absolwentów, których rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym. Ich szanse na wejście do systemów szkolnictwa wyższego rosną dziś w całej Europie, jednak – jak pokazują prezentowane tutaj badania – wciąż są bardzo małe. Międzypokoleniowe wzorce przekazywania wykształcenia wciąż okazują się niezwykle sztywne we wszystkich systemach europejskich: potomstwo osób słabo wykształconych samo jest zazwyczaj słabo wykształcone; potomstwo wysoko wykształconych w przeważającej mierze uzyskuje wyższe wykształcenie. Podobne wzorce strukturalne można pokazać w obszarze wykonywanych zawodów: potomstwo osób pracujących w najlepszych i najlepiej płatnych zawodach w przeważającej mierze wchodzi do najlepszych zawodów, potomstwo zaś tych zajmujących się gorszymi i gorzej płatnymi pracami zajmuje miejsca pracy w gorszych zawodach. Dzieje się tak we wszystkich krajach europejskich (przy czym przez „najlepsze” rozumiemy tu zawody strukturalnie podobne i powiązane zarówno z przeciętnymi zarobkami klasy średniej, jak i z jej stylem życia w Europie).

Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego powiązaliśmy tu empirycznie z pochodzeniem społecznym studentów, analizowanym z dwóch równoległych perspektyw: edukacyjnej oraz zawodowej przeszłości ich rodziców, przebadanych w ramach dużej, europejskiej bazy danych EU-SILC.

W literaturze badawczej i w literaturze z obszaru polityki publicznej przyjmuje się powszechnie, że jeszcze przez wiele lat główne systemy szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej będą się w dalszym ciągu poszerzać (Altbach, Reisberg i Rumbley 2010; King 2004; Trow 2010; Attewell i Newman 2010; KE 2011a). Poszerzające się systemy, mówiąc ogólnie, przyczyniają się do społecznej inkluzji i większej równości w dostępie do szkolnictwa wyższego, ponieważ zwiększa się tort do podziału. Jak stwierdzono w niedawnym, rozległym międzynarodowym badaniu stratyfikacji społecznej, „udostępniają wartościowe dobro szerszemu zakresowi populacji” (Arum, Gamoran i Shavit 2007: 29). Więcej młodych ludzi ze wszystkich warstw społecznych podejmuje się studiowania i więcej kończy studia. Jednocześnie (w kontekście wysokich opłat za czesne w Wielkiej Brytanii):

Problemem pozostaje to, że młodzi ludzie z biedniejszych warstw społecznych są niedostatecznie reprezentowani w stosunku do swojego udziału w populacji jako całości. Potrzeba dalszego zwiększania uczestnictwa studentów z biedniejszych środowisk [...] pozostaje zatem palącą kwestią polityczną (Vignoles 2013: 112).

W dyskursie o gospodarce opartej na wiedzy ekspansja systemów szkolnictwa wyższego zajmuje istotne miejsce. Wysokie współczynniki skolaryzacji w UE

w ciągu ostatniej dekady były traktowane przez Komisję Europejską jako główny cel polityczny, przynajmniej od momentu ogłoszenia strategii lizbońskiej w 2000 r. Niedawny komunikat Komisji Europejskiej podkreślił raz jeszcze, że współczynniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym w Europie są

wciąż w dużej mierze niewystarczające, by sprostać projektowanemu wzrostowi prac intensywnie wykorzystujących wiedzę, by umocnić zdolność Europy do korzystania z globalizacji oraz by podtrzymać europejski model społeczny (KE 2011a: 3).

Analiza danych empirycznych pochodzących z 27 krajów UE (jak i szerzej, z krajów należących do OECD) pokazuje, że ekspansja edukacyjna w całym rozwiniętym świecie w ostatnich dwóch dekadach znajduje się w szczytowym punkcie. (Implozja systemów edukacyjnych będzie w przyszłej dekadzie poważnym problemem politycznym i społecznym jedynie w kilku krajach: przede wszystkim w Polsce w ramach UE oraz w Korei i Japonii. Te trzy kraje są wyjątkami od ogólnej zasady, na mocy której możemy oczekiwać dalszej ekspansji edukacji na wyższym poziomie; patrz szerzej Kwiek 2013a). Ekspansja ta ma kilka nowych wymiarów, które mogą obejmować w różnym stopniu, w zależności od danego kraju, nietradycyjne ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego (dostęp biorący pod uwagę wcześniejszą pracę), nietradycyjny wiek studentów (rosnący odsetek starszych studentów), krótsze programy studiów (studia licencjackie zamiast magisterskich) oraz rosnący dostęp do kształcenia dla dorosłych i kształcenia przez całe życie. Ekspansja w Europie obejmuje więc zarówno nowych, jak i powracających studentów, pracujących przed studiami i pracujących w ich trakcie, i wreszcie studiujących krócej niż w przeszłości. Oczekuje się również, że społeczna podstawa systemów szkolnictwa wyższego będzie się dalej poszerzać, czyli nadal będą rosły europejskie współczynniki skolaryzacji.

Punktem wyjścia w naszych badaniach na temat równości dostępu do szkolnictwa wyższego młodych Europejczyków może być – w obszarze polityki publicznej – komunikat kondyński do procesu bolońskiego (2007), w którym mówi się, że „populacja studentów [...] powinna odzwierciedlać różnice naszej populacji” (London Communiqué 2007).

Międzynarodowe porównania dotyczące sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego oraz jego zmieniających się z biegiem czasu wzorców można pokazać na podstawie EU-SILC, a w szczególności na jego module z 2005 r. dotyczącym „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

Sprawiedliwość dostępu do szkolnictwa wyższego czy, mówiąc innymi słowy, bardziej otwarta międzypokoleniowa społeczna ruchliwość zapośredniczona w edukacji wyższej, jest pozytywnie skorelowana z rozwojem kapitału ludzkiego

(a także z rozwojem ludzkich zdolności, analizowanych szeroko w ramach konkurencyjnego podejścia do edukacji: *capabilities approach*). Jak wiadomo z wieloletnich badań porównawczych przeprowadzanych przez Bank Światowy i OECD, zarówno długoterminowe koszty społeczne, jak i długoterminowe koszty finansowe związane z porażką edukacyjną są niezwykle wysokie: osoby pozbawione umiejętności, by w pełni partycypować społecznie i gospodarczo w życiu swoich społeczeństw, generują wyższe koszty w obszarach opieki zdrowotnej, opieki społecznej czy bezpieczeństwa. Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego poprawia spójność społeczną oraz wzmacnia społeczne zaufanie, zwiększa też poziom demokratycznego uczestnictwa (a wszystkie te wymiary są systematycznie mierzone przez OECD za pomocą konkretnego zestawu wskaźników). Istnieje pozytywna korelacja między najwyższym poziomem osiągniętego wykształcenia a demokratyczną partycypacją, wzorcami głosowania w wyborach, poziomem indywidualnego zdrowia oraz innymi wskaźnikami dobrostanu. Takie wymiary podkreślają podejścia oparte na teorii kapitału ludzkiego.

Jednakże te same pozytywne korelacje są również pokazywane w odmiennym słowniku nauk społecznych opartym na odrębnych podstawowych zasadach: w ramach przywoływanej tutaj skrótowo „perspektywy zdolności” (*capabilities approach*). Perspektywa zdolności – jako perspektywa „alternatywna” (Schneider i Otto 2009: 8; patrz też Walker 2006: 144), oraz „fundamentalna alternatywa dla neoliberalizmu” (Otto i Ziegler 2010: 232) podkreśla, że wykształcenie jest „czymś dalece odmiennym od kapitału ludzkiego”, „rozszerza zestaw wartościowych wyborów”, „wpływa na demokratyczną zmianę społeczną przez formowanie głosów krytycznych”, „zakłada obowiązki względem innych”, „wymaga pedagogicznego procesu wolności”, „sprzyja sprawczości i dobrostanowi” (Walker 2010: 159–167; patrz też Otto i Ziegler 2010; Nussbaum 2010; Walker i Unterhalter 2007). To, co Melanie Walker określa mianem podstawowych składników „sprawiedliwej edukacji”, znacznie trudniej poddaje się pomiarowi niż to, co podlega tradycyjnemu zestawowi wskaźników OECD stworzonemu na podstawie idei kapitału ludzkiego. Różnica między perspektywą kapitału ludzkiego a perspektywą zdolności w podejściu do edukacji jest jasna: w perspektywie kapitału ludzkiego,

jeśli wykształcenie czyni kogoś lepszym wytwórcą zdolnym do większego wkładu w dochód narodowy, wówczas proces kształcenia uznaje się za pomyślny. Natomiast w perspektywie zdolności podstawa kapitału ludzkiego w wykształceniu jest użyteczna, jednak ograniczona (Walker 2010: 159).

Jak zwięźle ujął to Hans-Uwe Otto (2009: 48):

Perspektywa zdolności zakłada różnicę między jednostkowymi dyspozycjami oraz zewnętrznymi uwarunkowaniami, które umożliwiają zamianę w siebie tym dyspozycjom.

Jak twierdzą Elaine Unterhalter i Melanie Walker, szczególną siłą drzemącą w perspektywie zdolności jest to, że

nie określa jednej wersji dobrego życia, ale pozwala na różnorodność w wyborach sposobów życia, które możemy uznać za wartościowe. Perspektywa ta podkreśla znaczenie zdolności – nie dysponuje pojedynczą ideą ludzkiego rozwoju, ale całym zakresem możliwości oraz przykładową szczególną wagę do sprzyjania wartościowym wyborom.

Perspektywa zdolności, w odróżnieniu od perspektyw skupionych na zasobach, spogląda na relację między zasobami posiadanymi przez ludzi oraz tym, co mogą z nimi zrobić. W konsekwencji zdolności danej osoby odnoszą się do alternatywnych kombinacji sposobów funkcjonowania, które dana osoba jest w stanie osiągnąć (Unterhalter i Brighouse 2007: 74). Jak autorzy podkreślają, broniąc perspektywy zdolności przed zastrzeżeniami sformułowanymi przez Thomasa Pogge'a:

Jedną z najbardziej oczywistych przewag perspektywy zdolności nad jej konkurentkami jest jej wrażliwość na nierówności w przyrodzonych uposażeniach. Wartość zasobu jest najczęściej definiowana bez odniesienia do tego, co jego posiadacz może z nim zrobić; perspektywa zdolności zawsze spogląda na to, jak dobrze jednostka jest w stanie przekształcać swój pakiet zasobów w sposoby funkcjonowania (ibid.: 75).

Należy jednak poczynić w tym miejscu jedną uwagę. Perspektywa kapitału ludzkiego dostarcza zarówno idee, podstawowy słownik, jak i powiązane dane empiryczne w ramach dużych baz danych dotyczących szkolnictwa wyższego od przeszło 40 lat. W odróżnieniu od tego perspektywę zdolności zaczęto stosować w kontekście szkolnictwa wyższego względnie niedawno (patrz szczególnie Walker 2006, 2010; Flores-Crespo 2007; Unterhalter 2010, 2013; Brighouse 2010; Boni i Walker 2013). Chociaż Amartya Sen nigdy nie skupiał się na uniwersytetach, Martha C. Nussbaum (2010) znalazła się już w awangardzie amerykańskich rozważań o szkolnictwie wyższym. Perspektywa zdolności mogłaby potencjalnie zapewnić nowe interesujące narzędzia intelektualne do radzenia sobie z problemami szkolnictwa wyższego, w tym z kwestiami równości w dostępie do edukacji i społecznej ruchliwości. Jak podsumowuje to Melanie Walker (2006: 144), perspektywa zdolności

wskazuje na problem oraz podsuwa praktyczne podejście. Wymaga nie tylko tego, że będziemy mówić o zmianie i ją teoretyzować, lecz także tego, żebyśmy byli zdolni do wskazania na nią i dokonywania jej przez skoncentrowanie na sposobach bycia i działaniach osiągniętych w ramach oraz przez edukację wyższą (podkr. w oryginale).

Chociaż nie wydaje się, by perspektywa zdolności wносиła dzisiaj zbyt wiele do badań nad szkolnictwem wyższym głównego nurtu, a wspólnota badaczy ją stosujących w obszarze szkolnictwa wyższego jest mała i ograniczona do kilku krajów, jednak jej przyszły potencjał nie powinien być lekceważony. Jak dotąd, zarówno liczba książek, jak i artykułów łączących, niekiedy pośrednio, szkolnictwo wyższe i perspektywę zdolności, jest niewielka: do końca 2013 r. ich całkowita liczba dostępna w języku angielskim nie przekraczała 50, w dodatku najczęściej pochodzi od tych samych badaczy. Jednakże badania nad szkolnictwem wyższym jako obszar badawczy zawsze były otwarte na wpływy nowych perspektyw teoretycznych i metodologicznych. Przyszłość pokaże, czy perspektywa zdolności może wnieść coś interesującego do tego obszaru oraz czy perspektywy ludzkiego rozwoju i zdolności są w istocie tak potężne, by zasilać „ustawodawstwo i praktyki” z zakresu szkolnictwa wyższego (Boni i Walker 2013: 7). Jak podkreślają Boni i Walker (2013: 5): „wartości związane z ludzkim rozwojem, zdolności, sprawstwo – wszystkie one są zasadniczymi wartościami, jeśli chcemy wyobrazić sobie na nowo wizję uniwersytetu, wizję wychodzącą poza przygotowywanie ludzi do stania się częścią siły roboczej”.

Wpływ perspektywy zdolności na politykę państwa dobrobytu, w odróżnieniu od jej wpływu na badania nad szkolnictwem wyższym, może już w tym momencie być istotny, stając się w niektórych krajach (np. w Niemczech) częścią „oficjalnej agendy politycznej” (Otto i Ziegler 2010: 232). Wydaje się możliwe, że perspektywa zdolności jest użyteczna dla zmieniania społecznych praktyk, a nie tylko do teoretyzowania na ich temat. Taką możliwość otwarcie podpowiada Walker (2010: 168) twierdząc, że „formowanie się zdolności w ramach edukacji i przez edukację może poszerzyć możliwości i zakres walki przeciwko nierównościom. Może ukierunkować się na globalną sprawiedliwość”, szczególnie jeśli w społeczeństwach europejskich działa efekt „wahadła Polanyiego” (ruch w tę i z powrotem między państwem a rynkiem, patrz Walker i Boni 2013: 22–24).

Co interesujące, Elaine Unterhalter i Vincent Carpentier (2010: 3–9) odnoszą się do kwestii nierówności w obrębie edukacji wyższej nie jako do „dylematu”, ale „tetralematu”, na gruncie którego można wskazać, co należy robić w czterech zamiast w dwóch różnych kierunkach. Tetralemat szkolnictwa wyższego, czy też cztery różne komponenty prowadzące szkolnictwo wyższe w odmiennych kierunkach, są następujące: wzrost gospodarczy, równość, demokracja oraz trwałość (*sustainability*). Pytanie jest zatem następujące: w jaki sposób możemy jednocześnie utrzymywać aspiracje dotyczące tych czterech obszarów? Każdy z nich popycha szkolnictwo wyższe w innym kierunku, tak że stawianie na jeden z wymiarów oznacza zawsze „pójście na kompromis lub porzucanie co najmniej jednego z pozostałych” (Walker i Boni 2013: 16). Równość (oraz nierówność) znajduje się w samym centrum tego tetralematu, a nierówność może wytworzyć niestabilność, która może podważać demokrację. A bez dobrze wykształconych obywateli właściwie żadna demokracja nie pozostanie stabilna (Nussbaum 2010: 10).

Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego oraz społeczna ruchliwość uzyskiwana przez edukację na poziomie wyższym jest fundamentalną częścią owego

tetralematu. Jak twierdzą Unterhalter i Carpentier (2010: 16): „szkolnictwo wyższe jest zarówno potencjalnym źródłem, jak i rozwiązaniem dla nierówności, z którymi się dzisiaj mierzymy”. Napięcia rodzące się między perspektywą kapitału ludzkiego a perspektywą zdolności w myśleniu o szkolnictwie wyższym nie są dzisiaj duże; jednak ich potencjał rośnie wraz ze świadomością, że masowe szkolnictwo wyższe zaciera część dawnych nierówności (w dostępie), ale zarazem otwiera nowe (w punktach dostępu – zawarte w pytaniu nie o to, czy młodzi ludzie studiuja, ale w pytaniu, co i gdzie studiuja).

2.2.2. Ruchliwość społeczna – dziedziczenie poziomu wykształcenia i dziedziczenie zawodów

Edukacja tradycyjnie, a w gospodarkach opartych na wiedzy szczególnie edukacja wyższa, jest głównym kanałem międzypokoleniowego awansu społecznego. Pozwala jednostkom na przekraczanie ograniczeń klasowych między pokoleniami. W największym uproszczeniu, edukacja wyższa umożliwia międzypokoleniową ruchliwość społeczną w wyższym stopniu w społeczeństwach bardziej sprawiedliwych, w niższym zaś stopniu w społeczeństwach mniej sprawiedliwych.

Sprawiedliwe czy ruchliwe społeczeństwo jest pojęciem relacyjnym (czy też pozycyjnym): niektóre społeczeństwa są w oczywisty sposób bardziej sprawiedliwe i ruchliwe od innych. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odzwierciedla poziom równości szans. Młodsze pokolenia w większym stopniu „dziedziczą” wykształcenie i „dziedziczą” zawody po swoich rodzicach w mniej ruchliwych społeczeństwach, a w mniejszym stopniu – w bardziej ruchliwych. Przyszłość edukacyjna i zawodowa młodych Europejczyków wygląda inaczej w bardziej, a inaczej w mniej ruchliwych społeczeństwach europejskich. Jak definiuje to OECD (2010a: 4):

Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odnosi się do relacji między społeczno-ekonomicznym statusem rodziców a statusem, jaki ich dzieci osiągną jako dorośli. Mówiąc inaczej, ruchliwość międzypokoleniowa odzwierciedla skalę, według której jednostki poruszają się w górę (lub w dół) drabiny społecznej w porównaniu z ich rodzicami. Dane społeczeństwo można uznać za bardziej lub mniej ruchliwe w zależności od tego, czy powiązania między społecznym statusem rodziców i dzieci jako dorosłych są luźniejsze lub ściślejsze. We względnie nieruchliwych społeczeństwach płaca, wykształcenie i wykonywany zawód jednostek wydają się ściśle powiązane z płacą, wykształceniem i wykonywanym zawodem ich rodziców.

W większości systemów szkolnictwa wyższego w Europie legitymowanie się wyższym wykształceniem prowadzi do „lepszyc prac” oraz lepszych szans życiowych (na temat „dobrych prac” na przykładzie struktury zawodowej USA, patrz

Holzer i in. 2011). Niemniej jednak, z teoretycznej perspektywy „dóbr pozycyjnych” (*positional goods*) rozwiniętej po raz pierwszy w latach 70. XX w. przez brytyjskiego ekonomistę Freda Hirscha, w każdym społeczeństwie istnieje zawsze „społeczne przeludnienie”: ilość dobrych prac (np. prestiżowych miejsc pracy dla białych kołnierzyków związanych z wysokimi zarobkami i stabilnym stylem życia klasy średniej) jest zawsze ograniczona, a najlepsze miejsca zatrudnienia są trudnodostępne, niezależnie od tego, jak dobrze byłaby wykształcona w nim siła robocza (patrz Hirsch 1976; Kwiek 2006b, 2010b; jedyny tekst o dobrach pozycyjnych w odniesieniu do szkolnictwa wyższego napisał Łukasz Stankiewicz 2013).

Nie istnieje jednoznaczne przełożenie: duża liczba wykształconych pracowników to duża liczba dobrych prac, chociaż tradycyjnie, przed nadejściem masowego szkolnictwa wyższego, zachodziła tego typu korelacja. Jak się wydaje, pierwszeństwo ma struktura gospodarki, a nie wykształcenie pracowników, ponieważ to gospodarka wytwarza miejsca pracy zajmowane przez (mniej lub bardziej wykształconych) pracowników, a nie odwrotnie. Społeczeństwa europejskie, zainteresowane umiejętnościami i miejscami zatrudnienia, powinny pamiętać, że wykształcenie wyższe jest w ogromnym stopniu dobrem pozycyjnym: można je definiować przez pozycję jego posiadaczy jedynie względem innych funkcjonujących na rynku pracy. Ekspansja edukacyjna prowadzi do zwiększenia liczby osób mających wysokie kwalifikacje, natrafiających na coraz większe trudności w znajdowaniu stałych miejsc zatrudnienia właściwych klasie średniej w całym rozwiniętym świecie.

Związek ekspansji szkolnictwa wyższego z miejscami pracy tradycyjnie związanymi z jego absolwentami jest potężnym tematem badawczym o dużym ładunku politycznym i ideologicznym. O ile prawo do wyższego wykształcenia staje się w Europie coraz szerzej prawem przyznawanym powszechnie w ramach prowadzonej przez państwa europejskie polityki demokratyzacji szkolnictwa wyższego, o tyle prawo do związanej tradycyjnie z wyższym wykształceniem dobrej pracy (i analogicznie: dochodów tradycyjnie związanych z poziomem życia klasy średniej) staje się coraz bardziej prawem iluzorycznym. O pierwszym prawie decydują państwa (i za nie najczęściej płacą – przy czym jedynym istotnym europejskim wyjątkiem jest część Wielkiej Brytanii objęta potężnym społecznym eksperymentem wysokich opłat za czesne), a o drugim decyduje poziom rozwoju gospodarczego i struktura gospodarki. Innymi słowy, nawet jeśli jako społeczeństwo *wszyscy* będziemy mieli wyższe wykształcenie, to i tak nie znajdzie się wystarczająca liczba odpowiednich dla tego wykształcenia miejsc pracy. Stąd idea wykształcenia jako dobra pozycyjnego ma znaczenie zarówno pod kątem poziomu wykształcenia (wyższe *vs.* inne), jak i kierunku studiów; oprócz pytania, „czy” wyższe wykształcenie, liczy się również pytanie, „jakie” wyższe wykształcenie. Oraz, z perspektywy globalnej, liczy się coraz bardziej pytanie: wykształcenie wyższe, ale „z jakiego uniwersytetu”. W takim kontekście tradycyjne w badaniach nad stratyfikacją społeczną pytanie o dostęp do szkolnictwa wyższego w ogóle staje się coraz bardziej

pytaniem o dostęp do typu studiów, ich kierunku oraz miejsca ich podjęcia i ukończenia (czyli pytaniem nie o *access*, ale o *access to what?*).

Harry Brighouse i Elaine Unterhalter (2010: 207–212) zaprezentowali model mierzenia sprawiedliwości w edukacji zakorzeniony zarówno w Rawlowskiej teorii społecznych dóbr pierwotnych, jak i w „perspektywie zdolności” Amartyi Sena oraz Marthy Nussbaum, traktując oba podejścia jako wzajemnie komplementarne. W ich modelu trzy wzajemnie zalegające się obszary (wolność, sprawstwo oraz dobrostan) odnoszą się do trzech różnych aspektów wartości edukacji. Są nimi: wartość instrumentalna, wartość samoistna oraz wartość pozycyjna. Pierwsza pomaga w zabezpieczaniu pracy na określonym poziomie oraz politycznej i społecznej partycypacji w określonych formach. Druga odnosi się do korzyści czerpanych z wykształcenia, które otrzymuje dana osoba, a które nie są czysto instrumentalne dla osiągnięcia innych możliwych do uzyskania korzyści. Trzecia natomiast, najistotniejsza dla nas w tym miejscu, występuje

o tyle, o ile przynosi korzyść wykształconej osobie w zależności od tego, jak pomyślnie radzi sobie ona względem innych. Na przykład dla dziecka, któremu zależy na dostaniu się na prestiżowy uniwersytet o ustalonej liczbie miejsc, ma znaczenie nie to, jak pomyślnie radziło sobie w szkole, a jedynie to, jak pomyślnie poradziło sobie względem własnych konkurentów (Brighouse i Unterhalter 2010: 210; podkr. M.K.).

Ekspansja edukacyjna na rynkach pracy już nasyconych absolwentami szkół wyższych niesie ze sobą odmienne konsekwencje niż ekspansja edukacyjna na rynkach pracy, które są wciąż dalekie od stanu nasycenia (najlepszym przykładem jest wysoka premia płacowa za wyższe wykształcenie w takich grupach krajów jak Europa Środkowa, z jednej strony, i niska w krajach nordyckich, z drugiej). Kraje Europy Środkowej mają przeciętnie wciąż zdecydowanie mniej wykształconą siłę roboczą, w związku z czym – jak można założyć – premia płacowa za wyższe wykształcenie jest tam wyższa. Dodatkowo niefinansowa premia za wyższe wykształcenie obejmuje np. niski poziom bezrobocia dla absolwentów szkół wyższych połączony ze względnie szybkim przechodzeniem między bezrobociem a zatrudnieniem, jak pokazują analizowane przez nas dane.

2.2.3. Wyższe wykształcenie jako „dobro pozycyjne”

Wszelkie badania, w tym prezentowane tu badania oparte na danych z poziomu mikro zgromadzone w EU-SILC, powinny uwzględniać potencjalne ograniczenia indywidualnych korzyści z osiągnięć związanych z poziomem wyższego wykształcenia jako jednostkowej ochrony przeciwko bezrobociu albo jako jednostkowej strategii życiowej wiodącej do tradycyjnego stylu życia klasy średniej. Z perspektywy teoretycznej, w której kwalifikacje związane z wyższym wykształceniem są „dobrami pozycyjnymi” (a zbiorowe i publiczne korzyści z ekspansji edukacyjnej

w coraz większym stopniu są indywidualne i prywatne), owe indywidualne korzyści nie wydają się rosnąć. W niektórych systemach europejskich, na co wskazują dane OECD, premia płacowa za wyższe wykształcenie w skali globalnej w ostatniej dekadzie była stale wysoka i rosnąca: tak było w postkomunistycznych gospodarkach Europy Środkowej, takich jak Polska, Czechy, Słowacja czy Węgry. W innych systemach, gdzie ekspansja edukacyjna zaczęła się (znacznie) wcześniej, premia płacowa za wyższe wykształcenie jest znacznie niższa oraz stabilna czy wręcz malejąca (np. w krajach nordyckich). Istnieje kilka wzajemnie powiązanych ze sobą wyjaśnień. Jednym z nich jest argument zakorzeniony w teorii „dóbr pozycyjnych”, w której przewaga wynikająca z kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem na rynku pracy jest względna czy pozycyjna: jeśli zbiorowe wysiłki stale rosnącej liczby młodych ludzi idą w tym samym kierunku, to jednostkowe korzyści z indywidualnie racjonalnych strategii życiowych nie prowadzą do oczekiwanych rezultatów (Brown i Lauder 2010, 2011; Hirsch 1976). Dokładnie z taką sytuacją mamy dzisiaj do czynienia w wielu krajach europejskich: wykształcenie wyższe staje się warunkiem koniecznym posiadania statusu społecznego i materialnego klasy średniej, ale nie jest już coraz częściej warunkiem wystarczającym.

Bazy danych EU-SILC dają możliwość porównawczego studiowania nierówności w dostępie do edukacji na wyższym poziomie w całej Europie: porównywania tych młodych Europejczyków, których ojciec (i/lub matka) posiadał(a) kwalifikacje związane z wyższym wykształceniem z tymi, których ojciec (i/lub matka) posiadał(a) niższe kwalifikacje. Według naszych założeń, w bardziej sprawiedliwych systemach edukacyjnych nie tylko trajektorie edukacyjne młodych Europejczyków o różnym pochodzeniu społecznym będą do siebie bardziej zbliżone – lecz także podobne będą ich trajektorie na rynku pracy. Natomiast w mniej sprawiedliwych systemach edukacyjnych trajektorie edukacyjne oraz te dotyczące rynku pracy dla młodych Europejczyków o odmiennym pochodzeniu społecznym będą wyraźnie odmienne. W skrócie, szanse młodych Europejczyków pochodzących z niższych warstw społecznych na osiągnięcie wyższego wykształcenia okażą się bardziej zbliżone do szans młodych Europejczyków z wyższych warstw społecznych w bardziej sprawiedliwych systemach edukacyjnych (i tym samym w bardziej sprawiedliwych społeczeństwach). Wyższe wykształcenie będzie mniej zależne od międzypokoleniowego „dziedziczenia”, tzn. od wykształcenia rodziców (ojca, matki lub obojga) w bardziej sprawiedliwych systemach i społeczeństwach. A bardziej zależne – w systemach i społeczeństwach mniej sprawiedliwych.

We względnie sprawiedliwych (otwartych, nacechowanych wysoką społeczną ruchliwością itp.) systemach rola pochodzenia społecznego jest mniej istotna niż we względnie mniej sprawiedliwych (mniej otwartych, mniej nacechowanych wysoką społeczną ruchliwością itp.) systemach. Istnieją rozległe dyskusje na gruncie nauk społecznych dotyczące tego, co w kontekście dostępu do szkolnictwa wyższego oznaczałaby „sprawiedliwość” i „uczciwość” (*justice i fairness*) oraz co oznacza „otwartość” szkolnictwa wyższego prowadząca do wyższego poziomu międzypokoleniowej ruchliwości społecznej. Bazy danych EU-SILC pozwalają na studiowa-

nie zarówno „dziedziczenia” wykształcenia, jak i „dziedziczenia” wykonywanych zawodów: zakładamy tutaj, że zawody będą w mniejszym stopniu „dziedziczone”, tzn. w mniejszym stopniu zależne od zawodów rodziców (ojców, matek lub obojga rodziców) w społeczeństwach bardziej sprawiedliwych.

Różne poziomy tzw. dodatkowego dochodu w okresie całego życia uzależnione od poziomu wykształcenia osiągniętego przez jednostki – konsekwentnie raportowane dla obszaru OECD – można odnosić nie tylko do rodzaju posiadanego dyplomu (zazwyczaj dla nauk humanistycznych znajdują się one na dolnym końcu skali, a dla medycyny i inżynierii na górnym), lecz także do otwartego lub zamkniętego dostępu do zawodów opierającego się na pochodzeniu z różnych warstw społecznych i ekonomicznych (w tym do odmiennych aspiracji dotyczących własnego miejsca na rynku pracy oraz wartości i przekonań mających swe źródło również w społecznym otoczeniu, na etapie edukacji poprzedzającym kształcenie na poziomie wyższym). Choć dodatkowe dochody w okresie całego życia odnoszą się tylko do osiągniętych poziomów wykształcenia, dane z EU-SILC dostarczają przynajmniej wskazówek dotyczących międzypokoleniowej ruchliwości zarówno w kategoriach poziomów wykształcenia respondentów oraz ich rodziców, jak i w kategoriach zawodów wykonywanych przez respondentów i ich rodziców.

Teoretyczną podbudowę naszych rozważań stanowi zatem idea zakładająca, że kwalifikacje związane z wyższym wykształceniem w czasach umasowienia szkolnictwa wyższego powinny być w coraz większym stopniu postrzegane (według Freda Hirscha) jako „dobra pozycyjne”: zwiększające szanse na lepsze trajektorie na rynku pracy jedynie do pewnego poziomu nasycenia, powyżej którego stają się obowiązkowe, będąc punktem wyjścia dla konkurencji między jednostkami je posiadającymi, a nie tradycyjną przewagą konkurencyjną. Gdy narasta „społeczne przeludnienie”, tzn. zwiększa się liczba absolwentów szkolnictwa wyższego na rynku pracy, zmienia się także rola tych kwalifikacji jako mechanizmów sygnalnych (czyli potwierdzających umiejętności absolwentów). Jak głosi zapadająca w pamięć metafora ukuta przez Hirscha, stawanie na palcach na stadionie nie pomaga w uzyskaniu lepszego widoku, jeśli wszyscy inni dookoła również stoją na palcach. Jednocześnie *nieposiadanie* kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem, podobnie jak *niestawanie* na palcach w opisanym przypadku, jest poważną niedogodnością na rynku pracy. W związku z tym coraz większa liczba młodych Europejczyków poszukuje kwalifikacji na wyższym poziomie, chociaż ich ekonomiczna wartość może, i w wielu systemach dzieje się tak w coraz większym stopniu, być wątpliwa. Stabilne lub rosnące wskaźniki uczestnictwa w szkolnictwie wyższym oznaczają większy udział w rynku pracy populacji z kwalifikacjami związanymi z wyższym wykształceniem, poszukującej miejsc zatrudnienia tradycyjnie przeznaczonych dla białych kołnierzyków. Szczególne znaczenie ma tutaj kwestia tego, czy zwiększa się (czy też maleje) udział w populacji szkolnictwa wyższego studentów z warstw niedostatecznie reprezentowanych (gdyż wiemy, że sama ich liczba się zwiększa). Może być tak, że rośnie liczba studentów, ale szybciej w jej

ramach przybywa studentów pochodzących z klasy średniej niż z niższych klas społecznych.

2.2.4. Ekspansja szkolnictwa wyższego a premia płacowa za wykształcenie

To, co sprawdza się na poziomie jednostek przed epoką umasowienia szkolnictwa wyższego, nie wydaje się sprawdzać w okresie jego umasowienia. Jednostkowe wysiłki mogą być w dużej mierze skazane na porażkę, jeśli wszyscy młodzi ludzie będą dążyć do zdobycia kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem, gdyż wysiłki te w ostatecznym rozrachunku mogą nie doprowadzić do zwiększonych jednostkowych szans życiowych. Pula „dobrych miejsc pracy” w Europie, tak jak wszędzie indziej, jest ograniczona, a idea, że wykształcenie wyższe z definicji prowadzi wszystkich do stylu życia i standardów materialnych właściwych klasie średniej, może być w coraz większym stopniu myląca, co pokazali choćby Brown, Lauder i Ashton (2011).

Zarówno w USA, jak i w Europie standard życia młodych ludzi jest dziś zagrożony spadkiem poniżej standardu życia ich rodziców, szczególnie, jak twierdzi Robert Frank (2007), wśród osób z klasy średniej. Perspektywa „dóbr pozycyjnych” (reprezentowana wśród ekonomistów zajmujących się pracą przez Freda Hirscha i Roberta Franka; pierwszy raz zaaplikowana do edukacji przez Simona Marginsona, 1997¹) wnosi niezwykle ważne elementy do międzynarodowych badań ruchliwości międzypokoleniowej.

Wstępna hipoteza prowadzonych tu rozważań głosi, że w tych krajach europejskich, w których szkolnictwo wyższe dokonało największej ekspansji, występuje większa równość w osiągnięciu poziomu wyższego wykształcenia – jeśli uwzględnić pochodzenie społeczne – jednak towarzyszy temu malejąca stopa zawodowych i płacowych zwrotów z wyższego wykształcenia. Można powiedzieć, że w społeczeństwach o większym zagęszczeniu absolwentami szkolnictwa wyższego zwrot z inwestycji w wyższe wykształcenie jest niższy niż w społeczeństwach, które absolwentami nie są jeszcze przesyczone. Demokratyzacja szkolnictwa wyższego i otwarcie go na szerokie rzesze studentów powoduje – z czasem – malejące korzyści indywidualne i prywatne (przy zachowaniu dużych korzyści zbiorowych i publicznych). Aby zbadać wzajemne powiązania między dostępem do szkolnictwa wyższego a pochodzeniem społecznym, same dane OECD nie wystarczają. Przydatne będzie wzmocnienie tej linii argumentacji przez dane empiryczne wywiedzione z EU-SILC, które dostarczają nowych możliwości analizy nierówności w skali Europy.

¹ Najlepszym czytelnikiem Marginsona jest w Polsce Krystian Szadkowski, autor doskonałej książki poświęconej krytycznym badaniom nad szkolnictwem wyższym, o silnym ładunku lewicowym, *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, 2015.

2.3. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna na podstawie Europejskiego badania dochodów i warunków życia (EU-SILC)

2.3.1. Europejskie badanie dochodów i warunków życia (EU-SILC)

Europejskie badanie dochodów i warunków życia (*European Union Survey on Income and Living Conditions*, EU-SILC) to międzynarodowe badanie ankietowe przeprowadzane metodą reprezentacyjną. Celem badania jest pozyskanie informacji dotyczącej m.in. dochodu, ubóstwa oraz wykluczenia społecznego. Jednostkami badania w EU-SILC są prywatne gospodarstwa domowe oraz osoby w wieku 16 lat i więcej wchodzące w skład tych gospodarstw. Gospodarstwa domowe i ich członkowie są poddawani pomiarowi za pomocą odrębnych kwestionariuszy. W badaniu pozyskuje się dane zarówno przekrojowe, jak i longitudinalne (uwzględniające zmiany w czasie). Dodatkowo, w każdym roku są przeprowadzane badania modułowe, odpowiadające aktualnym potrzebom organów Unii Europejskiej. W 2005 r. przeprowadzono moduł poświęcony międzypokoleniowemu przekazywaniu ubóstwa. Pomiarowi poddano m.in. charakterystyki rodziców respondentów z okresu dzieciństwa badanych (14–16 lat) – dotyczące poziomu osiągniętego wykształcenia oraz statusu zawodowego ojca i matki każdego z respondentów. Jak informuje OECD, niemal we wszystkich europejskich krajach OECD występuje

statystycznie istotna premia dotycząca prawdopodobieństwa osiągnięcia wyższego wykształcenia powiązana z pochodzeniem z rodziny o wykształceniu na poziomie wyższym, przy jednoczesnym występowaniu obniżonego prawdopodobieństwa powiązanego z dorastaniem w rodzinie o niższym statusie edukacyjnym (Causa i Johansson 2009b: 18).

Sprawiedliwość w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce, kraju przedstawionym tutaj przykładowo, została powiązana w tej części pracy z międzypokoleniowym przekazywaniem poziomu osiągnięć edukacyjnych i statusu zawodowego rodziców widzianego z europejskiej perspektywy porównawczej. Jeśli polskie społeczeństwo jest mniej ruchliwe niż inne społeczeństwa europejskie, to wówczas potrzeba bardziej sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego w Polsce jest większa niż gdzie indziej w Europie. Chociaż liczby bezwzględne powinny mówić same za siebie, przyjmujemy tutaj, że te same liczby powiedzą nam znacznie więcej w europejskim kontekście porównawczym.

2.3.2. Iloraz szans dziedziczenia edukacji i zawodu w ujęciu międzypokoleniowym

Ujmując rzecz w kategoriach technicznych, z perspektywy międzynarodowej przeprowadzamy tu oszacowanie ilorazu szans (na podstawie modelu logistycznego) „dziedziczenia” poziomów osiągnięć edukacyjnych oraz „dziedziczenia” wykonywanych zawodów w przejściu od jednego do drugiego pokolenia w Polsce. Iloraz szans pokazuje, jak wiele razy wystąpienie sukcesu jest bardziej (lub mniej) prawdopodobne przy wzroście cechy niezależnej o jednostkę. W badanym przypadku „sukces” oznacza wyższe wykształcenie u respondenta, a cechą niezależną stanowi wyższe wykształcenie rodziców. Ilorazy szans (patrz rys. 2.1) wskazują na prawdopodobieństwo osiągnięcia wyższego wykształcenia przez potomstwo w przypadku wyższego wykształcenia ojca w stosunku do osób, których ojciec nie miał wyższego wykształcenia (patrz Causa i Johansson 2009b, 2009a). Podobnie w analizach OECD wskaźnik szansy osiągnięcia wyższego wykształcenia definiowany jest jako

wskaźnik dwóch zależnych szans. Mierzy on stosunek między szansą potomstwa na osiągnięcie wyższego wykształcenia, biorąc pod uwagę, że jego ojciec zdobył wyższe wykształcenie, oraz szansą potomstwa na osiągnięcie wyższego wykształcenia, biorąc pod uwagę, że jego ojciec zdobył wykształcenie poniżej poziomu wyższego. Osiągnięcia edukacyjne ojca służą za miernik pochodzenia rodziców czy zarobków (Causa i Johansson 2009b: 51).

Ilorazy szans zostały oszacowane przy wykorzystaniu regresji logistycznej dla danych przeważonych przez dostępne wagi analityczne (wynikające ze schematu losowania jednostek do próby). Wykorzystano model z binarną zmienną zależną. Politomiczne zmienne zależne zostały zdychotomizowane i na ich podstawie skonstruowano osobne modele. Wybór zmiennych niezależnych przeprowadzono przy wykorzystaniu metody regresji krokowej wstecz przy zastosowaniu kryterium Walda.

2.3.3. Cztery przejścia międzypokoleniowe: dziedziczenie wykształcenia

Interesują nas tu cztery sposoby edukacyjnego, międzypokoleniowego przejścia społecznego oraz dwa sposoby przejścia zawodowego. Szanse edukacyjnego przejścia zostały wyliczone dla następujących przypadków: ojcowie z podstawowym wykształceniem i respondenci z podstawowym wykształceniem, ojcowie z wyższym wykształceniem i respondenci z podstawowym wykształceniem, ojcowie z podstawowym wykształceniem i respondenci z wyższym wykształceniem oraz ojcowie z wyższym wykształceniem i respondenci z wyższym wykształceniem. Natomiast szanse dla zawodowego przejścia międzypokoleniowego wyliczono wy-

łącznie dla dwóch przypadków: respondenci z określonym zawodem w stosunku do zawodu ich ojców (dla grup ISCO 1 do 9) oraz respondenci z pierwszej grupy zawodów (1. przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2. specjaliści, 3. technicy i inny średni personel) w stosunku do zawodów ich ojców.

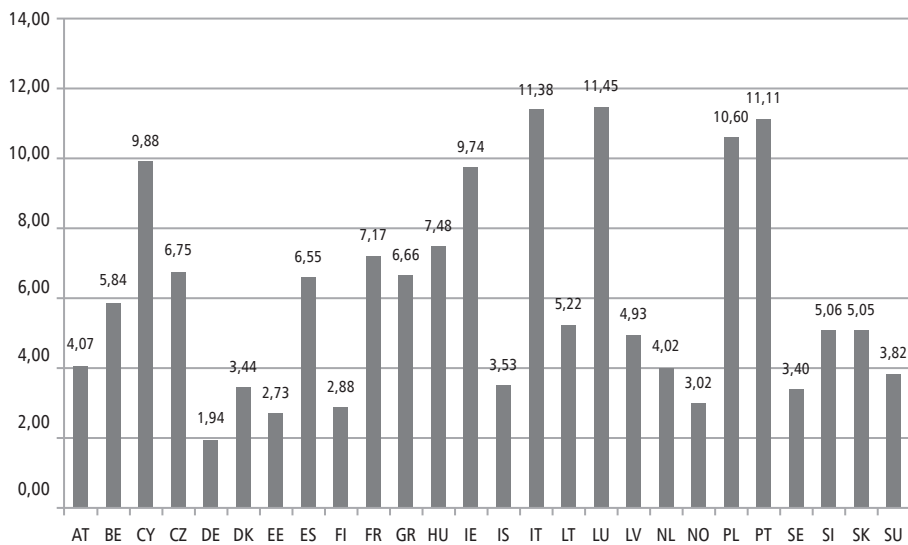
Wśród krajów europejskich Polska ma jeden z najwyższych ilorazów szans (10,6) posiadania wyższego wykształcenia przy wyższym wykształceniu rodziców. Oznacza to, że osoba mająca rodziców z wyższym wykształceniem ma średnio ponad 10-krotnie większą szansę na osiągnięcie wyższego wykształcenia w odniesieniu do osób nieposiadających rodziców z wyższym wykształceniem. Istnieją tylko cztery europejskie systemy, które wyróżniają się znacznie pod względem wartości tego wskaźnika (Polska, Portugalia, Włochy i Irlandia; oraz dwa małe systemy – Luksemburg i Cypr): we wszystkich szansa, że jednostka, która ma rodziców z wyższym wykształceniem, osiągnęła wyższe wykształcenie, jest prawie 10 razy większa niż szansa, że rodzice tej osoby go nie mają. Podczas gdy wyższe wykształcenie jest „dziedziczone” w całej Europie, w Polsce szanse na to są średnio niemal dwa razy wyższe niż w innych krajach europejskich (średnia dla 26 krajów wynosi 6,06, a średnia dla 8 krajów postkomunistycznych wynosi 5,97). Szczegóły przedstawiono na rysunku 2.1.

Na podstawie badania EU-SILC można prześledzić przekazywanie *wykształcenia* oraz przekazywanie wykonywanych *zawodów* między pokoleniami, a także zobaczyć, do jakiego stopnia wykształcenie rodziców oraz ich zawód zostają odzwierciedlone w ułożeniu edukacyjnym i zawodowym ich potomstwa. Status edukacyjny i status zawodowy są przekazywane między pokoleniami z dużą siłą (Archer, Hutchings i Ross 2003; Breen 2004).

Na rysunku 2.2 pokazano odsetek osób, które osiągnęły wyższe wykształcenie, biorąc pod uwagę to, że ich rodzice osiągnęli jedynie podstawowy poziom wykształcenia. W bardziej ruchliwych społeczeństwach odsetek ten będzie wyższy; w społeczeństwach, w których międzypokoleniowa ruchliwość jest niższa, odsetek będzie niższy. Jak widać, istnieje wyraźny podział między grupą krajów, w których mamy do czynienia z niskim prawdopodobieństwem awansu społecznego dla tej subpopulacji – w przedziale 4–6% – oraz grupą krajów, gdzie szanse na awans społeczny dla tej samej subpopulacji są trzy-, czterokrotnie wyższe, a prawdopodobieństwo wystąpienia „pokoleniowego skoku” w wykształceniu między pokoleniami dla tych urodzonych w gorzej wykształconych rodzinach jest trzy-, czterokrotnie wyższe, sytuując się w zakresie między 17 a 23%. Grupa krajów o „niskim prawdopodobieństwie” obejmuje Polskę i kilka innych krajów postkomunistycznych oraz Włochy. Grupa „najwyższego prawdopodobieństwa” obejmuje kraje nordyckie, Belgię, Niemcy, Estonię, Hiszpanię oraz Wielką Brytanię (niestety, w ramach analizowanych danych nie można przeprowadzić rozróżnienia między *typami* wyższego wykształcenia, a w związku z tym nie da się na podstawie danych EU-SILC odpowiedzieć z perspektywy międzypokoleniowej na pytanie o dostęp do typu instytucji i do kierunku studiów). Pozostałe kraje sytuują się pośrodku skali. Prawdopodobieństwo uzyskania międzypokoleniowego awansu społecznego przez wyższe

wykształcenie dla młodych ludzi z rodzin o niższym wykształceniu z perspektywy porównawczej jest w Polsce relatywnie bardzo niskie. Odsetek ludzi z wyższym wykształceniem, których rodzice mają podstawowe wykształcenie, wynosi jedynie 6% (tym samym oznacza to, że pozostałe 94% ludzi, których rodzice mają podstawowe wykształcenie, nigdy nie osiągnęło poziomu wyższego wykształcenia).

Można przyrzeć się również niepodatności na zmianę ulokowania edukacyjnego między pokoleniami czy też przekazywaniu tego samego poziomu wykształcenia (np. od podstawowego do podstawowego, od wyższego do wyższego) między pokoleniami. Szczególnie istotne w tym rozdziale jest dla nas dziedzic



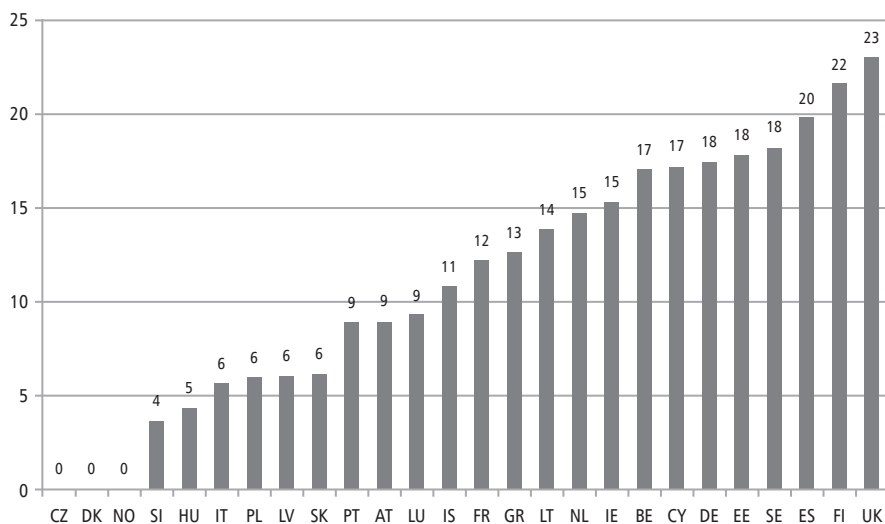
RYSUNEK 2.1

Iloraz szans dla osób z *wyższym* wykształceniem przy *wyższym* wykształceniu ich ojca²

Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”³.

² W rozdziale tym przyjmujemy następujące kody krajów: AT – Austria, BE – Belgia, CH – Szwajcaria, CY – Cypr, CZ – Czechy, DE – Niemcy, DK – Dania, EE – Estonia, ES – Hiszpania, FI – Finlandia, FL – Lichtenstein, FR – Francja, GR – Grecja, HU – Węgry, IE – Irlandia, IS – Islandia, IT – Włochy, LT – Litwa, LU – Luksemburg, LV – Łotwa, NL – Holandia, NO – Norwegia, PL – Polska, PT – Portugalia, SE – Szwecja, SI – Słowenia, SK – Słowacja i UK – Wielka Brytania.

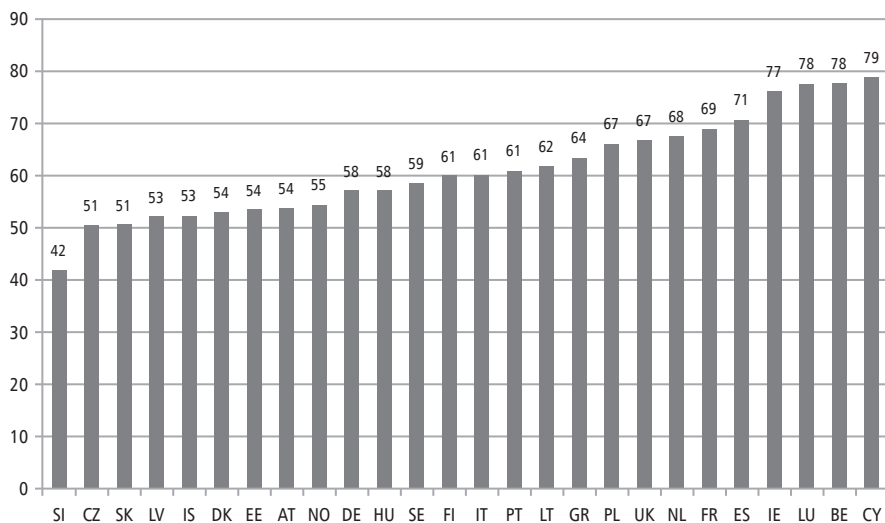
³ Wyniki analizy porównawczej między krajami zostały zaprezentowane dla kohorty w wieku 35–44 lata. Moduł został oparty wyłącznie na danych z wywiadów osobowych. Zmienne, które zostały przeanalizowane, to PM040: „Najwyższy poziom wykształcenia wg ISCED dla ojca”, PM060: „Główny status działalności ojca” oraz PM070: „Główny zawód ojca”. Za pomoc w analizie danych statystycznych gorąco dziękuję dr. Wojciechowi Roszce z Katedry Statystyki Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.



RYSUNEK 2.2

Przejście od *podstawowego* wykształcenia rodziców do *wyższego* wykształcenia respondenta (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa” (wyniki na poziomie 0% dla Czech, Danii i Norwegii są skutkiem zbyt małej próby w tych krajach).



RYSUNEK 2.3

Przejście od *wyższego* wykształcenia rodziców do *wyższego* wykształcenia respondenta (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

czenie wyższego wykształcenia między pokoleniami. Na rysunku 2.3 widać, że we wszystkich przebadanych 26 krajach europejskich (z wyjątkiem Słowenii) prawdopodobieństwo posiadania wyższego wykształcenia, jeśli czyiś rodzice również osiągnęli wyższe wykształcenie, jest większe niż 50%. Najniższy zakres (50–60%) dominuje w kilku krajach postkomunistycznych, a także w Danii, Austrii, Norwegii, Niemczech i Szwecji. Najwyższym zakresem (70–79%) wykazały się jedynie Hiszpania, Irlandia i Belgia oraz dwa małe systemy Luksemburg i Cypr. Polska (67%) znajduje się w wyższym-średnim zakresie 65–70% oraz na 10 miejscu od góry: 67% osób, których rodzice posiadali wyższe wykształcenie, same osiągnęły wyższe wykształcenie (co oznacza, że pozostałe 33% osiągnęło poziom wykształcenia poniżej poziomu wyższego).

2.3.4. Międzypokoleniowe dziedziczenie zawodów

Analizy przekazywania *poziomu wykształcenia* między pokoleniami można również uzupełnić analizami przekazywania wykonywanych *zawodów* między pokoleniami, uzyskując zbliżone wyniki dla Polski. Posłużymy się w tym celu podziałem na 9 podstawowych grup zawodów z Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-88 oraz, odwołując się do badania EUROSTUDENT IV (Eurostudent 2011), zastosujemy następującą hierarchię pracowników:

- *Wysoko wykwalifikowane białe kołnierzyki* (1. przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2. specjaliści, 3. technicy i inny średni personel).
- *Nisko wykwalifikowane białe kołnierzyki* (4. pracownicy biurowi, 5. pracownicy usług osobistych i sprzedawcy).
- *Wysoko wykwalifikowane niebieskie kołnierzyki* (6. rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, 7. robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy).
- *Nisko wykwalifikowane niebieskie kołnierzyki* (8. operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, 9. pracownicy przy pracach prostych).

Analizy wykonane w odniesieniu do pierwszej grupy zawodów ISCO-88 (przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy oraz specjaliści, zaprezentowani na rys. 2.4 jako „wysoko wykwalifikowane białe kołnierzyki”) w kontekście zawodów ich rodziców ukazują, że choć w całej Europie poziom „dziedziczenia” zawodów właściwych wysoko wykwalifikowanym białym kołnierzykom jest wysoki, a ogólnie lokuje się w zakresie między 50–70%, w Polsce jest bardzo wysoki i wynosi 67%.

W zbadanym przypadku „sukcesem” jest przynależność do pierwszej grupy zawodów, natomiast cechą objaśniającą stanowi przynależność rodziców do pierwszej grupy zawodów. Oszacowane ilorazy szans wskazują, w jaki sposób cecha niezależna wpływa na prawdopodobieństwo przynależności do najbardziej

TABELA 2.1

Ilorazy szans dla osób z najwyższej grupy zawodowej ISCO-88 (1. LE – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy) w stosunku do zawodu ojca (zacienione: „przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy“)

Kraj	Zawód ojca								
	1. LE	2. PR	3. TE	4. CL	5. SE	6. AG	7. CR	8. PL	9. EL
AT	3,36	2,33	1,24	1,15	0,85	0,48	0,73	0,58	0,70
BE	2,59	1,29	0,71	0,88	0,60	1,00	0,73	0,77	0,53
CY	4,21	2,58	1,47	1,18	1,33	0,57	0,90	0,88	0,62
CZ	2,30	2,41	1,39	1,60	0,71	0,89	0,66	0,69	0,81
DE	1,64	1,23	1,15	1,10	0,85	0,91	0,86	0,76	0,50
DK	1,98	0,87	1,20	1,02	1,16	0,69	0,84	0,54	0,96
EE	1,60	1,41	1,72	0,79	0,16	0,41	0,85	0,92	0,65
ES	4,12	1,13	1,21	1,00	0,76	0,82	0,68	0,74	0,66
FI	2,12	1,35	1,06	0,99	1,09	0,75	0,95	0,78	0,56
FR	2,09	1,69	1,49	0,77	0,78	0,53	0,97	0,61	0,66
GR	2,38	0,93	0,87	0,76	0,84	0,82	0,86	0,93	0,82
HU	2,38	2,14	1,68	1,45	1,44	0,57	0,85	0,79	0,45
IE	1,61	1,04	2,17	0,92	0,93	0,19	0,73	0,81	0,49
IS	1,42	1,08	1,19	1,14	0,61	0,63	1,00	0,95	1,24
IT	2,83	0,73	0,91	0,63	0,94	0,85	0,78	0,79	0,87
LT	3,00	1,93	1,61	1,52	1,13	0,54	0,90	0,69	0,66
LU	3,26	1,79	0,89	0,60	1,04	0,88	0,59	0,65	1,03
LV	1,24	2,23	1,22	1,06	1,83	1,04	0,90	0,81	0,70
NL	1,56	0,84	0,92	1,03	0,99	1,00	0,64	0,81	1,00
NO	1,77	0,81	0,97	1,14	0,99	0,65	0,94	0,87	1,02
PL	3,32	2,10	1,30	1,34	1,07	0,60	1,00	0,80	0,67
PT	2,58	1,58	1,02	0,66	1,31	0,78	0,83	0,70	1,00
SE	3,44	1,07	0,61	1,77	0,47	1,70	0,45	0,59	1,34
SI	2,36	2,03	2,27	0,93	1,67	0,59	0,92	0,54	0,42
SK	1,86	1,62	1,28	1,31	0,45	0,60	0,85	0,79	0,98
UK	1,71	0,88	1,25	1,31	1,07	0,57	0,64	0,81	0,63

Źródło: badanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”. Grupy zawodowe ISCO-88 (Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów 1988, wykorzystane w EU-SILC) są następujące: 1. LE – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2. PR – specjaliści, 3. TE – technicy i inny średni personel, 4. CL – pracownicy biurowi, 5. SE – pracownicy usług osobistych i sprzedawcy, 6. AG – rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, 7. CR – robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, 8. PL – operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, 9. EL – pracownicy przy pracach prostych.

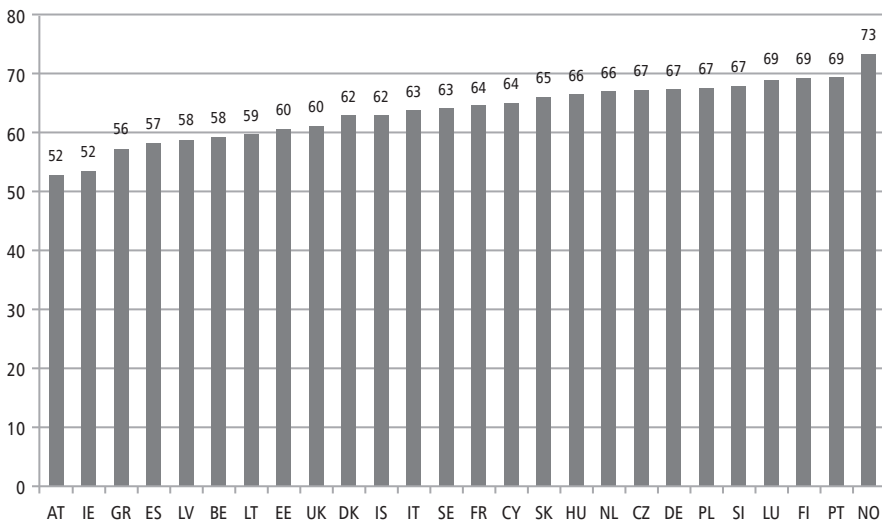
TABELA 2.2

Ilorazy szans dla osób z najniższej grupy zawodowej ISCO-88 (9. EL – pracownicy przy pracach prostych) w stosunku do zawodu ojca (zacienione: przejście od 9. „prace proste” do 9. „prace proste”)

Kraj	Zawód ojca								
	1. LE	2. PR	3. TE	4. CL	5. SE	6. AG	7. CR	8. PL	9. EL
AT	0,81	0,34	0,51	0,38	0,89	1,22	0,70	0,92	2,45
BE	0,48	0,30	0,38	0,45	0,70	0,73	1,16	1,45	3,10
CY	0,39	0,16	0,21	0,26	0,56	1,67	0,84	0,90	1,77
CZ	0,53	0,07	0,33	0,35	0,77	1,51	1,01	1,20	3,06
DE	0,68	0,44	0,77	0,59	0,81	1,60	1,07	1,56	2,03
DK	0,62	0,24	0,65	0,69	0,74	1,25	0,95	1,77	1,83
EE	0,61	0,35	1,08	0,80	0,72	1,27	1,00	1,02	1,95
ES	0,43	0,22	0,45	0,40	0,62	1,20	0,75	0,68	2,47
FI	0,38	0,55	0,80	0,59	1,16	1,21	1,15	1,00	1,87
FR	0,71	0,25	0,48	0,39	0,84	1,36	1,10	1,13	2,09
GR	0,46	0,38	0,53	0,68	1,31	1,04	0,95	1,20	2,23
HU	0,34	0,11	0,21	0,50	0,84	1,76	0,88	0,96	2,34
IE	0,65	0,54	0,69	0,49	0,45	1,86	1,06	1,17	2,10
IS	0,76	0,18	0,51	.	1,52	1,46	1,12	1,41	1,45
IT	0,45	0,60	0,36	0,48	0,78	1,37	0,91	0,82	2,39
LT	0,40	0,28	0,36	0,81	0,96	1,15	0,87	1,05	1,63
LU	0,49	0,05	0,41	0,20	0,91	1,83	1,38	1,31	1,65
LV	0,68	0,48	0,56	0,36	1,40	1,44	0,79	0,92	2,04
NL	0,77	0,10	0,55	1,10	0,93	1,49	1,17	1,91	2,43
NO	0,23	0,37	0,77	0,53	2,08	1,81	0,99	1,53	0,91
PL	0,48	0,14	0,40	0,52	0,61	1,11	1,03	1,03	2,11
PT	0,28	0,27	0,32	0,49	0,60	1,16	0,98	0,85	2,35
SE	.	0,29	1,13	.	1,61	2,33	1,07	0,81	4,91
SI	0,22	0,33	0,58	0,82	0,42	1,45	1,00	1,08	1,78
SK	0,33	0,38	0,33	0,62	1,04	1,31	0,86	0,92	2,16
UK	0,38	0,25	0,55	0,50	1,08	2,49	1,26	1,52	1,73

Źródło: badanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”. Grupy zawodowe ISCO-88 (Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów 1988, wykorzystane w EU-SILC) są następujące: 1. LE – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2. PR – specjaliści, 3. TE – technicy i inny średni personel, 4. CL – pracownicy biurowi, 5. SE – pracownicy usług osobistych i sprzedawcy, 6. AG – rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, 7. CR – robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, 8. PL – operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, 9. EL – pracownicy przy pracach prostych.

wykwalfikowanej grupy zawodowej. W tabeli 2.1 przedstawiono ilorazy szans dla osób z *najwyższej grupy zawodowej* ISCO-88 („przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy”) w stosunku do zawodu ich ojców. Dla Polski prawdopodobieństwo, że osoba, której ojciec był przedstawicielem władz publicznych, wyższym urzędnikiem czy kierownikiem będzie znajdować się w tej samej kategorii zawodów, jest przeciętnie 3,32 razy wyższe niż w przypadku osoby, której ojciec posiadał inny zawód; prawdopodobieństwo tego, że osoba, której ojciec posiadał „podstawowy” zawód, stanie się przedstawicielem władz publicznych, wyższym urzędnikiem czy kierownikiem, jest średnio 1,49 razy niższe niż w przypadku osoby, której ojciec miał inny zawód niż podstawowy. W tabeli 2.2 w przedstawiono ilorazy szans dla osób z *najniższych grup zawodowych* ISCO-88 („podstawowych”) w stosunku do zawodów ich ojców. Dla Polski prawdopodobieństwo, że osoba, której ojciec posiada podstawowe zatrudnienie, będzie znajdować się w tej samej kategorii zawodów, jest przeciętnie 2,11 razy wyższe niż w przypadku osoby, której ojciec miał odmienny zawód. Na rysunku 2.4 widać, że dla Polski 67% osób, których ojcowie wykonywali zawody właściwe wysoko wykwalifikowanym białym kołnierzykom, również wykonuje te same zawody. Pozostałe 33% tych osób wykonuje odmienne zawody. W Polsce zatem poziom „dziedziczenia” wyższego



RYSUNEK 2.4

Przejście od zawodów właściwych *wysoce wykwalifikowanym białym kołnierzykom* wykonywanych przez rodziców do zawodów właściwych *wysoce wykwalifikowanym białym kołnierzykom* wykonywanych przez respondentów (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

wykształcenia oraz zawodów właściwych wysoko wykwalifikowanym białym kołnierzykom jest wysoki, a pomyślne przejścia między pokoleniami od podstawowego wykształcenia do wyższego wykształcenia oraz od zawodów właściwych nisko wykwalifikowanym niebieskim kołnierzykom do tych właściwych wysoko wykwalifikowanym białym kołnierzykom są rzadkie.

2.3.5. Ruchliwość międzypokoleniowa a ekspansja edukacyjna: przypadek Polski

Awans społeczny w zakresie wykształcenia w Polsce (z perspektywy historycznej oraz okresu ekspansji szkolnictwa wyższego przypadającego na lata 1990–2005) jest wciąż ograniczony, a poziom dziedziczenia zarówno statusu edukacyjnego, jak i statusu zawodowego między pokoleniami w porównaniu z innymi krajami europejskimi jest dość wysoki. Zmiany w ruchliwości społecznej są długofalowe, a ostatni okres ekspansji szkolnictwa wyższego jest wciąż zbyt krótki, żeby zmienić podstawową strukturę społeczną w Polsce (na temat roli prywatyzacji szkolnictwa wyższego w okresie ekspansji, patrz Białecki i Dąbrowa-Szeffler 2009; Kwiek 2015e). Zarówno najwyższe poziomy osiągnięć edukacyjnych, jak i najmocniej społecznie i finansowo wynagradzane zawody („wysoko wykwalifikowane białe kołnierzyki”) są w Polsce dziedziczone w wyższym stopniu niż w większości krajów europejskich, z wyjątkiem większości krajów postkomunistycznych. Opierając się na tych analizach, można stwierdzić, że Polska znacznie bardziej różni się pod względem swojej edukacyjnej społecznej ruchliwości, niż się to tradycyjnie zakłada w literaturze badawczej (patrz np. Domański 2000; Mach 2004; Baranowska 2011), od bardziej społecznie ruchliwych zachodnioeuropejskich systemów oraz mniej różni się od najbardziej społecznie nieruchomych systemów postkomunistycznych. Polskie społeczeństwo, jeśli porównać je z większością systemów zachodnioeuropejskich, jest w ogóle mniej ruchliwe, ponieważ powiązania między społecznymi statusami rodziców i dzieci jako dorosłych (zarówno w kategoriach wykształcenia, jak i zatrudnienia) są ściślejsze. Podczas gdy okres ekspansji edukacyjnej w okresie po upadku komunizmu istotnie zwiększył sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego w Polsce, awans społeczny widziany z perspektywy długofalowej zmiany między pokoleniami jest wciąż ograniczony. W efekcie tego z europejskiej perspektywy porównawczej istnieje dużo większa potrzeba dalszego zwiększonego dostępu do szkolnictwa wyższego, niż się to zakłada w badaniach edukacyjnych (kontekst polskiego umasowienia szkolnictwa wyższego, z którego pochodzą przywołane dane, patrz Kwiek 2013a). Jednocześnie coraz powszechniej przyznawane w społeczeństwach europejskich prawo do wyższego wykształcenia nie musi w Polsce prowadzić do lepszego dostępu do wysoko wykwalifikowanych prac i wysokiego statusu materialnego, gwarantowanego tradycyjnie klasie średniej. Za ten typ prac i ten typ statusu materialnego odpowiada w dużym stopniu gospodarka, jej struktura i jej potrzeby.

2.4. Wnioski i kierunki dalszych badań

Chcielibyśmy tu wskazać na przynajmniej trzy główne kierunki dalszych badań. Pierwszy to ściślejsze powiązanie wyższego wykształcenia z rynkiem pracy przez odwołania do kierunków ukończonych studiów oraz sumy dodatkowych zarobków w całym okresie życia, odmiennych dla różnych stopni akademickich postrzeganych horyzontalnie (magisterium w jednym obszarze studiów *vs.* magisterium w innym obszarze), a nie tradycyjnie wertykalnie (magisterium we wszystkich obszarach *vs.* licencjat we wszystkich obszarach). Istotna jest też różnica między trajektoriami na rynku pracy według poziomu wykształcenia oraz obszarów studiów w obrębie tego samego poziomu (np. licencjat i magisterium uzyskane w różnych obszarach studiów). Drugim kierunkiem badań jest połączenie wniosków płynących z analizy bazy danych EU-SILC oraz dwóch dużych europejskich baz dotyczących europejskich absolwentów uniwersytetów i europejskich specjalistów, badanych ankietowo w 12 krajach europejskich w pierwszej dekadzie XXI w., CHEERS i REFLEX. Trzeci zaś kierunek to badanie uczenia się przez całe życie.

Pierwszy kierunek zmierza do powiązania wyższego wykształcenia z trajektoriami na rynku pracy (w tym z przechodzeniem między zatrudnieniem, bezrobociem oraz bezczynnością zawodową) widzianymi przez pryzmat akademickich obszarów studiów. Status zatrudnionego/bezrobotnego/nieaktywnego zawodowo na rynku pracy oraz przejścia między poszczególnymi statusami są powiązane nie tylko z poziomem wykształcenia (co jasno pokazują dane z EU-SILC), lecz także (w istotny sposób) z obszarami studiów. Krajowa średnia premia płacowa za wyższe wykształcenie czy prywatna wewnętrzna stopa zwrotu w szkolnictwie wyższym lub inne powiązane wskaźniki mierzone przez lata przez OECD nie ukazują jak dotąd różnic między obszarami studiów. Do tej pory ten wymiar nie był systematycznie badany z europejskiej perspektywy porównawczej, przede wszystkim z powodu braku europejskich danych w porównywalnym formacie. A średnie dodatkowe dochody w okresie całego życia, jak pokazują rozmaite krajowe i globalne badania rynku pracy, różnią się istotnie, jeśli wziąć pod uwagę stopnie akademickie uzyskane w różnych obszarach studiów. Choć całkowita średnia dodatkowych dochodów uzyskanych w okresie całego życia dla wyższego wykształcenia jest znacząca w większości krajów europejskich, w wybranych systemach edukacyjnych okazuje się ona niska lub zerowa dla absolwentów z takich obszarów jak nauki humanistyczne czy nauki o sztuce. Ten aspekt badań porównawczych niemal zupełnie został zaniedbany, a z jednostkowej perspektywy studenta i z perspektywy społeczeństw europejskich ma on znaczenie fundamentalne. Jeśli mielibyśmy poważnie myśleć o analizie powodzenia na rynku pracy, to równie poważnie mielibyśmy myśleć o analizie kierunków studiów. W dużej mierze statystycznie, chociaż nie do końca na poziomie indywidualnym, są one ze sobą ściśle powiązane. Narastający w ostatniej dekadzie dramat humanistyki akademickiej w takich krajach jak USA czy Wielka Brytania wynika nie tylko z tego, że od tych kierunków odwraca się państwo, przekierowując publiczne finansowanie kształcenia

i badań naukowych na inne obszary; być może jeszcze bardziej odwraca się od nich społeczeństwo decyzjami młodych osób wybierających kierunki studiów.

Badanie trajektorii na rynku pracy młodych Europejczyków z perspektywy sprawiedliwości dostępu do szkolnictwa wyższego może zatem nie tylko oznaczać ogólne łączenie ich trajektorii na rynku pracy z trajektoriami edukacyjnymi. Może również oznaczać w coraz większym stopniu bardziej szczegółowe łączenie ich z obszarami podjętych studiów, a w konsekwencji ze zdobywanymi stopniami akademickimi wykorzystywanymi na rynku pracy. Wstępna hipoteza brzmiałaby zatem, że społeczno-ekonomiczne pochodzenie studentów i absolwentów może być pozytywnie skorelowane z obszarami podejmowanych studiów: konkretne kwartyle określające pochodzenie społeczno-ekonomiczne mogą stanowić czynniki determinujące wybór obszarów studiów w ramach pewnego kontinuum – od szeroko uznawanych za najmniej wymagające i najmniej konkurencyjne (oraz statystycznie prowadzące do najniższych premii płacowych na rynku pracy) do uznawanych za najbardziej wymagające i konkurencyjne (i statystycznie prowadzące do najlepiej płatnych zawodów).

Badanie konsekwencji doświadczanych na rynku pracy, wynikających ze studiowania w ramach różnych obszarów, wydaje się podstawowe dla powiązania wyższego wykształcenia z sukcesami czy porażkami na rynku pracy (zmieniający się z biegiem czasu status zatrudnienia czy zmieniający się status zawodowy). Literatura badawcza analizująca wpływ poszczególnych obszarów studiów (oraz ich znaczenie dla stratyfikacji społecznej) na prestiż zawodowy, niedopasowanie absolwentów do rynku pracy, status zatrudnienia czy dochody absolwentów, rozwija się bardzo wolno (patrz Reimer, Noelke i Kucel 2008). Jak twierdzą przywołani tu autorzy, „wraz ze wzrostem liczby absolwentów uniwersytetów na rynku pracy wartość sygnałowa stopnia akademickiego w mniej wymagających dziedzinach i w mniej elitarnych obszarach, takich jak humanistyka czy nauki społeczne, będzie się obniżać” (ibid.: 234). Jest to istotny dodatkowy wymiar badań nad powiązaniem wyższego wykształcenia z rynkiem pracy i z trajektoriami na rynku pracy, a także poziomów osiągnięć edukacyjnych według obszaru studiów z premią płacową za wyższe wykształcenie według obszaru studiów. Niestety, baza danych EU-SILC nie pozwala na badanie tej problematyki – możliwe jest jednak podejście do niej za pośrednictwem analiz innego badania: *European Union Labour Force Survey* (EU LFS). Dane z EU-SILC można również połączyć z tymi z *European Social Survey* (ESS), by dalej badać kwestię powiązań wyników edukacyjnych i wyników zawodowych z pochodzeniem społecznym (patrz Bernardi i Ballarino 2010). Jednocześnie jest to linia badań, które empirycznie mogą postępować równolegle z bardziej fundamentalnymi kwestiami teoretycznymi podniesionymi niedawno przez Marthę Nussbaum (2010): nauki humanistyczne i sztuka (jako obszary studiów) są dzisiaj w USA sukcesywnie usuwane z programów kształcenia i tracą swoje miejsce w „umysłach i sercach rodziców i dzieci” (ibid.: 2). Badania w zakresie obszarów studiów powinny się odnosić również do tego niepokojącego globalnego zjawiska. Przyszłość absolwentów tych kierunków na

rynku pracy, widziana z europejskiej perspektywy porównawczej, może rzucić nowe światło na zjawisko – analizowane do tej pory przede wszystkim w kontekście amerykańskim – stopniowej utraty znaczenia przez wykształcenie ogólne i humanistyczne.

Drugim potencjalnym kierunkiem badań jest analiza trajektorii na rynku pracy młodych Europejczyków oparta na bazie danych EU-SILC w połączeniu z innymi dostępnymi obecnie bazami danych dotyczącymi europejskich absolwentów, w tym zwłaszcza specjalistów (definiowanych jako *professionals*). Może się ona pośilkować teoretyczną podbudowę ze strony dwóch dużych europejskich porównawczych projektów badawczych z pierwszej dekady XXI w.: badań absolwentów szkolnictwa wyższego w Europie (CHEERS) oraz badań specjalistów w Europie (REFLEX). W ramach badania CHEERS przebadano ok. 40 tys. absolwentów z 11 krajów europejskich i z Japonii, których kwestionariusze pozwoliły na poznanie ich socjobiograficznej przeszłości, ścieżek studiów, przejścia od szkolnictwa wyższego do zatrudnienia, początków kariery, powiązania między studiami a zatrudnieniem, satysfakcję z pracy oraz ich retrospektywne spojrzenie na wyższe wykształcenie (Teichler 2007b; Schomburg i Teichler 2006). Natomiast w ramach badania REFLEX – na podstawie 70 tys. ankiet absolwentów z 15 krajów europejskich oraz z Japonii – przestudiowano wymagania, które nowoczesne społeczeństwo wiedzy stawia absolwentom szkolnictwa wyższego, oraz stopień, w jakim szkolnictwo wyższe wyposaża absolwentów w kompetencje pozwalające sprostać tym wymaganiom (patrz Allen i van der Velden 2011). We współczesnych badaniach moment wyjścia z systemu szkolnictwa wyższego jest równie ważny, jak moment wejścia do niego; w ten sposób są badani zarówno studenci, jak i absolwenci już obecni na rynku pracy.

I wreszcie trzecim kierunkiem potencjalnych badań jest przyjrzenie się na podstawie baz danych EU-SILC uwarunkowaniom nierówności w dostępie pracowników do kształcenia przez całe życie (LLL – *life long learning*). Prawdopodobieństwo kształcenia się dorosłych może być badane dla każdego z krajów UE, można też przeprowadzić europejskie badanie porównawcze ukierunkowane na częstotliwość kształcenia się dorosłych deklarowanego przez ankietowanych. Uczestnictwo w tym kształceniu (oraz jego intensywność) jest ważnym wymiarem różnych trajektorii na rynku pracy młodych Europejczyków, da się także wyróżnić grupy krajów na podstawie wysokiego/średniego/niskiego w nim uczestnictwa – co można zbadać przez pochodzenie społeczno-ekonomiczne młodych Europejczyków. Takie parametry, jak wiek, płeć, poziomy osiągnięć edukacyjnych, praca w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin czy rodzaj wykonywanego zawodu, mogą również zostać zbadane w celu rozpoznania różnic w dostępie do kształcenia dorosłych w krajach europejskich. Dane z EU-SILC mogą zostać połączone z innymi źródłami danych, takimi jak IALS (*The International Adult Literacy Survey*), LFS (*EU Labor Force Survey*), *The European Working Conditions Survey* oraz *Continuous Vocational Training Survey*, a także ze zagregowanymi danymi OECD (patrz Biagetti i Scicchitano 2009). Kształcenie

przez całe życie ma podstawowe znaczenie dla sukcesu unijnej strategii Europa 2020, a jego rola zwiększa się wraz z trwającymi w Europie pracami nad krajowymi ramami kwalifikacji i europejskimi ramami kwalifikacji (EQF), które wiążą wszystkie poziomy (oraz wszystkie ścieżki prowadzące do) wykształcenia w krajach Unii Europejskiej.

Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego oraz edukacyjna i zawodowa międzypokoleniowa społeczna ruchliwość mogą być badane w Europie za pomocą danych EU-SILC, w ślad za wcześniejszymi niezwykle pomysłowymi globalnymi badaniami osiągnięć edukacyjnych oraz społecznej stratyfikacji (Shavit i Blossfeld 1993; Shavit, Arum i Gamoran 2007). Europa systematycznie staje się obszarem „nasyconym danymi” (*data-rich*), nowym zaś zadaniem stojącym przed badaniami z zakresu nauk społecznych jest wykorzystywanie tego świeżo dostępnego (a często również samodzielnie pozyskiwanego w dużych międzynarodowych projektach badawczych) materiału empirycznego.

W tym nowym „nasyconym danymi” środowisku badania nad szkolnictwem wyższym mogłyby w coraz większym stopniu wykorzystywać spostrzeżenia teoretyczne płynące z perspektywy zdolności (owej *capabilities approach*), tak jak przez ostatnie cztery dekady wykorzystywały spostrzeżenia płynące z podejścia opartego na kapitale ludzkim. Jedną z głównych przeszkód w dalszym rozwoju perspektywy zdolności w badaniach nad szkolnictwem wyższym – powracając do wątku z pierwszej części rozdziału – jest obecna konstrukcja krajowych i europejskich baz danych, szczególnie charakter ich podstawowych pojęć teoretycznych tworzących specyficzny słownik badań społecznych. Dzisiejsze bazy danych „mierzą” szkolnictwo wyższe i jego wielowarstwowe wymiary według paradygmatu teorii kapitału ludzkiego, a zatem trudno jest *nie* odwoływać się do głównych obecnych na jego gruncie pojęć, zawsze kryjących się za wykorzystywanymi miarami. Jednakże perspektywa zdolności w kontekście szkolnictwa wyższego nie powinna opierać się wyłącznie na materiale jakościowym, jak to się działo w przeważającej mierze do tej pory. Jeśli perspektywa ta miałaby być szerzej stosowana, to musiałaby podkreślać konieczność nie tylko mierzenia innych wielkości, lecz także mierzenia ich w inny sposób. Albowiem cała (krajowa i międzynarodowa) architektura statystyczna szkolnictwa wyższego jest osadzona obecnie głęboko w perspektywie kapitału ludzkiego. Jeśli nowe podejście miałoby być dalej rozwijane w ramach badań nad szkolnictwem wyższym, to musiałoby być wspierane zarówno przez nowy słownik, jak i przez nowe statystyki oparte na nowych, najczęściej komplementarnych (a nie wyłącznie antagonistycznych), pojęciach teoretycznych.

We wszystkich krajach europejskich, jak wskazują nasze badania, dostęp do szkolnictwa wyższego młodych ludzi z niższych warstw społeczno-ekonomicznych jest drastycznie ograniczony, mimo trwających potężnych procesów umasowienia szkolnictwa wyższego. Dla młodych Europejczyków, pochodzących z biedniejszych i gorzej wykształconych warstw społecznych, szanse na uzyskanie wyższego wykształcenia oraz na pracę w zawodach dla wysoko wykwalifikowanych białych kołnierzyków są bardzo niskie. Dzieje się tak we wszystkich syste-

mach, a szczególnie w systemach środkowoeuropejskich. Przypomnijmy, że prezentowane badania pokazują, iż w 9 krajach europejskich odsetek ludzi mających wyższe wykształcenie, których rodzice posiadali podstawowe wykształcenie, wynosi poniżej 10% (czyli pozostałe 90% ludzi, których rodzice posiadali podstawowe wykształcenie, nigdy nie zdobyło wyższego wykształcenia), a dla Polski odsetek ten wynosi jedynie 6%. Główne rekomendacje dla strategii UE to wprowadzanie bardziej efektywnych mechanizmów umożliwiających nowe, przede wszystkim bardziej zróżnicowane ścieżki dostępu do wyższego wykształcenia. Bardziej zróżnicowane szkolnictwo wyższe jest potrzebne, do tego, by większy odsetek młodych ludzi z niższych warstw społeczno-ekonomicznych był zdolny w przyszłości do wspinania się w górę po drabinach hierarchii edukacyjnych i zawodowych. Jednocześnie tylko bardziej zróżnicowane szkolnictwo wyższe jest w stanie kontynuować misję badań naukowych przy ograniczonych (i ograniczanych) zasobach: w pewnych miejscach na akademickich mapach krajów Europy – w tym Polski – badania będą bardziej intensywne, w pewnych mniej intensywne, a w innych nie będzie ich wcale. W tym sensie drugą stroną demokratyzacji szkolnictwa wyższego i szerszego otwarcia na rzesze społeczeństwa jest głębsze różnicowanie systemów edukacyjnych i stopniowa koncentracja misji badawczej w niektórych, tradycyjnie najbardziej elitarnych jego segmentach.

Pytanie o prywatyzację i deprywatyzację: epoka ekspansji edukacyjnej i epoka implozji systemów szkolnictwa wyższego

-
- Wprowadzenie
 - Szkolnictwo wyższe w Polsce: od „przywileju” przez „prawo” do „obowiązku”. Krótki kontekst historyczny
 - Od dystrybucji wzrostu do dystrybucji zaniku
 - Prywatyzacja epoki ekspansji, deprywatyzacja epoki implozji systemu
 - Rosnąca konkurencja: w stronę większego zróżnicowania wewnątrzsektorowego oraz większej homogenizacji międzysektorowej
 - Wnioski
-

3.1. Wprowadzenie

Szkolnictwo wyższe w Polsce to wciąż dwoisty (publiczno-prywatny), wysoce zróżnicowany, mocno urynkowiony i znacznie rozbudowany system, o bardzo dużej liczbie studentów i dość dużej liczbie instytucji. Jednakże, pod wpływem presji demograficznej związanej ze zmniejszaniem się populacji kraju w tradycyjnym wieku przypisywanym studiom (19–24 lata), w chwili obecnej podlega on radykalnym zmianom. Staje się systemem bardziej publicznym, mniej zróżnicowanym, mniej urynkowionym oraz jest poddawany silnym procesom implozji (czyli kurczenia). Owe – w pewnym sensie nieoczekiwane – zmiany wymagają naukowego namysłu, który umieściłby polskie trendy ostatniej dekady (i trendy spodziewane w najbliższej dekadzie) w szerszych europejskich i globalnych kontekstach zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym.

W rozdziale tym będziemy spoglądać 10 lat do przodu, opierając się na trendach obserwowanych w ostatnich 10 latach. Od 1989 r. polski system doświadczył zjawiskowego wręcz wzrostu liczby publicznych i prywatnych instytucji oraz wzrostu (a następnie spadku) liczby studentów (z 0,4 mln w 1989 r. do 1,94 mln w roku 2006 i 1,55 mln w 2013 r.). Instytucje sektora prywatnego od samego początku opierały swoje finansowanie niemal wyłącznie na opłatach za czesne i w dużej mierze były nastawione na zysk (nominalnie będąc instytucjami typu *non profit*, w praktyce działały w większości przypadków jak duże spółki edukacyjne typu *for profit*, zatrudniające kadrę wywodzącą się przede wszystkim z publicznych instytucji edukacyjnych). Bezprecedensowa ekspansja systemu oraz historycznie niespotykany dotąd w Polsce wzrost poziomu dostępności szkolnictwa wyższego dla szerokich warstw społecznych doprowadziły do zwiększenia się udziału w polskiej sile roboczej osób z wyższym wykształceniem do poziomów znanych z krajów Europy Zachodniej (w Polsce było to 24% w 2012 r.). Podczas gdy gdzie indziej badaliśmy epokę ekspansji z lat 1990–2005, wykorzystując w tym celu pojęcie „prywatyzacji” (patrz Kwiek 2009c), obecnie, gdy procesy implozji systemu (a w szczególności implozji sektora prywatnego) nabierają tempa, a ich efekty są coraz silniej odczuwane w obu sektorach, badamy trwające już i spodziewane w najbliższych latach procesy zmian za pomocą nowego pojęcia: „depriwatyzacja”. Pojęcie „depriwatyzacja” nie było dotąd stosowane w odniesieniu do szkolnictwa wyższego; uważamy, że w polskim przypadku jest ono niezwykle przydatnym narzędziem teoretycznym (analogicznie, moglibyśmy posługiwać się w odniesieniu do tych samych procesów pojęciem „republicyzacja” szkolnictwa wyższego, czyli stawania się przezeń ponownie bardziej „publicznym”).

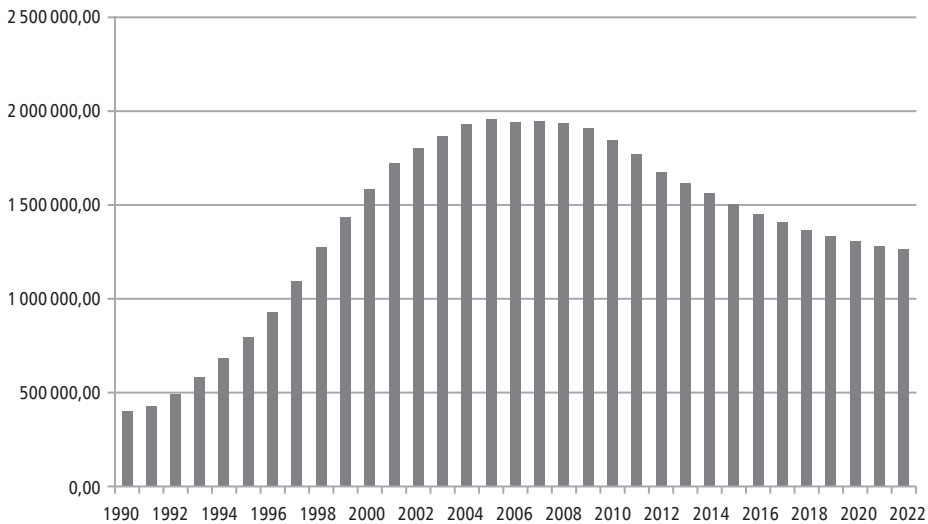
Ekspansja systemu z poziomu dostępu elitarnego do masowego i powszechnego w Polsce była nagła i nieskoordynowana: podczas gdy pod koniec okresu komunistycznego współczynnik skolaryzacji brutto oscylował w okolicach 10% (1989), po trzech latach system wkroczył w epokę umasowienia (15,5% w 1992 r.), a w ciągu następujących 15 lat – w epokę upowszechnienia dostępu (51,1% w 2007 r.

i później; używamy tu rozróżnienia Martina Trowa – 2010: 86–142 – zgodnie z którym system masowy zaczyna się na poziomie 15%, a powszechny na poziomie 50%). Potężny, bo aż pięciokrotny wzrost współczynnika skolaryzacji brutto (w ciągu półtorej dekady) nastąpił w Polsce w znacznie krótszym czasie niż gdziekolwiek indziej w Europie Zachodniej, zaskakując polityków i analityków szkolnictwa wyższego, a jednocześnie ciesząc się wsparciem ze strony państwa, akademii i opinii publicznej. Najważniejszą siłą napędową tej bezprecedensowej zmiany stanowiął potężny, społeczny nacisk na zwiększanie dostępności szkolnictwa wyższego dla szerokich warstw społeczeństwa (Białecki i Dąbrowa-Szeffler 2009). Wynikał on ze wzrostu demograficznego (liczne pokolenie urodzone w drugiej połowie lat 70. i pierwszej połowie lat 80. poszukujące możliwości studiowania), nowego rynku pracy, w ramach którego zwiększała się liczba etatów w rozwijającym się bujnie sektorze prywatnym, a także rosnące zapotrzebowanie na większą liczbę lepiej wykształconej kadry pracowników (Baranowska 2011; Kogan, Noelke i Gebel 2011). Duże znaczenie odegrała również polityka publiczna spod znaku *laissez faire* w stosunku do pojawiającego się sektora prywatnego w szkolnictwie wyższym (którą nazwaliśmy gdzie indziej „polityką braku polityki”, Kwiek 2008b) oraz skłonność kadry akademickiej do silnego zaangażowania się w intensywny rozwój instytucjonalny zarówno publicznego, jak i prywatnego sektora (Antonowicz 2012a; Kwiek 2014c). Pojawienie się prywatnego sektora w krajach postkomunistycznych „wzięło państwo i społeczeństwo z zaskoczenia. Często oznaczało upowszechnianie się prywatnego sektora przy niewielkich regulacjach prawnych” (Slantcheva i Levy 2007: 5). Procesy zmian w Polsce były typowe dla Europy Środkowej i Wschodniej; podobne wyzwania wiązały się z komunistyczną przeszłością. Najważniejsza była ucieczka przed komunistyczną wizją uniwersytetów jako organizacji potężnie upolitycznionych, o mocno ograniczonej dostępności, znajdujących się pod silnym nadzorem państwa i ukierunkowanych na stopniowe przekształcanie podstawowych struktur społecznych.

Połączenie czynników podaży i popytu doprowadziło do szybkiego wzrostu systemu. Instytucje publiczne wykorzystywały świeżo uzyskaną autonomię instytucjonalną do oferowania coraz większej liczby kierunków studiów coraz większej liczbie studentów, zarówno w ramach istniejących wcześniej ścieżek finansowanych przez państwo z podatków, jak i nowo powstających ścieżek opartych na finansowaniu z opłat za czesne (z jasnym podziałem: wszystkie studia stacjonarne w sektorze publicznym są finansowane z podatków, zgodnie z Konstytucją RP; wszystkie studia niestacjonarne są oparte na finansowaniu z opłat za czesne). W kategoriach bezwzględnych rozmiar systemu zwiększył się znacznie, podobnie jak rozmiar pojedynczych instytucji publicznych (i ich liczba) oraz rozmiar i liczba instytucji prywatnych. W sensie instytucjonalnym już nigdy polskie szkolnictwo wyższe nie przeżyje tak silnego rozwoju skoncentrowanego w tak krótkim czasie. W okres ten wchodziliśmy zupełnie nieprzygotowani instytucjonalnie, finansowo, kadrowo i koncepcyjnie.

Z perspektywy masowego dostępu do szkolnictwa wyższego okres po 1989 r. w Polsce był „złotym wiekiem”¹. Jednakże ekspansja wiązała się ze znacznymi kosztami instytucjonalnymi: obsesyjna koncentracja na zwiększaniu liczby studentów była lustrzanym odbiciem deinstytucjonalizacji misji badawczej wiodących uniwersytetów oraz względnego spadku akademickiej produktywności badawczej w latach 1995–2010 (w porównaniu z głównymi systemami Europy Środkowej, takimi jak Węgry, Czechy i Słowacja, szczególnie zaś w miękkich – w odróżnieniu od twardych – obszarach badawczych, patrz rozdz. 5).

Epoka ekspansji edukacyjnej na poziomie szkolnictwa wyższego skończyła się ok. 2006 r. Zakładamy, na podstawie prognozy demograficznej Głównego Urzędu Statystycznego, że implozja systemu może trwać jeszcze co najmniej dekadę (do 2025 r.) z powodu fundamentalnych zmian demograficznych (patrz rys. 3.1).



RYSUNEK 3.1

Liczba studentów w polskim szkolnictwie wyższym, 1990–2022

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania) oraz dla przewidywań demograficznych na lata 2014–2022 na podstawie MNiSW (2012).

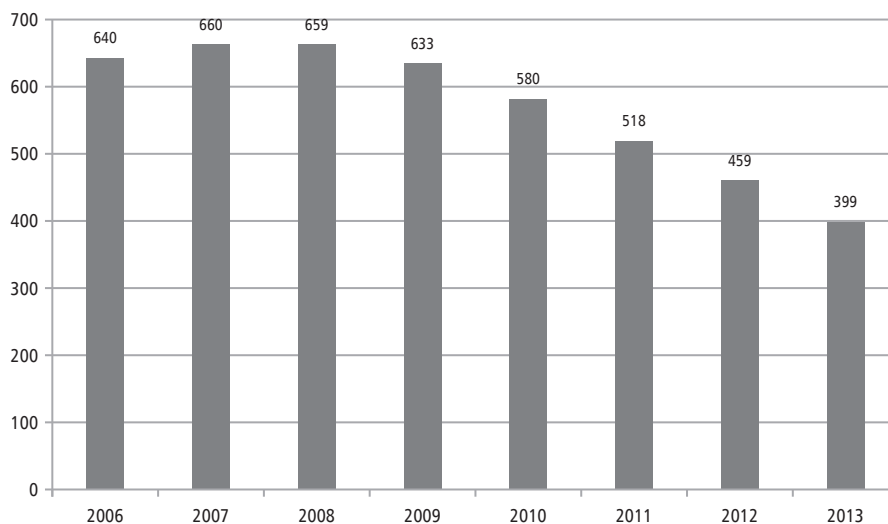
W sposób wyjątkowy na tle krajów UE i krajów OECD (z wyjątkiem Korei i Japonii, patrz szczegółowe przewidywania Vincent-Lancrin 2008: 97–103; patrz

¹ Choć najnowsze studia empiryczne oparte na danych z polskich badań „budżetów gospodarstw domowych” z okresu 1995–2008 pokazują, że rosnąca dostępność szkolnictwa wyższego odnosi się bardziej do studentów pochodzących z rodzin o niskim wykształceniu, żyjących poza dużymi ośrodkami miejskimi, niż do studentów pochodzących z rodzin o niskich dochodach (patrz Herbst i Rok 2014: 14).

też analizy Yonezawa i Kim 2008: 199–220; Huang 2012), polski system na obecnym etapie rozwoju jest zarówno powszechny (w kategoriach Trowa), *jak i* ulega znacznej implozji. Jednakże logika stojąca za polityką publiczną w epoce ekspansji (1990–2005) musi nieuchronnie różnić się od logiki stojącej za nią w okresie implozji (2006–2025). Istotnym parametrem postępujących procesów zmiany jest niż demograficzny, pochodzący z ogromnego spadku wskaźnika liczby urodzeń we wczesnych latach 90. XX w. Przewiduje się, że populacja w wieku między 19 a 24 rokiem życia do 2025 r. będzie się stale zmniejszać, a ostatecznie skurczy się o 43% w stosunku do populacji w tym samym wieku z roku 2007 (GUS 2009). Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego prognozuje, że w tym samym czasie liczba (polskich) studentów zmniejszy się z 1,94 mln w 2006 r. do 1,33 mln w roku 2020 i 1,17 mln w 2025 r. Dane MNiSW nie uwzględniają potencjalnego wzrostu liczby studentów zagranicznych, ale w ujęciu zagregowanym, a nie w ujęciu wybranych uczelni, jak się wydaje, udział studentów zagranicznych nie ma większego znaczenia jako potencjalny czynnik wzrostu całego systemu. Polskie szkolnictwo nie było i nie jest atrakcyjnym miejscem studiów dla studentów zagranicznych (z niewielkimi wyjątkami) i nie ma powodu oczekiwać, że sytuacja w najbliższej dekadzie miałaby się radykalnie zmienić, zwłaszcza biorąc pod uwagę fakt, że będą z nami w tym zakresie konkurować inne kraje europejskie, również zagrożone kurczeniem się swoich systemów (np., według prognoz OECD, Niemcy, Hiszpania, Szwecja, a w naszej części świata Węgry i Słowacja, choć już nie Czechy, patrz Vincent-Lancrin 2008: 49–51). Liczba studentów w sektorze prywatnym miałaby się zmniejszyć niemal pięciokrotnie, z 660 tys. w 2007 r. do 151 tys. w roku 2022 (MNiSW 2012: 7–8). Zmiany od 2006 r. zostały pokazane szczegółowo na rysunkach 3.2 i 3.3.

Według kilku zgodnych ze sobą scenariuszy, dotyczących przyszłej liczby studentów i opartych na krajowych danych statystycznych (patrz Vincent-Lancrin 2008: 45; Antonowicz i Gorlewski 2011: 10–14; IBE 2011: 110–111; EY/IBNGR 2010: 20), można się spodziewać, że liczba studentów w Polsce do 2025 r. zmniejszy się o 55–65% w stosunku do roku 2005. W naszym kontekście prywatyzacji/deprywatyzacji oznacza to jedno: nie tylko kończy się epoka ekspansji edukacyjnej w szkolnictwie wyższym, lecz także dominujące do niedawna procesy prywatyzacji znajdują się w odwróceniu. Właśnie ten aspekt zmian instytucjonalnych chcielibyśmy w dalszej części rozdziału zbadać bardziej szczegółowo.

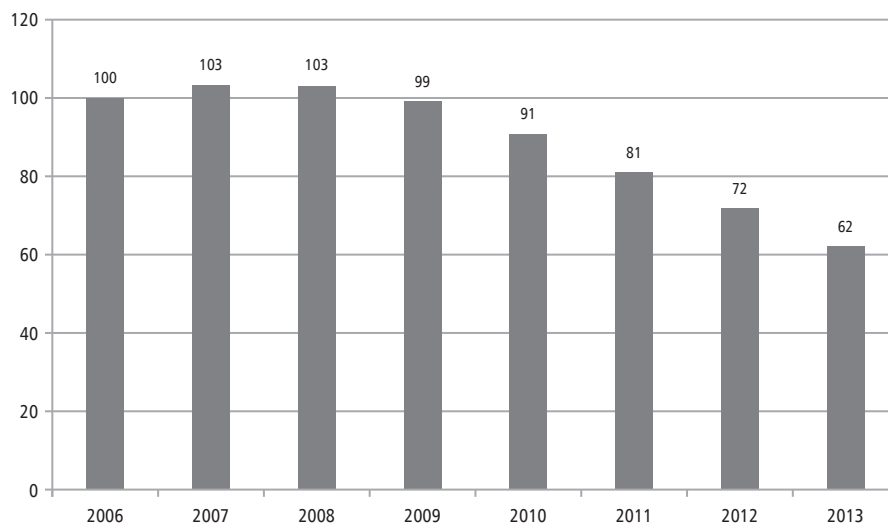
Koncentrujemy się zatem na tym, co nazywamy „deprywatyzacją”, czyli lokalnym, polskim kontrtrendem (ale również środkowo- i wschodnioeuropejskim, jeśli weźmiemy pod uwagę niż demograficzny w takich krajach, jak Bułgaria, Rumunia, Słowacja, Estonia, Litwa oraz Łotwa), stojącym w opozycji względem globalnych trendów prywatyzacyjnych, szczególnie zaś względem rozwoju sektora prywatnego i rosnącej zależności od mechanizmów współodpłatności w instytucjach sektora publicznego (Levy 2009; Altbach, Reisberg i Rumbley 2010: 75–84, Johnstone 2012; Johnstone i Marcucci 2010). Deprywatyzacja jest wyjątkowym



RYSUNEK 3.2

Liczba studentów, sektor prywatny, w latach 2006–2013 (w tys.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).



RYSUNEK 3.3

Zmiana liczby studentów, sektor prywatny, w latach 2006–2013 (w %; 2006 – 100%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).

procesem, zachodzącym dziś jedynie w postkomunistycznej Europie, ponieważ wyłącznie w tej części świata mieliśmy do czynienia z trwającym ponad dwie dekady rozwojem prywatnego szkolnictwa wyższego (typu finansowo niezależnego od państwa, czyli *independent private* w terminologii statystycznej OECD), z mocno ograniczonym dostępem do edukacji wyższej w dekadach poprzedzających upadek komunizmu oraz ze społeczeństwami, które przechodzą szybszy niż gdziekolwiek indziej w Europie proces starzenia się (związany m.in. od wczesnych lat 90. XX w. z dramatycznie niskimi wskaźnikami dzietności).

Deprywatyżacja jest (w polskim przypadku napędzanym przez demografię, ale w innych częściach świata mogą to być mechanizmy np. o podłożu czysto ideologicznym czy czysto finansowym) procesem zmieniającym zastaną równowagę między tym, co publiczne, a tym, co prywatne, w stronę tego pierwszego; jest możliwym powrotem do normalności w tych częściach Europy, gdzie tym, co tradycyjnie „normalne”, było przede wszystkim publiczne i bezpłatne (czyli oparte na podatkach) szkolnictwo wyższe. W efekcie tego obecna dynamika publiczne/prywatne w postkomunistycznej Europie różni się znacząco zarówno od tej samej dynamiki w Europie Zachodniej, jak i w ujęciu globalnym (patrz Kwiek 2011a; 2012b). Jednakże długofalowa, systematyczna implozja polskiego szkolnictwa wyższego może także, po prostu, wyprzedzać trwające przez dekady trendy w innych krajach europejskich dotkniętych zmianami demograficznymi (np. w Niemczech czy Hiszpanii, patrz Vincent-Lancrin 2008: 48–51). Dynamika publiczne/prywatne w krajach Europy Zachodniej zawsze była odmienna, gdyż prywatne szkolnictwo wyższe oraz opłaty za czesne nie są tam dominującą ani nawet szczególnie istotną cechą szkolnictwa wyższego (z wyjątkiem systemu angielskiego) i w tym sensie nie może tam zająć podobny „powrót do normalności”. W perspektywie globalnej, z wyjątkiem Europy, obecnie w siłę rosną dwie agendy dotyczące prywatyzacji w szkolnictwie wyższym: coraz bardziej uwidaczniają się, z jednej strony, rozwój sektora prywatnego (patrz Levy 2011; PROPHE 2014), a z drugiej, coraz większa zależność finansowa sektora publicznego od opłat za czesne (patrz Heller i Callender 2013; Marcucci 2013).

Na początku tego rozdziału nakreśliłyśmy zwięźle historyczny kontekst dotyczący przejścia od komunistycznego, elitarnego (w sensie klasyfikacji Trowa) szkolnictwa wyższego do postkomunistycznego szkolnictwa wyższego o charakterze masowym i powszechnym. Następnie opiszemy rozkład wzrostu i implozji polskiego sektora szkolnictwa wyższego w odniesieniu do wybranych parametrów. Później zajmiemy się przeciwstawieniem prywatyzacji epoki ekspansji deprywatyżacji epoki implozji. Kolejnym obszarem naszych zainteresowań będzie konkurencja, wewnątrzsektorowe różnicowanie i międzysektorowa homogenizacja tego, co publiczne, i tego, co prywatne. Na koniec przedstawimy wnioski i wynikające z nich konsekwencje dla polityki publicznej.

3.2. Szkolnictwo wyższe w Polsce: od „przywileju” przez „prawo” do „obowiązku”. Krótki kontekst historyczny

Trzy oddzielne epoki: „umasowienia” systemu, jego „dojrzewania” i wreszcie jego „postumasowienia” (posługujemy się tutaj kategoriami zastosowanymi przez Patricję Gumpert i jej współpracowników w badaniu systemu amerykańskiego – 1997: 90 n.), zamknęły się w ok. 15 latach, zupełnie inaczej niż w przypadku głównych uprzemysłowionych gospodarek świata (w tym większości systemów zachodnioeuropejskich, w USA i Japonii), gdzie analogiczne procesy i analogiczne trzy epoki trwały co najmniej trzy dekady. Niespotykane tempo zmian w Polsce przyniosło niezamierzone konsekwencje w obszarze polityki edukacyjnej. Tak jak nie było żadnych międzynarodowych przykładów polityki publicznej, z których Polacy mogliby korzystać w okresie gwałtownej ekspansji lat 90. XX w., tak, wydaje się, nie ma dzisiaj niemal żadnych użytecznych międzynarodowych przykładów postępowania w okresie obecnego, gwałtownego procesu implozji piątego największego systemu szkolnictwa wyższego w UE. Systemu o nadal najwyższym udziale (oraz największej liczbie studentów) studiujących w sektorze prywatnym w Europie. W istocie, zgodnie z tym, co zaproponował w latach 70. XX w. Martin Trow (2010: 94–95), w Polsce w ostatnich trzech dekadach zaszła znacząca zmiana rozumienia partycypacji w szkolnictwie wyższym – z „przywileju” wynikającego z urodzenia lub talentu (choć w znacznym stopniu przywileju centralnie planowanego w latach 80. XX w. i wcześniej) w „prawo” tych, którzy mają określone kwalifikacje formalne (lata 90. XX w.), a następnie w „obowiązek” ciążyący na dzieciach z klasy średniej (w pierwszej dekadzie XXI w. i później), które w praktyce nie mogą uniknąć wyższego wykształcenia.

Wkraczanie do nowego i powszechnego, choć jeszcze nie kurczącego się systemu prowadziło do całkowicie nowych wyzwań dla ustawodawcy, zarówno w kontekście finansowania, jak i zarządzania: od kwestii utrzymania publicznej (i prywatnej) infrastruktury szkolnictwa wyższego w systemie ze zmniejszającą się populacją studentów, po sposoby różnicowania odmiennych typów instytucji oraz ich funkcji tak, by obecne instytucje elitarne (oraz ich części składowe) mogły przetrwać w systemie powszechnym. Elitarność poszczególnych, wybranych instytucji nie idzie przeciw w parze z powszechną dostępnością na poziomie systemu. Rozwiązaniem dylematu – wybrane uczelnie elitarne/większość uczelni powszechnie dostępnych – jest systematyczne, postępujące zróżnicowanie systemu, powiązane ściśle z dostępnym finansowaniem, zwłaszcza finansowaniem badań naukowych.

Z procesami różnicowania systemu mamy obecnie do czynienia jedynie w małej skali, a niezbędna jest dalsza zmiana systemowa. Szczególnie interesujące są dylematy z zakresu finansowania, wynikające z coraz silniej kurczącego się systemu: czy powinien on podążać za globalnymi (ale nieobejmującymi kontynentalnej

Europy) tendencjami dalszego wzrostu sektora prywatnego oraz rosnącej zależności sektora publicznego od mechanizmów współodpłatności za studia, czy też należy wzmacniać oparcie całości systemu na publicznym finansowaniu studentów z sektora publicznego, traktując (obecnie stopniowo zanikający, jak chcą dostępne prognozy i analizy) sektor prywatny jako zjawisko o charakterze tymczasowym, którego wyraźna obecność była związana z wczesnym okresem postkomunistycznej transformacji? Innymi słowy, jak zastanawiał się Peter Scott (2007: 309), czy instytucje prywatne w całym naszym regionie „wyznaczają trendy”, czy też ich znaczenie jest właściwe „przemijającej fazie, stosowalnej do specjalnych warunków występujących w ramach przejścia od reżimów komunistycznych do postkomunistycznych”? Odpowiedź na pytanie o przyszłość sektora prywatnego w Polsce będzie, być może, udzielana wyłącznie na poziomie praktycznym, czyli na podstawie liczby osób podejmujących (bądź niepodejmujących) studia w tym sektorze. Może się okazać, że odpowiedź systemowa, wypracowana w ramach polityki publicznej w obszarze szkolnictwa wyższego, w ogóle nie padnie. Może się zdarzyć, że nie pojawi się szczególna polityka państwa w odniesieniu do tego sektora, a o jego przyszłości zadecydują ci, którzy zadecydowali o jego powstaniu i rozwoju, czyli studenci.

Przez ćwierćwiecze funkcjonowania tego sektora w Polsce nie doczekaliśmy się uczciwej analizy jego pozytywnego i negatywnego wpływu na rozwój systemu jako całości. Tego typu analiza musiałaby obejmować najważniejszych interesariuszy: studentów i ich rodziny, nieliczną własną kadre, bardzo liczną kadre pochodzącą z sektora publicznego, gospodarkę i rynek pracy oraz system uprawiania nauki. Jak się wydaje, sektor prywatny najlepsze lata ma zdecydowanie za sobą i być może rzeczywiście najlepszym rozwiązaniem jest taka sama „polityka braku polityki”, w ramach której sektor ten rozwijał się w latach 90., a więc w okresie najszybszej ekspansji. Trochę to rozwiązanie typu darwinowskiego: przetrwają tylko najsilniejsi, jednocześnie sektor prywatny zawsze walczył o jak najmniejszy poziom ingerencji państwa w swoje funkcjonowanie, o uwolnienie od gorsetu państwowej opieki rozumianej jako ingerencja w wolny rynek wolnych podmiotów gospodarczych. W swoich najlepszych czasach walczył o to, by państwo i jego agendy stały z boku i nie przeszkadzały – trudno więc dzisiaj od państwa oczekiwać, by okazywało mu specjalną troskę i wspomagało (w tym finansowo) jego działalność. Sektor prywatny w Polsce przetrwa, tylko skala jego funkcjonowania będzie zdecydowanie mniejsza: prognozowany udział w całkowitej liczbie studentów na poziomie 12–15% wydaje się dzisiaj zupełnie realny. Najważniejsza dyskusja ostatnich lat w Polsce – ściśle związana z przyszłością sektora prywatnego – nie doprowadziła do rozwiązań dla niego korzystnych: państwo nie zdecydowało się, naszym zdaniem słusznie, na wprowadzenie systemu opłat za czesne w sektorze publicznym. Tylko takie rozwiązanie systemowe mogłoby dać finansowy oddech sektorowi prywatnemu i, nieprzypadkowo, reprezentanci tego sektora byli najbardziej gorącymi orędownikami tej radykalnej zmiany architektury finansowej szkolnictwa wyższego. Dzisiaj rozwiązanie to staje się powoli nieaktualne,

a najważniejszy argument na rzecz utrzymania obowiązującego systemu finansowania szkolnictwa wyższego brzmi tak, że system jako całość się kurczy, maleje liczba studentów – a tym samym zmniejsza się presja finansowa na wprowadzenie opłat za czesne, ponieważ, jak można przewidywać, publiczne nakłady na szkolnictwo wyższe będą nieznacznie maleć lub pozostaną na zbliżonym poziomie.

Standardowym rozwiązaniem potencjalnie mogłoby być zapewnienie wysokiej jakości społecznie uznanych i nagradzanych na rynku pracy programów kształcenia w sektorze prywatnym. Ale polityka nieingerencji i luźnej kontroli rządowej tego sektora z lat 90. przyczyniła się do jego niskiej konkurencyjności i niskiego społecznego uznania w porównaniu z sektorem publicznym. Wyjątki, tzn. 5–10% prywatnych instytucji, można by nazwać instytucjami „półelitarnymi” (czyli *semi-elite* w klasyfikacji Levy’ego, 2009), ale nie czynią one dużej różnicy, choć należy je tu odnotować.

Ponieważ trendy demograficzne nie zmieniają się w ciągu dekady, sektor prywatny stara się obecnie przededefiniować krajową architekturę finansowania szkolnictwa wyższego. W dobrych czasach stale rosnącej liczby studentów (nazywanych tu epoką ekspansji) niezależność sektora prywatnego od państwa była najważniejsza. Dzisiaj (w epoce kurczenia się czy implozji systemu) ingerencja państwa, w formie wprowadzenia opłat za czesne w sektorze publicznym lub dotacji dla sektora prywatnego, wydaje się jedynym długoterminowym rozwiązaniem politycznym, które chroniłoby sektor prywatny. Kwestią otwartą pozostaje wciąż pytanie, czy subsydiowanie studentów studiów stacjonarnych w sektorze prywatnym, jako jedna z potencjalnych opcji polityki szkolnictwa wyższego, radykalnie odmieniłoby jego przyszłość. Rynek szkolnictwa wyższego jest w coraz większym stopniu „rynkiem prestiżu” i „rynkiem pozycyjnym”, a kwalifikacje i dyplomy stają się „dobrami pozycyjnymi” (wspomnianymi w poprzednim rozdziale *positional goods* według teorii Hirscha [1976]). Jak w innych miejscach postkomunistycznej Europy, również i w Polsce prestiż znajduje się po stronie tradycyjnych elitarnych uniwersytetów publicznych.

Korzystając z typologii możliwych kombinacji publiczne/prywatne w finansowaniu szkolnictwa wyższego zaproponowanej przez Levy’ego (1986b), doradczane na przyszłość, kilka lat temu silne, obecnie bardzo słabe, zmiany systemowe można by uznać za polityczny ruch w kierunku konwergencji obu sektorów. W tej typologii potencjalny przyszły ruch w polskim przypadku przebiegałby od czwartego modelu (podwójne, dystynktywne sektory szkolnictwa wyższego: mniejszy sektor prywatny finansowany prywatnie, większy sektor publiczny finansowany publicznie) do modelu trzeciego (podwójne, homogeniczne sektory szkolnictwa wyższego: mniejszościowy sektor prywatny, podobne finansowanie dla każdego sektora; pierwszy i drugi model Levy’ego odnoszą się do pojedynczych systemów bez sektora prywatnego). Pojawiające się do niedawna w Polsce debaty polityczne dotyczące publicznego i prywatnego finansowania szkolnictwa wyższego nie są unikatowe ani pod względem historycznym, ani geograficznym. Levy rozpoznał trzy główne typy debat politycznych w swoich czterech modelach: pierwszy

dotyczy samego wzrostu instytucji prywatnych; drugi – tego, czy nowy sektor prywatny powinien otrzymywać środki publiczne; a trzeci – obecności i wysokości opłat za czesne w sektorze publicznym. W latach 90. Polskę zdominowała debata na temat rozwoju sektora prywatnego; być może pojawią się jeszcze debaty o wprowadzeniu opłat za czesne w sektorze publicznym i o publicznych dotacjach dla sektora prywatnego. W tej chwili dominują procesy deprywatyzyzacyjne, które do debat o opłatach za czesne nie są dobrym kontekstem.

Uważamy, że w okresie implozji systemu w najbliższej dekadzie nic nie będzie już takie jak dawniej, a znaczenie sektora prywatnego dla całości systemu szkolnictwa wyższego – obecnie w kategoriach Michaela E. Portera (1990) „przemysłu upadającego” (*declining industry*) – stanowiło zjawisko tymczasowe. Sektor prywatny był pożądanym przez państwo w okresie ekspansji, ponieważ rosnące koszty kształcenia na wyższym poziomie mogły dzięki jego obecności przynajmniej częściowo zostać pokryte z prywatnej kieszeni studentów. Jednakże od samego początku, podobnie jak w komunistycznych Chinach pierwszej dekady XXI w., „sektor prywatnego szkolnictwa wyższego został zaprojektowany jako podrzędny w stosunku do sektora publicznego” (Wang 2014: 110). W Polsce nie był on w żaden sposób „zaprojektowany”, pojawił się w odpowiedzi na silną społeczną potrzebę i potężną motywację finansową kadry akademickiej, której status materialny w latach 90. obniżył się zasadniczo. Mieliśmy wtedy do czynienia z potężną podażą kadry, dysponującej wolnym czasem, i potężnym popytem studentów, którzy nie mieścili się w państwowych uczelniach. Jednakże zmiany demograficzne są dzisiaj nieubłagane. Oba sektory nigdy nie były równorzędnymi partnerami, a istota rozwoju sektora prywatnego polegała na systemowym podtrzymywaniu owej nierówności. Z niewielkimi wyjątkami, poziom wymagań wobec niego ze strony państwa i społeczeństwa był minimalny, zasoby kadrowe zazwyczaj poniżej standardów świata rozwiniętego, a symbioza z sektorem publicznym (jego kadra, bibliotekami czy wręcz budynkami) nieznaną w Europie Zachodniej. Dominację instytucji publicznych pod względem prestiżu uważano powszechnie za oczywistą. Po 25 latach symbiozy nie istnieją żadne silne argumenty, by albo mocniej subsydiować sektor prywatny ze środków publicznych, albo z powodu jego pogarszającej się sytuacji finansowej w przyszłości zmieniać reguły gry w całości systemu i wprowadzać opłaty za czesne w sektorze publicznym.

W Polsce, podobnie jak w innych krajach postkomunistycznych po 1989 r., w tym samym czasie przebiegały skomplikowane procesy umasowienia szkolnictwa wyższego, demokratyzacji społeczeństwa i wprowadzania wolności politycznej, przechodzenia od gospodarki planowej do gospodarki rynkowej powiązanej z wolnością gospodarczą oraz rosnącą rolą wpływów globalizacji i europeizacji intensyfikowanych przez gwałtowne zmiany technologiczne. Umasowienie w Polsce zostało odsunięte w czasie z powodów jednoznacznie politycznych na prawie trzy dekady (centralnie planowane społeczeństwo, centralnie sterowana gospodarka i podporządkowane obu tym obszarom w epoce komunistycznej centralnie planowane szkolnictwo wyższe) i w związku z tym przyjęło inne formy niż umasowienie

znane z systemów zachodnioeuropejskich z lat 60., 70. i 80 XX w. Gdy procesy umasowienia zostały wreszcie uwolnione (po upadku komunizmu), trudno je było zatrzymać, co więcej, trudno było je kontrolować (przykładem silnej państwowej kontroli nad ekspansją szkolnictwa wyższego w naszym regionie była Czechosłowacja, a później Czechy, patrz Kwiek 2015i). Umasowienie wynikało z połączenia decyzji politycznych (szczególnie nowego prawa o szkolnictwie wyższym z 1990 r.), silnej presji płynącej ze strony gospodarki, presji pauperyzowanej kadry akademickiej oraz potężnej presji społecznej. Demokratyzacja społeczeństwa szła w parze z pauperyzacją kadry, a powstrzymać ją mogła prywatyzacja szkolnictwa wyższego. Podobne zmiany strukturalne zachodziły niemal w całym regionie, chociaż ich tempo oraz stopień kontroli państwa były różne w różnych krajach (Scott 2007; Slantcheva i Levy 2007; Kwiek 2010a). Jak się wydaje, zmiany zachodzące w Polsce w pierwszej dekadzie transformacji miały najbardziej spontaniczny charakter (czyli najmniej je planowano) i podlegały najslabszym regulacjom prawnym, tzn. w praktyce pozostawały poza głównym obszarem zainteresowania państwa.

Jak już wspominaliśmy, szkolnictwo wyższe w Europie Środkowej, w odróżnieniu od krajów najbardziej uprzemysłowionych, było w 1990 r. – podobnie jak w poprzedzających dekadach – dość elitarne. Okres komunizmu nie zapoczątkował procesów umasowienia, ale też nie zwiększył radykalnie dostępu do wyższego wykształcenia osobom pochodzącym z rodzin o niskim statusie społecznym i ekonomicznym, mimo licznych prób podejmowanych w tym kierunku w kolejnych dekadach. Udział studentów z owych klas był stabilny (i nie przekraczał 20%, zwłaszcza dzięki wykorzystywaniu „punktów preferencyjnych” za pochodzenie w latach 70. i 80. XX w.), a ogólny cel partii komunistycznej – stworzenie nowej inteligencji o korzeniach chłopskich i robotniczych – nigdy nie został osiągnięty. Jan Szczepański (1978: 29) opisał tę doktrynę w sposób następujący: „rewolucja społeczna może zostać dopełniona wyłącznie wtedy, jeśli warstwa inteligencji zostanie wykształcona z przedrewolucyjnych niższych klas robotników fizycznych i chłopstwa”. Jednym z głównych powodów fenomenalnego wzrostu prywatnego szkolnictwa wyższego po upadku komunizmu w (niektórych) krajach Europy Środkowej, a w Polsce w szczególności, było właśnie permanentne ograniczanie dostępu do publicznego szkolnictwa wyższego w czasach komunizmu, w połączeniu z powolnym pojawianiem się zatrudnienia w prywatnym sektorze gospodarki rynkowej. Zwiększanie płac w tym sektorze stopniowo kierowało coraz większą liczbę młodych ludzi do szkolnictwa wyższego. Ambicje młodych ludzi i ich rodzin rosły szybciej niż kiedykolwiek wcześniej w historii polskiego szkolnictwa wyższego, a zarazem w tym samym tempie rosły możliwości edukacyjne w obu sektorach. Nastąpiło swoiste sprzężenie zwrotne: coraz większa liczba młodych ludzi chciała studiować i – mogła studiować.

Wydawało się w owym czasie, że rozwój systemu szkolnictwa wyższego nie ma granic, a rosnący popyt zaspokajały dwie setki nowych instytucji prywatnych i setki płatnych programów dla studentów, zwanych w owym czasie zaocznymi

w sektorze publicznym. Popyt na dyplomy szkolnictwa wyższego rósł zgodnie w całym regionie, a premia płacowa za wyższe wykształcenie przez wiele lat była najwyższa w Europie (w Czechach, na Węgrzech, w Polsce, na Słowacji i w Słowenii premia ta jest wciąż wyższa dla wszystkich badanych przedziałów wiekowych niż średnia dla krajów OECD oraz UE-21, OECD 2013: 11–112; dla Polski jest obecnie najniższa wśród wymienionych pięciu krajów, gdyż polski rynek pracy wykazuje oznaki nasycenia absolwentami szkolnictwa wyższego). Jednakże, zgodnie z ustaleniami Geigera (1986: 107), sektor prywatny szkolnictwa wyższego w Polsce działał „na peryferiach systemu państwowego szkolnictwa wyższego”, ponieważ sektor publiczny również przeżywał potężną ekspansję. Jak słusznie podkreślili Slantcheva i Levy (2007: 1):

nigdzie indziej zmiana nie była tak skoncentrowana w czasie i nie obejmowała tak wiele krajów o podobnym dziedzictwie historycznym. Chociaż rozwój sektora prywatnego stał się na całym świecie powszechny, jego rozwój w krajach Europy Środkowej i Wschodniej jest bardziej uderzający, ponieważ pojawia się w kontekście tła historycznego, które stanowiły co najmniej cztery dekady komunistycznego, publicznego monopolu oraz historycznie ograniczane nabory w szkolnictwie wyższym.

Podstawową cechą polskiego szkolnictwa wyższego, jak i całej gospodarki w powojennym okresie komunistycznym, było centralne planowanie. Jan Szczepański (1978: 32) podkreślał w swoim raporcie krajowym dotyczącym Polski, że

odkąd edukacja stała się integralną częścią planowania społeczno-gospodarczego, a przyjęcie do jakiegokolwiek instytucji szkolnictwa wyższego stało się, z zasady, gwarancją zatrudnienia, rząd zmuszony jest dopasowywać poziom przyjęć na studia do szans absolwentów na zatrudnienie.

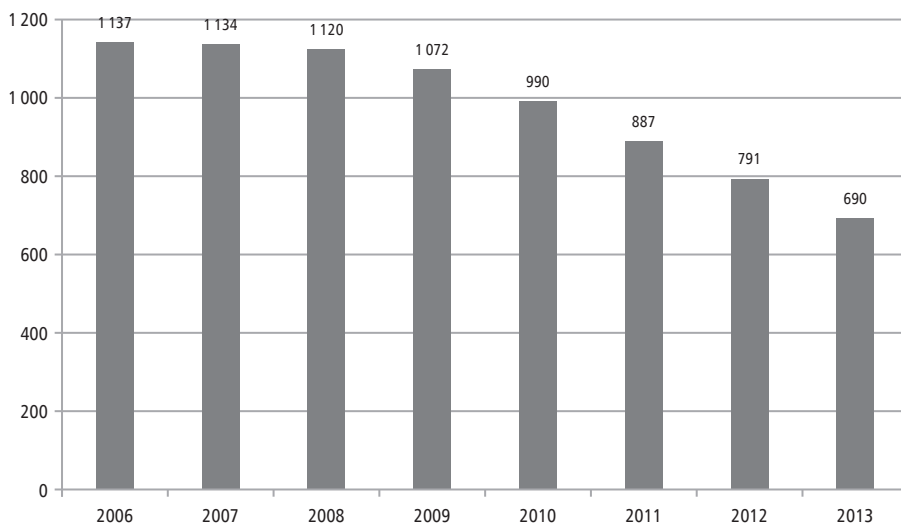
Liczbę przyjmowanych na studia kandydatów w całym kraju określano zgodnie z deklarowanymi potrzebami gospodarki, dla każdego rodzaju instytucji oraz dla każdego obszaru studiów osobno. Jak można się spodziewać, w większości obszarów studiów (medycyna, architektura, budownictwo, inżynieria, humanistyka, kształcenie nauczycieli, prawo i ekonomia) 90–98% absolwentów podejmowało pracę dokładnie według uzyskanego wykształcenia (dane z 1978 r., ale podobnie było przez całe lata 70. traktowane tutaj jako przykładowe). Jednocześnie uniwersytety w krajach komunistycznych rząd wykorzystywał jako czynniki zmiany społecznej, np. jako narzędzia służące do niwelowania nierówności społecznych. Działo się tak zgodnie z doktryną głoszącą, że wszystkie europejskie społeczeństwa komunistyczne są „społeczeństwami politycznymi” (Szczepański 1974), w których cele polityczne, wartości ideologiczne oraz cele wyznaczane przez partię komunistyczną stanowią podstawowe czynniki w podejmowaniu każdej publicznej decyzji. Ważnym celem komunistycznego szkolnictwa wyższego było wprowa-

dzanie w życie zmiany struktury społecznej oraz składu społecznego wykształconych warstw społeczeństwa. Zasada pełnego zatrudnienia połączona z zasadą uważnej, zaplanowanej podaży wykwalifikowanych pracowników na zamknięty krajowy rynek pracy stała się istotnym czynnikiem ograniczającym umasowienie szkolnictwa wyższego. W latach 90. XX w. większość ideologicznie zaangażowanych wydziałów uniwersyteckich (np. nauki polityczne, ekonomia czy filozofia) zmieniła się wewnętrznie, przede wszystkim przez zatrudnianie młodej kadry naukowej. Problem narastający przez ostatnie dwie dekady miał naturę bardziej naukową niż ideologiczną: był nim (i nadal częściowo jest) niski poziom koncentracji na badaniach naukowych połączony z marginalną produktywnością badawczą oraz wysoką koncentracją na kształceniu studentów. Do tego dochodzi specyficzna dystrybucja czasu pracy, silnie sprzyjająca kształceniu, powiązana z dorabianiem kadry akademickiej w sektorze prywatnym i kształceniem studentów na płatnych studiach zaocznych. Uniwersytety stały się, jak nazwaliśmy to zjawisko w rozdziale 5, „podzielonymi instytucjami”, wykazującymi odmienne zachowania i postawy akademickie w miękkich i twardych dyscyplinach naukowych oraz malejącą produkcję badawczą w dyscyplinach miękkich.

3.3. Od dystrybucji wzrostu do dystrybucji zaniku

Upadek komunizmu w Polsce zainicjował procesy umasowienia i upowszechniania szkolnictwa wyższego, którym towarzyszyło jego postępujące hierarchiczne różnicowanie: podobnie jak w innych miejscach regionu, większa część nowych studentów została wchłonięta przez prywatne i publiczne instytucje drugiej klasy oraz przez najlepsze instytucje w ramach naukowo mniej wymagających i podlegających mniejszej selekcji studiów zaocznych (opierających się finansowo na opłatach za czesne). Studia zaoczne nie trwały dłużej niż studia dzienne, jak wyobrażali sobie zachodni analitycy: składały się z mniejszej liczby przedmiotów prowadzonych w trybie weekendowym. Czesne było względnie niskie z powodu konkurencji między dużą liczbą prywatnych i publicznych instytucji (między 300 a 400 zł miesięcznie w okresie 1995–2005, w którym nastąpił najbardziej intensywny wzrost liczby studentów). Udział studentów płacących czesne (czyli wszyscy studenci sektora prywatnego oraz zaocznicy sektora publicznego) w całej populacji studentów był w okresie ekspansji z lat 1990–2005 wysoki (rósł od 46,6% w 1995 r. do 62,8% w roku 2000 i spadł nieznacznie do 58,9% w 2005 r.). W okresie implozji systemu udział tych studentów systematycznie spada, do 44,50% w 2013 r., a można się spodziewać, że spadnie do 20% w 2022 r. (MNiSW 2012: 8). Na zamieszczonych rysunkach pokazujemy graficznie zmiany zachodzące od 2006 r. w obu sektorach ujmowanych razem (rys. 3.4, 3.5 i 3.6) oraz w sektorze publicznym (rys. 3.7 i 3.8).

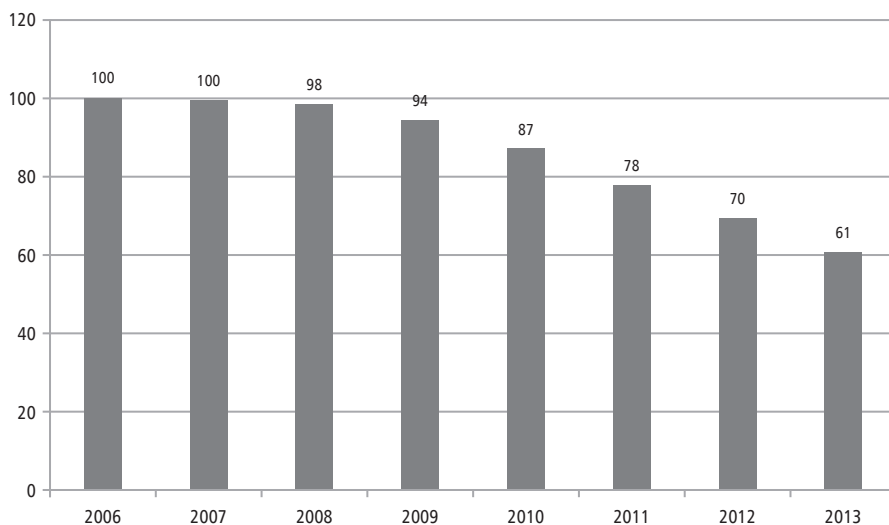
Ekspansja wystąpiła przede wszystkim w określonych obszarach studiów, takich jak nauki społeczne, ekonomia oraz prawo. W sektorze prywatnym udział



RYSUNEK 3.4

Liczba studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem) w latach 2006–2013 (w tys.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).



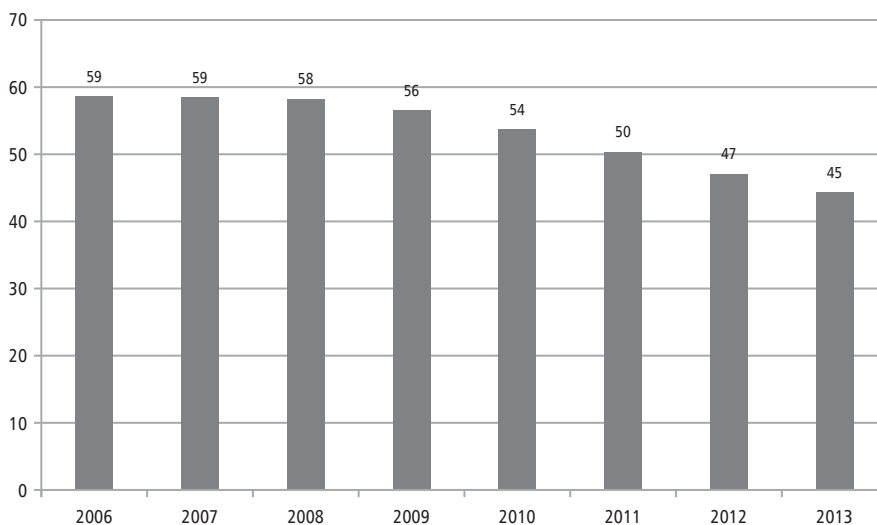
RYSUNEK 3.5

Zmiana liczby studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem) w latach 2006–2013 (w %; 2006 – 100%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).

studentów studiujących w tych obszarach przekraczał 70% w 2000 r., a następnie się zmniejszał, jednak wciąż obejmuje prawie połowę wszystkich studiujących. Te obszary studiów były szczególnie popularne z powodów związanych z popytem i podażą. Po stronie podaży wskazane obszary umożliwiały niskokosztowe kształcenie i nie wymagały żadnych dodatkowych nakładów na infrastrukturę ani żadnych inwestycji laboratoryjnych, dzięki czemu stanowiły rdzeń oferty studiów wyłaniającego się sektora prywatnego. Po stronie popytu najważniejsze było to, że przyszli studenci uważali je za prostsze. W okresie ekspansji osobom nowo przyjętym na studia wyższe zależało przede wszystkim na tym, by je ukończyć i uzyskać dyplom. Pytanie: „dostęp do czego?”, w kontekście szerszego pytania o dostęp do szkolnictwa wyższego nie było stawiane publicznie do czasu względnego nasycenia rynku pracy absolwentami, które nastąpiło dopiero w okresie implozji systemu. Pojawił się też w tym okresie niski, ale rosnący poziom bezrobocia wśród absolwentów.

W ramach obecnej fali reform (2009–2012) coraz bardziej liczy się powiązanie między obszarem studiów a zatrudnieniem i zatrudnialnością absolwentów (stąd coraz bardziej intensywne prace związane z badaniem losów absolwentów, zarówno na instytucjonalnym, jak i wydziałowym poziomie). Popularność miękkich obszarów studiów po 1989 r. tylko w niektórych przypadkach wiązała się z zakazem ich studiowania lub wręcz ich nieistnieniem w czasach komunizmu (przykłady to m.in. biznes i administracja, dziennikarstwo oraz marketing). Kadra akademicka



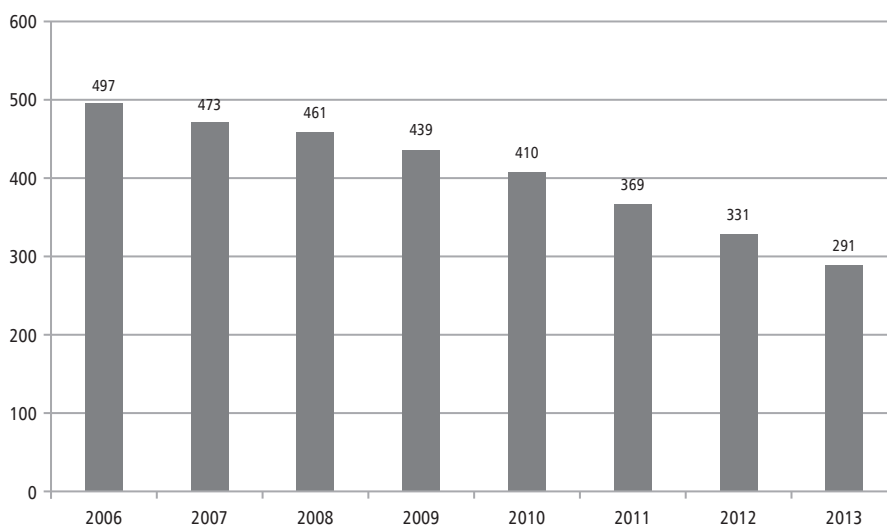
RYSUNEK 3.6

Udział studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem) w latach 2006–2013 (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).

z publicznych instytucji w obszarach miękkich masowo angażowała się w odpłatne kształcenie w swoich instytucjach oraz w otwieranie, prowadzenie, administrowanie i kształcenie w nowych instytucjach sektora prywatnego. Nie występowało przechodzenie kadry akademickiej do sektora prywatnego: jedynie nieliczna, kilkuprocentowa mniejszość (poniżej 1000 osób z dziesiątek tysięcy zaangażowanych) decydowała się na wyłączne zatrudnienie w sektorze prywatnym. W efekcie tego do początku pierwszej dekady XXI w. akademickie „wielozatrudnienie” było najważniejszym problemem polityki edukacyjnej, a zarazem głównym, solidnie chronionym akademickim „prawem”. Zjawisko podejmowania pracy na kilku (pełnych) etatach jest powszechnie znane również w pozostałych krajach postkomunistycznych (to „podróżujący profesorowie”, znani też w krajach Ameryki Łacińskiej – i zupełnie nieznanymi w Europie Zachodniej).

Studentów w polskim szkolnictwie wyższym można definiować według sektorów pochodzenia (sektor publiczny lub sektor prywatny). Dla celów analitycznych można też podzielić ich na opłacających koszty nauki i tych, których kształcenie finansowane jest z podatków. Studenci płacący czesne to wszyscy studenci z sektora prywatnego oraz wszyscy niestacjonarni studenci z sektora publicznego. Stacjonarni studenci sektora publicznego nie muszą płacić czesnego – i to właśnie ich liczba wzrasta w ostatnich kilku latach; jednym z czynników odpowiedzialnych za ten stan rzeczy jest proces, który określamy tu mianem deprywatyzacji. W prywatnych instytucjach kształcą się zatem 25,72% studentów, w instytucjach publicz-



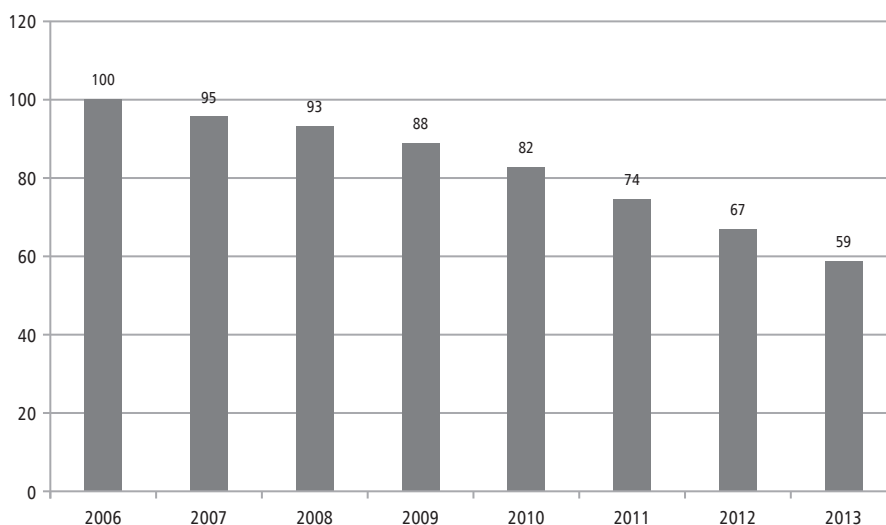
RYSUNEK 3.7

Liczba studentów wnoszących opłaty za studia w sektorze publicznym w latach 2006–2013 (w tys.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).

nych – 74,28%; jednocześnie mniej niż połowa w obu sektorach, tzn. 44,50%, płaci dziś czesne (2013). Pytanie o sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego w kontekście opłat za czesne, pobieranych w obu sektorach, inaczej wyglądało w 2006 r. (kiedy to opłaty za czesne ponosiło niemal 60% studentów), a inaczej wygląda dzisiaj, kiedy odsetek ten stopniowo się obniża do 40% – i najprawdopodobniej spadnie do 20% w najbliższej dekadzie. Argumenty na rzecz powszechnych mechanizmów współodpłatności za studia musiałyby być obecnie innej natury, ponieważ zmienia się dynamika prywatne/publiczne. Z całą pewnością warto obserwować konsekwencje społecznego eksperymentu wysokiego poziomu opłat za czesne, jakiego jest dziś poddawany system angielski jako jedyny w Europie.

Pierwsze skutki potężnego, ujemnego trendu demograficznego zaobserwowano w postaci przeżywającego stagnację, a następnie załamującego się udziału studentów ponoszących koszty kształcenia w obu sektorach (łącznie) w stosunku do ogółu studentów, poczynając od 2006 r. W przeciwieństwie do globalnego trendu współodpłatności za studia (patrz Heller i Callender 2013) całkowita liczba studentów, których kształcenie jest opłacane z podatków, zwiększa się przez całą ostatnią dekadę, a ich udział w całkowitej populacji studentów podniósł się z 41,42% w 2006 r. do 55,50% w roku 2013 (GUS 2014: 59). Decyzja o przyjęciu na publiczną uczelnię wyższą jest oparta na wynikach osiągniętych przez przyszłego studenta na zestandaryzowanym egzaminie maturalnym. Można przypuszczać, że selektywność publicznych instytucji zaczęła się drastycznie obniżać w okresie



RYSUNEK 3.8

Zmiana liczby studentów wnoszących opłaty za studia w sektorze publicznym w latach 2006–2013 (w %; 2006 – 100%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).

implozji systemu: spośród malejącej liczby kandydatów wybiera się coraz większą liczbę studentów, a nie dzieje się tak tylko na najbardziej obleganych kierunkach na najbardziej prestiżowych uczelniach. Choć pula kandydatów na studia zmniejsza się z roku na rok, pula dostępnych miejsc opłacanych z podatków zwiększa się, stabilizuje lub nieznacznie zmniejsza, w zależności od badanego roku. Kurcząca się liczba studentów oznacza mniej stabilne perspektywy akademickiego zatrudnienia: każda instytucja publiczna oraz każdy wydział ogniskuje swoją strategię na utrzymaniu stabilnego poziomu naborów na studia.

Prędkość zachodzących zmian w składzie ogółu studentów według źródeł finansowania (oraz według sektora) jest bezprecedensowa. W grze o sumie zerowej niewątpliwie zyskuje sektor publiczny. Szansą na rekompensatę strat w naborze studentów jest dla sektora prywatnego przyjmowanie na masową skalę studentów zagranicznych. Scenariusz ten pozostaje jednak w odniesieniu do całości tego sektora bardzo mało prawdopodobny. Obecny poziom umiędzynarodowienia (2013) należy do jednych z najniższych w Europie i wynosi ok. 2% (24 tys. studentów). Przyszłość prywatnego szkolnictwa w Polsce (oraz dynamiki publiczne/prywatne w grze o sumie zerowej przy malejącej puli polskich kandydatów na studia oraz ograniczonym napływie kandydatów na studia z zagranicy) jest w Polsce powiązana z ujemnym trendem demograficznym silniej niż w pozostałych krajach Unii Europejskiej.

Opłacane z podatków miejsca w wielkomijskich, elitarnych instytucjach były we wczesnych latach 90. XX w. dobrem rzadkiem, którego dystrybucja podlegała ścisłym kryteriom merytorycznej selekcji, chociaż liczba miejsc opłacanych z podatków zwiększała się zarówno w okresie ekspansji, jak i w okresie implozji systemu. Jednakże elitarne, wielkomijskie uniwersytety usiłowały utrzymywać wysoką jakość kształcenia w czasach rosnącej liczby studentów przez mechanizm przekierowywania nowo przyjętych studentów, pochodzących w dużej mierze z niższych klas społeczno-ekonomicznych, do odpłatnej oferty studiów niestacjonarnych o znacząco niższej jakości. Rozszerzający się system potrzebował coraz większej liczby studentów oraz powiązanego z nimi finansowania: tylko płacący czesne studenci niestacjonarni zapewniali instytucjom dodatkowe fundusze. W efekcie kryteria wstępu na polskie uczelnie zostały mocno zliberalizowane: studenci mieli się zapisywać na studia, płacić za nie, przy czym najczęściej nie istniały żadne kryteria wstępne dotyczące wyników egzaminu maturalnego kandydatów czy rodzajów ukończonych przez nich szkół średnich. W ramach przyjęć na opłacone z podatków miejsca na studiach stacjonarnych wymagania były wysokie, a wskaźniki punktowe związane z wynikami matur (lub, wcześniej, wyniki egzaminów wstępnych) – ściśle określone. Aby znaleźć się na studiach niestacjonarnych, należało spełnić wymagania niemal wyłącznie formalne. Studenci stacjonarni i niestacjonarni na większości uczelni i kierunków studiów nigdy się ze sobą nie stykali; wprowadzona segregacja akademicka oparta na selektywności była niemal pełna. Starsi, często pracujący studenci, stanowili na studiach niestacjonarnych mniejszość (inaczej niż przed 1989 r.).

Studenci w latach 90. coraz częściej poszukiwali kwalifikacji, które mogliby wykorzystać na rodzącym się, nowym (przede wszystkim prywatnym) rynku pracy, i byli gotowi do płacenia za swoje wykształcenie. Z kolei instytucje publiczne coraz częściej poszukiwały dodatkowych przychodów z prowadzenia studiów niestacjonarnych. Elitarne uniwersytety publiczne otworzyły się na nowych studentów bardziej niż kiedykolwiek wcześniej (patrz Wasielewski 2013): udział studentów z niższych klas społeczno-ekonomicznych na studiach stacjonarnych w sektorze publicznym w ciągu ostatniej dekady osiągnął pułap 20%, a na studiach niestacjonarnych był jeszcze wyższy. Szczególnie sektor prywatny szkolnictwa wyższego otworzył się na nowe warstwy społeczne, realizując w praktyce politykę „otwartych drzwi” (patrz Clark 1960). Przyszli studenci po 1989 r. mieli wybór: nowe lokalne uniwersytety publiczne, oparte na opłatach za czesne kierunki na elitarnych wielkomiejskich uniwersytetach publicznych albo oparty na opłatach za czesne sektor prywatny. Nie dziwi zatem, że Polska po 1989 r. gładko wkroczyła w epokę powszechnego dostępu do szkolnictwa wyższego.

Jednakże w okresie implozji systemu wcześniejszy wybór jest już nieaktualny. Słabo przygotowani kandydaci na studia mają, w niespotykanym dotąd wymiarze, wybór spośród opłacanych z podatków miejsc w sektorze publicznym. Powodem tej zmiany jest stała ekspansja sektora publicznego zachodząca w warunkach niżu demograficznego. Obecny spadek liczby studentów studiów niestacjonarnych wydaje się powrotem do normalności – ale w istocie jest efektem przekierowywania studentów o niższych kwalifikacjach na miejsca stacjonarne, uprzednio zajmowane przede wszystkim przez studentów z wyższymi kwalifikacjami. Rozkład zdolności i umiejętności w społeczeństwie pozostaje stały. Preferowane przez studentów bezpłatne miejsca na uczelniach publicznych stają się tym samym mniej elitarne, ponieważ zmniejsza się liczba kandydatów na studia i jednocześnie zwiększa się liczba oferowanych miejsc. Zasada selektywności w dostępie do studiów została skonfrontowana z zasadą stabilności akademickich miejsc pracy (wynikającą z presji na podtrzymywanie ich liczby na stałym poziomie). Jak dotąd zasada stabilności dominuje we wszystkich rodzajach instytucji i we wszystkich obszarach studiów.

3.4. Prywatyzacja epoki ekspansji, deprivatyzacja epoki implozji systemu

Umasowienie szkolnictwa wyższego było nierozłącznie związane z procesami – jak je wcześniej nazwaliśmy – „zewnątrznej” i „wewnętrznej” (Kwiek 2010b, 2013a) prywatyzacji. Zewnętrzna prywatyzacja oznacza wzrost liczby prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego oraz liczby studentów w tym sektorze (w Polsce z 3 w 1991 r. do 95 w roku 2000 i 315 w 2005 r.), natomiast wewnętrzna prywatyzacja wiąże się ze wzrostem liczby studentów płacących za studia oraz rosnącym

nominalnie i/lub proporcjonalnie przychodzie z opłat za czesne w publicznym szkolnictwie wyższym².

Uważamy, że tak jak „prywatyzacja” była podstawową cechą epoki ekspansji (1990–2005) systemu polskiego szkolnictwa wyższego, tak „deprywatyzacja” staje się stopniowo istotną cechą epoki implozji (2006–2025) tego systemu (widziane z innej perspektywy, procesy „deprywatyzacji” są odpowiednikiem procesów „pownownego upublicznienia” czy wspomnianej już tutaj „republicyzacji” szkolnictwa wyższego). Przewidywania schyłku polskiego sektora prywatnego w najbliższej dekadzie są zgodne z wnioskiem wyprowadzonym przez Daniela C. Levy’ego (2013: 30) na temat wpływu niżu demograficznego na „absorbujący popyt” sektor prywatny, który jest w Polsce podsektorem dominującym w ramach tego sektora:

Wiele instytucji prywatnego szkolnictwa wyższego nie ma do zaoferowania nic więcej ponad dostęp do perspektyw i nadziei na otrzymanie dyplomu. Pomaga to wyjaśnić, dlaczego podsektor absorbujący popyt jest najbardziej podatny na spowolnienia popytu [...]. Jest podsektorem absorbującym popyt dlatego, że w sensie ogólnym jest najmniej pożądany przez studentów.

Chociaż Levy dostrzega potencjał zaniku sektora prywatnego w rozwoju sektora publicznego przez to, co określa mianem „autoprywatyzacji uniwersytetu publicznego” (która w jasny sposób zaostrza konkurencję na linii publiczne–prywatne), istnieje jeszcze inna opcja w kurczących się systemach, której roli może on nie doceniać: to rozwój sektora publicznego, po prostu, rozwój nieopierający się na mechanizmie wewnętrznej prywatyzacji (czy na jego „autoprywatyzacji”). W Polsce rozwój sektora publicznego od roku 2006 jest powiązany z jego deprywatyzacją, a nie wewnętrzną prywatyzacją. Oznacza to, że coraz większa liczba studentów sektora publicznego zostaje rekrutowana na miejsca na studiach stacjonarnych (a więc bez opłat za czesne), a coraz mniej studentów tego sektora podejmuje studia niestacjonarne (czyli z opłatami za czesne). W wyjątkowym – z perspektywy globalnej – polskim przypadku istnieje stabilna lub rosnąca liczba studentów finansowanych bez opłat za czesne (oraz stabilne bądź rosnące finansowanie

² Choć pojęciami prywatyzacji (i deprywatyzacji) zajmujemy się bardziej szczegółowo w innym miejscu, to chcemy tutaj tylko krótko wskazać, że nasz kierunek dociekań czerpie z badań Daniela C. Levy’ego nad sektorem prywatnym i prywatyzacją (1986b, 1992), badań Rogera L. Geigera nad „masowym”, „równoległym” i „peryferyjnym” sektorem prywatnym oraz prywatyzacją (1986, 1988), tekstów o „wielu twarzach prywatyzacji” Garetha Williama (1996), tekstu D. Bruce’a Johnstona dotyczącego prywatyzacji i amerykańskiego szkolnictwa wyższego (1999) oraz książki Simona Marginsona o „rynkach w edukacji” (1997). Należy też wspomnieć o użytecznych artykułach dotyczących prywatyzacji i podziału na to, co publiczne i to, co prywatne autorstwa Arthura Levine’a (2001), Carla Salerno (2004) oraz Simona Marginsona (2007), jak również o trzech publikacjach poświęconych prywatyzacji w krajach anglosaskich: Margaret Thornton *Privatising the Public University. The Case of Law* (2012), Douglassa M. Priesta i Edwarda P. St. Johna *Privatization and Public Universities* (2006) oraz Christophera C. Morphewa i Petera D. Eckela *Privatizing the Public University* (2009).

publiczne) w sektorze publicznym, bez wyrażonego wprost (ale czytelnego w kategoriach praktycznych) rządowego zamiaru wspierania przetrwania sektora publicznego w trudnych pod względem demograficznym czasach.

Choć w niektórych krajach „wewnętrzna prywatyzacja okazuje się skutecznym sposobem, dzięki któremu publiczne imperium kontratakuję” (ibid.: 38), Polska dostarcza przykładu imperium kontratakującego w bardziej tradycyjny sposób: zachowującego stabilny bądź rosnący poziom publicznego finansowania, co jest możliwe dzięki temu, że okres 2008–2014 był dla Polski gospodarczo pomyślny. Nie wystąpił kryzys ekonomiczny, a skumulowany wzrost gospodarczy wyniósł ponad 20%. Jeśli sektor publiczny w najbliższej dekadzie będzie rósł tak, jak się to dzisiaj przewiduje w MNiSW (czyli bez opłat za czesne dla studentów stacjonarnych), to prywatne szkolnictwo wyższe będzie głównym instytucjonalnym przegrany tego okresu, stając się owym Portera (1980: 254–274) „przemysłem upadającym” (który często „poszukuje wskaźników optymizmu, ponieważ te pesymistyczne są zbyt bolesne” i w którym najlepszą strategią dla garstki ocalałych okazuje się albo obsadzenie niszowej pozycji, albo segmentu rynku, który cechuje się wolno malejącym popytem).

Uważamy „depritywację” za nowe i odpowiednie pojęcie do badania trwających procesów zmian w szkolnictwie wyższym w Polsce. Proces zmian w polskim szkolnictwie wyższym na poziomie systemu definiujemy tutaj jako przechodzenie w ramach czterech kategorii systemu (czwarta, ostatnia, jest kategorią jedynie prognozowaną, choć o dużym stopniu prawdopodobieństwa):

- system *w pełni publiczny*, funkcjonujący w okresie komunistycznym (do 1989 r.),
- system *podwójny (mieszany) publiczno-prywatny* w okresie umasowienia i ekspansji z lat 1990–2005 (z wyraźną dominacją sektora publicznego pod względem liczby studentów oraz prestiżu),
- system *depritywujący się* w okresie przejściowym, w trakcie którego sektor prywatny i prywatne finansowanie w sektorze publicznym odgrywają coraz mniejszą rolę (2006–2014 oraz, prognostycznie, 2015–2024),
- system *zdepritywowany*, cechujący się marginalną rolą sektora prywatnego z udziałem studentów na poziomie maksymalnie 10–15% oraz z dominującą rolą publicznego finansowania (2025 i później).

Rzecz jasna, używana przez nas typologia nie jest w pełni precyzyjna – np. przed 1989 r. istniał – prywatny – Katolicki Uniwersytet w Lublinie, a postęp depritywowania systemu, aż do momentu jego zdepritywowania, może przebiegać z różną szybkością; także udział studentów sektora prywatnego na poziomie 10–15% można by w innych krajach europejskich uznać za oznakę prywatyzacji. W Polsce liczy się inny kontekst: w 2007 r. udział ten wynosił 34%. Jednakże ogólna idea typologii obejmującej prawie 80 lat historii polskiego szkolnictwa wyższego jest prosta: system publiczny do 1989 r., mieszany publiczno-

-prywatny w okresie ekspansji do 2005 r., deprywatyzujący się do 2024 r. i zdeprywatyzowany po tym czasie.

Podsumujmy: polski podwójny, publiczno-prywatny system, nieoczekiwanie oraz w opozycji do potężnych tendencji globalnych w postumasowionych i powszechnych systemach, przechodzi obecnie ponowne upublicznienie: w coraz większym stopniu opiera się na publicznych instytucjach, publicznym finansowaniu badań oraz opłacanych z podatków studentach rekrutowanych do sektora publicznego. Ujmowany w dualistycznych kategoriach prywatne/publiczne system staje się zatem coraz bardziej zdeprywatyzowany.

Najważniejsze wymiary procesów deprywatyzacji omówimy później. Zachodzące w systemie zmiany wymagają krótkiego komentarza: w tabeli 3.1 pokazujemy zmiany w latach 2006–2013 (dane GUS) oraz prognozę MNiSW dla roku 2022, kierunek zmian w latach 2006–2013 (w dwóch ujęciach: rosnącego wymiaru publicznego i malejącego wymiaru prywatnego w szkolnictwie wyższym) oraz, w ostatniej kolumnie, odpowiedź twierdzącą na pytanie o to, czy mamy do czynienia z procesami deprywatyzacji. Rok 2006 został wybrany jako ostatni rok ekspansji w sektorze publicznym (w sektorze prywatnym jej szczyt nastąpił rok później, w 2007 r.).

Jak wyraźnie widać, w zasadniczym odwróceniu znajdują się w Polsce zarówno zewnętrzna, jak i wewnętrzna prywatyzacja: liczba prywatnych instytucji spada (z 330 w 2009 r. do 306 w roku 2013; MNiSW przewiduje, że spadnie ona w sumie o 80% w ciągu dekady), liczba studentów w tym sektorze również spada nieustannie, zarówno procentowo jako udział w całkowitej liczbie studentów w Polsce, jak i nominalnie (z 38,09% ogółu studentów w 2007 r. do 25,72% w roku 2013; MNiSW prognozuje, że spadnie ona do 12% w 2022 r.). Udział studentów płacących czesne w sektorze publicznym również systematycznie spada: z 38,20% w 2006 r. do 25,28% w roku 2013; MNiSW prognozuje, że spadnie on do 8% w 2022 r. Przychody z opłat za czesne w systemie jako całości maleją, wraz z coraz mniejszą liczbą studentów ponoszących koszty studiów (w sektorze publicznym od 2010 r., a w sektorze prywatnym od roku 2009) i można się spodziewać, że będą się one nadal zmniejszać w kolejnej dekadzie. O ile w ostatnich latach przychody te w sektorze publicznym maleją w tempie 5–6% rocznie, o tyle w sektorze prywatnym spadek ten jest większy i wynosi ok. 9% rocznie. Ponieważ jednocześnie rosną publiczne nakłady na kształcenie, w całym analizowanym okresie systematycznie spada procentowy udział przychodów z opłat za czesne w budżecie operacyjnym obu sektorów łącznie: w latach 2006–2013 udział ten spadł o 1/3 (z 27,53 do 18,28%). W budżecie operacyjnym sektora publicznego spadek procentowego udziału przychodów z opłat za czesne jest jeszcze bardziej wyraźny (z 16,17% w 2006 r. do 10,61% w roku 2013). Ponadto w analizowanym okresie wyraźnie wzrosły publiczne nakłady na badania naukowe prowadzone w szkolnictwie wyższym oraz procentowy udział publicznych nakładów na badania w całkowitych nakładach na badania prowadzonych w szkolnictwie wyższym. Pod każdym względem wymiar publiczny staje się silniejszy, a wymiar prywatny – słabnie (co pokazujemy w ostatniej kolumnie tab. 3.1).

TABELA 3.1

Wymiary deprywatyizacji i kierunki zmian (↑ = rośnie publiczne, ↓ = maleje prywatne) w Polsce w latach 2006–2013 i prognozowane w 2022 r.

Wymiar	2006	2007
Liczba instytucji prywatnych	318	324
Całkowita liczba studentów	1 941 445	1 937 404
Zmiana (2006 – 100 %)	100%	99,79%
Liczba studentów – sektor prywatny	640 313	660 467
Zmiana (2006 – 100 %)	100%	103,15%
Udział studentów sektora prywatnego w całkowitej liczbie studentów	32,98 %	34,09%
Liczba studentów – sektor publiczny	1 301 132	1 276 937
Zmiana (2006 – 100 %)	100%	98,14%
Udział studentów sektora publicznego w całkowitej liczbie studentów	67,02 %	65,91%
Liczba studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem)	1 137 282	1 133 931
Zmiana (2006 – 100 %)	100%	99,71%
Zmiana roczna (rok do roku w %)	–	-0,29%
Udział studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem)	58,58 %	58,52%
Liczba studentów wnoszących opłaty za studia w sektorze publicznym	496 969	473 464
Zmiana (2006 – 100 %)	100%	95,27%
Zmiana roczna (rok do roku, w %)	–	-4,73%
Udział studentów wnoszących opłaty za studia w sektorze publicznym	38,20 %	37,08%
Liczba studentów wnoszących opłaty za studia w sektorze publicznym	804 163	803 473
Zmiana (2006 – 100 %)	100%	99,91%
Zmiana roczna (rok do roku, w %)	–	-0,09%
Udział studentów nie wnoszących opłat za studia w sektorze publicznym (= w całości systemu)	41,42 %	41,48%
Przychody z opłat za czesne (studenci niestacjonarni), sektor publiczny (w 1000 PLN)	2 089 677	2 059 722
Zmiana (2006 – 100 %)	100%	98,57%
Zmiana roczna (rok do roku, w %)	–	-1,43%
Przychody z opłat za czesne (studenci niestacjonarni), sektor prywatny (w 1000 PLN)	2 131 773	2 257 243
Zmiana (2006 – 100 %)	100%	105,89%
Zmiana roczna (rok do roku, w %)	–	+5,89%
Udział przychodów z opłat za czesne (w sektorze prywatnym i publicznym razem) w całkowitym budżecie operacyjnym w obu sektorach	27,53 %	25,45%
Udział przychodów publicznych (z kształcenia) w sektorze publicznym budżecie operacyjnym sektora publicznego	65,30 %	66,24%
Udział przychodów prywatnych (z kształcenia) w sektorze publicznym budżecie operacyjnym sektora publicznego	16,17 %	14,74%

* Przy założeniu o takim samym średnim rocznym przychodzie od jednego studenta płacącego za studia w sektorze publicznym w 2012 i 2022 r. (6232 PLN);

** Przy założeniu o takim samym średnim rocznym przychodzie od jednego studenta płacącego za studia w sektorze prywatnym w 2012 i 2022 r. (4548 PLN);

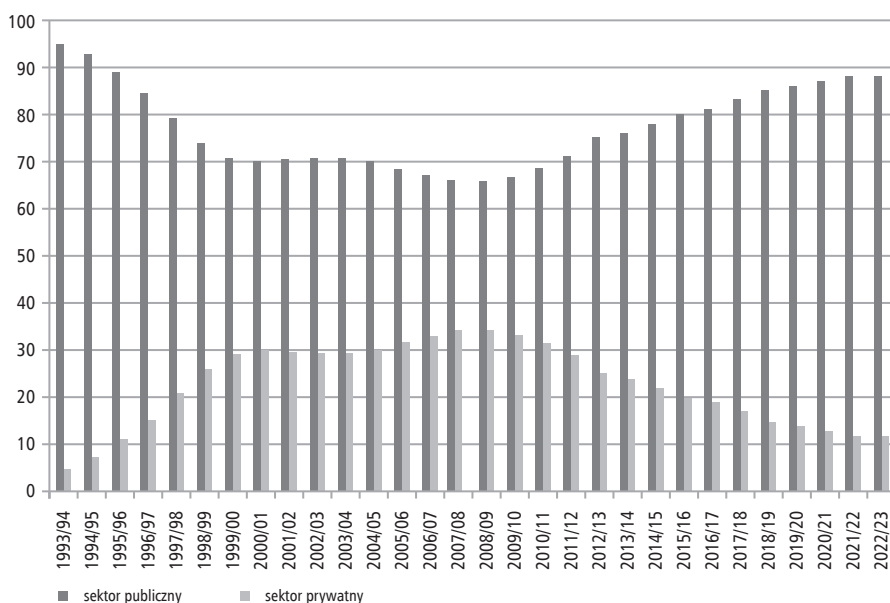
**** prognoza MNiSW (2012: 7–8); „–” – nie.

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2022 (prognoza)	Kierunek zmian (2006–2013)	Deprywatyzacja
325	330	328	328	321	306	64****	↓	tak
1 927 762	1 900 014	1 841 251	1 764 060	1 676 927	1 549 877		↓	–
99,29%	97,87%	94,84%	90,86%	86,38%	79,83%			–
659 396	633 097	580 076	518 196	459 450	398 562	151 440	↓	tak
102,98%	98,87%	90,59%	80,93%	71,75%	62,24%	23,65%		–
34,21%	33,32%	31,50%	29,38%	27,39 %	25,72%	12,00 %	↓	tak
1 268 366	1 266 917	1 261 175	1 245 864	1 215 477	1 151 315	1 110 560	↓	–
97,48%	97,37%	96,93%	95,75%	93,42%	88,49%	85,36%		–
65,79%	66,68%	68,50%	70,62%	72,61 %	74,28%	88,00 %	↑	tak
1 120 147	1 072 026	989 919	887 316	790 507	689 647	252 400	↓	tak
98,49%	94,26%	87,04%	78,02%	69,51%	60,64%	22,19%		–
-1,22%	-4,30%	-7,66%	-11,36%	-10,91%	-12,76%			–
58,11%	56,42%	53,76%	50,30%	47,14 %	44,50%	20,00 %	↓	tak
460 751	438 929	409 843	369 120	331 057	291 085	100 960	↓	tak
92,71%	88,32%	82,47%	74,27%	66,62%	58,57%	20,33%		–
-2,69%	-4,74%	-6,63%	-9,94%	-10,31%	-12,07%			–
36,33%	34,65%	32,50%	29,63%	27,19 %	25,28%	8,00 %	↓	tak
807 615	827 988	851 332	876 744	886 420	860 230	1 009 500	↑	tak
100,43%	102,96%	105,87%	109,03%	110,23%	106,97%			–
+2,52%	+2,52%	+2,82%	+2,98%	+1,10%	-2,95%			–
41,89%	43,58%	46,24%	49,70%	52,86 %	55,50%	80,00 %	↑	tak
2 133 633	2 172 133	2 245 199	2 203 939	2 063 234	1 956 274	629 183*	↓	tak
102,10%	103,95%	107,44%	105,47%	98,73%	93,62%			–
+3,59%	+1,80%	+7,44%	-1,84%	-6,38%	-5,19%			–
2 324 989	2 462 067	2 425 855	2 298 953	2 089 413	1 906 544	688 449**	↓	tak
109,06%	115,49%	113,80%	107,84%	98,01%	89,43%			–
+3,00%	+5,90%	-1,48%	-5,23%	-9,11%	-8,73%			–
25,80%	25,19%	23,90%	22,34%	20,51 %	18,28%	–	↓	tak
65,93%	66,30%	64,84%	64,09%	64,98%	66,93%	–	↑	tak
14,62%	14,09%	13,66%	12,94%	11,89 %	10,61%	–	↓	tak

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania) i prognozy MNiSW (2012).

Zmieniający się w czasie procentowy udział studentów z obu sektorów w całkowitej liczbie studentów w Polsce przyjmuje kształt litery U dla sektora publicznego oraz odwróconej litery U dla sektora prywatnego, co pokazano na rysunku 3.9. Proces stopniowej deprywatywacji systemu po półtorej dekady jego prywatyzacji oznacza zarazem jego ponowną monopolizację przez sektor publiczny. A to oznacza powrót do standardowego, zachodnioeuropejskiego wzorca, w którym rola sektora prywatnego jest marginalna, a dominuje sektor publiczny. Europa Zachodnia, jak wiadomo, jest „jednym z ostatnich szańców bezpłatnego szkolnictwa wyższego” (Marcucci 2013). Szaniec ten jest jednak bardzo silny i nic nie wskazuje na jego szybki upadek.

Wewnętrzne i zewnętrzne wymiary procesów prywatyzacji znajdują swoje lustrzane odbicia w procesach deprywatywacji. W warunkach niżu demograficznego oraz potężnej implozji systemu „zewnętrzna deprywatywacja” polskiego szkolnictwa wyższego – czyli stopniowo malejąca rola instytucji prywatnego szkolnictwa wyższego oraz systematyczny spadek liczby studentów w tym sektorze – jest lustrzanym odbiciem „zewnętrznej prywatyzacji”, czyli stopniowego pojawiania się prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego oraz systematycznego zwiększania liczby studentów w tym sektorze w okresie ekspansji edukacyjnej. Zewnętrzną



RYSUNEK 3.9

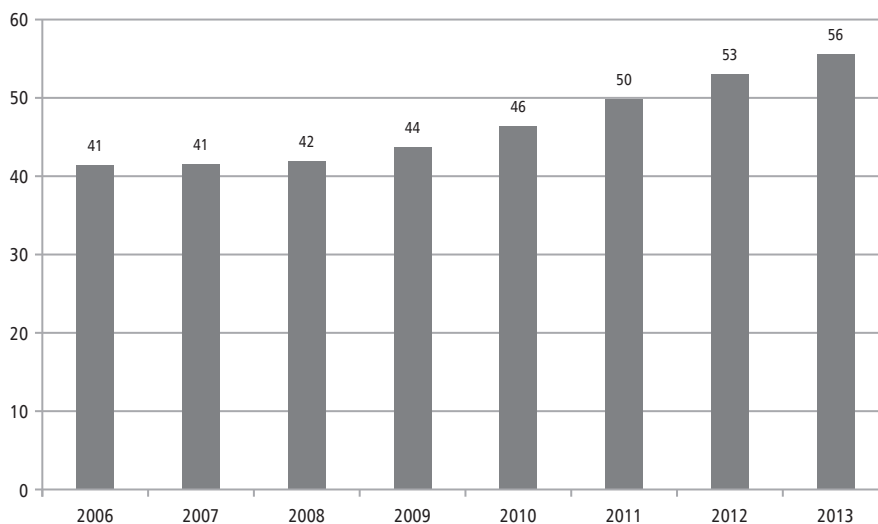
Liczba studentów według sektora w latach 1993–2022 (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dla lat 1993–2013 – GUS (2014 i wcześniejsze wydania), oraz dla lat 2014–2022 – prognozy MNiSW (2012).

depriwatyzację, z szerszej perspektywy polityki publicznej, można częściowo postrzegać jako ratunkową dla instytucji sektora publicznego w trudnych pod względem demograficznym czasach. Instytucje publiczne przystosowują się do nowej rzeczywistości demograficznej, a państwo jest gotowe nadal zapewniać bezpłatne wykształcenie wyższe (czyli finansowanie z podatków). Natomiast „wewnętrzna depriwatyzacja” polskiego szkolnictwa wyższego – czyli stopniowe zmniejszanie się przychodów pochodzących z opłat za czesne pobieranych wyłącznie od studentów niestacjonarnych – w okresie implozji systemu jest lustrzanym odbiciem „wewnętrznej prywatyzacji”, która oznaczała rosnące przychody z opłat za czesne w okresie ekspansji edukacyjnej. Wewnętrzna depriwatyzacja nabiera dzisiaj tempa, ponieważ studenci, którzy uprzednio płacili czesne za studia niestacjonarne, mają obecnie dość łatwy dostęp do opłaconych z podatków studiów stacjonarnych. Innymi słowy, w okresie implozji systemu, a więc od roku 2006, mamy do czynienia zarazem z procesami zewnętrznej depriwatyzacji i wewnętrznej depriwatyzacji, które zmieniają nie do poznania kształt systemu. (Jedynym parametrem, który mógłby wpłynąć na radykalną zmianę kierunku rozwoju system, byłaby polityka – szybkie wprowadzenie powszechnych opłat za czesne w sektorze publicznym, na co się dzisiaj nie zanosz, ale czego nigdy nie można całkowicie wykluczyć. Powszechne opłaty za czesne mogłyby częściowo zmniejszyć odpływ kandydatów na studia z sektora prywatnego do sektora publicznego, zwłaszcza tych, którzy kierują się finansową dostępnością studiów. Mimo to rozmiar tego ewentualnego spowolnienia procesów zewnętrznej depriwatyzacji pozostaje trudny do oszacowania – ponieważ trudno zestawiać ze sobą relatywny prestiż sektora publicznego i porównywalną dostępność obu sektorów w tak zmiennej sytuacji.) Na rysunku 3.10 pokazujemy rosnący odsetek studentów nieponoszących kosztów studiów w okresie implozji systemu: z 41,42% w 2006 r. do 55,50% w roku 2013, czyli o niemal 15 p.p.

Zachodzące obecnie procesy depriwatyzacji można uznać za stopniowy powrót instytucji publicznych do otoczenia, w którym finansowanie jest przede wszystkim publiczne: malejąca liczba studentów płacących czesne oznacza malejący udział opłat za czesne w całkowitym budżecie operacyjnym instytucji publicznych. Trend ten potwierdzają coroczne sprawozdania finansowe przekazywane do GUS przez główne polskie uniwersytety z lat 2006–2014; przychód z opłat za czesne zmniejsza się systematycznie nawet w dwóch najbardziej prestiżowych uniwersytetach – Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Jagiellońskim. Szczegóły zachodzących zmian prezentujemy na zamieszczonych rysunkach. Na rysunku 3.11 pokazujemy zmiany poziomu przychodów z opłat za czesne w sektorze publicznym, a na rysunku 3.12 – w sektorze prywatnym. W analizowanym okresie spadki wystąpiły z opóźnieniem – w sektorze publicznym od 2010 do 2013 r. wyniosły niemal 300 mln zł, a w o wiele mniejszym sektorze prywatnym w latach 2009–2013 były jeszcze większe i wyniosły 556 mln zł.

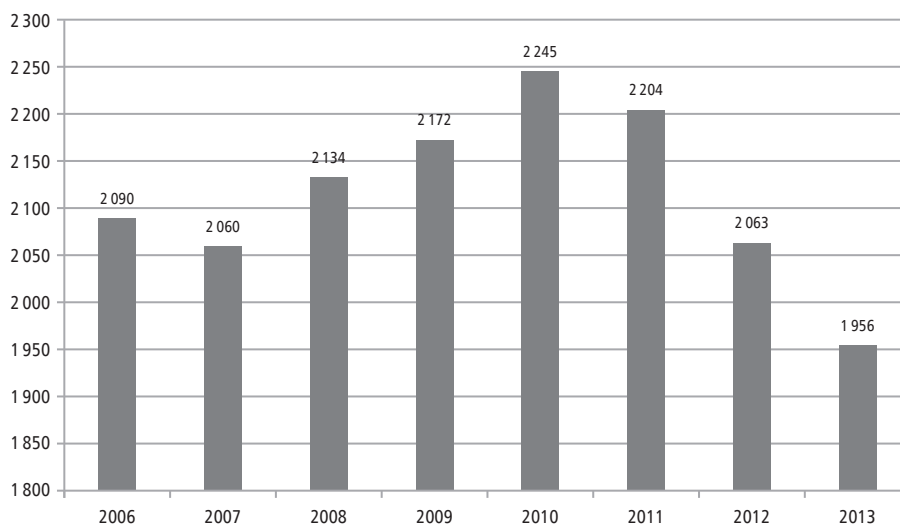
Udział przychodów z opłat za czesne (w sektorze prywatnym i publicznym razem) w całkowitym budżecie operacyjnym w obu sektorach w latach 2006–2013



RYSUNEK 3.10

Studenci niewnoszący opłat za studia w sektorze publicznym (= w całości systemu) w latach 2006–2013 (w %)

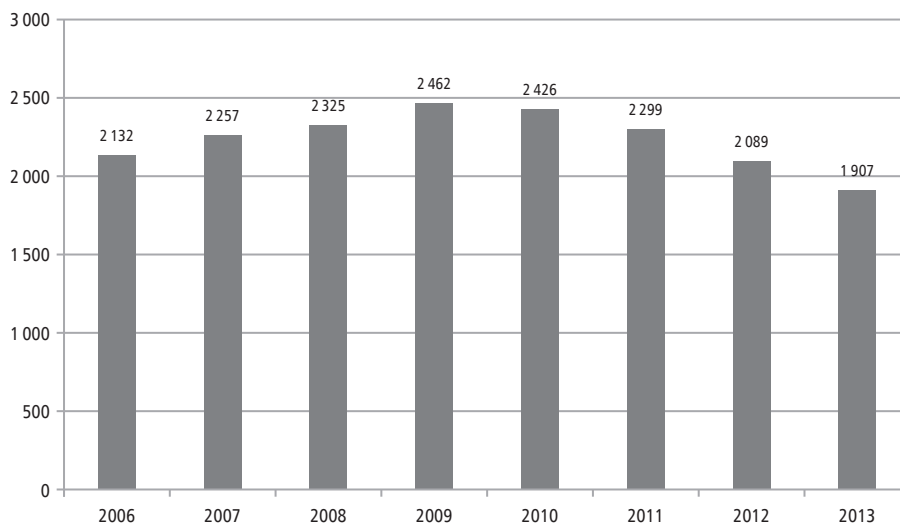
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).



RYSUNEK 3.11

Przychody z opłat za czesne (studenci niestacjonarni), sektor publiczny (w mln PLN) w latach 2006–2013

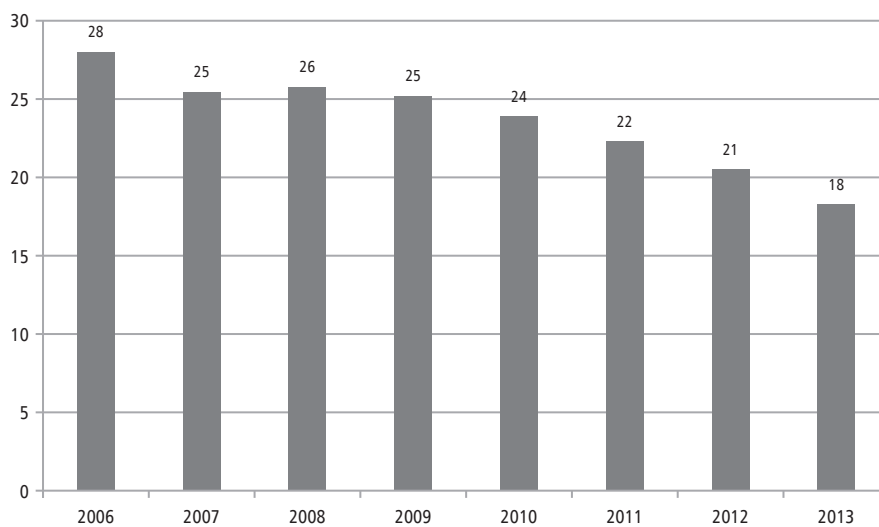
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).



RYSUNEK 3.12

Przychody z opłat za czesne, sektor prywatny (w mln PLN) w latach 2006–2013

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).



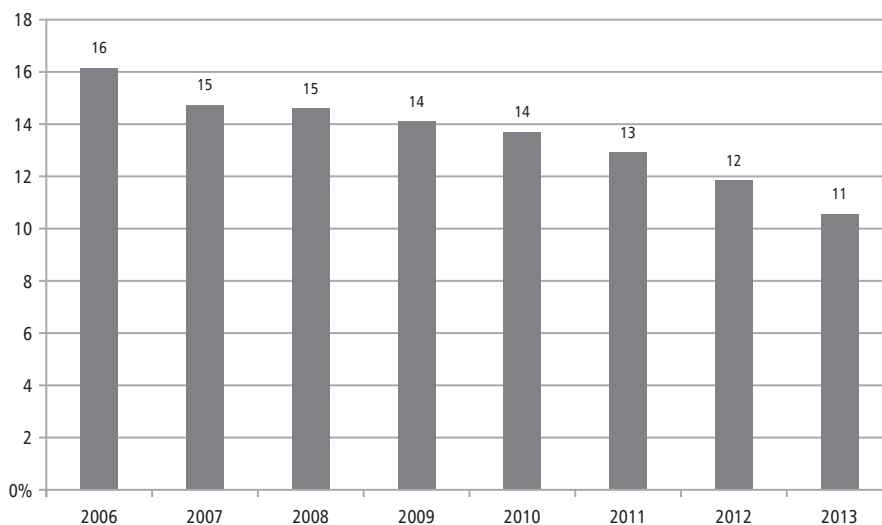
RYSUNEK 3.13

Przychody z opłat za czesne (w sektorze prywatnym i publicznym razem) w całkowitym budżecie operacyjnym w obu sektorach (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).

zmniejszył się z 27,53 do 18,28%, czyli o 1/3. Natomiast udział przychodów prywatnych (z kształcenia) w sektorze publicznym w budżecie operacyjnym sektora publicznego zmniejszył się w tym samym czasie jeszcze bardziej: z 16,17 do 10,61%. Oba procesy pokazujemy na rysunkach 3.13 i 3.14.

Teoretycznie gwałtowność aktualnych zmian w dynamice publiczne/prywatne w polskim systemie mogłoby złagodzić wprowadzenie powszechnych opłat za czenie w sektorze publicznym, obecnie opartym w swoim trybie stacjonarnym na finansowaniu pochodzącym z podatków: w ten sposób procesy deprivatyzacji mogłyby zostać spowolnione, ale nie wyeliminowane. Jednakże w politycznym i gospodarczym klimacie Europy, w dobie kryzysu ekonomicznego taka opcja wydaje się mało prawdopodobna (szczególnie z tego powodu, że standardowe argumenty na rzecz współodpłatności za studia są mniej przekonujące w kurczących się systemach niż w systemach o rosnącej liczbie studentów). W systemach o malejącej liczbie studentów publiczne wydatki na szkolnictwo wyższe będą raczej spadać – lub pozostaną na stabilnym poziomie – niż rosnać, ponieważ maleje całkowita liczba studentów, z którą jest związany poziom finansowania polskich uczelni (o powiązaniach między ekspansją a współodpłatnością za studia patrz szczególnie Johnstone 2008; Johnstone i Marcucci 2010). Zatem – jedynie teoretycznie – polski system w kategoriach finansowania mógłby przesuwać się stopniowo od modelu „podwójnego i zróżnicowanego” (sektor prywatny i sektor publiczny, oba finansowane w inny sposób) do modelu „podwójnego i zhomoge-



RYSUNEK 3.14

Udział przychodów prywatnych (z kształcenia) w sektorze publicznym w budżecie operacyjnym sektora publicznego (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS (2014 i wcześniejsze wydania).

nizowanego” (sektor prywatny i sektor publiczny, oba finansowane w podobny sposób, czyli przez opłaty za czesne): oba sektory mogłyby być finansowane w podobny sposób jedynie na podstawie nieoczekiwanych decyzji politycznych, wprowadzających, z jednej strony, powszechne opłaty za czesne, a z drugiej, bezpośrednie dotacje publiczne dla sektora prywatnego (patrz Levy 1986b). Jak podkreśla Levy (2012: 16) w tekście poświęconym upadkowi prywatnego szkolnictwa wyższego:

ogólny wzrost poziomu opłat za czesne na uniwersytetach publicznych może prowadzić do utraty udziału procentowego podmiotów publicznych w rynku, ponieważ zmniejsza się „luka w opłatach za czesne” między instytucjami publicznymi a prywatnymi.

W polskim sektorze publicznym (w trybie stacjonarnym) opłaty za czesne w ogóle nie występują, wobec czego przywołana luka ma dzisiaj maksymalne rozmiary i jest dość trwała ze względu na mocno ugruntowaną tradycję szkolnictwa wyższego finansowanego wyłącznie z budżetu państwa, tradycję silną w całym regionie oraz w Europie Zachodniej. Polityka zmniejszania owej luki przez wprowadzanie mechanizmów współodpłatności za studia wydaje się w polskim kontekście mało realistyczna. Argumentacja na rzecz współodpłatności zakłada, że koszty wyższego wykształcenia w skali całości systemu nieustannie rosną i powinny rozkładać się między państwo a studentów (patrz zwłaszcza Johnstone 2008; Johnstone i Marcucci 2010), czego nie spodziewamy się w Polsce w najbliższej dekadzie.

Mówiąc ogólnie, nie przewidujemy, by dwie globalne agendy prywatyzacji – pierwsza dotycząca rosnącego poziomu współodpłatności za studia i druga dotycząca przyspieszonego rozwoju sektora prywatnego – znalazły swoje przełożenie na zmiany w polskim ustawodawstwie, szczególnie przy obecnym kierunku zmian w UE, w której obie agendy są dość słabe. Teoretycznie proces upowszechniania szkolnictwa wyższego bezpośrednio angażuje obie agendy, jako że ich cele stanowi redukcja państwowych nakładów na sektor usług społecznych i publicznych. Jednakże skuteczność obu agend jest znacząco osłabiona w warunkach funkcjonowania polityki edukacyjnej w Unii Europejskiej (z wyjątkiem części Wielkiej Brytanii z jej systemem odroczonej opłaty za czesne), co minimalizuje ich wpływ w państwach członkowskich, w tym również w Polsce.

Jak ujęli to Callender i Heller (2013: 254), „globalny trend współodpłatności za studia podtrzymują stopniowe transformacje przekonań dotyczących szkolnictwa wyższego, jego roli w społeczeństwie, tego, kto powinien zapewniać wykształcenie wyższe, kto powinien z niego korzystać oraz, w konsekwencji tego, kto powinien za nie płacić”. Aby jednak zakorzenić nowe (w przypadku państw europejskich) przekonania, potrzeba czasu, podobnie jak potrzeba czasu, by przekształcić przekonania istniejące. Mimo niemal ćwierćwiecza istnienia sektora prywatnego i funkcjonowania programów studiów niestacjonarnych, opartych na finansowaniu z opłat za czesne w sektorze publicznym w Polsce, oba mechanizmy zwiększa-

jące dostęp do szkolnictwa wyższego, w prosty sposób absorbujące społeczny popyt okresu ekspansji, są wciąż traktowane z podejrzliwością zarówno przez rynek pracy, jak i opinię publiczną. W szczególności zaś instytucje sektora prywatnego – znowu z niewielkimi wyjątkami – wciąż jeszcze „poszukują legitymizacji”, jak głosi podtytuł zbioru tekstów dotyczących prywatnego szkolnictwa wyższego w postkomunistycznej Europie (Slantcheva i Levy 2007), a trzeba pamiętać o tym, że zgodnie z twierdzeniem Levy’ego (2007: 281), „szokująca nowość oraz odstępstwo od ustalonych norm w naturalny sposób utrudniają legitymizację”.

W przeciwieństwie do elitarnych ról przyjmowanych przez prestiżowe prywatne uniwersytety w USA sektor prywatny w naszym regionie przyjmuje w przeważającej mierze proste i mało prestiżowe role związane z absorbowaniem popytu (przy ograniczonej liczbie instytucji aspirujących do pełnienia ról pólelitarnych; w kwestii tego rozróżnienia, patrz Levy 2011). Od samego początku, podobnie jak w większości systemów europejskich (z nielicznymi wyjątkami, takimi jak *les grandes écoles* we Francji, co jednak zmienia się w otoczeniu społecznym promującym międzynarodowe rankingi uniwersytetów, patrz Kwiek i Modrzyński 2015), również w Polsce jasne było, że prestiż instytucjonalny jest ulokowany tam, gdzie są prowadzone badania naukowe, a więc tam, gdzie pracuje kadra naukowa o dużym uznaniu naukowym. Podobnie jak w innych częściach naszego regionu, także w Polsce badania są prowadzone jedynie w najlepszych instytucjach publicznych (na temat publicznej dominacji w podziale konkurencyjnych środków na badania, patrz Kwiek 2014c). Sektor prywatny – ze związanej z prestiżem akademickim perspektywy badań naukowych – w zasadzie nie istnieje, co pokazują, z jednej strony, dane statystyczne GUS dotyczące międzysektorowego rozkładu publicznych nakładów na badania, a z drugiej, dane dotyczące rozkładu grantów badawczych przyznanych w latach 2010–2014 przez Narodowe Centrum Nauki według typu instytucji.

3.5. Rosnąca konkurencja: w stronę większego zróżnicowania wewnątrzsektorowego oraz większej homogenizacji międzysektorowej

Umasowieniu (wysokiemu i rosnącemu współczynnikowi skolaryzacji brutto) oraz ekspansji (rosnącej liczbie studentów) szkolnictwa wyższego w latach 1990–2005 w Polsce towarzyszyła instytucjonalna współpraca, a nie instytucjonalna konkurencja, zarówno w kategoriach wewnątrzsektorowych (w relacjach publiczne/publiczne oraz prywatne/prywatne), jak i międzysektorowych (w relacjach publiczne/prywatne). Natomiast obecnemu okresowi uniwersalizacji (wysokiemu i stabilnemu współczynnikowi skolaryzacji brutto) oraz implozji systemu (malejącej liczbie studentów) coraz częściej towarzyszy konkurencja, zarówno wewnątrzsektorowa, jak i międzysektorowa. Duże i rosnące zasoby potencjalnych studentów, znane z dwóch poprzednich dekad, coraz bardziej się kurczą. Nowe regulacje

nie pozwalają już też na prostą wieloetatowość (a i trudniej jest o wielozatrudnienie) kadry naukowej z sektora publicznego (od 1 października 2013 r., po dwóch latach *vacatio legis*), a samodzielna kadra akademicka jest przypisana do „minimum kadrowego” danej (publicznej bądź prywatnej) instytucji. „Dorabianie po godzinach” (czyli *academic moonlighting*) w sektorze prywatnym jest wciąż możliwe, ale niemal wyłącznie na podstawie umów cywilnoprawnych. Dwie dekady owego dorabiania polskiej kadry akademickiej wywarły bardzo negatywny wpływ na normy i przekonania akademickie oraz akademickie zachowania (które pod postacią wybranych *academic attitudes* oraz *academic behaviors* przeanalizujemy w drugiej części książki). Przyczyniły się zwłaszcza do jej niezwykle niskiej produktywności badawczej (43% polskich naukowców zatrudnionych na pełnym etacie w sektorze uniwersyteckim w ogóle nie publikowało w badanym przez nas, trzyletnim okresie 2007–2010, patrz rozdz. 11). Dziś sytuacja w sektorze publicznym powoli wraca do normy, a norma jest znana w całym cywilizowanym świecie akademickim: jeden profesor, jedna instytucja, jedna pełnowymiarowa praca. Przy odrobinie szczęścia, w warunkach umożliwianych przez obecne reformy, będzie można obserwować w Polsce powolny spadek liczby niepublikujących naukowców na najważniejszych uniwersytetach publicznych i rosnące zorientowanie kadry naukowej na badania naukowe, obecnie znajdujące się na najniższym poziomie wśród 11 badanych w drugiej części książki krajów europejskich.

Prawdopodobną odpowiedzią na malejącą dostępność zasobów finansowych w systemie jako całości będzie rosnąca konkurencja o studentów między oboma sektorami oraz między instytucjami wewnątrz każdego z nich – szczególnie zaś między instytucjami publicznymi (ogromna większość instytucji prywatnych w istocie już zainicjowała procedury rekrutacji studentów trwające przez cały rok akademicki). Konkurencja o studentów oraz o zasoby finansowe, które ci ze sobą wnoszą (przez opłaty za czesne w obu sektorach oraz przez publiczne dotacje w sektorze publicznym), może potencjalnie prowadzić do zwiększenia zróżnicowania systemu, jednak w polskim przypadku bardziej prawdopodobnym scenariuszem wydaje się rosnąca międzysektorowa homogenizacja na linii publiczne/prywatne.

W najbliższej dekadzie systemowe *różnicowanie* międzysektorowe na linii publiczne/prywatne – znane z okresu ekspansji – może zostać zastąpione międzysektorową *homogenizacją* na linii publiczne/prywatne z okresu implozji systemu. Innymi słowy, wszystkie instytucje mogą coraz intensywniej poszukiwać klientów, tzn. poszukiwać studentów w malejącej, krajowej puli kandydatów. System może też stopniowo powracać do wcześniejszego *status quo*. Instytucje publiczne będą zajmować niemal monopolistyczną pozycję, zmuszone do wyróżniania się ofertą edukacyjną bardziej niż kiedykolwiek wcześniej. Instytucje prywatne mogą zostać docelowo ze znacząco ograniczoną liczbą studentów oraz dość małym – z perspektywy historycznej funkcjonowania tego sektora w Polsce – udziałem procentowym w całkowitej liczbie studentów (12% i 150 tys. studentów w 2022 r. według obecnych przewidywań ministerialnych). Przewidywany schyłek jednego, nowego

sektora nieuchronnie doprowadzi do powrotu hegemonii drugiego, tradycyjnego sektora. Według wszelkiego prawdopodobieństwa *tertium non datur* – chociaż historia badań nad szkolnictwem wyższym wskazuje, że należy się wystrzegać wszelkich mocnych przewidywań i wszelkich autorytatywnych prognoz. Warto zatem analizy prezentowane w rozdziale 3 traktować z nieco mniejszą powagą, jak wszystkie rozważania o przyszłych trendach powstające na podstawie aktualnych trendów.

Zmieniająca się międzysektorowa dynamika publiczne/prywatne przyjmuje różne formy w różnych systemach w Europie. Na przykład w Skandynawii systemy szkolnictwa wyższego są przede wszystkim publiczne, a jeśli pojawiają się instytucje prywatne, tak jak w Norwegii czy Szwecji, to od razu stają się instytucjami finansowanymi ze środków publicznych, mimo swojego prywatnego statusu prawnego; ze zmianą statusu prawnego mieliśmy też do czynienia w przypadku słynnego nowego Aalto University w Helsinkach, będącego sztandarowym obiektem analiz finansowanej przez państwo fuzji w sektorze szkolnictwa wyższego, w której efekcie powstał uniwersytet o statusie prawnym fundacji. Polska (wraz z Europą Środkową) jest jednym z tych regionów europejskich, w których sektor „prywatny” oznacza w terminologii OECD sektor „niezależny prywatny” (*independent private*, tzn. taki, w którym ponad 50% przychodu pochodzi z opłat za czesne, a kadra naukowa nie jest zatrudniana przez państwo).

Schyłek prywatnego szkolnictwa wyższego to temat niezmiernie rzadko pojawiający się w światowej literaturze badawczej, jest to jednocześnie rzadkie zjawisko z perspektywy globalnej. Równie rzadkim zjawiskiem jest także implozja powszechnych systemów szkolnictwa wyższego. Jak podkreśla Levy (2010: 11):

Wiele rodzajów prywatnego szkolnictwa wyższego zanika z różnych powodów. Jednakże prywatne szkolnictwo wyższe rozrasta się znacząco, mimo wszystkich rozpoznanych negatywnych czynników. Całkowite zmniejszanie się prywatnego szkolnictwa wyższego niemal zawsze odnosi się do procentowego udziału sektora publicznego i sektora prywatnego, a nie do całkowitej liczby studentów tego sektora. Nawet relatywny zanik sektora prywatnego dotyczy jedynie mniejszości krajów.

Polska (wraz z kilkoma innymi państwami postkomunistycznej Europy) jest obecnie w perspektywie globalnej zdumiewającym wyjątkiem: w ciągu ostatnich 8 lat zmniejszały się u nas systematycznie zarówno procentowy udział studentów sektora prywatnego w całkowitej liczbie studentów, jak i całkowita liczba studentów w tym sektorze. Można się spodziewać, że sektor ten w każdym kolejnym roku, podobnie jak w poprzednich latach, będzie rekrutował coraz mniej studentów, co dla sektora obejmującego 306 (2013) instytucji jest ogromnym wyzwaniem finansowym. Zmiana demograficzna stanowi wyzwanie również dla sektora publicznego, jednak dla sektora prywatnego stawką jest przetrwanie. Marzenia o publiczno-prywatnej konkurencji (oraz publiczno-prywatnych „rynkach” czy

„quasi-rynkach” edukacyjnych) mogą się szybko skończyć, ale zapewne nie zniknie konkurencja o najlepszych studentów, wsparta nową ofertą kierunków studiów. Sektor publiczny najpewniej nadal będzie poddawany stratyfikacji wynoszącej na szczyty rankingów kilka prestiżowych instytucji, a sytuującej poniżej pozostałe – przede wszystkim instytucje prowadzące politykę otwartych drzwi. Procesy stratyfikacji są dziś na etapie zaawansowanym, a przyspieszają dzięki coraz bardziej konkurencyjnym strumieniom publicznego finansowania badań naukowych, skoncentrowanym w 20 najlepszych instytucjach publicznych. Dla nich wahania liczby studentów i związane z nimi wahania finansowania przeznaczonego na kształcenie powinny z czasem mieć mniejsze znaczenie niż pozyskiwanie krajowych i zagranicznych środków na badania.

3.6. Wnioski

Dwie główne, globalne tendencje w finansowaniu szkolnictwa wyższego wydają się nie wpływać na sposób jego funkcjonowania w Europie – lub wpływać na nie jedynie marginalnie. Owe dwie globalne tendencje to rosnąca zależność krajowych systemów edukacyjnych od mechanizmów współodpłatności za studia w sektorze publicznym oraz rosnąca liczba instytucji prywatnych i ich studentów (czyli to, co określaliśmy tutaj mianem „wewnętrznej” i „zewnętrznej” prywatyzacji szkolnictwa wyższego).

Analizowane na polskim przykładzie procesy wewnętrznej i zewnętrznej „deprywatyzacji” (a więc malejąca ilość prywatnego finansowania opartego na opłatach za czesne w instytucjach publicznych oraz malejący procentowy udział i liczba studentów w instytucjach prywatnych, połączone z malejącą liczbą tych instytucji w wyniku fuzji, przejęć i likwidacji) są niezwykle rzadkie, zarówno w skali globalnej, jak i europejskiej. Jednakże w przyszłości systematyczna implozja polskiego szkolnictwa wyższego – która ma trwać, jak się przewiduje, przez kolejną dekadę – może wyprzedzać trendy przewidywane w innych krajach europejskich dotkniętych negatywnymi zmianami demograficznymi (np. w Niemczech czy Hiszpanii, patrz Vincent-Lancrin 2008: 49–51). Ale tam podobne procesy deprywatyzacji nie są możliwe, ponieważ nie występuje w tych państwach sektor prywatny, który miałby się kurczyć, a publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego już obecnie jest stopniowo zmniejszane. Przewiduje się, że relatywny spadek liczby studentów w Polsce będzie należał do jednego z najwyższych w Europie i będzie porównywalny jedynie ze spadkiem w takich mniejszych krajach postkomunistycznych, jak Bułgaria, Rumunia, Słowacja, Estonia, Litwa czy Łotwa. Deprywatyzacja – ujmowana z perspektywy globalnej – jest dziś zdecydowanie fenomenem postkomunistycznej Europy Środkowo-Wschodniej, gdyż tylko tu prywatne szkolnictwo wyższe rozwijało się bujnie przez niemal dwie dekady. Dynamika zmian publiczne/prywatne w Europie, a szczególnie w Europie Środkowej, różni się tym samym znacznie od dynamiki zmian publiczne/prywatne na poziomie globalnym.

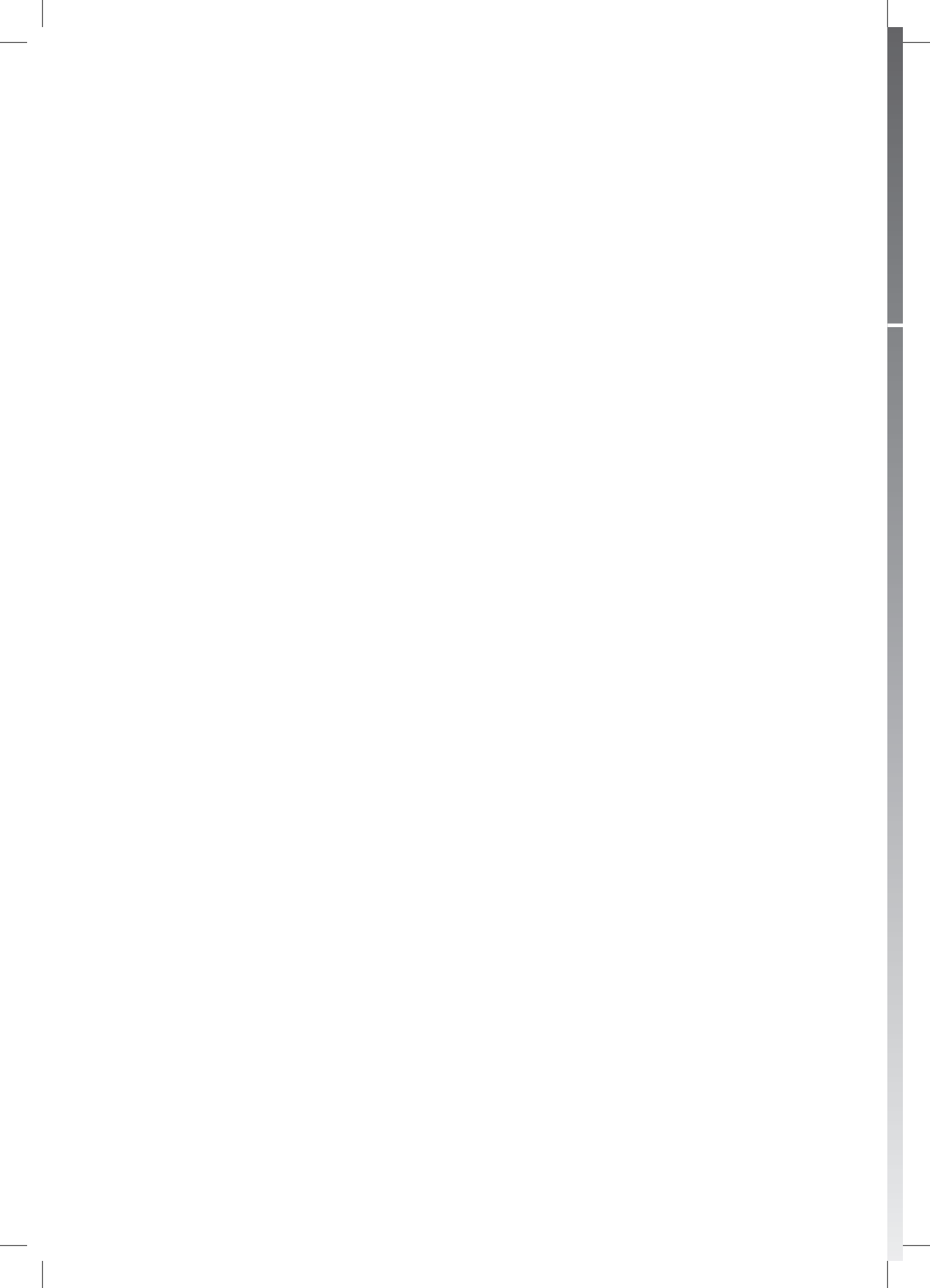
Trend w Polsce jest bardzo wyraźny: mamy do czynienia z większą ilością publicznego finansowania szkolnictwa wyższego (w kategoriach nominalnych i proporcjonalnie, w porównaniu z prywatnym finansowaniem kształcenia i badań naukowych) oraz rosnącym procentowym udziałem studentów sektora publicznego (i malejącym – prywatnego) w ogólnej liczbie studentów; systematycznie rośnie również procentowy udział studentów, których studia są opłacane z podatków (i zmniejsza się udział studentów płacących czesne). Agenda współodpłatności za studia w polskim przypadku jest bardzo słaba, a siła publicznych argumentów na rzecz wprowadzenia powszechnych opłat za czesne – najmniejsza od dekady.

Z perspektywy historycznej zjawisko, które moglibyśmy określić mianem „eksperymentu prywatyzacyjnego” w szkolnictwie wyższym w Polsce, można interpretować jako zaledwie przejściowe: niezwykle intensywne, ale krótkotrwałe. W cyklu procesów: umasowienie systemu – jego dojrzewanie – i jego postumasowienie, zjawisko to można oceniać jako przydatny eksperyment w okresie przyspieszonego – przez bezprecedensowe wydarzenia historyczne – umasowienia, eksperyment już mniej użyteczny w trakcie dojrzewania systemu, i wreszcie jako eksperyment o marginalnej użyteczności w okresie dzisiejszego i przyszłego, powszechnego dostępu (lub w okresie postumasowienia). Prywatne szkolnictwo wyższe przeżyło fazę potężnego wzrostu i mocnej stabilizacji w epoce ekspansji edukacyjnej (1989–2005), a obecnie przeżywa trudną fazę schyłkową. Jak w przypadku każdego eksperymentu społecznego (i edukacyjnego) podejmowanego na dużą skalę, jego konsekwencje trudno jeszcze dzisiaj ocenić. Z pewnością okres implozji systemu przyniesie ze sobą konsolidację części tego sektora, zwłaszcza, jak się wydaje, pólelitarnych uczelni zlokalizowanych w największych ośrodkach akademickich, przede wszystkim w Warszawie.

Polski przypadek (największa liczba studentów w sektorze prywatnym w UE) jest ważny z perspektywy globalnych badań szkolnictwa wyższego. W globalnym kontekście rozszerzających się systemów szkolnictwa wyższego istnieje w Europie Środkowej i Wschodniej kilka systemów (w tym największy polski), które przechodzą proces implozji. Proces ten jest fundamentalny i zakorzeniony w szerszych procesach demograficznych, których w perspektywie dekady czy dwóch nie można odwrócić. Upraszczając: dokładnie znamy maksymalną liczbę potencjalnych studentów w najbliższych 20 latach, ponieważ oni już się urodzili (a pomijamy wpływ studentów imigrantów na całkowitą liczbę studentów). W globalnym kontekście (ale już nie w kontekście europejskim) rosnącej roli paradygmatu współodpłatności za studia w finansowaniu uniwersytetów oraz paradygmatu dynamicznego rozwoju sektora prywatnego polski system zmierza w dokładnie przeciwnym kierunku. Globalne trendy prywatyzacji w szkolnictwie wyższym (w analizowanych przez nas wymiarach wewnętrznym i zewnętrznym) można przeciwstawić polskim kontrtrendom deprywatyzacji szkolnictwa wyższego. Polska, po ponad dwóch dekadach eksperymentów z prywatyzacją, pozostaje razem w obrębie szerszych społecznych wyborów dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego, które dominują w Europie Zachodniej. Na zachodzące

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

Dynamiczny rozwój sektora prywatnego w szkolnictwie wyższym przekształca się zatem stopniowo w proces jego słabnięcia, a może zaniku (bierzemy tu pod uwagę najbliższą dekadę); ogólny trend prywatyzacji systemu jako całości z okresu ekspansji – zmienia się w ogólny trend jego deprywatyżacji w okresie implozji systemu. W rozdziale tym umieściliśmy krajowe tendencje w szerszych europejskich i globalnych kontekstach po to, by zbadać, do jakiego stopnia różnego rodzaju motywy globalnej „konwergencji” systemów pasują do polskiego przypadku. Wyraźnie widać, że postkomunistyczne systemy edukacyjne w Europie Środkowej i Wschodniej mogą w nadchodzącej dekadzie podążać różnymi ścieżkami, a do tradycyjnego katalogu historycznych, politycznych i gospodarczych czynników różnicujących ich przyszłe trajektorie powinniśmy dodać kolejny czynnik, a mianowicie długoterminowe trendy demograficzne, których rola pozostaje jak dotąd silnie niedoszacowana w globalnych i europejskich badaniach nad szkolnictwem wyższym.



Pytanie o partnerstwa uniwersytetów z przedsiębiorstwami: rola zróżnicowania kanałów wymiany wiedzy

-
- Wprowadzenie
 - Kontekst teoretyczny
 - Przywództwo oraz cechy indywidualne/instytucjonalne
 - Publiczne subwencje i prywatne dotacje w partnerstwie
 - Międzysektorowa mobilność kadry na linii uniwersytet–przedsiębiorstwo
 - Wnioski
-

4.1. Wprowadzenie

W rozdziale tym skoncentrujemy się na transferze wiedzy, który odbywa się na europejskich uniwersytetach, analizowanym przez pryzmat partnerstw uniwersytet–przedsiębiorstwo (nazywanymi w dalszej części rozdziału dla uproszczenia – partnerstwami). Przedstawia wyniki dużych badań porównawczych prowadzonych w sześciu krajach europejskich: Niemczech, Włoszech, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii, Holandii i Polsce. Analiza materiału empirycznego została wykonana na trzech poziomach: w ramach krajowych studiów przypadku, instytucjonalnych studiów przypadku i studiów przypadku konkretnych partnerstw. Obejmuje ona zatem trzy różne jednostki analizy: kraje, poszczególne instytucje akademickie i poszczególne partnerstwa instytucjonalne¹.

4.1.1. Układ rozdziału

Najpierw przedstawiamy krótko szerszy kontekst rozważań, nazwany przez nas tutaj „rekonfiguracją produkcji wiedzy”. Później prezentujemy kontekst teoretyczny. Następnie analizujemy kolejno trzy główne parametry partnerstw: rolę osób (naukowców/administratorów) przy zakładaniu i prowadzeniu skutecznych partnerstw; rolę władz publicznych, dotacji publicznych i darowizn prywatnych w działaniach pomyślnego partnerstwa; mobilność personelu między sektorem publicznym a prywatnym w ramach ustabilizowanych partnerstw. Na koniec prezentujemy wstępne wnioski. Wyniki badań przedstawiamy w połączeniu z toczącymi się w literaturze przedmiotu dyskusjami w kwestii transferu wiedzy oraz polityki naukowej, dotyczącymi rosnącej roli wymiany wiedzy i powiązań między uniwersytetami a przemysłem w (wyłaniającej się) gospodarce opartej na wiedzy. Szczególny nacisk kładziemy tu na rolę cech indywidualnych w opozycji do cech instytucjonalnych w ramach pomyślnej współpracy na linii uniwersytet–przemysł, rolę kombinacji publiczne/prywatne w trybach finansowania oraz zarządzania

¹ Korzystamy tutaj z krajowych raportów z 6 krajów (Hiszpania, Niemcy, Włochy, Holandia, Polska i Wielka Brytania), 18 instytucjonalnych studiów przypadku (Uniwersytet Kassel, Technische Universität Darmstadt oraz Fachhochschule Köln z Niemiec; Uniwersytet Techniczny w Walencji, Uniwersytet Santiago de Compostela oraz Uniwersytet Sewilski w Hiszpanii; Politechnika Turyńska, Uniwersytet Commerciale Luigi Bocconi oraz Uniwersytet Salento w Lecce we Włoszech; Uniwersytet Maastricht, Uniwersytet Twente oraz Uniwersytet Technologiczny w Utrechcie w Holandii; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu oraz Politechnika Poznańska z Polski; Uniwersytet Warwick, Uniwersytet Hull oraz Uniwersytet Hertfordshire w Wielkiej Brytanii), a także 10 studiów przypadku partnerstw (Instytut Technologii Materiałowych–Instytut Technologii Polimerów i Recyklingu, Uniwersytet Kassel; Zintegrowane Podwójne Programy Studiów, Fachhochschule Köln; Instytut Biomechaniki w Walencji–Uniwersytet Techniczny w Walencji; UNIRISCO–Uniwersytet Santiago de Compostela; Instituto Superiore Mario Boella–Politechnika Turyńska; Uniwersytet Maastricht–Holding BV; Kennispark–Uniwersytet Twente; Naukowo-Technologiczny Park Fundacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza–UAM; Instytut Logistyki z Hull–Uniwersytet Hull; Uniwersytet Hertfordshire–Heales Medical Ltd).

partnerstwami, a także na różnicę kultury akademickiej i biznesowej na uniwersytetach europejskich jako czynnika hamującego mobilność międzysektorową.

4.1.2. Rekonfiguracje produkcji wiedzy: szerszy kontekst

Produkcja wiedzy na uniwersytetach europejskich przechodzi proces istotnej rekonfiguracji, zarówno pod względem rządzenia (*governance*), jak i stosunków władzy (Whitley, Gläser i Engwall 2010; Whitley 2010; Whitley i Gläser 2007), a także sposobów finansowania (Geuna i Martin 2003; Martin i Etzkowitz 2000). Połączenie stale rosnących kosztów badań naukowych oraz malejącej chęci i/lub zdolności europejskich rządów do finansowania badań naukowych z portfela publicznego (Aghion i in. 2008; Geuna 1999a; Geuna i Muscio 2009; Etzkowitz i in. 2000; ciągle jednak bardziej w teorii niż w praktyce w większości państw europejskich, ponieważ nakłady te rosną nawet w okresie po wybuchu kryzysu finansowego w Europie – wystarczy w tym celu porównać publiczne nakłady na akademickie badania naukowe w 2008 i 2013 r. według Eurostatu) prowadzi do rosnącego nacisku na poszukiwanie nowych źródeł przychodów dla uniwersytetów badawczych, zarówno na krajowym, jak i europejskim poziomie myślenia o polityce (Mazza, Quattrone i Riccaboni 2008; Alexander i Ehrenberg 2003; Herlitschka 2008; Hearn 2006; KE 2008, 2009a, 2011b, 2011c).

Jak zauważyliśmy w rozdziale 1, nowe źródła mogą obejmować zwiększony poziom opłat za czesne lub rosnące dochody z różnych form aktywności trzeciego strumienia, co może się przekładać na większy niepodstawowy i niepaństwowy przychód przeznaczany na misję badawczą (patrz Geuna 1999a, 2001; Geuna i Martin 2003; Shattock 2009b; Temple 2012b). W tym samym rozdziale pokazaliśmy, że międzysektorowa, krajowa konkurencja o pochodzące z podatków publiczne finansowanie zwiększała się w ciągu ostatnich dwóch dekad, idąc w ślady rosnących kosztów wszystkich głównych usług publicznych, szczególnie opieki zdrowotnej i systemów emerytalnych (Powell i Hendricks 2009; Salter i Martin 2001; Kwiek 2006b). Jednocześnie zdolność i chęć rządów krajowych do finansowania rosnących kosztów badań naukowych może zostać jeszcze bardziej ograniczona, z takich powodów, jak kurcząca się podstawa podatkowa (Tanzi 2011), rosnące koszty utrzymywania tradycyjnego europejskiego modelu państwa dobrobytu, wyzwania gospodarcze będące skutkiem globalnej integracji ekonomicznej oraz przejścia do kapitalizmu opartego na wiedzy (Florida i Cohen 1999), a także z powodu ogólnego klimatu społecznego, w którym społeczeństwo jako całość i ustawodawcy mogą uznać, że publiczne uniwersytety i organizacje badawcze nie dotrzymują obietnic związanych z nauką (o „zmieniającym się kontrakcie społecznym” między nauką a uniwersytetem oraz między społeczeństwem a państwem, patrz Martin i Etzkowitz 2000: 6–8; o wyłaniającym się „kruchym kontrakcie” z nauką – Guston 2000; oraz Guston i Keniston 1994a; o nauce jako „bezkresnej granicy” – Bush 1945; o nauce w „warunkach stanu stabilnego” – Ziman 1994; oraz o zmieniającym się kontrakcie społecznym łączącym uniwersytety, państwa naro-

dowe oraz państwa dobrobytu – Kwiek 2005, 2006b²). W tym szerszym kontekście rekonfiguracji sposobów rządzenia oraz finansowania uniwersytetów badawczych transfer wiedzy stał się „kwestią strategiczną: zarówno jako źródło finansowania uniwersytetu badawczego, jak i (słusznie czy nie) jako polityczne narzędzie rozwoju gospodarczego” (Geuna i Muscio 2009: 93; Etzkowitz, Webster i Healey 1998). Jak omówiliśmy to już w tej książce, mamy dziś do czynienia ze wzrostem społecznych i politycznych oczekiwań wobec uniwersytetów. Powszechne jest pragnienie, by wykazywały się one „bardziej bezpośrednim współdziałaniem ze społeczeństwem i gospodarką” (Bonaccorsi, Daraio i Geuna 2010: 1), któremu muszą odpowiadać różne kanały wymiany wiedzy i cała akademicka produkcja wiedzy, nadążając za transformacjami dokonującymi się w otoczeniu uniwersytetów.

W ciągu ostatnich czterech dekad koncentracja polityki szczebla krajowego, europejskiego i globalnego na uniwersytetach funkcjonujących w coraz ściślejszej symbiozie z przedsiębiorstwami nigdy nie była tak wielka jak obecnie (ciekawe są wczesne raporty na ten temat, patrz Stankiewicz 1986; Fairweather 1988; Gibbons 1992; Ziman 1994). Łączenie uniwersytetów ze światem biznesu może przybierać różne formy, ale każda z nich w pewnym okresie jest w stanie wpływać na podstawową kulturę instytucjonalną instytucji akademickiej (Maassen i Olsen 2007). Nowe wzorce relacji uniwersytet–przedsiębiorstwa mogą stopniowo zostać zinstytucjonalizowane, jednak proces uznawania nowych instytucjonalnych norm, wartości, zachowań, rutyn i procedur (Braunerhjelm 2007: 621) wymaga czasu w osadzonych w kulturze i związanych z historią instytucjach, jakimi niewątpliwie są europejskie uniwersytety (patrz w szczególności Bruneel, D’Ester i Salter 2010: 859; Etzkowitz 2003: 116; Etzkowitz i in. 2000: 326; Ranga, Debackere i von Tunzelmann 2003: 302; David i Metcalfe 2010: 90). Możliwe są raczej drobne zmiany niż silne przeobrażenia transformacyjne, lecz mimo to, jak trafnie zauważyli Martin i Etzkowitz (2000: 17):

uniwersytet jest organizmem, który potrafi się przystosowywać z dużą łatwością. W całej swojej historii dowiódł, że jest w stanie rozwijać się w zmieniającym się środowisku.

² Tradycyjna umowa społeczna między państwami a społeczeństwami podlega w tym momencie renegotiacjom, wraz z tradycyjnym kontraktem między państwami a uczelniami, co zostało już omówione w rozdziale 1. Z historycznego punktu widzenia, „począwszy od końca lat osiemdziesiątych (ale być może nieco wcześniej w niektórych krajach, takich jak Wielka Brytania i USA), widzieliśmy powstawanie rewidowanego kontraktu społecznego [...]. W ramach nowego kontraktu społecznego istnieje wyraźne oczekiwanie, że w zamian za finansowanie ze środków publicznych, naukowcy i uniwersytety muszą uwzględniać potrzeby «użytkowników» funkcjonujących w gospodarce i społeczeństwie. Ponadto uniwersytety są przedmiotem wyraźniejszej odpowiedzialności w związku z pieniędzmi, które otrzymują. W dodatku, w tej nowej umowie zawiera się o wiele bardziej złożony model innowacji niż w poprzednim linearnym modelu; niestety, znacząco utrudnia to przekonywanie polityków o zaletach rosnących wydatków publicznych na badania” (Martin i Etzkowitz 2000: 7).

Uniwersytety ewoluują, podążając za przekształceniami odbywającymi się w ich otoczeniu, redefiniują swoje normy i wartości, a w ostatnich dwóch czy trzech dekadach, w zależności od kontekstu narodowego, zaczęły przyjmować coraz bardziej ekonomiczne (a nie związane z kulturą) uzasadnienia prowadzenia badań naukowych (Ziman 1994; Etzkowitz i Leydesdorff 2000: 117; Aghion i in. 2008), ponieważ połączenie między uniwersytetami a „obietnicą wzrostu gospodarczego” staje się ściślejsze niż kiedykolwiek wcześniej w ich historii (Geiger i Sá 2008: 186–210). Nacisk w krajowym i europejskim myśleniu politycznym na redefinicję kultur, norm i wartości akademickich w stronę akceptowania coraz ściślejszych związków między uniwersytetami a ich otoczeniem gospodarczym jest silniejszy niż kiedykolwiek wcześniej w okresie powojennym. Przeanalizowane w tym rozdziale rodzaje partnerstwa uniwersytet–przedsiębiorstwa są wyraźnie powiązane z szeroko zakrojonymi procesami instytucjonalnych dostosowań uniwersytetów, które wynikają z potężnych politycznych trendów globalnych i europejskich (na temat „kapitalizmu opartego na wiedzy”, patrz Florida i Cohen 1999: 589–610; o „reżimach akademicko-kapitalistycznej wiedzy/uczenia się” – Slaughter i Rhoades 2004: 305–338).

W trakcie całej pierwszej dekady XXI w. rola różnych rodzajów współpracy między europejskimi uniwersytetami oraz ich otoczeniem jest coraz częściej omawiana w literaturze naukowej. W szczególności bieżące strategie krajowe i strategie z poziomu UE podkreślają znaczenie współpracy uniwersytetów z przedsiębiorstwami (KE 2009a, 2011b, 2011c). W tym rozdziale omówimy kilka parametrów istotnych dla pomyślnego rozwoju partnerstwa uniwersytet–przedsiębiorstwa na europejskich uczelniach. Jak już stwierdzono, wysiłki na rzecz budowy współpracy na linii uniwersytet–przedsiębiorstwa „nabierają rozpędu w całym rozwiniętym świecie” (Lambert 2006: 161). Wiemy też, zwłaszcza śledząc starania NCBR (oraz kierowane przez NCBR środki dla gospodarki i dla uczelni w ostatnich 5 latach), że wysiłki te nabierają rozpędu również w Polsce.

W rozdziale tym zajmujemy się (niełatwymi) relacjami między światem akademickim a światem biznesu, pojawiającymi się we wspólnych przedsięwzięciach naukowców i ludzi biznesu, najczęściej przy wsparciu urzędników publicznych i publicznego finansowania. Różnice między dwoma najważniejszymi interesariuszami partnerstwa (uczelniami i biznesem) są niezwykle wyraźne: język, którym się posługują, ich harmonogramy oraz motywacje do współpracy, a także ich kultury instytucjonalne często są diametralnie od siebie odmienne (a zatem stosunki badawcze uniwersytet–przemysł mają do pokonania to, co Robert L. Geiger nazwał „rozziewem kulturowym”, 2004: 182–186). Odrębne kultury instytucjonalne zderzają się w partnerstwie i sposobach zarządzania nim, prowadząc do konfliktów wartości i postaw, procedur i zachowań oraz do doraźnych idiosynkratycznych rozwiązań kwestii rządzenia (*governance*). Jednocześnie, jak w studium łączącym normy społeczne, kulturowe i polityczne uczelni wskazuje Braunerhjelm (2007: 621), „zmiany istniejących procedur i norm, które panowały przez długi czas, są trudnym i czasochłonnym zadaniem”. Nowe tryby rządzenia i zarządzania

oparte na metodzie prób i błędów ulegają stopniowej instytucjonalizacji, gdy partnerstwo staje się ściślejsze. Niektóre rodzaje partnerstwa są krótkotrwałe, a inne długoterminowe i trwałe, ale wszystkie działają na skrzyżowaniu najczęściej niewspółmiernych kultur instytucjonalnych (Metcalf 2010: 30). Akademia i przemysł, ze względu na odmienne misje i tryby działania, podlegają temu, co Müller (2006: 178) nazywa „wewnętrznie różnymi programami”, w związku z czym przemysłowe i akademickie kultury badawcze „różnią się zasadniczo”³. Podczas gdy naukowcy w przemyśle pokazują „nieodłączną skłonność do prowadzenia badań stosowanych i do nieujawniania ich wyników”, kadra akademicka jest „z natury skłonna do podejmowania zagadnień teoretycznych i do otwartych form publikacji” (Geiger 2004a: 183). Wsparcie badań uniwersyteckich przez firmy prywatne z pewnością rodzi pytanie, „czego przedsiębiorstwa oczekują w zamian za swoje inwestycje. Mimo wszystko [...] finansowanie ze strony przemysłu jest oparte prawdopodobnie na kalkulacji zysków” (Weisbrod, Ballou i Asch 2008: 151)⁴.

4.2. Kontekst teoretyczny

4.2.1. Definicje

W rozdziale tym skoncentrujemy się na zróżnicowanych kanałach transferu wiedzy na uniwersytetach, a nie na (bardziej ograniczonym definitywnie) transferze technologii. W związku z tym w swojej ramie analitycznej i w zbieranych danych empirycznych wykraczamy poza to, co Maria Abreu i współautorzy (2008: 45) nazwali „preskryptywną perspektywą interakcji uniwersytet–biznes z wąską koncentracją na transferze technologii”. Jak zaznaczyli to w swoim studium, „choć transfer technologii może być ważny, konieczne należy zwrócić uwagę na bardziej zróżnicowane i wielorakie skutki relacji wymiany wiedzy na linii przedsiębiorstwo–uniwersytet” (ibid.).

Podczas badań posługiwaliśmy się dwiema definicjami partnerstwa uniwersytet–przedsiębiorstwo: bardziej otwartą definicję przyjęliśmy w trakcie poszukiwania i klasyfikacji rodzajów partnerstwa na wybranych 18 europejskich uczelniach

³ Istotne różnice między programem akademickim a programem biznesowym, np. w kontekście firm farmaceutycznych i uniwersytetów są następujące: ukierunkowanie na nowość/ciekawość vs. ukierunkowanie na cel/wynik; nowość, publikacja vs. wpływ na odkrywanie leków; zaspokojenie ciekawości vs. decydujące dane; kształcenie w projektach vs. główni eksperci; tymczasowość wiedzy specjalistycznej vs. ciągłość wiedzy specjalistycznej; walka o fundusze vs. walka o uznanie; długotrwały czas akceptacji projektu vs. natychmiastowy start projektu, w zależności od potrzeb; ciągły/projektowy cykl życiowy vs. elastyczność i gotowość do zmiany czy jej wstrzymania; samotne badania vs. badania zespołowe; nauczanie przyszłych pokoleń vs. partnerska wymiana wiedzy (Müller 2006: 178).

⁴ Chciałbym w tym miejscu podziękować osobom, z którymi przeprowadzaliśmy wywiady w całej Europie, które zechciały poświęcić swój czas członkom międzynarodowego zespołu badawczego, a w szczególności moim rozmówcom z Polski, Niemiec i Holandii.

w 6 krajach (partnerstwo uniwersytet–przedsiębiorstwo jako „każda wspólna działalność angażująca uniwersytet i przedsiębiorstwa”), bardziej restrykcyjną zaś w wyborze studiów przypadków dobrych praktyk konkretnego partnerstwa. Partnerstwo uniwersytetu z przedsiębiorstwem, według tego drugiego podejścia, to

partnerstwo uniwersytetu (lub jednostki uniwersyteckiej, takiej jak konkretny wydział lub instytut badawczy), partnera przemysłowego (lub innego podmiotu prywatnego, takiego jak fundacja) oraz, w większości przypadków, partnera rządowego (krajowego, regionalnego, miejskiego). Partnerstwo opiera się na formalnej umowie między partnerami odnośnie do celów, finansowania i zarządzania w ramach partnerstwa, w zakresie odpowiedzialności i wkładu każdego z partnerów. Działania partnerstw uniwersytet–przedsiębiorstwo skupiają się na operowaniu wiedzą akademicką (wspólne wytwarzanie, udostępnianie, rozpowszechnianie, pomnażanie wartości i komercjalizacja wyników badań) (patrz raport końcowy z projektu GOODUEP, za Mora, Detmer i Vieira 2010: 126).

4.2.2. Trzy poziomy analizy

Analiza partnerstwa została wykonana na trzech różnych poziomach: krajowych studiów przypadku, instytucjonalnych studiów przypadku oraz studiów przypadku konkretnego partnerstwa (o roli studiów przypadku w rozwoju teorii w naukach społecznych, patrz George i Bennett 2005: 3–36, 263–266; o badaniach opartych na studium przypadku, patrz Gerring 2007: 65–201; 2008). Na pierwszym poziomie krajowe studia przypadku oceniają ogólne warunki do rozwoju partnerstwa w 6 krajach. Na drugim poziomie instytucjonalne studia przypadku zdają sprawę z obecnie funkcjonującego partnerstwa na 18 europejskich uniwersytetach w zakresie jego typu, strategii instytucjonalnych służących jego promowaniu oraz struktur rządzenia stosowanych do jego rozwoju. Instytucjonalne studia przypadków odnoszą się w szczególności do następujących zmiennych: rodzaju uniwersytetów w kraju, wielkości uniwersytetów, aspektów geograficznych, kierunku kształcenia/badania, oryginalności treści/struktury ewentualnego partnerstwa oraz oryginalności struktur rządzenia. Wreszcie, na trzecim poziomie, studia przypadków konkretnego partnerstwa objęły parki naukowe i technologiczne, instytuty badawcze, wspólne programy nauczania i wspólne struktury wspierające promocję przedsiębiorczości i były oparte zarówno na analizie dokumentów, jak i ustrukturyzowanych wywiadach z głównymi interesariuszami partnerstwa.

Studia przypadków z poziomu partnerstwa stanowią empiryczną podstawę tej analizy. Zmienne zawarte w ramie analitycznej badano poprzecznie dla 10 przypadków. Rama analityczna została odniesiona do dwóch wymiarów: instytucjonalnego kontekstu partnerstwa oraz zarządzania w partnerstwie (patrz Mora, Detmer i Vieira 2010: 175–176). Część dotycząca kontekstu instytucjonalnego obejmuje istotne elementy otoczenia regionalnego i instytucjonalnego (w tym

instytucjonalne struktury wsparcia), które bezpośrednio wpłynęły na rozwój danego partnerstwa⁵. Część dotycząca rządzenia koncentruje się zaś na strukturach z poziomu partnerstwa oraz na stosowanych mechanizmach i narzędziach. Jednostką analizy w studiach przypadków partnerstwa było konkretne partnerstwo danej uczelni. Kontekst instytucjonalny badanego partnerstwa koncentruje się na poziomie instytucjonalnych struktur rządzenia, instytucjonalnego zarządzania zasobami ludzkimi, zachęt dla kadry akademickiej, kulturze akademickiej oraz stopniu decentralizacji. Zarządzanie w partnerstwie było tematem wywiadów i określało specyficzne aspekty partnerstwa bardziej niż same aspekty instytucji, w szczególności zaś różne role i obowiązki zainteresowanych stron partnerstwa oraz role instytucjonalnych struktur wsparcia w rozwoju danego partnerstwa, role działań rządowych, strategii podejmowanych przez przedsiębiorstwa i ich stowarzyszenia, a także potencjalne konflikty interesów. Na początek zajęto się stopniem, w jakim partnerzy instytucjonalni współdzielili obowiązki w rozwijaniu przez każdego z interesariuszy różnych funkcji (finansowanie, program badań, wykonywanie podstawowych działań, nadzór itp.). Kolejną zbadaną kwestią był stopień, w jakim korzyści z partnerstwa były współdzielone przez uniwersytet, przedsiębiorstwo i inne podmioty (np. agencje rządowe): pod uwagę wzięto korzyści finansowe, własność intelektualną, szkolenia i edukację, wiedzę i uznanie potrzeb i możliwości partnerów (w tym szkolenia dla studentów i pracowników naukowych oraz kształcenie się pracowników przedsiębiorstw i kształcenie na potrzeby przedsiębiorstw, a także wyniki badań).

4.2.3. „Liczby” i „słowa”: metoda mieszana

Rozdział ten – podobnie jak rozdział 9, poświęcony różnicom międzypokoleniowym polskiej kadry akademickiej – wykorzystuje mieszaną metodę badań

⁵ Analiza zatem koncentrowała się na następujących zagadnieniach (patrz Aneks do Mora, Detmer i Vieira 2010: 171–184): (1) stopień, w jakim uczelnia przygotowała struktury wsparcia dla partnerstw; (2) stopień, w jakim uniwersytet ujmuje współpracę uczelni z przedsiębiorstwami jako istotny element jego kształcenia i działalności badawczej (np. regularna współpraca w zakresie projektowania programów nauczania); (3) stopień, w jakim finansowanie zewnętrzne (niepodstawowe środki publiczne oraz, w szczególności, finansowanie z przedsiębiorstw) jest istotne w budżecie instytucji; (4) stopień, w jakim przedsiębiorstwa, organizacje przemysłowe oraz izby handlowe reprezentowane są w uniwersyteckich radach nadzorczych; (5) stopień, w jakim współpraca z przemysłem jest brana pod uwagę w ocenie badań i kształcenia; (6) stopień, w jakim współpraca z przemysłem jest brana pod uwagę w procedurach awansowych, wynagradzaniu i decyzjach dotyczących zatrudnienia; (7) zakres, w jakim polityka własności intelektualnej uczelni nagradza finansowo naukowców; (8) stopień, w jakim polityka uczelni zachęcająca do komercjalizacji i zakładania spółek odpryskowych przynosi korzyści finansowe indywidualnym naukowcom i grupom badawczym; (9) zakres, w jakim uczelnia zachęca do mobilności/toleruje mobilność między uniwersytetami a przedsiębiorstwami; (10) stopień autonomii na poziomie instytutu/wydziału do tworzenia nowych stanowisk dla personelu i badaczy; (11) stopień autonomii doświadczanej przez wydziały w ustalaniu wynagrodzeń oraz (12) stopień autonomii w alokacji budżetu i generowaniu zewnętrznych przychodów przez wydziały i grupy badawcze na uniwersytecie.

(tzn., zgodnie z definicją, przynajmniej jedną metodę ilościową oraz przynajmniej jedną metodę jakościową, patrz Greene 2007: 95–137; Nagel i in. 2010: 28–50; Greene i in. 1989). Użyte tu metody ilościowe służą zbieraniu „liczb”, a metody jakościowe zbierają „słowa” (Caracelli i Greene, 1993: 195). Sięgamy zatem po różne strategie metodologiczne: przede wszystkim po wywiady (eksperckie) i analizę dokumentów. Każda z metod używa innej logiki badawczej: logikę eksploracyjną (wywiady) i logikę deskryptywną (analiza dokumentów) i każda jest stosowana w różnym stopniu. Opieramy swoje propozycje teoretyczne na dwupoziomowych studiach przypadków, analizach statystycznych, analizach sprawozdań finansowych i analizach transkrypcji wywiadów pogłębionych. W zamierzeniu stosujemy logikę badań zorientowanych na studium przypadku, z naciskiem na rozumienie przez różnice, eksplorowanie różnorodności, utrzymywanie niewielkiej liczby przypadków oraz na procesy i sekwencje czasowe – zamiast stosowania ścisłych periodyzacji (patrz della Porta 2008: 198–222), a także z naciskiem na „wagę polityki” (George i Bennett 2005: 263–286).

Trzema głównymi parametrami służącymi do badania partnerstw są tu: przywództwo oraz rola poszczególnych naukowców/administratorów w zakładaniu i prowadzeniu skutecznego partnerstwa; rola władz publicznych (od poziomów UE, krajowego, regionalnego po poziom lokalny), publicznych dotacji i darowizn prywatnych; oraz mobilność pracowników między sektorem publicznym a prywatnym w ramach partnerstwa.

4.3. Przywództwo oraz cechy indywidualne/institutionalne

4.3.1. Indywidualne motywacje badawcze vs. kultura akademicka oraz porządki instytucjonalne

Najnowsza literatura dotycząca różnych czynników leżących u podstaw rozwoju partnerstwa uniwersytet–przedsiębiorstwo kreśli ważne rozróżnienie między (często pomijanymi) indywidualnymi cechami naukowców a cechami instytucji. Na przykład D’Este i Patel (2007: 1309) dochodzą do wniosku, że „wśród badaczy akademickich w wyjaśnianiu różnorodności i częstotliwości kontaktów z przemysłem, indywidualne cechy naukowców mają silniejszy wpływ niż cechy ich wydziałów czy uniwersytetów”. Nasze badanie wskazuje, że motywacje badawcze, dążenia i zainteresowania naukowców i administratorów liczą się w co najmniej takim samym stopniu (a często liczą się nawet bardziej) co kultury akademickie i instytucjonalne, w których ich działania są osadzone. Wnioski te są zgodne z ustaleniami zawartymi w D’Este i Patel (2007), dotyczącymi poszczególnych cech jednostek, leżących u podstaw różnych interakcji naukowców z przemysłem vs. różnych cech wydziałów i uniwersytetów. Normy, zachowania i procedury akademickie odniesione do konkretnych naukowców mają znaczenie dla partnerstw co najmniej

na równi z instytucjonalnymi normami, zasadami, zachowaniami i procedurami akademickimi.

Przeanalizowane rodzaje partnerstwa uniwersytet–przedsiębiorstwo mają charakter wyraźnie oddolny; odnoszą sukces, w kilku przypadkach spektakularny, ponieważ są zgodne z motywacjami poszczególnych badaczy, którzy za partnerstwo odpowiadają, często mimo braku kultury przedsiębiorczości w danej instytucji (lub mimo jej bardzo niskiego poziomu). Natomiast – co wydaje się bardzo ważne w polskim kontekście – odgórne podejścia do tworzenia partnerstwa, w którym jednostkowe motywacje kadry są słabe lub nie ma ich wcale, wydają się z góry skazane na niepowodzenie. (Podobnie jak odgórne zachęty do większej aktywności w ramach trzeciej misji uczelni lub do częstszych działań przedsiębiorczych na europejskich uniwersytetach mogą być szkodliwe lub nieskuteczne, patrz Philpott i in. 2011: 169: „Badania wskazują, że oddolne podejście w większym stopniu sprzyja promowaniu przedsiębiorczości akademickiej w ogólnym otoczeniu uczelni, a w związku z tym kierownictwo uczelni musi być świadome bazowej kultury swojej instytucji przed podjęciem polityki interwencyjnej”).

Zbadane przez nas rodzaje partnerstwa, z punktu widzenia istotnego dla tej części rozdziału rozróżnienia na cechy indywidualne i cechy instytucjonalne, są wyraźnie w większym stopniu oparte na pierwszych cechach. Jednakże wydają się skuteczniejsze, gdy normy, reguły, zachowania i procedury danej instytucji są zbliżone do tych, które podzielają przedsiębiorczy naukowcy i administratorzy związani z prowadzeniem danego partnerstwa. Rola instytucjonalnych norm akademickich była postrzegana jako najważniejsza już wówczas, gdy publikowano pierwsze badania nad powiązaniem uniwersytet–przemysł (patrz np. wczesne badania Stankiewicz 1986: 27; Fairweather 1988).

Rola potężnych jednostek, silnych i wizjonerskich liderów, jest w badanych partnerstwach decydująca. Liderzy, zarówno naukowcy, administratorzy, jak i badacze, którzy stali się administratorami (jak często dzieje się w przypadku grup badawczych jako „quasi-przedsiębiorstw”, Etkowitz 2003: 111), dokładają wszelkich starań, by utrzymać powiększające się partnerstwo i rosnące grupy badawcze, które udało im się stworzyć. „Czynnik ludzki” w ramach partnerstwa czy też cechy z poziomu indywidualnego towarzyszące cechom z poziomu instytucjonalnego, reprezentowane przez naukowców i administratorów (ulożonych na uniwersytetach lub w ich bliskim otoczeniu, najczęściej zarówno fizycznie, jak i organizacyjnie), są co najmniej tak samo ważne jak inne czynniki. Wnioski te są zgodne z obserwacjami Marii Abreu i współautorów (2008: 45) poczynionymi na podstawie badań wymiany wiedzy w Wielkiej Brytanii: „Istnieją różne mechanizmy wymiany wiedzy, jednak najważniejsze z nich dotyczą osób”. Inne czynniki obejmują m.in.: otoczenie prawne, w którym pojawia się partnerstwo, dostępność infrastruktury i uniwersyteckich struktur wsparcia przedsiębiorczości, dostępność funduszy publicznych i prywatnych, a także ogólne pozytywne nastawienie uczelni do partnerstwa z przedsiębiorstwami (lub obecność właściwej „kultury instytucjonalnej”, patrz Braunerhjelm 2007; i „przedsiębiorczych przekonań” lub „zintegrowa-

nej kultury przedsiębiorczości”, patrz Clark 1998). Jak wynika z naszych badań, „czynnik ludzki” wydaje się dla trwałego sukcesu partnerstwa istotniejszy niż przedsiębiorcza kultura analizowanych instytucji.

W kilku zbadanych przypadkach rola osób zaangażowanych w tworzenie i utrzymywanie partnerstwa była niezwykła. Ich determinacja, permanentnie podejmowane ryzykowne działania w obliczu instytucjonalnych i administracyjnych przeszkód, ale także nieustępliwe wykorzystywanie nadarzających się możliwości, sprawiały, że partnerstwa były stabilne finansowo. Niedawne badania przedsiębiorczości akademickiej na europejskich uniwersytetach pokazują, że oddolne podejście do współpracy uczelni z gospodarką ma zasadnicze znaczenie w budowaniu i podtrzymywaniu partnerstwa, chociaż odgórne porozumienia (np. krajowe, regionalne i instytucjonalne polityki, którym towarzyszą różne formy wspierania przedsiębiorczości lub systemy finansowania służące wsparciu partnerstwa) są równie ważne (na temat sprzyjających warunków dla przedsiębiorczości akademickiej, które pojawiły się w szerszym zakresie na uniwersytetach europejskich na początku naszego wieku, patrz Shattock 2009b; Temple 2009, 2011; Kwiek 2008a, 2008c, 2010b, 2013b; Williams 2009; Mora, Vieira i Detmer 2011).

4.3.2. Inicjatywy odgórne *versus* inicjatywy oddolne

Wzorzec wyłaniania się i rozwoju udanego partnerstwa w kilku badanych przypadkach jest strukturalnie podobny: inicjatorami są silne, charyzmatyczne jednostki (najczęściej rektorzy, byli rektorzy lub profesorowie z międzynarodowo uznanymi osiągnięciami badawczymi). Nie oglądając się na odgórne polityki krajowe wspierające współpracę z gospodarką, osoby te mocno angażują się w ustanawianie – zdolnej do przetrwania – struktury współpracy między uczelnią a przemysłem. Struktura ta często wiąże sieć lokalnych i regionalnych przedsiębiorstw prywatnych (głównie, choć nie wyłącznie, małe i średnie przedsiębiorstwa). Osoby te używają swoich uprawnień akademickich (by instytucja publiczna bezproblemowo mogła stać się elementem danego partnerstwa) oraz swoich doskonałych relacji z władzami lokalnymi i regionalnymi (by skłonić je do partnerstwa i ewentualnie do inwestycji dotyczących gruntów i/lub lokalnych i regionalnych środków publicznych). Jednocześnie silni przywódcy uniwersyteccy zapewniają dobre stosunki robocze z lokalnymi i regionalnymi firmami, czasami też z podstawowymi biznesowymi grantodawcami w regionie. Ich zdolności do networkingu oraz wcześniejsze doświadczenia współpracy zapewniają niezbędny poziom zaufania między wszystkimi interesariuszami zaangażowanymi w wyłanianie się partnerstwo. Aby uzyskać trwałość, partnerstwo wymaga długoterminowego zaufania między głównymi interesariuszami, przede wszystkim między uniwersytetami a przedsiębiorstwami. Zaufanie na początku opiera się często na wcześniejszych dobrych relacjach osobistych. Przydaje się również wysoka społeczna i instytucjonalna widoczność w regionie (i wynikający z niej społeczny i instytucjonalny szacunek) głównych interesariuszy partnerstwa.

Przykładem silnego lidera akademickiego zaangażowanego w tworzenie i utrzymywanie skutecznego partnerstwa jest były rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, który w 1990 r. z pomocą władz miasta i wykorzystując ziemię podarowaną przez miasto, a także z pomocą funduszy strukturalnych Unii Europejskiej oraz funduszy miejskich i regionalnych, założył pierwszy w Polsce Park Naukowo-Technologiczny. Po ponad 20 latach jego założyciel nadal prowadzi Park, fundację uniwersytecką, i koordynuje jego ekspansję, korzystając z wielomilionowych dotacji unijnych. Innym przykładem silnego lidera akademickiego stojącego za sukcesem partnerstwa jest były rektor włoskiej Politechniki Turyńskiej, założyciel Instituto Superiore Mario Boella (ISMB), w którym doszło do połączenia kilku czynników: regionalnego zapotrzebowania na współpracę na linii uniwersytet–przemysł, dostępności środków finansowych pochodzących z prywatnej fundacji oraz obecności prestiżowej włoskiej politechniki. We włoskim instytucjonalnym studium przypadku (studia przypadków GOODUEP 2009, Politechnika Turyńska, Włochy)⁶ pisano o nim, że

wraz ze wsparciem Compagnia di San Paolo dał on początkowy impuls dla tworenia ISMB i od samego początku był przewodniczącym zarządu tego instytutu. Przywództwo pojedynczej osoby zdolnej do łączenia różnych elementów w jeden duży projekt było w tym przypadku iskrą zapaloną, która w dużym stopniu wyjaśnia powodzenie ISMB.

Jest to zgodne z wynikami badań z innych krajów. Na przykład w Hiszpanii

relacje między uniwersytetami a firmami są związane z osobistymi interakcjami między jednostkami. Rodzą się ze wspólnych i nakładających się interesów obu sektorów i często odbywają się przez wymiany, których warunki są negocjowane nieoficjalnie (Ramos-Vielba i in. 2010: 652)⁷.

Silni liderzy przebadanych związków partnerstwa wywodzą się zarówno z kadry kierowniczej, jak i badawczej danego uniwersytetu. Wśród nich znajduje się

⁶ Odniesienia do materiałów empirycznych w tym rozdziale będą wyglądały następująco: studia przypadków GOODUEP 2009 lub raporty krajowe GOODUEP 2009, nazwa instytucji, kraj.

⁷ Odmienne rzecz się ma w przypadku transformacji uniwersytetów w przedsiębiorcze (czyli *entrepreneurial* w ujęciu Burtona Clarka czy Michaela Shattocka i Garetha Williamsa) lub przystosowujące się (czyli *adaptive* w ujęciu Barbary Sporn) organizacje. Jak w swoich ustaleniach empirycznych w kontekście uniwersytetów europejskich podsumował to Clark (2004a: 5–6), „zrównoważone i łatwo przystosowujące się uniwersytety nie zależą od efemerycznego osobistego przywództwa. Charyzmatyczni liderzy w swoim czasie mogą być funkcjonalni, ale w toku rozwoju uniwersytetów są z nami dzisiaj, a jutro ich już nie ma. Trwała transformacja również nie zależy od jednorazowych wybuchów zbiorowego wysiłku wywołanego przez zgubne zagrożenie. [...] Raczej, bez względu na to, co jest inicjującym bodźcem, zależy ona od zbiorowych odpowiedzi, budujących zestawy struktur i procesów, którym towarzyszą połączone ze sobą przekonania – nieustannie wyrażające określoną wolę instytucjonalną”.

m.in. wybitny profesor wizjoner z Uniwersytetu Santiago de Compostela w Hiszpanii, który stał za stworzeniem UNIEMPRENDE, struktury wsparcia partnerstwa uniwersytetu z gospodarką, której zadaniem było propagowanie kultury przedsiębiorczości na uczelni. Jej ramię finansowe, UNIRISCO, znalazło zastosowanie na poziomie krajowym w całej Hiszpanii, a następnie zostało wykorzystane w Kolumbii i Chile. Jak podkreślono w hiszpańskim instytucjonalnym studium przypadku:

Z pewnością sukces UNIRISCO został osiągnięty także dzięki wizjonerskiemu przywództwu jego wynalazcy: profesor, który stworzył UNIEMPRENDE, jest całkowicie oddany rozwojowi i ulepszaniu złożonego systemu struktur wsparcia, które utworzył w ciągu minionych lat. [...] Z jego umiejętnościami tworzenia więzi i jego silną wolą urzeczywistnienia wizji, wynalazca UNIEMPRENDE reprezentuje sam sobą silny przyciągający czynnik kierujący partnerstwo uniwersytet–przedsiębiorstwo w stronę kolejnych sukcesów przez włączanie uczelni w kulturę przedsiębiorczości (studia przypadków GOODUEP 2009, Santiago de Compostela, Hiszpania).

Inny przykład ważnej roli jednostki w powstawaniu struktur transferu i wymiany wiedzy pochodzi z Walencji. W zapoczątkowanym ponad 30 lat temu przez niewielką grupę osób, w tym przez jego obecnego dyrektora, Instytucje Biomechaniki (IBV), rola wizjonerskiego przywództwa była kluczem do sukcesu. Podobnie na Uniwersytecie Twente w Enschede w Holandii główną rolę w promowaniu potężnej inicjatywy parku nauki Kennispark odegrał były rektor, który był niezwykle silnie zaangażowany w zmienianie tego uniwersytetu w organizację przedsiębiorczą (o procesie zmiany instytucjonalnej na Uniwersytecie Twente patrz Clark 1998: 39–60; 2004: 38–49).

W ramach badanego przez nas partnerstwa na mniejszą skalę, jak w przypadku Uniwersytetu Kassel, rola silnego, wizjonerskiego lidera akademickiego była również decydująca. Partnerstwo w Kassel przedstawiało sobą piramidę złożoną z mniej więcej 25 badaczy w dziedzinie inżynierii mechanicznej, z odnoszącym duże sukcesy profesorem, znajdującym się na jej szczycie. Rola zdolności łączenia dwóch misji uniwersyteckich (tradycyjnej misji badawczej i różnych typów „działań związanych trzecią misją”, patrz zwłaszcza Guldbrandsen i Slipsaeter 2007: 112 n.; Laredo 2007: 441–456; Molas-Gallart i in. 2002; Molas-Gallart 2004: 74–89; Zomer i Benneworth 2011) wydaje się zasadnicza dla powodzenia tego partnerstwa. Bardzo konkurencyjne, istotne z krajowej i międzynarodowej perspektywy wyniki badawcze całego zespołu torowały drogę do zdobycia niezwykle konkurencyjnego, niemieckiego finansowania i związanego z badaniami prestiżu akademickiego. Natomiast zróżnicowane działania związane z trzecią misją uniwersytetu zapewniały dodatkowe finansowanie dzięki kilkuset drobnym, praktycznym ingerencjom na mniejszą skalę przeprowadzanych rocznie na poziomie w większości regionalnych (najczęściej małych i średnich) przedsiębiorstw. Wizja łączenia

konkurencyjnych międzynarodowo badań naukowych, z jednej strony, z zapewnieniem, często na zasadzie *ad hoc*, wynikających z badań praktycznych rozwiązań codziennych problemów technicznych małych i średnich przedsiębiorstw z regionu, z drugiej strony (nazywanych w tym przypadku badaniami kontraktowymi), leży u podstaw długoterminowego sukcesu tego partnerstwa.

Partnerstwo na Uniwersytecie w Kassel pokazuje również rolę przywództwa akademickiego w połączeniu z możliwością pracy na podstawie dwóch zasadniczo różnych trybów działania: trybu akademickiego oraz trybu biznesowego. Stanowi ono doskonały empiryczny przykład wspierający wnioski Etzkowitza (2003: 111) na temat funkcjonowania grupy badawczej jako „quasi-przedsiębiorstwa” oraz kolejnych etapów rozwoju grupy badawczej:

Zespoły badawcze działają jak byty quasi-firmowe, brakuje im jedynie bezpośredniej chęci wypracowywania zysku, by stać się w pełni przedsiębiorstwem. Zwłaszcza w naukach ścisłych oczekuje się, że profesorowie będą liderami zespołu, a członkami, z wyjątkiem techników, będą naukowcy pozostający na etapie kształcenia. Gdy grupa rozrasta się do około siedmiu czy ośmiu członków, profesorowie, którzy wcześniej prowadzili badania, muszą zazwyczaj usuwać się w cień i poświęcać prawie cały swój czas na zadania organizacyjne. Często osoby znajdujące się w takiej sytuacji określają siebie jako „prowadzących małą firmę”.

Liderzy przebadanych partnerstw są bardzo ambitni, co jest zgodne z tym, co zauważył Michael Shattock (2003: 137):

podobnie jak w innych organizacjach, ambicja na uniwersytecie rodzi sukces. [...] Żadna organizacja nie może osiągnąć sukcesu, nie stając się ambitna i konkurencyjna; sukces nie przydarza się, on zostaje osiągnięty.

Zarówno przedsiębiorstwa, jak i uniwersytety, podobnie jak ich zaangażowane w partnerstwo jednostki, w znacznym stopniu kierują się zdobywaniem prestiżu, ale ich logika działania mocno się od siebie różni (David i Metcalfe 2010: 90). Richard Lambert (2006: 161) podsumowuje tę różnicę następująco:

naukowcy i ludzie biznesu nie są naturalnymi partnerami. Mówią w różnych językach. Pracują według różnych rozkładów czasu, a motywują ich różne bodźce.

Ich harmonogramy pracy są odmienne, a biurokratyczne przeszkody napotykane na uczelniach czasem trudne do wytłumaczenia partnerom biznesowym. Nasze wnioski z badań empirycznych potwierdzają to, co Ternouth i in. (2010) zaliczyli do czynników negatywnie wpływających na współpracę uniwersytet-przedsiębiorstwo:

naturalny rytm aktywności wydaje się wolniejszy na uniwersytetach. Brak prawdziwie komercyjnego doświadczenia prowadzi do przeciągających się biurokratycznych procesów. Tendencje te wzmacniają się nawzajem, zwiększając koszty transakcyjne, które zwłaszcza na mniejsze, nieprzystosowane do takiego postępowania firmy, działają odstrasżająco.

Również Maria Abreu i współautorzy (2008: 13) wśród barier współpracy wymieniają „niezgodność dotyczącą roli upływu czasu, gdyż uniwersytety często pracują w ramach dłuższej perspektywy czasowej”. W podobnym tonie do kwestii czasu akademickiego i czasu biznesowego odnoszono się w studium przypadku partnerstwa z Kassel:

Logika firmy jest odmienna od logiki uniwersytetu na przykład w kwestii czasu: uniwersytet jest w naturalny sposób skłonny do angażowania się w dłuższe projekty, podczas gdy firmy zazwyczaj chcą podejmować się możliwie krótkich przedsięwzięć. Co oznacza sukces dla pracowników zaangażowanych w badania nazywane przez nich kontraktowymi? Udane krótkoterminowe projekty kontraktowe oznaczają, że „spółka zadzwoni do nas ponownie”. Instytucja postrzega siebie, podobnie jak jej rolę postrzega personel, jako partnera wspierającego firmy – a sama działa „prawie jak firma”. W ramach wykonywanej, zakontraktowanej pracy, po latach doświadczeń nie dochodzi już tutaj do poważniejszych konfliktów między kulturą akademicką a kulturą firmową (studia przypadków GOODUEP 2009, Uniwersytet Kassel, Niemcy).

Nic dziwnego, że większość pracowników w zbadanych uniwersyteckich strukturach wsparcia (znajdujących się na uniwersytetach lub w ich bliskim instytucjonalnym sąsiedztwie) pochodzi z uczelni, ale jednocześnie nie podziela tej samej kultury akademickiej co ich uniwersyteccy koledzy. Wydają się oni częściej polegać na bardziej związanej z prowadzeniem biznesu kulturze przedsiębiorczości (i często tylko szefowie tych struktur pozostają zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz akademii, łącząc stanowiska akademickie na uczelni i administracyjne w strukturze wsparcia współpracy uczelni z gospodarką). Prestiż uzyskiwany dzięki znacznym osiągnięciom badawczym przekłada się ze strony przedsiębiorstw poszukujących partnerstwa na ufność wobec zdolności kadry akademickiej do rozwiązywania problemów technicznych swoich partnerów biznesowych. Bo jeśli problemów tych nie rozwiąże szanowana kadra, która chce się tego zadania podjąć w ramach swoich „badań kontraktowych”, to kto miałby je rozwiązać? Drobnymi partnerzy biznesowi w tym partnerstwie wykazują wysoki poziom zaufania do praktycznych rozwiązań dostarczanych przez naukę. (W podobny sposób zbadane na Uniwersytecie Hertfordshire w Wielkiej Brytanii partnerstwo z firmą medyczną nie miałyby szans, gdyby partner wydziałowy nie miał naukowej wiarygodności w obszarze, w którym firma poszukiwała rozwiązań swojego problemu

technicznego). Przebadane partnerstwa pokazują niezwykle wysokie zaufanie partnerów biznesowych do nauki, ale i gotowość partnerów akademickich do zaangażowania się w rozwiązywanie praktycznych problemów, na jakie natrafia sektor biznesowy i z którymi nie potrafi sobie poradzić. Czasami, jak w przypadku Uniwersytetu Twente, przedsiębiorcy mogą korzystać z finansowanych przez państwo voucherów (o wartości kilku tysięcy euro), które opłacają poświęcany im przez kadre czas.

4.3.3. „Międzyorganizacyjne zaufanie” i rola silnych jednostek

Większość zbadanych przez nas partnerstw uniwersytetów z przedsiębiorstwami jest trwała i opiera się na wzajemnym „zaufaniu międzyorganizacyjnym” (Bruneel, D’Este i Salter 2010: 861), zdobytym w różnego rodzaju uprzednich formach współpracy na mniejszą skalę. Jak pokazują badania, wcześniejsza współpraca na małą skalę i na niskim poziomie prowadzi często do współpracy na wyższym poziomie, bardziej zinstytucjonalizowanej i na większą skalę (D’Este i Patel 2007: 1309; Ramos-Vielba i Fernández-Esquinas 2012). Jak zauważył Paul Temple (2012a: 14–15):

partnerstwa zmieniają się według różnych kategorii interakcji. Może się zdarzyć, że dość nieformalne doradztwo przekształci się w formalną, specjalnie dostosowaną do potrzeb biznesu działalność dydaktyczną, która następnie może prowadzić do współpracy w zakresie badań naukowych.

Uniwersytety przejawiają dużą zdolność do zarządzania wiedzą i jej rekonfiguracji: są w stanie „wziąć wiedzę utworzoną w jednym kontekście (powiedzmy, doradztwo) i zastosować ją w innym kontekście (powiedzmy, w postaci formalnych badań naukowych), a następnie zasilić tym kształcenie” (o stosunkach wzajemnego przenikania idei, opartych na „poszukiwaniu” i „wykorzystywaniu” idei i zachodzącym między uniwersytetem a przemysłem, patrz Jongbloed i Zomer 2012: 99; o dwukierunkowej interakcji między tymi dwoma sektorami, patrz Geuna i Muscio 2009; o wpływie wcześniejszych „miękkich” działań przedsiębiorczych na późniejsze, dojrzałe i „twardsze” działania, patrz Philpott i in. 2011: 162–164).

Relacje zbadanych uniwersytetów z przedsiębiorstwami opierają się na silnych jednostkach (rektorach, dyrektorach lub profesorach), a także na jednostkach czy strukturach akademickich lub pozaakademickich (ale pozostających w instytucjonalnej bliskości z uczelniami) najpierw założonych, a następnie prowadzonych przez te osoby przez wiele lat. Również zewnętrzne finansowanie wydaje się zagwarantowane przez wysoki prestiż akademicki interesariuszy uczelni lub ich potężne biznesowe, polityczne lub społeczne powiązania, a także ich mocne umiejętności networkingu na poziomie lokalnym, regionalnym lub krajowym. Te osoby o silnych cechach przywódczych są ojcami założycielami danego partnerstwa

lub konkretnej uniwersyteckiej struktury wsparcia dla przedsiębiorczości akademickiej. Inaczej jest na poziomie uniwersytetu, a inaczej na poziomie badanego partnerstwa. Burton Clark (1977: 240–245) w swoich wczesnych badaniach trzech tzw. wyróżniających się college'ów (*distinctive colleges*) podkreśla ograniczoną rolę charyzmy w przywództwie uniwersyteckim i wskazuje na to, że na ogół

występowanie charyzmy jest kontrolowane i wzmacniane w sposób systematyczny. Jest częściowo opanowywane przez przemyślane unikanie charyzmatycznych postaci. W szkolnictwie wyższym ludzie, którzy wydają się mocno charyzmatyczni, nie są zazwyczaj wybierani na funkcje rektorów college'ów, nie tyle z powodu niedoboru takich osób, ile głównie dlatego, że tacy ludzie nie są odpowiedni dla zapewnienia stabilności i ciągłości istniejącej struktury władzy. Ludzie ci władają i stawiają żądania, zamiast przestrzegać zasad i odpowiadać na potrzeby innych. W normalnych czasach oceniani są jako zbyt uciążliwi (ibid.: 241).

Byli rektorzy zaangażowani w partnerstwo zasiadają w zarządach spółek dotujących ich jednostki naukowe lub struktury tych jednostek zaangażowane w partnerstwo, gdyż mają trwałe, pełne zaufania relacje z interesariuszami biznesowymi w ramach promowanego przez siebie partnerstwa. Mają takie stosunki robocze również z biznesowymi fundatorami i ich fundacjami; charyzmatyczni profesoria akademicy otrzymują na uczelniach fundowane katedry, finansowane lub współfinansowane przez lokalne i regionalne firmy prywatne, otrzymują członkostwo w zarządach parków naukowych i technologicznych oraz w uniwersyteckich strukturach wsparcia, wewnątrz lub poza akademią.

Ich rola jako jednostek jest decydująca – i niełatwo ich zastąpić. Sukces trwałego partnerstwa to często w większym stopniu sukces indywidualny niż instytucjonalny. Z jednym zastrzeżeniem: im mniej zinstytucjonalizowane są partnerstwa, tym bardziej są podatne na problem sukcesji, który pojawił się w kilku studiach przypadków. Społeczne umiejętności networkingu odgrywają ważną rolę w partnerstwie, jak pokazano na przykładzie włoskiego studium partnerstwa Politechniki Turyńskiej:

Instytut ISBM był od początku wspierany przez Torino Wireless, regionalną fundację firm, władz lokalnych i uczelni, promującą innowacje w regionie. Rolą Torino Wireless jest odkrywanie zapotrzebowania na innowacje, które, gdy jest to wykonalne, są realizowane przez ISMB. W pewnym stopniu Torino Wireless dostarcza ISMB nowych klientów. Nie zaskakuje wcale, że przewodniczący fundacji Torino Wireless jest byłym rektorem Politechniki Turyńskiej i zarazem przewodniczącym ISMB. Władze publiczne nie są bezpośrednio zaangażowane w działalność ISMB (choć stanowią one element Torino Wireless), ale w istotny sposób potrzebują innowacji, które koncentrują się w ISMB (studia przypadków GOODUEP 2009, Politechnika Turyńska, Włochy).

Akademickie relacje z firmami prywatnymi są oparte na bardzo indywidualnych, pełnych wzajemnego zaufania i długotrwałych związkach. Ogólna zasada mogłaby brzmieć zatem tak, że im bardziej zinstytucjonalizowana jest struktura wsparcia partnerstwa (jak wskazują przypadki Kennispark w Enschede w Holandii, ISMB w Turynie, IBV w Walencji oraz Fundacji UAM w Poznaniu), tym bardziej finansowo i instytucjonalnie opłacalne (i mniej wrażliwe na turbulencje związane z sukcesją władzy) jest ono w przyszłości. W bardziej indywidualnych przypadkach partnerstwa, takich jak partnerstwo z małymi i średnimi przedsiębiorstwami w ramach kontraktowanych badań (np. partnerstwo w Kassel i Hertfordshire), istnieje niebezpieczeństwo, że mogą one stopniowo zanikać, ponieważ poziom ich instytucjonalizacji jest zazwyczaj bardzo niski. (I tak właśnie stało się z partnerstwem w Kassel w 2011 r., po przejściu na emeryturę jego akademickiego lidera. Piramida współpracowników lidera nie pozwoliła na utrzymanie się partnerstwa bez niego – sukcesja nie nastąpiła, profesura została zlikwidowana, a skupiona wokół niego grupa badawcza uległa rozproszeniu.)

4.4. Publiczne subwencje i prywatne dotacje w partnerstwie

4.4.1. Uniwersytety, partnerzy biznesowi i rządy

Zbadane przez nas relacje partnerskie obejmowały zazwyczaj uniwersytety, partnerów biznesowych oraz przedstawicieli władz lokalnych, regionalnych lub krajowych. Subwencje publiczne, prywatne darowizny lub kombinacja obu źródeł trzeciego strumienia finansowania odgrywają zasadniczą rolę zarówno w ich ustanawianiu, jak i ich trwałości finansowej, co jest zgodne z biznesowym hasłem *no margin, no mission* (nie ma marży – nie ma misji), przypominającym o tym, że struktury partnerstw uniwersyteckich, podobnie jak inne organizacje, nie mogą działać bez dochodów (patrz Weisbrod, Ballou i Asch 2008: 5). Połączenie wsparcia władz publicznych i dostępu do publicznych subwencji (zwłaszcza ze strony władz gminnych i regionalnych oraz regionalnych funduszy publicznych) oraz wsparcia prywatnych darczyńców i partnerów biznesowych ma istotne znaczenie dla powodzenia partnerstwa.

Przedstawiciele władz regionalnych i krajowych są tak samo ważni w partnerstwie – co trzeba koniecznie podkreślić – jak uniwersytety i przedsiębiorstwa, nawet jeśli, co zauważa Geiger (2004: 182), który zajmował się uniwersytetami amerykańskimi, można twierdzić, że to „uczelnie są sprzedawcami, a firmy kupującymi”. Rządy w całym uprzemysłowionym świecie pomagają budować silne związki między sektorem szkolnictwa wyższego a sektorem biznesowym. (Działania NCBR są w polskim kontekście bardzo ważne, a zaangażowanie tej instytucji, również finansowe, tak duże, że można wręcz obawiać się rosnącej

i już teraz zbyt dużej dominacji badań stosowanych. Wystarczy porównać roczne budżety NCBR i NCN – siedmiokrotna różnica między nimi w 2014 r. jest, w kontekście europejskim, zbyt wysoka.) Związek między badaniami naukowymi a światem biznesu jest postrzegany jako zasadniczy w dominującym dzisiaj na poziomie politycznym – w krajach UE i w Komisji Europejskiej, OECD i Banku Światowym – dyskursie gospodarki opartej na wiedzy.

Richard Lambert (2006: 162) wymienia trzy korzyści, które chcą uzyskać rządy, wspierając budowanie tych związków: chcą podnieść swoje gospodarki w ramach łańcucha wartości i budować przewagę konkurencyjną w branżach opartych na wiedzy, chcą maksymalizować zwrot z publicznego finansowania badań naukowych i wreszcie chcą przyciągnąć i utrzymać oparte na intensywnych badaniach międzynarodowe firmy w czasie, gdy przemysł badawczy w sektorze biznesowym staje się globalny. „Nigdzie te wyzwania nie są ważniejsze niż w Europie” – podsumowuje. Zbadane relacje partnerskie potrzebują zarówno dotacji publicznych, w szczególności w momencie swojego powstawania, jak i prywatnych darowizn od swoich partnerów biznesowych, szczególnie w późniejszym cyklu rozwoju. Połączenie publicznego i prywatnego finansowania, publicznego i prywatnego lobbingu oraz public relations wydaje się bardzo korzystne. Finansowanie publiczne jest najczęściej dostępne dla partnerstwa i uniwersyteckich struktur wsparcia partnerstwa na początkowym etapie jego działalności. Potem często staje się ono coraz bardziej samodzielne finansowo i opiera swoją działalność w większym stopniu na niepodstawowych przychodach (czyli na *non-core income*). Jak wynika jednak z literatury przedmiotu, pełna samodzielność finansowa zarówno partnerstwa, jak i uniwersyteckich struktur wsparcia jest niezwykle trudna do osiągnięcia. Niektóre zbadane relacje partnerskie (np. ISMB w Turynie, patrz www.ismb.it) przez wiele lat miały dostęp do corocznych wielomilionowych darowizn dokonywanych przez partnerów biznesowych i przeznaczanych na pokrycie bieżących kosztów ich funkcjonowania. Inne, takie jak Fundacja UAM w Polsce i jej Park Naukowo-Technologiczny (patrz www.ppnt.poznan.pl) czy Kennispark na Uniwersytecie Twente (patrz www.kennispark.nl), otrzymały istotne publiczne wsparcie finansowe na początku, w tym prawo własności gruntów, na których została wybudowana ich infrastruktura. Studia przypadków wskazują, że, ogólnie rzecz biorąc, udane partnerstwo z przedsiębiorstwami najczęściej bardzo dobrze wykorzystuje dotacje publiczne, w szczególności zaś fundusze pochodzące z agencji rozwoju regionalnego lub, jak w przypadku Polski, regionalnych i europejskich funduszy strukturalnych. Następnie, wraz z upływem czasu, jest ono coraz bardziej nastawione na poszukiwanie nowych, szczególnie prywatnych źródeł przychodów (nasze wywiady pokazują, że np. Kennispark funkcjonuje dzisiaj na zasadach czysto biznesowych, a jego kierownictwo jest corocznie rozliczane z osiągnięcia zakładanego współczynnika sukcesu; powodzenie finansowe kolejnych etapów przedsięwzięcia jest ściśle związane z powodzeniem zawodowym jego kierownictwa wykonawczego – podobnie jak niepowodzenie).

4.4.2. Finansowanie publiczne, finansowanie prywatne i zarządzanie partnerstwem

Dostępność finansowania publicznego bywa czasami czynnikiem decydującym o zawiązaniu się partnerstwa: tak było w przypadku partnerstwa Hull University w Wielkiej Brytanii, gdzie na pokrycie kosztów rozruchu przedsięwzięcia wykorzystano finansowanie z funduszu rozwoju regionalnego. W przypadku Fundacji UAM i jej Parku Naukowo-Technologicznego decydujące znaczenie zarówno na początku lat 90., jak i w pierwszej dekadzie XXI w., czyli w drugim okresie ekspansji Parku miały fundusze regionalne i europejskie fundusze strukturalne (dystrybuowane regionalnie), a także oddanie uczelni gruntów należących do miasta. Przypadek Kennispark z Uniwersytetu Twente (oraz jego poprzednika, Parku Naukowo-Technologicznego) pokazuje znaczenie środków publicznych. Jak wyjaśnia studium przypadku partnerstwa Kennispark:

Wszystko rozpoczęło się od finansowego zaangażowania ze strony miasta, regionu i władz centralnych na rzecz Kennispark. Inicjatywa była atrakcyjna ze względu na swój potencjalny wpływ gospodarczy na sytuację w regionie Twente; w tym samym czasie były dostępne fundusze na innowacje, w tym fundusze z Lokalnego Planu Roczного 2002–2003. Otrzymano znaczące fundusze z trzech poziomów. Było to istotne dla opłacalności całego projektu (studia przypadków GOODUEP 2009, Uniwersytet Twente, Holandia).

Na mniejszą skalę finansowanie publiczne było też pomocne w utworzeniu partnerstwa Uniwersytetu Hertfordshire ze średniej wielkości firmą medyczną. Rządowy program KTP (Partnerstwa Transferu Wiedzy) został tu wykorzystany do pokrycia kosztów umieszczania naukowców (zwanym KTP Associates) w firmach mających do wykonania konkretne zadania związane z badaniem i rozwojem. Również w przypadku hiszpańskiego Uniwersytetu Santiago de Compostela i utworzenia UNIEMPRENDE, uniwersyteckiej struktury wsparcia (patrz www.uniemprende.es), początkowe wsparcie finansowe i techniczne pochodziło od władz regionalnych.

Zaangażowanie regionalne oznacza w praktyce nie tylko środki publiczne na partnerstwo, lecz także zaangażowanie struktur rządowych i agencji rozwoju regionalnego. Chęć pobudzenia gospodarki regionalnej przez różne formy uniwersyteckich struktur wsparcia partnerstwa była widoczna w przypadku Uniwersytetu Twente oraz Uniwersytetu Maastricht, gdzie władze regionalne wykazywały duże zainteresowanie współpracą, nie tylko z sektorem uniwersyteckim, lecz także z sektorem prywatnym – niezbędnymi elementami każdego partnerstwa. Jeśli chodzi o Fundację UAM, to fundusze strukturalne zainwestowane w Park Naukowo-Technologiczny i w sam uniwersytet mają również wymiar wyraźnie regionalny. W zbadanym partnerstwie z Kolonii, gdzie zostały opracowane nowe programy studiów (i którego model łączenia studiowania i wykonywania pracy zawodowej

stał się punktem odniesienia dla innych niemieckich wyższych szkół zawodowych, *Fachhochschulen*), regionalny, ukierunkowany rynkowo popyt na rozwijanie płatnych kursów w niektórych obszarach studiów był czynnikiem decydującym. To popyt na nowe studia zadecydował o sukcesie partnerstwa, w które silnie zaangażowały się przedsiębiorstwa.

Fundusze regionalne w badanych relacjach partnerskich były głównie publiczne, ale zdarzały się i duże fundusze prywatne. W dwóch przypadkach wsparcie rozwoju regionalnego pochodziło od regionalnych, prywatnych instytucji biznesowych: w przypadku turyńskiego Instytutu ISMB ze strony ważnego krajowego banku wywodzącego się z Turynu (bank INTESA San Paolo), który utworzył fundację i działał razem z Politechniką Turyńską, w towarzystwie kilku innych mniejszych prywatnych partnerów biznesowych. W przypadku struktury wsparcia Uniwersytetu Santiago de Compostela (UNIEMPRENDE) ze strony dwóch dużych przedsiębiorstw prywatnych (Inditex i Grupo San José), które zainwestowały pieniądze potrzebne do uruchomienia firmy UNIRISCO (patrz www.unirisco.org).

Z kolei rola stowarzyszeń lokalnych, małych i średnich przedsiębiorstw, była ważna w przypadku przedsiębiorczości akademickiej w Kassel: najpierw stowarzyszenie regionalnych przedsiębiorców ufundowało katedrę dla profesora odpowiedzialnego za partnerstwo na uniwersytecie, a następnie zaangażowane przedsiębiorstwa stały się cennymi klientami w kontraktowanych pracach badawczych w ramach partnerstwa.

Doskonała sytuacja w partnerstwie występuje wówczas, gdy zostaje udostępnione zarówno publiczne, jak i prywatne finansowanie, z czym mamy do czynienia w przypadku Uniwersytetu Santiago de Compostela, gdzie jednoczesne wsparcie przedsiębiorstw prywatnych oraz agencji rozwoju regionalnego miało zasadnicze znaczenie dla założenia partnerstwa.

Zarówno dysponenci funduszy publicznych (władze krajowe i regionalne, agencje rozwoju regionalnego), jak i prywatni darczyńcy (zwłaszcza duże firmy) pozostają najczęściej mocno zaangażowani w zarządzanie partnerstwem, a relacje między publicznymi i prywatnymi zainteresowanymi stronami oraz przedstawicielami uczelni w partnerstwie stają się coraz silniej oparte na wzajemnym zaufaniu. Tworzone są wspólne ciała kierownicze i ciała nadzorcze, obejmujące przedstawicieli władz publicznych i przedsiębiorstw prywatnych; pojawiają się trzy typy interesariuszy – przedstawiciele władz publicznych, firm prywatnych i publicznych uniwersytetów, którzy spotykają się często i z dużą regularnością. Jak podkreśla studium przypadku partnerstwa z Maastricht:

Ciała kierownicze reprezentujące Uniwersytet Maastricht i inne zainteresowane strony (miasto Maastricht, szpital akademicki, agencja rozwoju LIOF i sektor biznesowy) są umieszczone w jednym miejscu i spotykają się regularnie z zarządem odpowiednich organów odpowiedzialnych za waloryzację wyników badań naukowych. Członkowie zarządu omawiają strategię holdingów BioPartner i BioMedBooster. Między partnerami zachodzi dobra komunikacja i mamy

do czynienia z wysokim poziomem zaufania. Osiągnięto to na przestrzeni kilku lat, częściowo dzięki osobom zasiadającym w radach i zarządzie (studia przypadków GOODUEP 2009, Uniwersytet Maastricht, Holandia).

Partnerstwo, by funkcjonować, potrzebuje, w sytuacji idealnej, subwencji publicznych i funduszy pochodzących od prywatnych darczyńców. Zarówno publiczne, jak i prywatne finansowanie jest cenne. I krótkoterminowe (np. pokrywające koszty rozpoczęcia działalności), i długoterminowe zaangażowanie przyczynia się do sukcesu partnerstwa. Skala zobowiązań publicznych i prywatnych spółek różni się w poszczególnych relacjach partnerskich i między badanymi sześcioma krajami. Różni się również rola przedstawicieli władz publicznych i prywatnych darczyńców w zarządach czy radach i innych organach kierowniczych partnerstw w badanych tu krajach i instytucjach, często będąc odbiciem tradycji narodowych. Odnoszące największe sukcesy instytucje i instytucjonalne struktury wsparcia są w stanie od samego początku łączyć ze sobą fundusze publiczne i prywatne. Jak zauważono już trzy dekady temu w badaniach amerykańskich uniwersytetów badawczych i ich sponsorów:

nadmierne uzależnienie od jednego sponsora wytwarza niezdrowy poziom bezbronności. Dzieje się tak nawet wtedy, gdy sponsorem jest wewnętrznie zróżnicowana federalna biurokracja (Rosenzweig i Turlington 1982: 47; patrz zwłaszcza Shattock 2009b; Williams 2009).

4.5. Międzysektorowa mobilność kadry na linii uniwersytet–przedsiębiorstwo

4.5.1. Wybierając między dwoma kompletnie różnymi światami?

Ciekawe jest również przeanalizowanie, w jakim stopniu badane uniwersytety europejskie zachęcają do mobilności (lub jedynie ją tolerują) między sektorem publicznym i prywatnym, zwłaszcza między dwoma węzłami partnerstwa: przedsiębiorstwami a uniwersytetami. Nie dziwi fakt, że studium przypadku partnerstwa UAM zdaje sprawę w kwestii Polski w następujący sposób (a opinia ta pochodzi sprzed ostatniej fali reform, które taką mobilność wzmacniają):

świat przedsiębiorstw i świat akademicki są dzisiaj nadal odmiennymi, zupełnie odrębnymi światami. Wydaje się, że mobilność między przedsiębiorstwami a uczelniami jest niemożliwa. Po opuszczeniu uniwersytetu przez badacza, jego szanse na powrót są minimalne. Kultura instytucjonalna polskich uczelni nie

umożliwia takiej mobilności (studia przypadków GOODUEP 2009, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska).

Sytuacja polska nie różni się jednak mocno od sytuacji w większości innych badanych krajów europejskich. Wyniki badań pozostają w zgodzie z tymi wątkami w literaturze przedmiotu, które pokazują, że „w wielu krajach Europy badacze nie mają wyboru między środowiskiem akademickim i biznesowym, gdyż każda działalność w jednej dziedzinie prowadzi do odrzucenia działalności w drugiej” (Wink 2004: 2).

Mobilność kadry w stronę od przedsiębiorstw do uczelni w prawie wszystkich zbadanych krajach jest rzadkością. Jest to zjawisko niespotykane w Niemczech („mobilność jako taka, choć jest tolerowana, nie jest częsta”; „mobilność między uniwersytetem a przedsiębiorstwami nie istnieje”), prawie niemożliwe we Włoszech („sztywność włoskich uniwersyteckich przepisów rekrutacyjnych nie ułatwia mobilności do i z przedsiębiorstw”) oraz rzadkie w Holandii („nie występuje zbyt duża mobilność między uniwersytetami a przedsiębiorstwami, niemniej jest ona tolerowana”). Nieco bardziej pozytywne wnioski zostały wyciągnięte na podstawie dwóch przypadków z Wielkiej Brytanii („w zasadzie byłoby to nawet mile widziane”). Wreszcie, nowy sposób postępowania odnotowano w dwóch hiszpańskich przypadkach: na poziomie krajowym prawo o szkolnictwie wyższym z 2007 r. promuje współpracę uczelni z przedsiębiorstwami i zachęca naukowców do udziału w firmach prywatnych lub do ich tworzenia. Prawo pozwala im na tzw. urlopy technologiczne (trwające przez okres do 5 lat) przy zachowaniu stałego zatrudnienia na uczelni. Jednakże praktyczne konsekwencje nowej ustawy po kilku latach jej funkcjonowania w tym obszarze są nadal nieokreślone („nowe prawo wprowadza silną zmianę kulturową, która dopiero zaczyna być wykorzystywana przez kadrę akademicką”).

Zatem, jak dotąd, mobilność rozumiana jako zmienianie pracy między uniwersytetami a przedsiębiorstwami, a zwłaszcza przechodzenie z przedsiębiorstw na uniwersytety, ma raczej marginalne znaczenie w badanych krajach europejskich. Naukowcy prowadzący w Holandii własne firmy odpryskowe (jak głoszą raporty z uniwersytetów Maastricht i Enschede) są proszeni o ponowne rozpatrzenie swojej obecności w organach zarządzania firmy w ciągu najbliższego roku i dokonanie wyboru, którą ścieżką działalności (biznesową czy akademicką) będą w przyszłości podążać. W Polsce nie istnieją żadne ograniczenia prawne dotyczące uruchamiania firm odpryskowych przy jednoczesnej pracy w pełnym wymiarze godzin na uczelniach, jednak liczba takich firm jest bardzo ograniczona. Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym wymaga od naukowców uzyskiwania zgody rektorów swoich uczelni na uruchomienie firmy, bez rozróżniania na firmy o dowolnym charakterze i firmy odpryskowe. W przypadku Uniwersytetu w Kassel istnieje wyraźna ścieżka, którą podążają liczni młodszy naukowcy zaangażowani w projekty badawcze (model akademicki) oraz w badania kontraktowe (model biznesowy): badacze pozostają na uczelni aż do ukończenia prac magisterskich lub doktorskich

pod nadzorem swojego akademickiego lidera, założyciela badanego partnerstwa. Następnie natychmiast opuszczają mury akademii i przechodzą do sektora biznesowego. To klasyczny przykład jednokierunkowej mobilności na linii uniwersytet–przedsiębiorstwo. Jak wyjaśnia studium przypadku partnerstwa z Kassel:

Standardowy wzór kariery młodych naukowców to opuszczanie uniwersytetu i podejmowanie lepiej płatnej pracy w firmach. Dla uczelni, jak w tym przeanalizowanym przypadku dla ośrodka akademickiego z zakresu inżynierii mechanicznej, to, które niemieckie firmy zatrudniają jego absolwentów lub doktorów, ma decydujące, prestiżowe znaczenie. Jednym z wymiarów rangi tego ośrodka jest prestiż firm, które zatrudniają jego absolwentów. Lepsze firmy to lepsi studenci w przyszłości, tak to się łączy (studia przypadków GOODUEP 2009, Uniwersytet Kassel, Niemcy).

Istnieje wiele czynników decydujących o sukcesie partnerstw zdiagnozowanych w naszych badaniach. Są one często zgodne z tym, co Lambert określił mianem „składników sukcesu” w przypadku małych i średnich przedsiębiorstw. Składniki te

obejmują silne i współdzielone poczucie celu, wspólną wizję strategiczną i szczegółowe planowanie od samego początku danej inicjatywy. Każda strona musi czuć, że druga strona wnosi autentyczny wkład do współpracy, a badacze muszą zbierać się wystarczająco często, by omawiać problemy i budować między sobą zaufanie (Lambert 2006: 169; patrz też Bruneel, D’Este i Salter 2010: 861).

Niektóre rodzaje partnerstwa kształcą naukowców bezpośrednio na potrzeby sektora biznesowego i są oni pozbawieni szans powrotu do społeczności akademickiej w przyszłości z powodu sztywnych struktur instytucjonalnych, hamujących mobilność pracowników na linii uniwersytet–przemysł. Na europejskich uniwersytetach z bardziej hierarchicznym otoczeniem instytucjonalnym, z bardzo ograniczonym dostępem do rozwoju karier dla młodszych naukowców lub bardzo ograniczoną liczbą wyższych stanowisk akademickich przepływ odbywa się prawie zawsze z uczelni do przedsiębiorstw. Chociaż pełnowymiarowe powroty ze świata biznesu do świata uczelni są trudne, możliwe zdają się niekiedy powroty w niepełnym wymiarze (np. w formie wymiany praktycznej wiedzy pochodzącej z doświadczenia firmy). Na ogół jednak i one występują dość rzadko, a najrzadziej w akademickim sektorze uniwersyteckim. Znacznie większa mobilność zachodzi między uczelnianymi strukturami wsparcia partnerstwa a przedsiębiorstwami niż między samymi uczelniami i przedsiębiorstwami. Struktury wsparcia różnią się pod względem swojego związku z uczelniami; mogą być ich częścią lub być blisko nich pod względem instytucjonalnym i/lub finansowym. Większość zbadanych struktur wsparcia, bez względu na to, jak blisko znajdują się one uniwersytetów, z których powstały, reprezentuje postawy przedsiębiorcze i sprzyja kulturze bizne-

sowej lub kulturze zbliżonej do biznesowej oraz sprzyja przedsiębiorczości akademickiej, co wiąże się ściśle z odczuwaną silnie potrzebą samodzielności finansowej.

4.5.2. Napięcia między kulturami instytucjonalnymi

W zbadanych organizacjach możemy wyróżnić trzy odrębne kultury (i oddzielne światy): świat akademicki – z tradycyjnymi normami i wartościami akademickimi, najczęściej o silnym mertonowskim podtekście (Martin i Etzkowitz 2000; Merton 1968); świat „pomiędzy” – akademickie struktury wsparcia partnerstw (i przedsiębiorczości akademickiej), z akademickimi normami i wartościami w różnym stopniu połączonymi z normami i wartościami biznesowymi; i wreszcie świat przedsiębiorstw – z czysto biznesowymi normami i wartościami, z wyraźnym ukierunkowaniem na zysk (Ternouth i in. 2010). Podział postaw, norm i wartości w tych trzech światach jest dość sztywny; najsilniej może ewoluować w uniwersyteckich instytucjach wsparcia, w zależności od pochodzenia kadry (bardziej z uczelni lub bardziej z gospodarki) i od kultury instytucjonalnej promowanej przez ich kierownictwo. Zmianom w postawach i normach muszą towarzyszyć różne mechanizmy zachęt tworzonych w celu zwiększenia poziomu upowszechniania wiedzy akademickiej w świecie zewnętrznym (Braunerhjelm 2007: 622).

W funkcjonującym partnerstwie występuje stałe napięcie między tymi dwiema (czy trzema) kulturami instytucjonalnymi i jest ono związane ze składem personelu i jego pochodzeniem z danego sektora, kondycją finansową oraz głównymi źródłami finansowania, a także organizacyjną dojrzałością partnerstwa. Partnerstwo bardziej zaawansowane i o dłuższej obecności na rynku wykazuje postawy bardziej biznesowe. Z punktu widzenia kultury instytucjonalnej napięcie to świadczy o jednokierunkowym przenikaniu wartości i norm: postawy biznesowe w oczywisty sposób wkraczają zarówno w struktury wsparcia, jak i w jednostki uniwersyteckie. Dzieje się tak częściej niż w przypadku wkraczania tradycyjnych postaw i wartości akademickich do przedsiębiorstw. Przeciwnego zdania jest Bastedo (2012b: 4), który twierdzi, że obecnie „biznes staje się coraz bardziej podobny do szkolnictwa wyższego”, z czym, opierając się na europejskim materiale empirycznym, nie możemy się zgodzić, chociaż w niektórych aspektach widzimy zmiany w globalnym sektorze doradztwa biznesowego, który np. wprowadza system *sabbatical years* dla wybranych pracowników.

Różnice postaw były wyraźnie obecne w raporcie dotyczącym Kennispark na Uniwersytecie Twente w Enschede oraz partnerstwa Uniwersytetu Maastricht. Kultury akademickie i biznesowe nadal rzadko się ze sobą mieszają w przeanalizowanych przypadkach, a zatem przepływ między ukierunkowanymi na biznes strukturami wsparcia partnerstw do świata biznesu i z powrotem wydaje się dużo bardziej oczywisty niż mobilność między ściśle akademickimi strukturami uczelnianymi a przedsiębiorstwami. Zarówno na poziomie krajowym w Europie, jak i na poziomie Unii Europejskiej rośnie zainteresowanie mobilnością pracowników (KE 2009a), zwłaszcza na poziomie młodych doktorów, co potwierdzają różne

krajowe i unijne programy (np. istniały relacje partnerskie przemysł–akademia w ramach działań stypendiów Marie Curie w 7 Programie Ramowym UE).

Reasumując: mobilność między światem biznesu a światem akademickim na europejskich uniwersytetach zdarza się rzadko. Izolacja między oboma światami jest wysoka, a partnerstwo uniwersytet–przedsiębiorstwo jest tym nielicznym rozwiązaniem instytucjonalnym, w którym dwie różne kultury instytucjonalne spotykają się na co dzień. W tych dwóch sektorach istnieją odmienne motywacje do produkcji wiedzy i występuje ścieranie się wartości i norm, szeroko analizowane w literaturze przedmiotu (patrz zwłaszcza Bruneel, D’Este i Salter 2010; Abreu i in. 2008; Ternouth i in. 2010; Philpott i in. 2011; David i Metcalfe 2010; Guldbrandsen, Mowery i Feldman 2011; Braunerhjelm 2007). Wyniki naszych badań są w pełni zgodne z tym, jak David i Metcalfe (2010) podsumowali różnice między uniwersytetami a przedsiębiorstwami zaangażowanymi w transfer wiedzy. Oprócz odmiennych „systemów zarządzania” oraz odmiennych „norm dotyczących produkcji wiedzy i jej współdzielenia w obrębie i między dwoma systemami”, uniwersytety i przedsiębiorstwa reprezentują

różne kultury, różne systemy wartości, różne ramy czasowe i różne ujęcia tego, co jest ich głównym przedmiotem działalności. W związku z tym głównym wytworem uniwersytetów są wykształcone umysły oraz nowe rozumienie naturalnych i sztucznych światów, gospodarki, społeczeństwa i tak dalej. Wytwory działalności biznesowej są odmienne (ibid. 2010: 90).

Wiedza powstająca na uniwersytetach jest w większym stopniu „publiczna”, a wiedza powstająca w firmach – bardziej „prywatna” (Bruneel, D’Este i Salter 2010: 859). Ta ostatnia jest

w dużej mierze zamknięta, pozostająca w ukryciu, w firmie, lub ujawniana w ograniczony sposób przez patenty zgłaszane przede wszystkim w celu zapewniania sobie tymczasowych monopolii. [...] Główną motywacją działań firm związanych z tworzeniem wiedzy jest przywłaszczanie jej dla prywatnych korzyści, a brak otwartości względem podmiotów zewnętrznych jest stosowany jako mechanizm strategiczny służący zdobywaniu przewagi nad konkurentami. Jeśli wziąć pod uwagę te dwa systemy produkcji wiedzy, to współpracę typu U–P [uniwersytet–przemysł] mogą przenikać konflikty z powodu słabych uzgodnień między partnerami dotyczących postaw [wobec powstającej wiedzy].

Istnieje sporo niepewności i podejrzliwości między tymi dwoma sektorami, ale szczególnie publiczne (a w niektórych przypadkach prywatne) finansowanie sprawia, że spotkania dwóch instytucjonalnych kultur są dla obu korzystne. Jak się wydaje, finansowanie publiczne bliższych kontaktów uczelni z gospodarką jest niezbędne na początkowym etapie powstawania partnerstwa; na dalszych etapach rośnie rola finansowania prywatnego.

4.6. Wnioski

Zaprezentowane w tym rozdziale wyniki badań empirycznych zdecydowanie wspierają argument, zgodnie z którym rola jednostek w wymianie wiedzy między uczelniami a gospodarką jest równa roli porozumień instytucjonalnych (związanych z finansowaniem i zarządzaniem), a często nawet od niej większa.⁸ Studia przypadków uniwersytetów z całej Europy wskazują, że indywidualne normy i wartości akademickie liczą się w rozwoju partnerstwa uniwersytet–przedsiębiorstwa co najmniej tak samo, jak normy i wartości instytucjonalne. W tym sensie dużym zagrożeniem dla przyszłości otwierania się polskich uczelni na szerszą i bardziej systemową współpracę z gospodarką są właśnie indywidualne normy, wartości i postawy akademickie (które zdiagnozowaliśmy w rozdz. 8 jako bliskie „republice uczonych”; w tej części książki pokazujemy, że polski system wśród 11 badanych jest najmniej otwarty i na społeczeństwo, i na gospodarkę)⁹. Zbadane relacje partnerskie są oddolne i silnie zależne od swoich wizjonerskich przywódców, którzy często funkcjonują jak „quasi-firmy”. Zmiany polityki prowadzące do wzmocnienia powiązań uczelni z przedsiębiorstwami, by odnieść sukces, muszą się odwoływać do istniejących norm i wartości akademickich, które wykazują silne zróżnicowanie w krajach całej Europy. Wydaje się, że najbardziej udane partnerstwo pojawia się wtedy, gdy istnieje zbieżność między jednostkowymi normami akademickimi wspierającymi wymianę wiedzy ze środowiskiem zewnętrznym a instytucjonalnymi normami akademickimi sprzyjającymi przedsiębiorczości akademickiej i innym działaniom związanym z trzecią misją uczelni.

Wzorzec rozwoju partnerstw w Europie wydaje się strukturalnie podobny, chociaż poziom publicznego zaangażowania (i publicznego finansowania) w partnerstwie jest bardzo zróżnicowany. Podczas gdy świat akademicki i świat biznesu działają jak odrębne uniwersa (z różnymi postawami i motywacjami do pracy, różnymi kulturami instytucjonalnymi, ramami czasowymi działania i koncepcjami tego, czym są ich podstawowe działania), partnerstwo powstaje na ich

⁸ Opieramy się w tym rozdziale na teoretycznej i empirycznej pracy wykonanej w ramach porównawczego projektu badawczego *Good Practices in University–Enterprise Partnerships* (2007–2009), który koordynował José-Ginés Mora z CEGES (Uniwersytet Techniczny w Walencji). W skład zespołu badawczego wchodził: José-Ginés Mora, José-Miguel Carot, Andrea Detmer, Maria José Vieira, Debra Payne Chaparro (Hiszpania), Ulrich Teichler i Christian Schneiderberg (Niemcy), Stefano Boffo, Libera Picchianti oraz Frank Heins (Włochy), Paul Temple i Michael Shattock (Wielka Brytania), Ben Jongbloed i Maarja Beerkens (Holandia) oraz Marek Kwiek (Polska), a także Guy Haug w roli zewnętrznego eksperta.

⁹ Witold Orłowski (2013: 3) w swojej świetnej diagnozie niskiego poziomu komercjalizacji badań naukowych w Polsce argumentował, że istotną rolę odgrywa „rozpaczliwie niskie zainteresowanie gospodarki działaniami innowacyjnymi i komercjalizacją badań naukowych” oraz że „rynek badań naukowych praktycznie nie funkcjonuje, zwłaszcza w odniesieniu do wyższych uczelni”. Polska gospodarka jest ukierunkowana niemal wyłącznie „na zakup gotowych rozwiązań technologicznych, w przeważającej mierze za granicą” (2013: 9). W związku z czym niezbędne jest ściślejsze powiązanie dofinansowania publicznego z wydatkami na badania sektora prywatnego.

przebiegach, tam gdzie dwa światy zbliżają się do konkretnych celów, w szczególnych miejscach akademickich, w ramach szczególnych (często publicznie wspieranych) umów finansowych. Międzysektorowa mobilność okazuje się bardzo niska i przebiega głównie w jednym kierunku (z ośrodków akademickich do sektora biznesowego). Europejska kadra akademicka, jeśli przyjrzeć się jej przez pryzmat analizy statystycznej 11 krajów z naszej bazy danych projektów CAP i EUROAC, wykazuje zaskakująco wysoki poziom zorientowania badań naukowych na wyniki komercyjnie. Dobrymi przykładami są tu takie kraje, jak Niemcy, Finlandia i Szwajcaria, gdzie co najmniej 1/5 naukowców określa dominujący charakter swoich badań jako badania ukierunkowane komercyjnie (w Polsce poziom ten jest najniższy w Europie). Najpopularniejsze miękkie kanały transferu wiedzy, takie jak pisanie prac naukowych, nie wydają się wchodzić w konflikt z twardymi kanałami, takimi jak transfer technologii i patentowanie, przynajmniej nie na poziomie systemów krajowych.

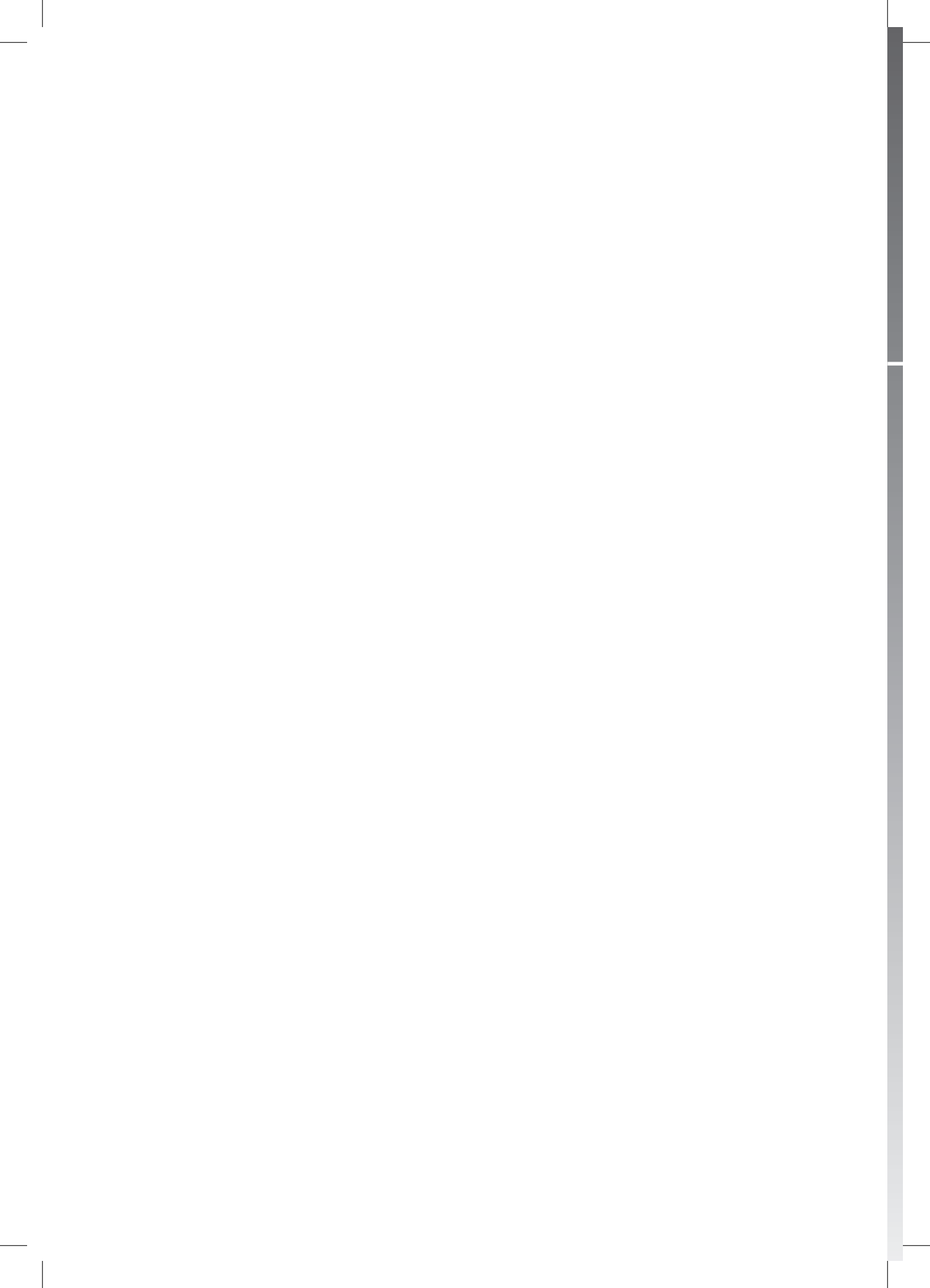
Należy wyciągnąć wreszcie dwa szersze wnioski. Jeden jest zgodny z tym, co prawie dwie dekady temu zaproponował John Ziman (1994: 25) w swoim studium na temat nauki w „dynamicznym stanie stabilnym”, że znajdujemy się w stanie płynności prowadzącym do transformacyjnych zmian w sektorze uniwersyteckim w Europie:

Nadal jesteśmy w samym środku ważnego wydarzenia historycznego, którego zarysu i wyniku możemy się tylko domyślać. [...] Nowe, wylaniające się właśnie struktury nie są wytworem delikatnego procesu ewolucji: są one kształtowane z grubsza przez dynamiczną równowagę między zewnętrznymi siłami wywieranymi przez ogół społeczeństwa a wewnętrzną presją właściwą samej nauce. [...] Cały system staje się niezwykle płynny. Nikt nie jest pewien, jakie ustalenia wykrystalizują się i utrwalą w przyszłości jako regularny wzór zasad, procedur, polityk i praktyk.

Natomiast drugi wniosek jest zgodny z perspektywą historyczną, w której uniwersytety i przedsiębiorstwa są całkowicie odrębnymi instytucjami społecznymi z oddzielnymi, niezgodnymi społecznymi rolami i zadaniami. Coraz częściej spotykają się one i współpracują w takich miejscach, jak badane w tym rozdziale partnerstwo, ale ich wewnętrzne kultury pozostają – i powinny pozostać – zasadniczo odmienne. Jak podkreślił John Stanley Metcalfe (2010: 30):

podział pracy między poszukującymi zysku korporacjami a uniwersytetami odzwierciedla zarówno zupełnie różne role, które pełnią te organizacje, jak i ich komplementarność. Wszyscy możemy zrozumieć, że oczekiwanie od firm, by zachowywały się jak uniwersytety, byłoby równie nierozsądne, co oczekiwanie od uniwersytetów, by postępowały jak firmy. Podział pracy ma tutaj swój cel, który powinien być uszanowany.

Chociaż na poziomie polityki szkolnictwa wyższego, na deklaratywnym poziomie instytucji uniwersyteckich – w pełnej zgodzie z ponadnarodowym dyskursem gospodarki opartej na wiedzy – mówi się o coraz większym otwieraniu się uczelni na gospodarkę (a gospodarki na uczelnie), nasze szczegółowe, kilkuletnie badania empiryczne prowadzone w Europie nie wskazują, by dzisiejszy trend był jakoś zdecydowanie bardziej powszechny niż jeszcze dekadę wcześniej. Jak się wydaje, zawsze będą obszary nauki i obszary instytucji, w których nauka powstaje, bardziej i mniej otwarte na gospodarkę. Nauka zawsze była dość blisko gospodarki, ale i zawsze zachowywała wobec niej zdrowy dystans. Nauka akademicka nie może, i nie powinna, przyjmować kanonów obowiązujących w nauce korporacyjnej. Uważamy, że najlepszą ochroną przed szybkimi zmianami politycznymi, dekretowanymi nowymi regulacjami i wspieranymi często w Europie potężnym finansowaniem publicznym, są powolne zmiany norm, wartości i postaw akademickich. Głęboko zakorzeniona, zbiorowa mądrość akademicka – zinstytucjonalizowana w normach, wartościach i postawach – nie podlega szybkim zmianom ani związanym z zewnętrznymi regulacjami prawnymi, ani z zewnętrznym finansowaniem. W przypadku uniwersytetów w Europie to bardzo dobra wiadomość, ponieważ systemy przez reformy przechodzą dość łagodnie. W przypadku jednak polskich uczelni to wiadomość zła, jak pokazujemy w części książki poświęconej kadrze akademickiej. Zmiany w Polsce będą bowiem trwały zdecydowanie dłużej niż to sobie dzisiaj planujemy: z jednej strony, bezwładność systemu chroni go przed nieprzemyślanymi transformacjami, ale z drugiej, sprawia, że na efekty potencjalnych transformacji przemyślanych trzeba długo czekać.



Pytanie o badania naukowe: od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni

-
- Wprowadzenie
 - Kontekst teoretyczny
 - Zaplecze empiryczne: miękkie i twarde dziedziny akademickie, czyli „podzielony uniwersytet”
 - Polskie reformy: „instytucjonalne” i „instrumentalistyczne” ujęcia uniwersytetu
 - Produkcja wiedzy i dziedzictwo historyczne
 - Produkcja wiedzy i reformy szkolnictwa wyższego
 - Wnioski
-

5.1. Wprowadzenie

W rozdziale tym analizujemy zmieniające się polityki szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie ostatnich 20 lat. Procesy deinstytucjonalizacji tradycyjnych zasad, norm i zachowań akademickich w sektorze publicznym były w tym czasie ściśle związane z instytucjonalną i indywidualną koncentracją na kształceniu studentów, dominującą w epoce ekspansji polskiego szkolnictwa wyższego (1990–2005), o czym pisaliśmy w rozdziale 3. W szczególności zaś wiązało się to z gwałtownym rozwojem prywatnego szkolnictwa wyższego oraz usankcjonowaną prawnie możliwością posiadania kilku (pełnoetatowych) miejsc zatrudnienia przez kadre akademicką sektora publicznego. Po 15 latach koegzystencji z absorbującym popyt i zorientowanym na kształcenie sektorem prywatnym polskie prestiżowe uczelnie publiczne stały się instytucjami w fundamentalny sposób podzielonymi: inaczej wygląda praca akademicka w tych obszarach, w których rozwijał się sektor prywatny (w obszarach miękkich nauk), a inaczej w tych, które w rozwój sektora prywatnego zasadniczo nie były zaangażowane (w obszarach twardych nauk, by użyć tego schematycznego rozróżnienia). Omawiamy w tym rozdziale różne (zarówno indywidualne akademickie, jak i instytucjonalne) trajektorie produkcji wiedzy i publikacji wyników badawczych w ramach tych dziedzin akademickich, w których wystąpiła istotna ekspansja (nauki społeczne), oraz w ramach tych, w których edukacyjna ekspansja była znacznie mniej wyraźna (nauki ścisłe).

Tradycyjne zasady i normy akademickie obowiązujące na najlepszych uniwersytetach publicznych, według których badania naukowe mają istotne znaczenie dla całości przedsięwzięcia akademickiego, przez całe lata 90. były stopniowo osłabiane. Traciły na znaczeniu, były szeroko kwestionowane i podawane w wątpliwość, traciły swoją siłę oddziaływania, o czym będziemy pisać w tym rozdziale. Dobre polskie uniwersytety stawały się w tych latach – ale również w kolejnej dekadzie – instytucjami, które miały coraz mniej wspólnego z dobrymi uniwersytetami funkcjonującymi w świecie zachodnim. Polska kadra naukowa zaś, nawet bardzo liczna, była coraz mniej zainteresowana badaniami naukowymi. W sposób paradoksalny i niezrozumiały dla zachodnich obserwatorów i analityków polityki naukowej, interesowała się ona za to mocno nowym, teoretycznie konkurencyjnym, sektorem prywatnym. Można by wręcz powiedzieć: *private sector was where the action was*. Bujnemu rozwojowi kapitalizmu towarzyszył równie bujny rozwój specyficznie rozumianego kapitalizmu akademickiego, rozwojowi gospodarki rynkowej – rozwój akademickiego rynku pracy, a rozwojowi przedsiębiorczości – rozwój specyficznej wersji przedsiębiorczości akademickiej. Mało prawdopodobne, by w najbliższych dekadach pojawiły się zmiany systemowe o podobnej skali, ale i oferujące podobne możliwości.

Okres pierwszej dekady transformacji przysłonił tradycyjny – być może z takiej perspektywy nieco nudny, a na pewno pozbawiony porównywalnych możliwości ambicjonalnych i finansowych – obraz instytucji uniwersytetu. Wieloletowość zaczęła jak rak drążyć polskie uczelnie. Chociaż dotyczyła części kadry,

definiowała stosunek do instytucji i jej podstawowych misji: definiowała nowy, nieznany dotąd akademicki styl życia – całej społeczności akademickiej. Można było nie angażować się w działalność własnej instytucji publicznej, nie prowadzić badań naukowych, nie publikować prac naukowych – a jednak być pełnoprawnym członkiem tej społeczności (można było tak funkcjonować jeszcze w okresie 2007–2010, poprzedzającym ostatnie reformy, co pokazujemy w rozdz. 11). Ponadto, co budzi jeszcze większe zdziwienie, można było nie tracić szacunku tej społeczności, nie gubić akademickiego prestiżu, a zatem – przez wiele lat korzystać z tego, co miały do zaoferowania oba światy, świat prywatnych dochodów płynących z sektora prywatnego i świat publicznego prestiżu płynącego równoległe z sektora publicznego. Tak rozumiane edukacyjne eldorado trwało jeszcze do niedawna. Lekceważenie badań naukowych dotyczyło wszystkich instytucji i było widoczne na wszystkich poziomach; dotyczyło również młodych naukowców, zapatrzonych w swoich mentorów i ich sposoby akademickiego funkcjonowania.

Rozpadowi ulegała stopniowo tradycyjna, akademicka tkanka społeczna, opierająca się na sztywnej hierarchii osiągnięć naukowych (oraz, pośrednio, awansów i stopni naukowych); chwiały się tradycyjne hierarchie akademickiego prestiżu i naukowego uznania; załamywały się wypracowywane przez kilka pokoleń – i wspólne kadry akademickiej w Europie – hierarchie wartości. Doskonałym mechanizmem obronnym, który wypracowała sobie w latach 90. kadra akademicka, było upowszechniane przekonanie o wyjątkowości polskich uniwersytetów w kontekście uniwersytetów w świecie zachodnim (do którego jednocześnie społeczeństwo polskie aspirowało). W latach 1990–2005 powstało 28 projektów reform, a pierwsze poważniejsze próby zmiany degradującej dla nauki sytuacji przyniosły reformy z końca poprzedniej dekady. Jednakże dopóki sektor prywatny się rozwijał, dopóty nieznanego nigdzie w świecie poza europejskimi krajami postkomunistycznymi dynamiki prywatne/publiczne nie udawało się zmienić. Polski rynek szkolnictwa wyższego i akademicki rynek pracy były całkowicie zabetonowane: przekonania wpływowej mniejszości, korzystającej z pasywnego symbiozy dwóch sektorów, zdominowały przekonania całej wspólnoty akademickiej, przynajmniej w miękkich obszarach nauki.

Wspomniane procesy występowały szczególnie w obszarach akademickich objętych najsilniejszą ekspansją edukacyjną. Cena, jaką za procesy osłabiania tradycyjnych zasad akademickich w miękkich dziedzinach zapłaciły – i nadal płacą, ponieważ kultura instytucjonalna i kultura akademicka zmieniają się długo – wszystkie najlepsze uniwersytety publiczne, była bardzo wysoka. Instytucjonalna w sektorze publicznym (oraz indywidualna w obu sektorach) koncentracja na misji dydaktycznej, kosztem misji badawczej, stała się zasadniczym problemem, z którym musi się mierzyć najnowsza fala reform. Dziedzictwo lat 1990–2010 jeszcze długo będzie wywierało negatywny wpływ na funkcjonowanie publicznego szkolnictwa wyższego, zwłaszcza na uprawianie badań naukowych. Nawet obecnie (patrz rozdz. 12) duża część starszej kadry i trochę mniejsza część kadry najmłodszej dziwi się, że powinna publikować w dobrym międzynarodowym obiegu,

że jej życiorys naukowy jest skumulowanym dorobkiem naukowym ostatnich 10 lat i że brak takiego dorobku w praktyce uniemożliwia dostęp do konkurencyjnych funduszy na badania. Dziwi się, kontestuje nowy system i przeciwko niemu protestuje. Nowy system wymaga kontestacji i protestów, ale – jak się wydaje – w innych punktach, przede wszystkim w odniesieniu do niskich publicznych nakładów na badania. Jednakże najmłodsza kadra w coraz mniejszym stopniu czuje to obciążenie dziedzictwem wstydlivej przeszłości – poznaje reguły zachodniej gry akademickiej i próbuje się do nich dostosować. A reguły te pozostają w jawnej niezgodzie z kulturą akademicką, która była promowana na polskich uczelniach przez 10–15 lat. W tym rozdziale przedstawiamy dwa różne oblicza polskiej akademii po 1989 r. – obraz podzielonych uczelni publicznych, w ramach których twarde obszary nauki uczestniczyły w tradycyjnym, międzynarodowym wyścigu naukowym, a jej miękkie obszary stopniowo z niego rezygnowały (i powoli zaczynają do niego wracać, jak pokazuje najnowsza statystyka, co można wiązać z wprowadzanymi reformami).

Przestudiowane przez nas dane empiryczne obejmują dostrzegalne międzynarodowo publikacje z różnych dyscyplin (analizowane z porównawczej perspektywy Europy Środkowej) oraz związane z badaniami naukowymi akademickie awanse zawodowe w Polsce, w różnych dziedzinach, w latach 1990–2005. W postkomunistycznej epoce ekspansji edukacyjnej prestiżowe uniwersytety publiczne, szczególnie w dziedzinach miękkich, stały się instytucjami zorientowanymi na kształcenie studentów w dużo większym stopniu, niż można się było tego spodziewać, biorąc pod uwagę ich tradycyjnie elitarny i humboldtowski charakter. W nadchodzącej epoce implozji systemu (która z powodów demograficznych może trwać do 2025 r. lub dłużej), wraz z nowymi ustawami obowiązującymi od 2011 r., ustawodawcy oczekują, że zorientowany na kształcenie segment uniwersytetów publicznych stanie się w dużo większym stopniu zaangażowany w badania (czyli będzie o wiele bardziej *research-intensive*). Przedstawione w tym rozdziale niskie zaangażowanie w badania instytucji szkolnictwa wyższego w naukach społecznych i humanistycznych w ostatnich dwóch dekadach może być istotną przeszkodą we wdrażaniu aktualnych reform, co z kolei może prowadzić do powstawania instytucji drastycznie zróżnicowanych wewnętrznie pod względem intensywności badawczej: niektóre ich części będą zajmowały się intensywnie badaniami, a inne nie. Wyzwaniem dla dzisiejszej polityki naukowej jest zatem wdrażanie nowych sposobów rządzenia (*governance*) i finansowania nauki w ramach wewnętrznie zróżnicowanych instytucji, podzielonych przez odmienne kultury instytucjonalne, kładące różny nacisk na uniwersytecką misję badawczą.

Wykorzystując pojęcia zaczerpnięte z nowego instytucjonalizmu w badaniach nad organizacjami, zajmujemy się tu latami 90. ubiegłego wieku jako okresem stopniowej deinstytucjonalizacji tradycyjnych zasad i norm akademickich na uniwersytetach publicznych związanych z rosnącą niepewnością dotyczącą tego, które zachowania i normy akademickie są uzasadnione, a które nie, oraz tego, co stanowi rdzeń akademickiej tożsamości. Procesy deinstytucjonalizacji były

skoncentrowane głównie na miękkich dziedzinach akademickich, zwłaszcza na tych, na które istniał wysoki popyt społeczny, a które zapewniały dodatkowe szanse na wielozatrudnienie w rozszerzającym się sektorze prywatnym. Najnowsze ustawy dotyczące szkolnictwa wyższego dokonują reinstytucjonalizacji tymczasowo – z perspektywy historycznej – zawieszonych tradycyjnych norm i zasad, w związku z czym są one uznawane przez nas za początek transformacji systemowej prowadzącej od jednego porządku akademickiego do porządku drugiego. Reformy wprowadzają nowe metody rządzenia i nowe zasady finansowania, redefiniują szczeble kariery akademickiej i przedstawiają nowe uzasadnienia, jakie powinny stać za publicznym wsparciem dydaktyki i badań naukowych. Dzisiejsze rządowe, „instrumentalne” podejście (w ujęciu Maassena i Olsena 2007), wyrażone najpełniej w nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym z marca 2011 r., jak się wydaje, przywraca zdrową równowagę między misją badawczą a misją dydaktyczną na najlepszych uniwersytetach. Równowaga ta jest niezbędną w gospodarkach coraz silniej opartych na wiedzy, w których rośnie rola uniwersyteckiej produkcji wiedzy (Bonaccorsi, Daraio i Simar 2007; patrz też na społeczną i gospodarczą rolę tego, co Dill i van Vught, 2010, nazwali zbiorczym terminem „akademickiego przedsięwzięcia badawczego”).

W rozdziale tym, po wstępnych uwagach zaprezentujemy kontekst teoretyczny, a następnie przedstawimy jego zaplecze empiryczne, w szczególności zaś odniesienia do międzynarodowej widzialności produkcji badawczej polskich uniwersytetów w miękkich i twardych dziedzinach akademickich oraz do awansów akademickich w Polsce według dziedzin nauki. Później zostaną omówiane reformy szkolnictwa wyższego w kontekście instytucjonalnych i instrumentalnych wizji uniwersytetu oraz polskich uniwersytetów stających się narzędziami krajowych celów (czy agend) politycznych w ostatniej fali reform. Na koniec przedstawimy wnioski wynikające z naszych analiz.

5.2. Kontekst teoretyczny

W rozdziale tym wykorzystujemy do analizy trzy wzajemnie powiązane ze sobą pojęcia, które pochodzą z badań nad zmianą instytucjonalną, zwłaszcza zaś z nowej teorii instytucjonalnej w naukach politycznych. Są nimi: instytucjonalizacja, deinstytucjonalizacja oraz reinstytucjonalizacja (patrz March i Olsen 1989; Peters 1999; Deephouse i Suchman 2008). Będziemy je łączyć ze zmieniającą się równowagą między misją badawczą a misją dydaktyczną w najbardziej prestiżowych polskich uczelniach w latach 1990–2010, w ramach miękkich i twardych dziedzin akademickich. Instytucjonalizacja, deinstytucjonalizacja oraz reinstytucjonalizacja jako narzędzia teoretyczne nie były dotąd używane w badaniu zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym i w politykach szkolnictwa wyższego, szczególnie zaś nie były stosowane do zmieniających się kultur akademickich w rozszerzających się systemach postkomunistycznej Europy Środkowej. Posługujemy się tu

zatem w szczególności normatywnym podejściem instytucjonalnym w celu przyjrzenia się dwóm dekadom transformacji instytucji uniwersytetu w Polsce z perspektywy zmieniających się norm, zasad i zachowań akademickich.

Dla Marcha i Olsena (2006b: 690) zachowania instytucjonalne są kształtowane przez pewne konstytutywne zasady. Zasady określają to, co jest postrzegane jako działanie właściwe:

działać właściwie to postępować zgodnie z praktykami instytucjonalnymi danej zbiorowości, opierając się na wzajemnym, a często milczącym zrozumieniu tego, co jest prawdziwe, rozsądne, naturalne, prawe i dobre.

Podstawowa logika działania w instytucjach podąża za zasadami, a modele zakładające „logikę stosowności” (*logic of appropriateness*) są przeciwstawiane w ujęciu instytucjonalizmu normatywnego modelom zakładającym „logikę konsekwencji” (*logic of consequentiality*) (patrz Peters 2005).

Instytucjonalizacja jako proces obejmuje następujące trzy wymiary: rosnącą klarowność i zgodę dotyczącą zasad postępowania; umacniający się konsensus odnoszący się do tego, w jaki sposób zasady postępowania mają zostać opisane, wyjaśnione i uzasadnione; a także coraz większą liczbę współdzielonych koncepcji tego, jakie zasoby są uprawnione w różnych środowiskach oraz kto powinien mieć dostęp do wspólnych zasobów i sprawować nad nimi kontrolę (Olsen 2010: 127).

W przeciwieństwie do tego, deinstytucjonalizacja oznacza, że

istniejące instytucjonalne granice, tożsamości, zasady i praktyki, opisy, wyjaśnienia, uzasadnienia, zasoby i siły stają się coraz bardziej kwestionowane, a nawet pomijane. Rodzi się coraz większa niepewność, dezorientacja i konflikt (ibid.: 128).

I wreszcie trzecie pojęcie, reinstytucjonalizacja, która pociąga za sobą m.in. „transformację z jednego porządku w inny, ukonstytuowany na odmiennych zasadach normatywnych i organizacyjnych” (ibid.). Jak zauważa Richard Scott (2008), reinstytucjonalizacja odnosi się do procesów, przez które „instytucje słabną i zanikają”, a także do takich zjawisk, jak „nadwątlone prawa”, „rozrzedzone sankcje”, „wzrastające niewywiązywanie się z zadań”, „podkopywane normy”, „obniżona siła obowiązkowych oczekiwań”, „erozja przekonań kulturowych oraz rosnące kwestionowanie tego, co kiedyś było brane za pewnik” (ibid.: 196; patrz też Djelic i Quack 2008: 301–304). Wskaźniki stosowane do szacowania zakresu deinstytucjonalizacji obejmują „osłabianie przekonań oraz porzucanie zestawów praktyk” (Scott 2008: 198; skalę deinstytucjonalizacji misji badawczej na polskich uniwersytetach można zmierzyć jedynie pośrednio za pomocą wskaźników zastępczych, *proxies*: porzucania niektórych „branych za pewnik” działań akademickich, w naszym przypadku uprawiania badań naukowych w szkolnictwie wyższym). Deinstytucjonalizacja, jak definiuje ją Christine Oliver (1992: 564), to

proces, przez który prawomocność ustanowionej i zinstytucjonalizowanej praktyki organizacyjnej podlega erozji lub porzuceniu. Szczególnie zaś deinstytucjonalizacja odnosi się do delegitymizacji ustanowionej praktyki organizacyjnej lub procedury w rezultacie porażki organizacji lub porażki wobec wyzwań organizacyjnych związanych z reprodukowaniem uprzednio uprawomocnionych lub branych za pewnik działań organizacyjnych.

Zinstytucjonalizowane praktyki organizacyjne mogą „popaść w niełaskę i stać się bezużyteczne” (ibid.: 566). Dalej zostaną zaprezentowane dane empiryczne, ukazujące, że przekonania wspólnoty akademickiej o tym, jakoby badania stanowiły podstawową aktywność uniwersytecką, słabły stopniowo w okresie postkomunistycznym, oraz że działalność badawcza prowadząca do międzynarodowych wyników badawczych jako zinstytucjonalizowanej praktyki organizacyjnej była osłabiana, a polskie uniwersytety jako organizacje były w znacznym stopniu niezdolne do reprodukcji swoich uprzednio branych za pewnik (związanych z badaniami) działań. Przez pewien czas, szczególnie w miękkich dziedzinach akademickich, główne zestawy praktyk związanych z prowadzeniem badań naukowych (oceniane przez pryzmat międzynarodowej widzialności publikacji oraz oparte na efektywności badawczej zdobywania kolejnych szczebli na drabinie kariery akademickiej według rodzaju dyscyplin) zostały powszechnie podane w wątpliwość. W wyobraźni akademickiej zestawy praktyk organizacyjnych związane z kształceniem studentów zastąpiły uprzednie, dobrze zakorzenione zestawy praktyk organizacyjnych związanych z badaniami. Spośród presji (politycznej, funkcjonalnej i społecznej), która może prowadzić do deinstytucjonalizacji, to presja społeczna ma dla naszej analizy największe zastosowanie i jest najbardziej zbliżona do normatywnego podejścia Olsena do deinstytucjonalizacji. Presja społeczna prowadzi członków organizacji do odrzucenia (niektórych) zinstytucjonalizowanych praktyk; rosnąca normatywna fragmentacja oznacza utratę konsensusu co do „znaczeń i interpretacji przypisywanych przez nich bieżącym zadaniom i działaniom organizacyjnym” (ibid.: 575). Pojawia się również rosnąca „erozja zinstytucjonalizowanych zasad przez zanikający normatywny konsensus i współdzielone kognitywnie systemy znaczenia” (Djelic i Quack 2008: 302).

Trzy przedstawione tu pojęcia mogą okazać się użyteczne, gdy zastosujemy je do analizy polskich uniwersytetów jako instytucji ukonstytuowanych przez normatywne i organizacyjne zasady i sposoby postępowania. Omawianą deinstytucjonalizację odnosimy zwłaszcza do pierwszego piętnastolecia (epoki ekspansji: 1990–2005) postkomunistycznej transformacji. Szok związany z przejściem od gospodarki centralnie planowanej do gospodarki rynkowej znalazł odzwierciedlenie w sektorze uniwersyteckim w rosnącej instytucjonalnej niepewności i pogłębiającej się z każdym rokiem dezorientacji: względnie stabilna równowaga między misją dydaktyczną i badawczą okresu komunistycznego w Polsce (w przeciwieństwie do większości krajów regionu, w których badania były prowadzone niemal wyłącznie w nowo tworzonych akademiach nauk) została zachwiana, a szkol-

nictwo wyższe otrzymało niezwykle daleko idącą instytucjonalną autonomię. Epoka ekspansji, wraz z gwałtownym wzrostem liczby studentów przynoszących dodatkowe, niepaństwowe przychody (specyficzną, polską wersję Garetha Williama i Michaela Shattocka *non-core non-state income*) z opłat za czesne, oznaczała wzrost poziomu finansowania związanego z kształceniem: opłaty za czesne ze studiów niestacjonarnych w sektorze publicznym, opłaty za czesne od wszystkich studentów w sektorze prywatnym oraz równoległe szanse na dodatkowe zatrudnienie dla kadry akademickiej z publicznych, szczególnie zaś prestiżowych, uniwersytetów.

W epoce ekspansji w obu sektorach rosła liczba studentów. W przybliżeniu 30–40% kadry (i ok. 70–80% profesorów) z miękkich dziedzin nauki w sektorze publicznym – wykorzystując nadarzającą się okazję oraz starając się utrzymać standard życia klasy średniej w czasie, gdy płace uniwersyteckie lokowały się daleko w tyle za płacami innych specjalistów – posiadało równoległe zatrudnienie w sektorze prywatnym (według szacunków MNiSW). Wszystkie instytucje, włączając w to najlepsze uniwersytety badawcze, koncentrowały się na kształceniu w dziedzinach miękkich. Zarazem tradycyjne akademickie normy i sposoby zachowań, które podtrzymywały rolę badań w indywidualnym rozwoju kariery naukowej oraz w rozwoju instytucjonalnym, zostały powszechnie zakwestionowane przez wspólnotę akademicką. I to już nie tylko w miękkich obszarach nauki, lecz także poza nią, w jej twardych obszarach, co wiązało się z upowszechnianiem rozchwiania norm i załamania wzorców pracy akademickiej w nastawionych na kształcenie instytucjach.

Same instytucje, na poziomie centralnym, były coraz bardziej zainteresowane rosnącą liczbą studentów (i płynącymi za nimi funduszami prywatnymi). Już nie tylko w naukach społecznych, ekonomicznych, prawnych i humanistycznych pojawiało się nieskrywane lekceważenie dla badań naukowych i roli polskiej nauki w obiegu międzynarodowym; pojawiało się ono również w polskich rektoratach, senatach i dziekanatach. Drżał w posadach tradycyjny porządek akademicki – a nowy porządek uprawianiu nauki okazywał niewielki szacunek. (W wielu miejscach, nawet na najlepszych uczelniach, nauka zaczynała być uważana za jednostkowe hobby: niegroźne i pozostające na marginesie wieloletowości i rozbudowanej dydaktyki prowadzonej w obu sektorach. Częściowe otrzeźwienie przyszło dopiero w ostatnich latach, w zasadzie pod wpływem reform, których nie przygotowała kadra akademicka i którym była – i nadal jest – w dużej mierze przeciwna). Lekceważenie dla badawczej strony kariery akademickiej pojawiło się bardziej w praktyce niż w teorii. Normy tradycyjne trwały jeszcze na poziomie deklaracji, indywidualnych i instytucjonalnych, ale były coraz słabsze w praktyce, co pokażemy na podstawie danych empirycznych dotyczących publikacji, habilitacji i profesur.

W okresie postkomunistycznym została zakwestionowana tradycyjna tożsamość akademicka. Siła związanych z badaniami obowiązkowych oczekiwań ze strony wspólnoty akademickiej stopniowo malała. Zmiany w akademickim

podjęciu do misji badawczej na prestiżowych uniwersytetach – badane przy użyciu pojęcia deinstytucjonalizacji – oznaczają właśnie „rozrzedzone sankcje” oraz „rosnące niewywiązywanie się” z niepisanych (powojennych w Polsce i zarazem europejskich) norm akademickich, w których badania znajdowały się w samym centrum przedsięwzięcia akademickiego (Clark 1987). Normy te „podlegały erozji”, a przekonanie o badaniach jako zestawie centralnych praktyk akademickich „słabło”, dokładnie według definicji instytucjonalistów. To, co kiedyś było „uznawane za oczywiste”, w coraz większym stopniu zaczęło być kwestionowane, zarówno na poziomie indywidualnym przez samych uczonych, jak i instytucjonalnym przez uniwersytety. Prestiżowe uczelnie nie były już w stanie lub nie chciały (albo obie z tych opcji) zapewnić właściwego uzasadnienia ustalonym praktykom organizacyjnym. Jako organizacje uczelnie poniosły porażkę w reprodukowaniu „uprzednio uzasadnionych i branych za pewnik działań organizacyjnych”. Społeczna (a szczególnie akademicka) presja na zaangażowanie w badania słabła, a „erozja zinstytucjonalizowanych zasad” była spowodowana przez „zanikający konsensus normatywny” dotyczący tego, co na najlepszych uniwersytetach konstytuowało rdzeń działań akademickich.

W rozdziale tym reinstytucjonalizacja akademickich norm i sposobów postępowania jest łączona z inicjatywami reform podejmowanymi od 2005 r., a zwłaszcza ze spójnym programem reform z lat 2010–2012, określanym przez zestaw sześciu ustaw z 2010 r. reformujących sektor badawczy, oraz przez nowelizację prawa o szkolnictwie wyższym z marca 2011 r. Procesy deinstytucjonalizacji misji badawczej na uniwersytetach zbiegły się w czasie ze społeczną i ekonomiczną niestabilnością polskiej gospodarki okresu transformacji lat 90., zapoczątkowaną przez terapie szokowe prowadzące do gospodarki rynkowej, oraz z epoką ekspansji polskiego szkolnictwa wyższego. Natomiast procesy reinstytucjonalizacji zbiegają się w czasie z okresem dobrze zakorzenionego modelu gospodarki rynkowej, połączonego z polityczną stabilnością osiągniętą dzięki członkostwu w Unii Europejskiej, a także z aktualnie odczuwaną implozją systemu, której apogeum z powodów demograficznych spodziewane jest w latach 2022–2025.

Procesy deinstytucjonalizacji tradycyjnych akademickich norm, zachowań i sposobów postępowania w (miękkich) segmentach sektora publicznego, są ściśle powiązane z finansowymi możliwościami zapewnianymi wspólnocie akademickiej przez epokę ekspansji (i najlepsze instrumenty do ich analizy daje *resource dependence perspective* Jeffrey Pfeffera i Geralda R. Salancika, 2003). Możliwości te stwarzał gwałtowny i w dużej mierze niekontrolowany w latach 90. rozwój prywatnego szkolnictwa wyższego oraz oparta na opłatach za chesne niestacjonarna dydaktyka w sektorze publicznym. Uważamy, że tradycyjne zasady funkcjonowania nauki w szkolnictwie wyższym (autorytarnym, komunistycznym, zideologizowanym, ale wciąż w dużej mierze humboldtowskim) były osłabiane przez całe lata 90. i że właśnie wtedy pojawiła się swego rodzaju akademicka normatywna próżnia („niepewność, dezorientacja i konflikt” Olsena), w której nagle akademia akceptowała takie zachowania, zasady i normy akademickie, jakie jeszcze kilka lat

wcześniej byłyby nie do pomyślenia. Efekty tej normatywnej próżni – chwilowego zawieszenia przyjętych reguł akademickiej gry – odczuwane są do dziś, ponieważ w tej próżni wychowały się dwa pokolenia polskiej kadry akademickiej (i jeśli odsetek kadry, która interesuje się badaniami naukowymi, jest obecnie niższy niż w latach 80. i w pierwszych latach po upadku komunizmu, to jest to efekt deinstytucjonalizacji misji badawczej uczelni, o której tu piszemy).

Co może najważniejsze: w okresie ekspansji edukacyjnej kadra z prestiżowych uczelni – zmieniając swoje zachowania związane z pracą akademicką, przenosząc swoją uwagę na zewnętrzne, dodatkowo płatne kształcenie w sektorze prywatnym i tworząc ten sektor oraz systematycznie dbając o jego rozwój, również na poziomie politycznym i ustawodawczym – nie ryzykowała wykluczenia ze wspólnoty akademickiej. Nie groził jej też naukowy ostracyzm. Tworzył się nowy model badacza – niezajmującego się badaniami naukowymi albo zajmującego się nimi w minimalnym wymiarze. W oczywisty sposób tracił na tym prestiż najlepszych uczelni publicznych, a międzynarodowa widzialność badawcza polskich uczonych w humanistyce, naukach społecznych, ekonomii, biznesie i zarządzaniu spadała w sposób dramatyczny. Wyjątki stanowiły twarde dziedziny akademickie, które w zestawieniach międzynarodowych wypadały dobrze lub bardzo dobrze, mimo finansowej polityki zaciskania pasa dominującej na uniwersytetach publicznych.

Można ujmować dzisiejsze reformy na wiele sposobów, ale w naszym ujęciu zmierzają one do przywrócenia koncentracji najlepszych uniwersytetów publicznych na badaniach naukowych, a w ich obrębie, do zmniejszania rozżewu w produkcji wiedzy, który pojawił się między miękkimi a twardymi dyscyplinami w epoce ekspansji. W tym celu ostatnie reformy kierują się bardziej (Maassena i Olsena) logiką „instrumentalną” niż logiką „instytucjonalną”, o czym powiemy dalej.

Uważamy, że spektakularny rozwój prywatnego szkolnictwa wyższego w latach 90. umożliwiła stopniowa deinstytucjonalizacja tradycyjnych akademickich norm, sposobów postępowania i zachowań na uniwersytetach publicznych (w miękkich obszarach akademickich), co sprawiło, że akademickie „dorabianie po godzinach” zostało całkowicie zaakceptowane – zarówno indywidualnie, jak i instytucjonalnie. Wielozatrudnienie na wielką skalę na ponad dekadę stało się normą (akademicką), a nie akademickim wyjątkiem. Cena, którą musiał zapłacić polski system szkolnictwa wyższego jako całość, była bardzo wysoka: to długoterminowa izolacja od międzynarodowej wspólnoty badawczej. Tradycyjne normy akademickie, które sankcjonowały istotną rolę działalności badawczej na prestiżowych uczelniach, zostały czasowo zawieszane. Okres zawieszenia, do którego odnoszę się tu jako do okresu deinstytucjonalizacji, trwał aż do fali reform z lat 2010–2012, którą można interpretować jako zainspirowane przez rząd (a nie kierowane przez kadre), ustawowe, formalne oraz wsparte nową architekturą finansową wezwanie do powrotu do tradycyjnego akademickiego konsensusu normatywnego dotyczącego tego, co i dlaczego powinny robić najlepsze uczelnie publiczne. Wśród wielu różnych zadań, tak odczytywane reformy próbują

przywrócić najlepszym uniwersytetom publicznym ich potencjał badawczy, zapewniając mechanizmy rozwoju kariery naukowej powiązane z indywidualną, mierzalną, najlepiej międzynarodową produktywnością badawczą.

Tradycyjnie rola badań naukowych w powojennej zachodniej akademii była jasno określona. Jak sformułował to Burton Clark (1987: 102):

to właśnie badania jako zadanie oraz podstawa statusu, sprawiają różnicę. [...] Mniejszość uczonych, którzy są aktywnie zaangażowani w badania, stoi na czele całej profesji we wszystkich istotnych aspektach. Ich praca okrywa profesję tajemnicą, tworzy jej współczesne mity, wynosi na piedestał jej bohaterów.

Reformy, wprowadzając wysoce konkurencyjne mechanizmy finansowania nauki, przypominają wspólnocie akademickiej (poniekąd dzisiaj zaskoczony) jej rolę badawczą na głównych krajowych uniwersytetach. Pakiet reform warto postrzegać przez pryzmat reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uniwersytetów lub (w kategoriach Olsena, 2010: 128) jako „transformację z jednego porządku w drugi, ukonstytuowany na odmiennych normatywnych i organizacyjnych zasadach”. Do ostatniej fali reform można mieć bardzo wiele różnych zastrzeżeń – i my je również mamy. Na przykład uważamy, że są zbyt mało radykalne i że nowym mechanizmom finansowania w zbyt małym stopniu towarzyszy zwiększanie poziomu środków finansowych, co część kadry może do nich zniechęcać – ale jedno trzeba jej oddać: stara się przywracać badaniom należne im na uczelniach miejsce i tym samym przybliżyć polską akademię do globalnych wzorców funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Wzorzec dominujący, czy przynajmniej milcząco akceptowany przez dużą część kadry akademickiej i kolejnych decydentów w obszarze polityki naukowej i edukacyjnej przez poprzednie dwie dekady, był nie do przyjęcia, ponieważ oddalał nas od rozwiniętego świata zachodniego i pogłębiał naszą zapaść naukową. I choćby ten jeden wymiar reform budzi naszą dużą sympatię.

5.3. Zaplecze empiryczne: miękkie i twarde dziedziny akademickie, czyli „podzielony uniwersytet”

Pokazujemy teraz empiryczne zaplecze ogólnych twierdzeń dotyczących interdyscyplinarnie podzielonych polskich uniwersytetów oraz ich nierównego wkładu w globalną produkcję wiedzy. Nie istnieją bezpośrednie wskaźniki pozwalające odnieść się do procesów deinstytucjonalizacji misji badawczej uniwersytetów. Proponujemy zatem użycie wskaźników zastępczych, przez które pośrednio „mierzymy” skalę zachodzących zmian. Porównamy, w różnych dyscyplinach akademickich, międzynarodowo widzialną produkcję wiedzy oraz zaangażowanie badawcze polskiej kadry. Przedstawimy także porównania środkowoeuropejskie i ogólnoeuropejskie, w ujęciu historycznym oraz według dyscyplin naukowych.

W Polsce w postkomunistycznej epoce ekspansji zasady konstytuujące istotę instytucji nowoczesnego uniwersytetu badawczego nie były przestrzegane, a owo nieprzestrzeganie nie podlegało żadnym sankcjom: kilkanaście tysięcy uczonych z uczelni publicznych, szczególnie tych najbardziej prestiżowych, a konkretnie pracujących w obszarach nauk społecznych, humanistycznych, ekonomicznych czy prawnych, było zaangażowanych w pełnym wymiarze czasowym w dodatkowe, płatne kształcenie w instytucjach prywatnych lub w macierzystych instytucjach publicznych. Średni poziom obciążeń dydaktycznych w tej grupie kadry przyjmował oszałamiające wartości, znane tylko w krajach rozwijających się.

Ogólnie rzecz biorąc, istnieje wiele determinantów produktywności badawczej na uniwersytetach, niektóre z nich są wewnętrzne, inne zaś zewnętrzne względem systemu szkolnictwa wyższego (np. poziom krajowych nakładów na badania, konkurencyjność systemu alokacji środków na badania, udział w nakładach środków prywatnych czy środków z tzw. trzeciego strumienia – Aghion i in. 2008; Lepori i in. 2007; autonomia uniwersytetu i struktury rządzenia, patrz Aghion i in. 2009; tradycje narodowe uniwersytetu oraz geograficzne ułożenie instytucji, patrz Palfreyman i Tapper 1999; zewnętrzne czynniki odniesione do tego, co Porter nazywa „filarami konkurencyjności” dla Europy Środkowej, patrz Kwiek 2012d; Porter 2010). Jednakże skupimy się na negatywnym wpływie mocno zwiększonych obciążeń dydaktycznych (łącznie dla sektora prywatnego i publicznego, dla dużej części kadry utrzymującej równoległe miejsca zatrudnienia) na kulturę akademicką, a w szczególności na instytucjonalną misję badawczą. Związek między niską akademicką produkcją wiedzy w grupie najbardziej prestiżowych polskich instytucji szkolnictwa wyższego (wszystkie, w liczbie 34, są publicznymi instytucjami określanymi formalnie mianem „uniwersytetów”, w tym tzw. przymiotnikowych) a wysokimi obciążeniami dydaktycznymi został niedawno potwierdzony przez empiryczne studium oparte na mikrodanych pochodzących z indywidualnych instytucji. Konkurencyjność działalności naukowej i działalności dydaktycznej, a zwłaszcza jej konkurencyjność w przypadku kadry najsilniej zaangażowanej w badania naukowe, jest przedmiotem badań od co najmniej półwiecza. Jak swoje badania w kontekście polskim podsumowują Wolszczak-Derlacz i Parteka (2010: 64),

istnieje jawna negatywna korelacja między liczbą studentów przypadającą na pojedynczego przedstawiciela kadry akademickiej a liczbą publikacji w ISI Web of Science przypadającą na przedstawiciela kadry akademickiej [...] możemy zatem wnioskować, że aktywność badawcza i dydaktyka są w rzeczywistości raczej wzajemnie konkurencyjne niż komplementarne.

Bonaccorsi, Daraio i Simar (2007: 166) omawiając to, co określają mianem „kompromisu między kształceniem i badaniami”, wskazują, że „kształcenie i badania opierają się na ograniczonym budżecie czasowym kadry akademickiej”. W specyficznym polskim przypadku, kadra w dyscyplinach miękkich miała dużo wyższe średnie (łącznie w obu sektorach) obciążenia dydaktyczne niż ich zachodnioeuro-

pejscy koledzy. Obciążenia te, zwłaszcza w przypadku młodej kadry, są o wiele wyższe nawet w ramach jednej uczelni (patrz rozdz. 12), a co dopiero w ramach kilku miejsc pracy. Skala wielozatrudnienia w Polsce była ogromna, a jego koncentracja w poszczególnych dziedzinach odpowiadała ukierunkowaniu dziedzinowemu prywatnego szkolnictwa wyższego (oraz opartemu na opłatach za czesne niestacjonarnemu kształceniu w instytucjach publicznych). Dane z sektora prywatnego pokazują, że w 2010 r. na 17 136 pełnozatrudnionych jedynie 503 osoby (czyli mniej niż 3%) wskazały zatrudnienie w konkretnej instytucji prywatnej jako „podstawowe miejsce pracy”. Dla 97,1% osób pracujących w sektorze prywatnym zatrudnienie w tym sektorze było zatem dodatkowe względem zatrudnienia w sektorze publicznym. Jak pokazują dane ministerialne z 2008 r., w kategorii profesor zwyczajny, 37% osób pracowało w pełnym wymiarze godzin w dodatkowej instytucji, a 3% w dwóch dodatkowych instytucjach: łącznie średnio 40% wszystkich profesorów zwyczajnych znalazło zatrudnienie w kilku uczelniach. Nie ma danych pokazujących skalę wielozatrudnienia w odniesieniu do dyscyplin akademickich, ale w praktyce średni poziom 40% może oznaczać, że nawet 70–80% wszystkich profesorów zwyczajnych z wybranych dziedzin miękkich, na których koncentrował się sektor prywatny, mogło być zatrudnionych na kilku uczelniach. Dla dużej części profesji akademickiej kształcenie studentów stało się jedyną formą akademickiego działania: tym samym radykalnie zmieniła się kultura akademicka, co przyniosło ze sobą mierzalne, negatywne konsekwencjami dla produktywności badawczej.

Odniesiemy się tutaj bardziej szczegółowo do konsekwencji w dwóch obszarach: produktywności badawczej i ścieżce kariery akademickiej. Polska akademicka produkcja wiedzy, ujmowana z europejskiej perspektywy porównawczej, jest dzisiaj (2015) niewielka. Prosta bibliometryczna analiza (przeprowadzona na podstawie bazy danych SCImago Journal & Country Rank, zawierającej dane pochodzące z bazy Scopus i odnoszące się do okresu 1996–2010; na temat ulepszenia jej klasyfikacji, patrz Gómez-Núñez i in. 2011: 753–758) ujawnia potężny podział dyscyplinarny między dziedzinami miękkimi a twardymi na polskich uczelniach. (Wyniki analizy oparte na komercyjnej bazie ISI Web of Science nie powinny się znacząco różnić od prezentowanych, gdyż odnosimy się tutaj do ogólnych trendów w naszym regionie, związanych z produkcją widzialnych międzynarodowo publikacji naukowych).

Zamiast analizować polską produktywność badawczą we wszystkich dziedzinach akademickich, skupimy się na najsilniejszych i najsłabszych obszarach polskiej nauki w branżach pod uwagę 15 latach (1996–2010), patrząc z globalnej i regionalnej (środkowoeuropejskiej) perspektywy porównawczej. Użyjemy w tym celu liczby międzynarodowo rozpoznawalnych publikacji w konkretnej dziedzinie jako zastępczego wskaźnika zaangażowania kadry z danej dziedziny w badania w analizowanych krajach. Wyższe zaangażowanie badawcze w danej dziedzinie i kraju powinno iść w parze z wyższym wskaźnikiem publikacji widzialnych w skali międzynarodowej i pochodzących z tegoż kraju. Analizujemy tu zatem możliwie

mierzalne (i pośrednie, gdyż żadne bezpośrednie związki przyczynowe nie mogą zostać wskazane – istniało też wiele innych, równoległych czynników, które w naszej analizie pomijamy) efekty dewaloryzacji misji badawczej na polskich uniwersytetach. Wskazujemy również na potężny i rosnący dyscyplinarny podział w obrębie uczelni publicznych (na jej części mniej i bardziej zaangażowane w badania naukowe), z którym polskie szkolnictwo wyższe będzie się zmagало w nadchodzących latach.

Trzema najmocniejszymi dziedzinami akademickimi w Polsce w badanym okresie 1996–2010 były: fizyka i astronomia, matematyka oraz chemia (zajmujące w skali globalnej, według liczby publikacji, kolejno 13, 13 i 14 miejsce w 2010 r.; nie bierzemy tutaj pod uwagę dalszego podziału na publikacje pochodzące z uczelni oraz pochodzące z instytutów badawczych PAN – w celu zachowania klarowności wyводу; ponadto bierzemy pod uwagę fakt, że również kadra instytutów PAN była bardzo silnie zaangażowana w tworzenie i funkcjonowanie sektora prywatnego). W 1996 r. te trzy obszary nauki znajdowały się w skali globalnej na tych samych, względnie wysokich pozycjach (odpowiednio 13, 15 oraz 12). W odróżnieniu od nich, słabe dziedziny – w badanym przez nas przypadku: humanistyka, nauki społeczne oraz ekonomia, ekonometria i finanse (posługując się kategoriami używanymi przez analizowaną bazę danych) – zajmowały w 2010 r. względnie niskie miejsca (odpowiednio 39, 39 i 37). W 1996 r. dwie z tych trzech dziedzin – humanistyka i nauki społeczne – sytuowały się znacznie wyżej (odpowiednio na 24 i 24 miejscu; trzecia dziedzina lokowała się na miejscu 37). Badamy tutaj trajektorie zmian w widzialnej międzynarodowo produktywności badawczej w okresie 15 lat, a zatem w czasie bezpośrednio poprzedzającym nadejście reform w porównaniu z trzema znacznie mniejszymi systemami, które również przechodziły postkomunistyczną transformację: Czechami, Węgrami i Słowacją.

Dobre i słabe wyniki badawcze wybranych do analizy obszarów nadawczych zbiegają się w 2010 r. ze skalą zaangażowania w dodatkowe, oparte na opłatach za czasne kształcenie w ostatnich dwóch dekadach oraz z jawnie odmiennym normatywnym ujęciem zdrowej równowagi między kształceniem a badaniami naukowymi na prestiżowych uniwersytetach. Instytucje i wydziały mające dobre wyniki naukowe trzymały się tradycyjnych zasad i norm akademickimi, a instytucje i wydziały o słabych (i coraz gorszych) wynikach naukowych, chętnie wykorzystywały okazje do dodatkowego kształcenia. Podobne mechanizmy mogły działać w przypadku kadry akademickiej.

Istnieje wiele powodów, dla których nauki ściśle były w stanie utrzymać swoją względnie wysoką pozycję zarówno w ramach globalnej, jak i regionalnej (środkowo-europejskiej) produkcji wiedzy w latach 1996–2010, oraz dla których nauki społeczne i humanistyczne wykazywały się w tym samym czasie dużo gorszymi wynikami. Jednym z nich jest, jak twierdzimy, koncentracja kadry i instytucji na kształceniu i misji dydaktycznej oraz dewaloryzacja – na poziomach indywidualnym i instytucjonalnym – badań i misji badawczej na wydziałach humanistycz-

nych, społecznych, ekonomicznych czy prawnych na najbardziej prestiżowych uniwersytetach, na których koncentrowało się finansowanie badań i produkcja badawcza. Sektor prywatny, absorbujący popyt i niemal całkowicie nastawiony na kształcenie, koncentrował się niemal wyłącznie na wybranych dziedzinach kształcenia (o wysokim popycie i niskich kosztach). Udział kategorii OECD „nauki społeczne, ekonomia i prawo” w tym sektorze wynosił niemal 75% w 2000 r., a udział „nauk ścisłych” – poniżej 5% (do 2010 r. ten pierwszy zmniejszył się do 54%, a drugi zwiększył do ok. 5,5%). Również w sektorze publicznym największy wzrost liczby studentów nastąpił w tych samych, miękkich dziedzinach: w pierwszym dziesięcioleciu XXI w. ponad 60% studentów studiowało nauki społeczne, ekonomię i prawo oraz humanistykę i edukację (co jest zgodne z trendami w większości europejskich krajów OECD).

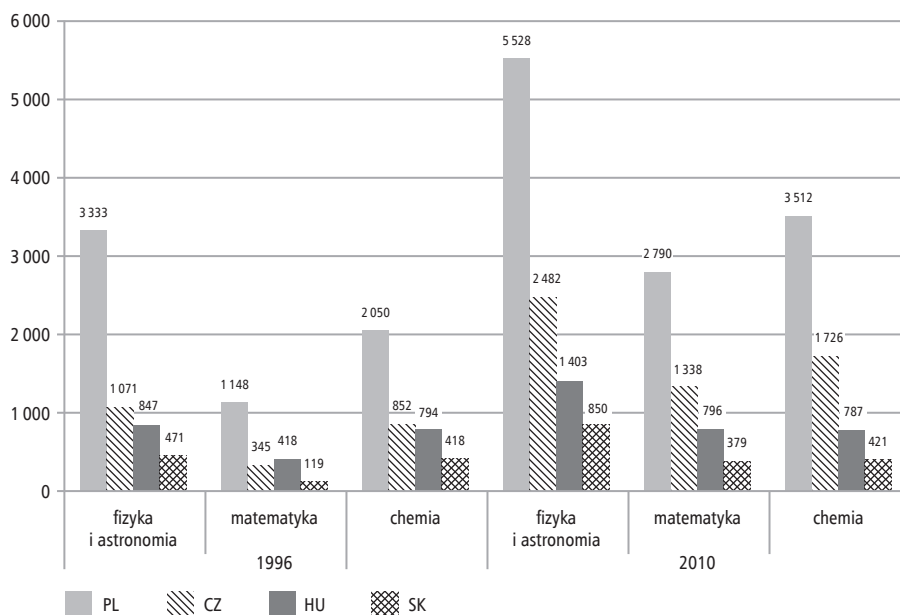
W tych dziedzinach, w których pojawiła się masowa ekspansja, Polska w znacznym stopniu utraciła swoją widzialność badawczą zarówno z globalnej, jak i regionalnej, środkowoeuropejskiej perspektywy. W globalnym rankingu (obejmującym wszystkie dziedziny) Polska spadła w analizowanym okresie z pozycji 16 (1996) na 18 (2003) i 20 (2010), a jej wciąż względnie dobre miejsce zawdzięczamy przede wszystkim tym dziedzinom, w których kadra i wydziały nie miały w rzeczywistości żadnych szans na skupienie się na dodatkowo płatnym kształceniu, szczególnie zaś kadra nie miała szans na dodatkowe zatrudnienie w sektorze prywatnym. Prywatne instytucje szkolnictwa wyższego nie angażowały polskich uczonych w takich twardych dziedzinach nauki, jak chemia, fizyka, astronomia i matematyka, czyli w dziedzinach ulokowanych ogólnie najwyżej w globalnych rankingach osiągnięć naukowych.

Nie ma nic zaskakującego w tym, że z perspektywy regionalnej (w porównaniu z Czechami, Węgrami i Słowacją), ze względu na duży rozmiar systemów szkolnictwa wyższego i nauki, polscy chemicy, fizycy, astronomowie oraz matematycy opublikowali więcej międzynarodowych artykułów niż ich koledzy z trzech pozostałych krajów łącznie (zarówno w 1996, jak i 2010 r., patrz rys. 5.1)¹. Ich publikacje (kategoria *citabile documents*, czyli publikacje cytowane) stanowiły 55 i 54% wszystkich publikacji pochodzących z tych czterech krajów w podanych latach. Jak pokazujemy na rysunku 5.1, przewaga polskich naukowców, w kategoriach czysto statystycznej liczby publikacji (z pominięciem ich cytawalności czy jakości, których w tym miejscu nie bierzemy pod uwagę), utrzymywała się przez cały badany okres (w 1996 r. było 4295 polskich publikacji w zbiorze 7717 publikacji pochodzą-

¹ W kategoriach całkowitej liczby badaczy, w przeliczeniu na pełne etaty, w Polsce w 2000 r. pracowało prawie 34 tys. osób w sektorze szkolnictwa wyższego oraz ok. 11 tys. osób w sektorze rządowym. W porównaniu z Polską w sektorze szkolnictwa wyższego na Węgrzech było prawie sześć razy mniej badaczy, na Słowacji – siedem razy mniej, a w Czechach – dziewięć razy mniej. W sektorze rządowym występowały różnice równie wyraźne: prawie cztery razy mniej kadry niż w Polsce pracowało na Słowacji i 2,5 raza mniej zarówno na Węgrzech, jak i w Czechach.

cych z tych czterech krajów; w roku 2010 ich liczba wynosiła odpowiednio 8600 i 15 827)².

Interesują nas tutaj także różnice między państwami naszego regionu w krajowej produkcji badawczej w tych samych latach (1996 i 2010) w dziedzinach miękkich, objętych ekspansją edukacyjną. Zebrane dane wskazują (patrz rys. 5.2), że międzynarodowo widzialna – w tej samej międzynarodowej bazie danych – produkcja badawcza w tych dziedzinach (w których rozwinęło się prywatne szkolnictwo wyższe i pełnoetatowe kształcenie w wielu uczelniach), w odróżnieniu od dziedzin twardych, systematycznie spadała w porównaniu z produkcją badawczą regionalnych konkurentów (przy czym w żadnym z nich nie rozwinął się w podobnej skali sektor prywatny, patrz Kwiek 2015i). W 1996 r. w miękkich obszarach nauki udział polskiej produkcji badawczej w produkcji regionu był względnie



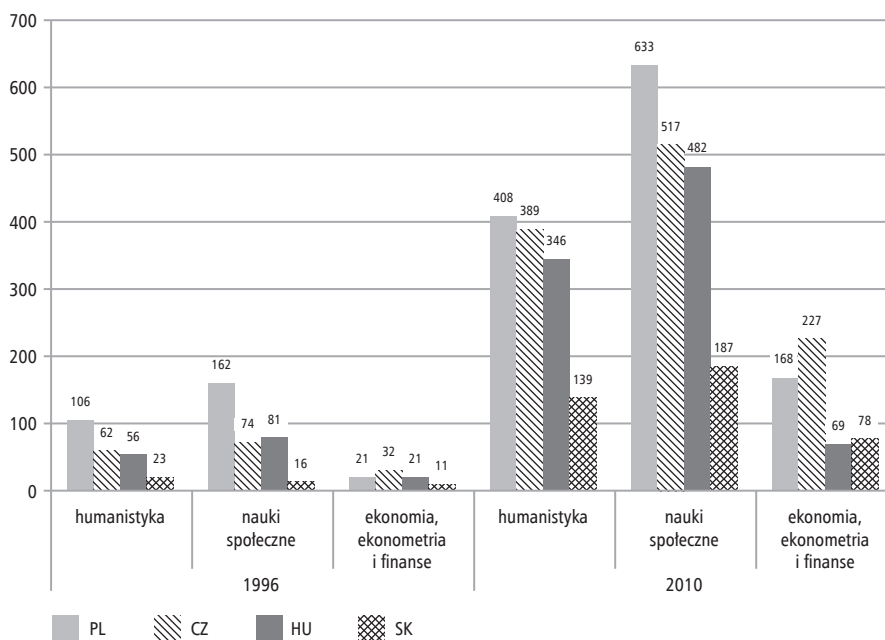
RYSUNEK 5.1

Liczba publikacji w dziedzinach akademickich: fizyka i astronomia, matematyka oraz chemia, według kraju w latach 1996 i 2010

Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy danych SCImago Journal & Country Rank z 2015 r.

² Należy pamiętać, że historyczne dane dotyczące liczby publikacji podawane przez SCImago Journal & Country Rank zmieniają się w czasie, czyli są aktualizowane na bieżąco. Dlatego dane analizowane przez nas dla wybranych lat w tym rozdziale różnią się znacznie od danych analizowanych w 2012 r., który stanowił moje pierwsze przybliżenie do problematyki dezinstytucjonalizacji misji badawczej (Kwiek 2012).

wysoki, zarówno w humanistyce (43%), jak i naukach społecznych (49%), a jednocześnie znacznie niższy w ekonomii i pokrewnych obszarach (25%). Jednakże w 2010 r. w humanistyce liczba polskich publikacji widzialnych w skali międzynarodowej stanowiła tylko połowę publikacji pochodzących łącznie z Czech i Węgier. Polskie publikacje z dziedziny humanistyki stanowiły zaledwie 32% wszystkich publikacji z czterech analizowanych tu krajów. Całkowita liczba widzialnych międzynarodowo publikacji polskich, czeskich i węgierskich uczonych w naukach społecznych była porównywalna, a w ekonomii i dziedzinach powiązanych – niższa niż czeska. Jednocześnie musimy pamiętać, że polskie systemy szkolnictwa wyższego i badań naukowych są kilkakrotnie większe, niż porównywane systemy środkowoeuropejskie. Polska w latach 1996–2010 miała więcej badaczy niż trzy pozostałe kraje razem wzięte, co wyraźnie odzwierciedla bardzo niską produktywność badawczą we wszystkich badanych miękkich obszarach. W obszarach tych w 2010 r. Polska widocznie pozostawała w tyle za swoimi regionalnymi konkurentami. Podczas gdy w 1996 r. w zbiorze 665 publikacji pochodzących z tych czterech krajów 289 było polskich, w roku 2010 r. było to jedynie 1209 z 3643 (patrz rys. 5.2). Jak pokazano w tabeli 5.1, w badanym okresie polski udział w powstających w regionie publikacjach w ramach miękkich dziedzin akademickich spadł z 43 do 33%.



RYSUNEK 5.2

Liczba publikacji w dziedzinach akademickich: humanistyka, nauki społeczne oraz ekonomia, ekonometria i finanse, według kraju w latach 1996 i 2010

Źródło: obliczenia własne na podstawie bazy danych SCImago Journal & Country Rank z 2015 r.

Szczegóły dla okresu 1996–2010 zarówno dla dyscyplin miękkich, jak i twardych są podane na rysunkach 5.1 i 5.2.

Zmiany, jakie nastąpiły w kolejnych trzech latach, dla których dostępne są dane (2011–2013) nie są bezpośrednim obiektem naszego zainteresowania, ale o istniejącym trendzie warto tu wspomnieć. W 2013 r., według tej samej bazy w globalnym rankingu (obejmującym wszystkie dziedziny), Polska nadal zajmowała 20 miejsce. Zwiększyła swój udział w regionalnej produkcji wiedzy we wszystkich analizowanych sześciu obszarach, oprócz jednego (matematyki), w którym udział ten utrzymała na tym samym, wysokim poziomie (53%). W latach 2010–2013 dla fizyki i astronomii udział ten wzrósł z 54 do 57%, dla chemii zaś – z 54 do 56%. Co dla nas najbardziej interesujące, w nazywanym przez nas okresie „reinstytucjonalizacji” misji badawczej, czyli od 2010 r., systematycznie rośnie udział publikacji w miękkich obszarach nauki w regionalnej produkcji wiedzy: w humanistyce wzrósł on z 32 do 38%, w naukach społecznych – z 35 do 39%, a w ekonomii, ekonometrii i finansach – z 31 do 35% (choć we wszystkich przypadkach udział ten jest ciągle mniejszy niż w 1996 r.). Zmiany są bardzo widoczne pod względem liczby publikacji i ich udziału w regionalnej strukturze produkcji wiedzy. Następuje wyraźne przełamanie negatywnego trendu w miękkich obszarach nauki, które wiążemy z presją wzmocnioną przez reformy. Sygnały te są niezwykle pozytywne.

W przeanalizowanym okresie 1996–2010, zbiegającym się z ekspansją szkolnictwa wyższego w miękkich dziedzinach akademickich oraz z szansami na utrzymanie dodatkowego pełnoetatowego czy niepełnoetatowego zatrudnienia w tych obszarach, twarde dziedziny akademickie dawały sobie świetnie radę z utrzymaniem wysokiej pozycji (globalnie i w regionie), i dają sobie doskonale radę nadal. Natomiast dziedziny miękkie notowały stopniowy spadek swoich pozycji, szczegól-

TABELA 5.1

Udział polskich publikacji w wybranych twardych obszarach akademickich (fizyka i astronomia, matematyka i chemia) oraz wybranych miękkich obszarach akademickich (humanistyka, nauki społeczne i ekonomia, ekonometria i finanse) dla lat 1996, 2010 i 2013 oraz łącznie (w %)

Dziedziny akademickie	1996	2010	2013
Fizyka i astronomia	58	54	57
Matematyka	57	53	53
Chemia	50	54	56
Humanistyka	43	32	38
Nauki społeczne	49	35	39
Ekonomia, ekonometria i finanse	25	31	35
Wybrane twarde obszary (łącznie)	55	54	57
Wybrane miękkie obszary (łącznie)	43	33	38

Źródło: obliczenia własne na podstawie bazy danych SCImago Journal & Country Rank z 2015 r.

nie dramatyczny w udziale polskich publikacji z humanistyki i nauk społecznych w ogóle publikacji pochodzących z przebadanych czterech państw naszego regionu: w humanistyce – z 43 do 32%, a w naukach społecznych – z 49 do 35% (patrz tab. 5.1). Poziom produkcji badawczej w czterech porównywanych systemach szkolnictwa wyższego pokazuje wyraźnie, że dziedziny miękkie w Polsce zostały potężnie dotknięte przez procesy deinstytucjonalizacji misji badawczej – a dzisiaj powoli się odradzają (pod względem prosto mierzonej widzialności międzynarodowej).

Mówiąc krótko: w Polsce praca naukowa, a co za tym idzie publikacje naukowe, w miękkich obszarach nauki traciły swoje instytucjonalne miejsce. Ich liczba malała, ponieważ spadało zainteresowanie nimi ze strony samych badaczy. Zachodnie modele funkcjonowania uniwersytetu przestawały obowiązywać. Szczególnie bolesny jest spadek liczby publikacji międzynarodowych w porównaniu z równie niedofinansowanymi i przechodzącymi postkomunistyczne transformacje systemami czeskim, słowackim i węgierskim.

Drugim wskaźnikiem zastępczym mierzącym zaangażowanie kadry akademickiej w badania naukowe według dziedzin naukowych jest, w polskim przypadku, zmieniająca się roczna liczba przyznawanych habilitacji i tytułów profesorskich w ostatniej dekadzie. Habilitacje i profesury przyznawano w analizowanym okresie na poziomie centralnym (tzn. procedury ich przyznawania były niezależne od wnioskujących instytucji szkolnictwa wyższego) i – co dla naszej argumentacji najważniejsze – przyznawano je, podobnie jak dzisiaj, wyłącznie na podstawie osiągnięć naukowych. Podobnie jak w przypadku publikacji widzialnych międzynarodowo, przeanalizujemy tutaj różnice międzydziedzinowe (dyscyplinami miękkie i twarde).

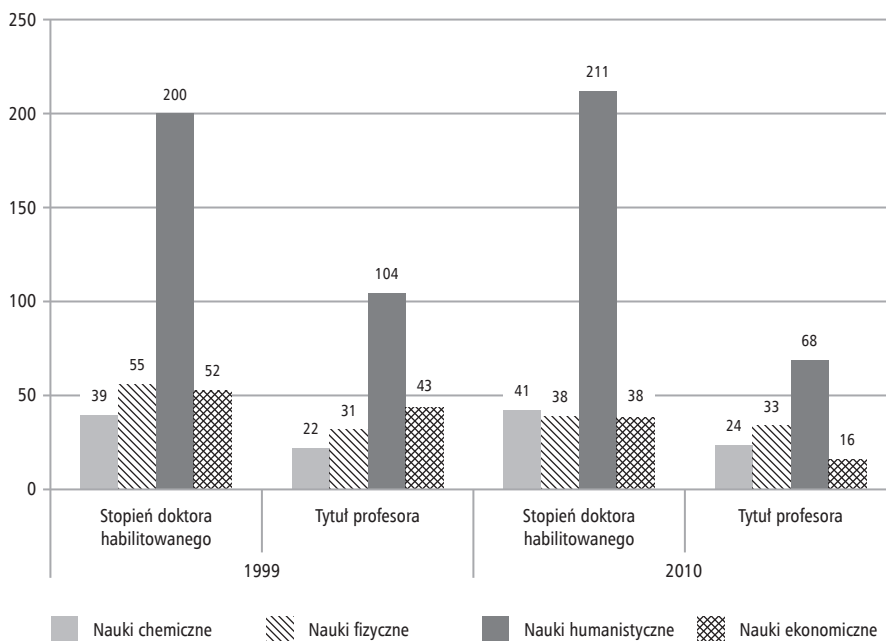
W latach 1999–2010 całkowita liczba zarówno habilitacji, jak i tytułów profesorskich we wszystkich dziedzinach nauki zmalała odpowiednio z 915 do 859 (o 6,12%) oraz z 630 do 459 (o 27%). W tym samym czasie całkowita liczba pełnoetatowej kadry akademickiej we wszystkich obszarach nauki zwiększyła się o prawie 22 tys. osób (lub o 28% – z 78 091 w 1999 r. do 100 151 w roku 2010). Zarówno stabilna, jak i spadająca liczba habilitacji i profesur w rozszerzającym się systemie w jasny sposób wskazuje spadające zaangażowanie w badania kadry akademickiej, nawet jeśli założyć, że następowałoby jej istotne odmłodzenie (z czym jednak nie mieliśmy do czynienia). Podobnie jak w przypadku międzynarodowych publikacji, również w przypadku awansów akademickich polskie uczelnie są instytucjami silnie podzielonymi wewnątrznie według dziedzin akademickich. Analizowaliśmy ponownie, z jednej strony, chemię i fizykę jako te dziedziny, w których akademickie wielozatrudnienie nie było możliwe, a z drugiej, humanistykę (która w polskiej statystyce naukowej obejmuje też nauki o sztuce i nauki społeczne) oraz ekonomię jako te dziedziny, w których utrzymywanie wielozatrudnienia było ogólną zasadą.

Najbardziej uderzającą różnicą między pierwszą a drugą grupą dziedzin akademickich jest liczba profesur przyznanych w 1999 i 2010 r.: podczas gdy w chemii i fizyce nieznacznie się ona zwiększyła (o 6–8%), w humanistyce (a więc także

w ujęciu statystycznym – w naukach społecznych) obniżyła się o ponad 1/3 (o 34,62%), a w ekonomii o niemal 2/3 (o 62,79%). Dane dla lat 1999 i 2010 zaprezentowano na rysunkach 5.3 i 5.4.

Udział profesorów przyznanych w chemii w liczbie wszystkich przyznanych profesur wzrósł w tym samym czasie znacząco: z 3,49% w 1999 r. do 5,22% w roku 2010, dla fizyki wzrost ten wynosił z 4,92 do 7,18%. Natomiast zupełnie inne procesy zachodziły w miękkich obszarach nauki: w humanistyce nastąpił spadek z poziomu 16,5% w 1999 r. do 14,81% w roku 2010, a dla ekonomii spadek ten był jeszcze bardziej gwałtowny – z 6,82 do 3,49% w tym samym okresie, jak pokazujemy na rysunku 5.5.

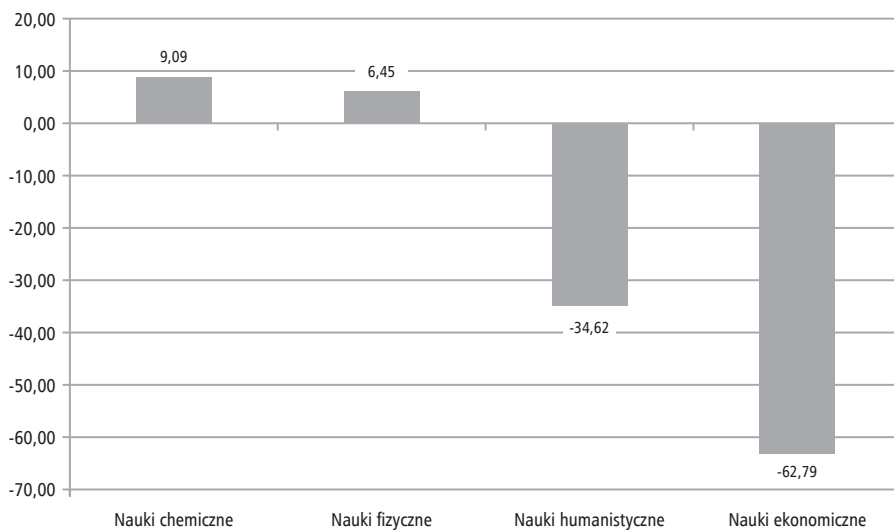
Przeprowadzona analiza awansów akademickich – opartych w całości na badaniach naukowych, a nie na innych aspektach działalności akademickiej – jasno pokazuje, że mamy do czynienia z potężnym podziałem dyscyplinarnym w obrębie polskiego szkolnictwa wyższego, a szczególnie w ramach prestiżowych uniwersytetów, które zapewniają większość publikacji widzialnych w skali międzynarodowej i w których jest zatrudniona istotna większość profesorów tytularnych. Dewaloryzacja misji badawczej na uniwersytetach odnosi się, jak widać, bezpośrednio do tych ich części – najczęściej wydziałów – w których rozwinęła się



RYSUNEK 5.3

Liczba habilitacji i tytułów profesorskich przyznanych w 1999 i 2010 r. w wybranych dyscyplinach akademickich

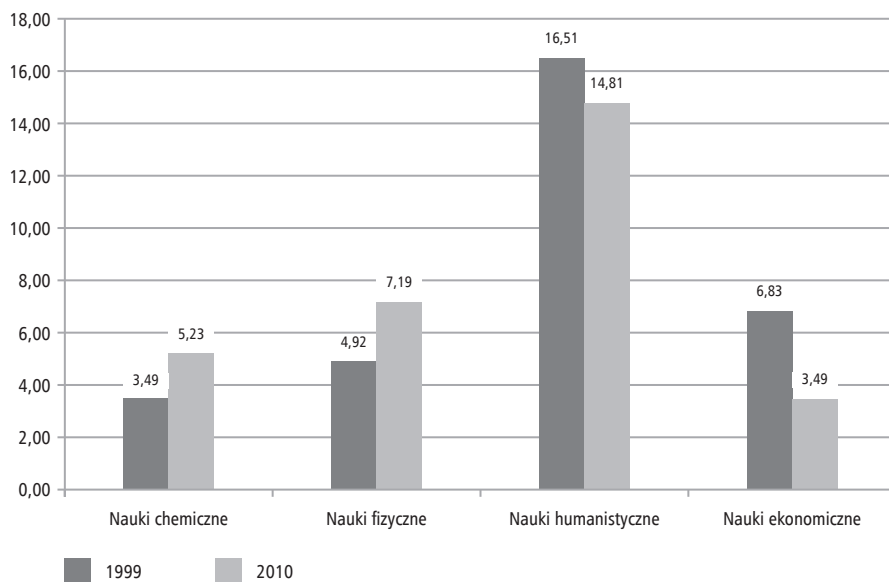
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS z lat 2000 i 2011.



RYSUNEK 5.4

Zmiana liczby tytułów profesorskich nadanych w latach 1999–2010 w wybranych dyscyplinach akademickich (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS z lat 2000 i 2011.



RYSUNEK 5.5

Zmiany w udziale liczby tytułów profesorskich we wszystkich przyznanych tytułach profesorskich w wybranych dziedzinach akademickich w latach 1999 i 2010 (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS z lat 2000 i 2011.

dotatkowa dydaktyka i których kadra była dodatkowo zaangażowana w dydaktykę w sektorze prywatnym. Z jednej strony, globalne i środkowoeuropejskie porównania produkcji badawczej w latach 1995–2010, a z drugiej, porównania liczby przyznanych stopni doktora habilitowanego i tytułów profesorskich w podziale na miękkie i twarde obszary nauki w latach 1999–2010 pokazują, że w miękkich obszarach słabły tradycyjne normy akademickie rządzące prestiżowymi uniwersytetami. Malą liczbę publikacji (w ujęciu regionalnym), malą liczbę habilitacji i profesur – tym samym słabło przedsięwzięcie akademickie w wersji znanej z Europy Zachodniej. (I w takim kontekście nie dziwi fakt, że najbardziej związane z reinstytucjonalizacją misji badawczej aspekty reformy szkolnictwa wyższego – nacisk na publikowanie w obiegu międzynarodowym, rosnąca rola publikacji w awansach naukowych, konkurencyjny rozdział środków na badania itp. – budzą największy opór właśnie w miękkich segmentach systemu. W tym segmencie dość nieśmiało zmiany są uważane za najbardziej radykalne, a protest przeciwko nim jest wyrażany najgłośniej. Statystyki pokazują jednak pozytywny trend po 2010 r., który wiążemy z nowymi wymogami awansowymi i grantowymi.)

W okresie postkomunistycznej ekspansji uniwersytety publiczne stawały się w coraz większym stopniu instytucjami wewnątrznie podzielonymi: uznającymi odmienne zasady akademickiej gry, tworzącymi odmienne kultury instytucjonalne i wewnętrzne, redefiniującymi normy akademickie i angażującymi się w odmienne misje akademickie, zarówno na poziomie wydziałowym, jak i indywidualnym. Brane za pewnik normy akademickie dominujące na europejskich uniwersytetach badawczych pozostawały w zawieszeniu w miękkich dziedzinach akademickich przez 10–15 lat transformacji systemu. Tradycyjna „logika stosowności” (March i Olsen 2006b) prestiżowych uniwersytetów w tych segmentach była słaba i niezdolna do powstrzymania przekierowywania indywidualnej i instytucjonalnej energii w stronę dodatkowego płatnego kształcenia, szczególnie w sektorze prywatnym. W okresie ekspansji edukacyjnej powstawały rozmaite publiczne usprawiedliwienia i uzasadnienia akademickiego wielozatrudnienia, np. ideologia „synergii” obu sektorów, „zdrowej, rynkowej konkurencji” i zawsze pozytywnej, międzysektorowej „wymiany doświadczeń”. Przede wszystkim jednak polskie uczelnie zostały w ramach nowej ideologii wyjęte z kontekstu europejskiego: miały być unikatowe w skali europejskiej i nieporównywalne z uczelniami zachodnimi. Po raz pierwszy porównania na podstawie międzynarodowych danych zostały zastosowane w przygotowaniach do najnowszych reform, co samo w sobie uważano za podejście podejrzane (bo przecież jaki sens ma porównywanie czegoś, co jest w popularnej ideologii akademickiej – nieporównywalne?). Z perspektywy instytucjonalistycznej „logika stosowności” zakłada, że:

Zasady są stosowane, ponieważ są uważane za naturalne, prawe, przewidywalne oraz uzasadnione. Aktorzy starają się wypełniać zobowiązania ujmowane przez role, tożsamość, członkostwo w politycznej wspólnotie czy grupie, etos, praktyki czy oczekiwania swoich instytucji (March i Olsen 2006b: 689).

Upadek komunizmu i wyłonienie się sektora prywatnego (połączone z deprecjująco niskimi płacami w publicznym szkolnictwie wyższym) sprawiły, że tradycyjne akademickie zasady i normy konstytuujące prestiżowe uniwersytety badawcze przestały być uważane za naturalne. Okres ekspansji spowodował ich stopniową deinstytucjonalizację, a wraz z nią pojawiła się niepewność dotycząca tego, które zachowania akademickie są uzasadnione i co jest rdzeniem akademickiej tożsamości. Jedną z fundamentalnych konsekwencji rozwoju sektora prywatnego w latach 1995–2005 stała się ograniczona presja akademicka na reformowanie publicznych uniwersytetów, w tym ograniczony nacisk na zwiększanie poziomu płac akademickich w sektorze publicznym. Płace w tym okresie były niskie, jednak posiadanie wielu miejsc zatrudnienia, w sektorze publicznym i prywatnym, traktowano jako rozsądną i akceptowaną strategię przetrwania wspólnoty akademickiej.

Tymczasowe (z perspektywy historycznej) zawieszenie tradycyjnych norm akademickich w najlepszych krajowych instytucjach wysoko wartościujących działania badawcze oraz (tymczasowa) akceptacja nowych sposobów zachowań akademickich przyczyniły się do potężnego rozwoju sektora prywatnego, z jednej strony, ale z drugiej – do istotnego regresu dokonań badawczych oraz utraty aspiracji badawczych, szczególnie przez kadre miękkich dyscyplin naukowych. Spadek aspiracji badawczych części wspólnoty akademickiej w latach 90. doprowadził w efekcie do obniżenia poziomu finansowania badań: kadra okazała się słabą i do tego silnie podzieloną grupą interesu, niezdolną do stawiania żądań dotyczących wyższego finansowania badań naukowych i wyższych płac. Z regionalnej perspektywy porównawczej, podczas gdy wydatki na badania i rozwój jako udział PKB w latach 2000–2010 wzrosły w Polsce jedynie marginalnie (z 0,64 do 0,74%), w tym samym czasie, według danych Eurostatu, wzrosły w Czechach z 1,17 do 1,56%, na Węgrzech – z 0,81 do 1,16%, i tylko na Słowacji marginalnie się zmniejszyły z 0,65 do 0,63%. Jednym z wyjaśnień permanentnego niedofinansowania badań naukowych w Polsce – również po 2010 r. – jest skupienie się sektora uniwersyteckiego na kształceniu na wielką skalę oraz zbyt łagodna presja ze strony kadry, szczególnie presja zorganizowana, na podnoszenie publicznych nakładów na badania (a przecież wspólnota akademicka stanowi potężną grupę interesu, która powinna być silnie zaangażowana, choćby przez swoich przedstawicieli, w konkurowanie o publiczne zasoby przez stałe wysiłki lobbystyczne, patrz Tandberg 2010; patrz szerzej rozdz. 1).

5.4. Polskie reformy: „instytucjonalne” i „instrumentalistyczne” ujęcia uniwersytetu

Z perspektywy historycznej widać, że istniał wyłącznie jeden punkt nacisku politycznego na sektor szkolnictwa wyższego w Polsce po tym, jak w 1990 r. zapewniono mu wolność akademicką i instytucjonalną autonomię. Punktem tym było zwiększanie dostępu do szkolnictwa wyższego (rosnąca liczba studentów

w latach 90. stanowiła taki samy synonim polskiego sukcesu cywilizacyjnego, jak rosnące wydobycie węgla w latach 70., mówiąc sarkastycznie). Nowa orientacja na kształcenie w dziedzinach miękkich na uniwersytetach oraz ich rosnąca międzynarodowa izolacja badawcza, w połączeniu z malejącą mierzalną międzynarodową produkcją badawczą, były systematycznie ignorowane przez kolejne rządy. Odnosimy wrażenie, że decydenci nie rozumieli w owym czasie zróżnicowanej roli nowoczesnych uniwersytetów i powszechnie uważali, że badania naukowe to fanaberie słabego lobby, na które reformującego się kraju nie stać. Podtrzymywali ich w tym przeświadczeniu zachodni doradcy ekonomiczni, którzy nie mieli serca do uczelni w ogóle, a uczelni postkomunistycznych w szczególności. Duży negatywny wpływ odegrało również myślenie anglosaskie (w ramach którego uczelnie przede wszystkim kształcą studentów) wywodzące się jeszcze od Johna Henry'ego Newmana, które jednak nie sprawdza się w krajach o wewnątrznie (pionowo) nie zróżnicowanym systemie szkolnictwa wyższego.

Za zmianami o względnie małej skali w publicznym szkolnictwie wyższym dokonany w ciągu półtorej dekady (1990–2005) dopiero niedawno (2010–2012) podążyły zmiany o dużej skali. Nowe regulacje skumulowały się w ustawie z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r., która wprowadziła nowe zasady gry akademickiej: uniwersytety w coraz większym stopniu stały się narzędziami do realizacji krajowych celów politycznych, a ich produktywność badawcza ma odgrywać coraz istotniejszą rolę w przyszłych kontraktach społecznych dotyczących finansowania. Obecnie oczekuje się, że polskie uniwersytety, po prawie dwóch dekadach dryfowania z falą okresu ekspansji, przejdą fundamentalne transformacje swoich misji, struktur zarządzania i sposobów finansowania. Nadmierny nacisk na kształcenie w większości prestiżowych uczelni wydaje się w coraz większym stopniu dezaktualizować w okresie implozji systemu.

Najnowszy pakiet reform wprowadził nowe zasady, w ramach których finansowanie badań staje się ściśle powiązane z mierzalną produktywnością badawczą: naukowców, tworzonych przez nich zespołów badawczych i podstawowych jednostek, czyli przede wszystkim wydziałów. W obecnej fali reform wprowadza się stopniowo nowy, konkurencyjny, oparty głównie na grantach model finansowania badań, w którym środki są alokowane przez dwie nowe instytucje administrowane przez uczonych i w zasadzie niezależne od państwa (oprócz powoływania ich dyrektorów) – Narodowe Centrum Nauki (NCN) dla badań podstawowych oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBR) dla badań stosowanych. Przewiduje się, że nowe mechanizmy alokowania środków finansowych przeznaczonych na badania będą coraz bardziej opierać się na mierzalnych dokonaniach naukowych i ewoluować w stronę zapewnienia konkurencyjnych, indywidualnych bądź zespołowych grantów badawczych, a nie na instytucjonalnym dystrybuowaniu dotacji na badania. Jednakże krajowe nakłady na badania rosną bardzo powoli, a radykalne obniżanie poziomu dotacji statutowych nawet w najwyższej kategoryzowanych jednostkach budzi zrozumiałą opór środowiska naukowego. Naszym zdaniem, dotacje statutowe są niezbędnym, dodatkowym elementem rodzącego się systemu.

Finansowanie konkurencyjne nie może stać się jedynym mechanizmem finansowania badań – chociaż w polskim przypadku jest mechanizmem zdecydowanie najważniejszym. Sama zmiana mechanizmów nie zmienia puli dostępnych środków publicznych – a ta jest zdecydowanie niewystarczająca.

March i Olsen (2006a: 14) stosują rozróżnienie na zmiany stopniowe (*incremental*) i zmiany fundamentalne (*fundamental*), czy też na „zmiany w obrębie możliwie stabilnych ram instytucjonalnych i normatywnych” i „zmiany samych ram”. Środkowoeuropejskie transformacje szkolnictwa wyższego na początku lat 90. w oczywisty sposób należą do tej drugiej, radykalnej kategorii, podczas gdy zmiany w pierwszym dziesięcioleciu XXI w. są raczej zmianami pierwszej kategorii, tzn. drobnymi zmianami, jedynie stopniowo prowadzącymi do zmian większych. Mimo to w polskim przypadku ostatnie reformy mogą mieć potencjał zmieniania raz jeszcze „samych ram”. Niewątpliwie oznacza to narzuconą uczelniom z zewnątrz nową konstrukcję norm instytucjonalnych oraz nowych akademickich zachowań, zamierzającą do zastąpienia zachowań i norm dominujących wcześniej, w okresie ekspansji. Zmian fundamentalnych w sensie Marcha i Olsena – a do miana takich aspirują ostatnie reformy – nie da się wprowadzić bez rewizji akademickich zachowań i akademickich norm i postaw, które porównawczo w kontekście 10 krajów zachodnich badamy w odniesieniu do Polski w drugiej części książki.

Transformacje polskich uniwersytetów wynikają z kilku potężnych, wzajemnie powiązanych, wewnętrznych i zewnętrznych napięć. Po pierwsze, istniała stała wewnętrzna presja na kontynuowanie stosowania się do akademickich zasad, norm i praktyk organizacyjnych odziedziczonych po okresie komunistycznym. Presja ta jest do dziś, paradoksalnie, po upływie ćwierćwiecza, bardzo silna, a to z racji wysokiego poziomu ich transmisji z pokolenia na pokolenie, czyli ich akademickiego „dziedziczenia”. Po drugie, występowały w uczelniach silne wewnętrzne napięcia instytucjonalne, powiązane z koniecznością przetrwania w zamieszaniu spowodowanym przez gospodarcze „terapię szokowe” początku lat 90., a w ich połowie – z koniecznością finansowego zaciskania pasa (to właśnie tutaj teoretyczna perspektywa zależności od zasobów mogłaby być niezwykle użyteczna do analizy procesu zmian; jak twierdzą Pfeffer i Salancik, 2003: 2–3: „kluczem do organizacyjnego przetrwania jest zdolność do pozyskiwania i utrzymywania zasobów”, a właśnie te dwa elementy były instytucjonalnie bodaj najistotniejsze w latach 90.). Po trzecie, istniały wewnętrzne i zewnętrzne naciski na to, by zaprojektować nowe akademickie normy, zasady i praktyki organizacyjne w odpowiedzi na reformy wczesnych lat 90., których motywem przewodnim stały się wolność akademicka i autonomia instytucjonalna. Transformacje instytucji uniwersytetu w latach 90. były szczególnego rodzaju i nie miały wiele wspólnego z reformami trwającymi w tym samym czasie w Europie Zachodniej i z reformami z poprzedniego dziesięciolecia (patrz panoramiczne ujęcie transformacji w Europie Zachodniej, szczególnie w Neave i van Vught 1991, 1994). Nowe zasady, wprowadzone po 1989 r. w wersji nieznanej już w tym czasie w Europie Zachodniej, dające potężną wolność

i kadrze akademickiej, i instytucjom, prowadziły jednak stopniowo do erozji tradycyjnych zasad w większej części najlepszych polskich uniwersytetów oraz do kwestionowania ustanowionych praktyk organizacyjnych w tych obszarach, w których obserwowano ogromną ekspansję ilościową systemu. W latach 90. i częściowo w pierwszym dziesięcioleciu XXI w. została zburzona równowaga między kształceniem a badaniami w dyscyplinach miękkich, co prowadziło do dewaluacji aktywności badawczej. W interpretacji, którą tutaj proponujemy (a dodajmy, że jest ich z pewnością więcej), najnowsze reformy aktywność tę reinstytucjonalizują, po raz pierwszy wprowadzając ścisły, często mierzalny, związek między wynikami badań – na poziomie indywidualnym i instytucjonalnym (zhierarchizowane pod względem ważności i obiegu naukowego publikacje, granty badawcze, ujmowane szczegółowo w parametryzacji jednostek naukowych) – i ich finansowaniem. Po raz pierwszy państwo stało się realnym – a nie jedynie teoretycznym – interesariuszem szkolnictwa wyższego, który jeszcze do niedawna miał wobec uczelni i uczonych wymagania jedynie formalne. Podobnie jak w całej Europie i równoległe z wprowadzaniem w życie nowych reform, radykalnie maleje rola konferencji rektorów i samych rektorów oraz ich wpływ na kształt aktualnych i przyszłych zmian (Kwiek 2015i). Państwo staje się samodzielnym aktorem w sektorze szkolnictwa wyższego, silnie wspomaganym przez część środowiska akademickiego, w tym przez analizowanych w rozdziale 12 młodych naukowców.

Polskie uniwersytety w okresie transformacji po 1989 r. znalazły się w tymczasowej normatywnej, społecznej i kulturowej próżni. Niespodziewanie musiały mierzyć się z wielkimi i wcześniej nieznanymi wyzwaniami organizacyjnymi i finansowymi, nie mając żadnych wskazówek dotyczących tego, jak w nowej sytuacji postępować. W latach 90. w szkolnictwie wyższym nie było czytelnej krajowej polityki edukacyjnej czy jasnej strategii narodowej w obszarze szkolnictwa wyższego. O uczelniach myśleli przede wszystkim uczeni, również na poziomie ministerialnym. Odziedziczone akademickie tożsamości, normy i zachowania, wzorce myślenia i wzorce działania, instytucjonalne procedury, praktyki i etos akademicki okazywały się jedynie częściowo użyteczne dla instytucjonalnych strategii przetrwania. Podążanie za tradycyjnymi, odziedziczonymi po okresie komunistycznym zasadami przez półtorej dekady nie sprawdzało się, ponieważ zasady te uważano powszechnie za przestarzałe, autorytarne i antydemokratyczne. Zewnętrzny szok związany z „postkomunistyczną transformacją” w gospodarce oraz z finansową polityką zaciskania pasa przez całe lata 90. sterował dynamiką zmiany instytucjonalnej (polskie uczelnie poznały, co to *austerity* dwie dekady wcześniej niż uczelnie Europy Zachodniej, a skala tej polityki była w Polsce nieporównywalnie większa). Uniwersytety orientowały się zatem instytucjonalnie na zjawiska związane z ekspansją, a instytucje akademickie (oraz sama kadra) odpowiadały na drastyczne niedofinansowanie w sposób, którego oczekiwałyby od nich tradycyjne modele zależności od zasobów: poszukiwały sposobów na przetrwanie we wzajemnym procesie interakcji między organizacjami a ich otoczeniem (Pfeffer i Salancik 2003: 258–262), zarówno na poziomie mikro – jednostek – jak i poziomie mezo – instytucji.

Jednakże, jak wspominaliśmy, nowa kultura akademicka, która pojawiła się w latach 90., nadal w dużym stopniu definiuje sposoby akademickich zachowań na polskich uczelaniach. Pojawiły się wówczas nowe, tymczasowe wzorce akademickich zachowań, a instytucjonalne procedury i praktyki, które zakorzeniały się stopniowo w polskich instytucjach, coraz bardziej oddalały się od tych obowiązujących wcześniej (a zwłaszcza od tych obowiązujących na dobrych uczelniach Europy Zachodniej). Badania naukowe przestały być cenione zarówno na indywidualnym, jak i instytucjonalnym poziomie w wewnętrznej polityce głównych uniwersytetów. Wyjątków nie było: żadna polska instytucja, jak pokazują instytucjonalne dane statystyczne oraz dane dotyczące kadry akademickiej, nie oparła się deinstytucjonalizacji misji badawczej. W całej Polsce kadra, zwłaszcza w miękkich obszarach, funkcjonowała w taki sam sposób. Sposób funkcjonowania najstarszych badaczy (mentorów) determinował sposób funkcjonowania najmłodszych badaczy (ich uczniów). Dzisiaj najstarsi tracą moc określania, czym jest praca akademicka i jakie są jej najważniejsze parametry – ich uczniowie jednak są jakimś radykalnie nowym pokoleniem tylko do pewnego stopnia, jak pokazują przeprowadzone przez nas rozbudowane wywiady pogłębione (z lat 2011, 2014 i 2015). Nowe pokolenie akademickie, jak się wydaje, dopiero zaczyna się formować pod wpływem nowych zasad wprowadzanych przez ostatnią falę reform (oraz pod wpływem stopniowego zanikania dodatkowego kształcenia w sektorze prywatnym jako niemal naturalnego akademickiego punktu odniesienia). W sposób szczególny tymi zmianami jest dotknięta kadra w miękkich dyscyplinach akademickich i wciąż nie może się otrząsnąć z potrójnego szoku: prawnego, finansowego i demograficznego. Usankcjonowane przez dwie dekady działania dodatkowe kształcenie w sektorze prywatnym staje się jednocześnie coraz bardziej prawnie skomplikowane, finansowo nieatrakcyjne i, z powodów demograficznych, coraz mniej dostępne. A nowe reguły pokazują nowe podejście do ściśle definiowanych w polskim systemie grantowym „młodych naukowców” (do 35 roku życia) i wymagają udokumentowanej dekady publikacyjnego *track record* dla starszej kadry. Pojawia się tym samym pułapka straconej dekady (lub nawet – dwóch), którą najlepiej widać po dramatycznie niskiej konkurencyjności międzynarodowej polskiej kadry, ujmowanej przez dane bibliometryczne i współczynniki sukcesu w międzynarodowych konkursach grantowych, zwłaszcza indywidualnych (typu granty z European Research Council).

Środkowoeuropejska kadra naukowa oraz politycy i ustawodawcy odpowiedzialni za reformy szkolnictwa wyższego nie powinni nadal wierzyć w trzy powiązane ze sobą mity, wciąż popularne w regionie. Po pierwsze, nie powinni wierzyć w mit, jakoby postkomunistyczne uniwersytety, ze względu na swoją historię, były wyjątkowe w skali Europy (jeśli już, to byłyby one wyjątkowe w nastawieniu głównie na swoje potrzeby, oddzielone w dużej mierze od potrzeb społeczeństwa i gospodarki) i ze względu na swoją wyjątkowość powinny zostać zachowane w niezminionej lub minimalnie tylko zmieniającej się formie. Po drugie, nie powinni wierzyć w mit głoszący, że postkomunistyczne uniwersytety jako

instytucje sektora publicznego są zasadniczo odmienne od wszystkich pozostałych instytucji tego sektora i odporne na wpływ jego globalnych i europejskich reform. I wreszcie po trzecie, nie powinni ulegać mitowi głoszącemu, że produkcja wiedzy może być wyraźniej dostrzegana w kontekstach międzynarodowych w zreformowanych (pod względem sposobów finansowania i sposobów rządzenia) systemach szkolnictwa wyższego nawet w ramach aktualnych niskich nakładów publicznych na badania i rozwój. Te trzy mity paraliżują dzisiaj produkcję wiedzy w regionie, a wiara w nie jest od 25 lat podzielana w różnym stopniu przez kadre naukową, polityków i ustawodawców. Każda poważna próba reform systemowych musi się z nimi zmierzyć (i nie przypadkiem reformy wprowadzane w ostatnich latach w Polsce, Czechach i na Węgrzech uderzają w pierwsze dwa dość silnie, natomiast podtrzymują trzeci mit, o możliwości niskokosztowego funkcjonowania zreformowanej nauki, patrz Curaj, Deca i Egron-Polak 2015 i Arnold 2011).

5.5. Produkcja wiedzy i dziedzictwo historyczne

Obecna produkcja wiedzy w gospodarkach środkowoeuropejskich jest ściśle powiązana z ich historycznym dziedzictwem funkcjonowania przez prawie 50 lat w komunistycznych gospodarkach centralnie planowanych oraz z szerszymi postkomunistycznymi procesami transformacji społeczeństwa i gospodarki, które następowały w ciągu ostatnich dwóch dekad. Historyczne dziedzictwo istotne dla produkcji wiedzy w regionie obejmuje: gospodarkę i społeczeństwo (bardziej niż samą politykę), usługi publiczne (politykę społeczną prowadzącą do „wyłaniających się” państw dobrobytu rozumianych w opozycji do „dojrzałych” państw dobrobytu, Castles i in. 2010a), politykę dotyczącą szkolnictwa wyższego (włączając w to szczególnie reformy jego ustroju, rządzenia i finansowania) oraz politykę odnoszącą się do badań naukowych i innowacji (szczególnie związaną z przedsiębiorczością akademicką).

Kontekst fiskalny, w którym funkcjonują uniwersytety w Europie Środkowej, ma dla naszych rozważań znaczenie decydujące. W postkomunistycznej Europie Środkowej trwa i nadal trwa nieustanny konflikt między potrzebą stworzenia szkolnictwa wyższego wysokiej jakości a potężnymi ograniczeniami fiskalnymi, szczególnie widocznymi w całym regionie w latach 90. ubiegłego stulecia, kiedy systemy szkolnictwa wyższego znajdowały się pod presją pierwszej fali reform (patrz szerzej Cuning, Godfrey i Holzer-Zelazewska 2007: 29). Kraje Europy Środkowej w ogólności cechują się podobnymi sposobami finansowania publicznej edukacji wyższej. Finansowa pomoc dla studentów jest połączona z brakiem konieczności pobierania od nich opłat za czesne, a w regionie przeważa system dwuścieżkowy: wolna od opłat edukacja wyższa – dostępna dla studentów typu stacjonarnego (w nieproporcjonalnie dużym stopniu pochodzących z rodzin społecznie i ekonomicznie uprzywilejowanych; spośród analizowanych czterech krajów jedynie w Polsce nierówności związane z dostępem do szkolnictwa

wyższego zmniejszają się, patrz Kwiek 2008b), przyjmowanych na podstawie konkurencyjnych egzaminów wstępnych lub wyników uzyskanych na zakończenie szkół średnich, oraz specjalna ścieżka z opłatami za czesne – dostępna dla tych, którym nie udało się uzyskać dostępu do publicznego szkolnictwa wyższego w trybie stacjonarnym (w Polsce ścieżka ta od kilku lat staje się coraz mniej dostępna).

Sposoby finansowania, zarówno szkolnictwa wyższego, jak i badań naukowych prowadzonych w jego ramach, najczęściej w osobnych strumieniach, miały potężny i długotrwały wpływ na produkcję wiedzy: uwaga uniwersytetów w Europie Środkowej (z wyjątkiem Czech, patrz Kwiek 2015i), szczególnie w latach 90., skupiała się na misji dydaktycznej. Misja badawcza (a także coraz bardziej istotne w najbogatszych krajach OECD „trzecie misje uniwersytetu”, w tym misja regionalna czy misja przedsiębiorczości akademickiej) przez niemal dwie dekady była w całym regionie systematycznie dewaloryzowana. Działo się tak mimo różnic między czterema krajami i mimo odmiennych prób reformowania modeli ustroju, rządzenia i finansowania, szczególnie w latach 90. (polskie reformy z lat 2009–2011 są tu wyjątkowo interesującym przykładem wprowadzania „nowych zasad gry akademickiej”). Drastyczne niedofinansowanie uniwersytetów ze środków publicznych w latach 90. prowadziło instytucje akademickie i indywidualnych przedstawicieli kadry akademickiej do stosowania różnych „strategii przetrwania”, sprowadzających się przeważnie do wprowadzania na publicznych uniwersytetach programów kształcenia z opłatami za czesne dla studentów niestacjonarnych oraz nauczania w prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego przez kadre z instytucji publicznych (na temat dwóch typów prywatyzacji, patrz Kwiek 2009c). Jednakże stosowane na szeroką skalę strategie przetrwania w polskim szkolnictwie wyższym doprowadziły z czasem do pogarszających się wyników w sferze coraz bardziej konkurencyjnych i kosztownych badań naukowych, gdyż instytucje edukacyjne i kadra akademicka koncentrowały się na kształceniu.

Mimo to prawie pół wieku działania szkolnictwa wyższego w warunkach komunistycznych i dwie i pół dekady działania w warunkach transformacji ustrojowej w wystarczający sposób wyjaśniają aktualne różnice w poziomie (mierzalnych) wyników badawczych systemów szkolnictwa wyższego w gospodarkach Europy Środkowej i w krajach starej unijnej piętnastki? Jaki jest długotrwały wpływ odmiennych kultur akademickich w krajach Europy Środkowej w czasach komunizmu, w tym wpływ innego typu zarządzania i finansowania oraz wpływ braku wolności akademickiej i autonomii instytucjonalnej, odzyskanych po 1989 r.? Jaki jest, uogólniając, wpływ tego, co Elster i współautorzy (1998: 158) nazwali (w odniesieniu do gospodarki) „długim ramieniem przeszłości” w sferze produkcji wiedzy? Jak ogólnie podkreślają analitycy polityki społecznej, coraz więcej uwagi poświęca się dzisiaj dziedzictwu przeszłości i sposobom, w jakie wpływają one na zmianę instytucjonalną (Inglot 2005).

W latach 90. względnie stabilne otoczenie społeczne i gospodarcze (pomijając wszystkie ograniczenia polityczne), w którym w okresie komunizmu była wytwarzana wiedza, zaczęło się rozpadać. Nowe normy instytucjonalne i zachowania

indywidualne wyłoniły się wraz z autonomią instytucjonalną oraz wolnością akademicką odzyskaną po upadku komunizmu. Jednakże autonomii tej towarzyszyły surowe ograniczenia finansowe: długoterminowe, systematyczne zaciskanie pasa było istotną determinantą produkcji wiedzy na uniwersytetach w regionie przez całe lata 90., a jego wpływ na systemy szkolnictwa wyższego, instytucje edukacyjne i kadre akademicką okazał się fundamentalny.

Systemy badań i szkolnictwa wyższego ery komunizmu w Europie Środkowej oraz sposoby produkcji wiedzy w tym okresie różniły się od swoich zachodnioeuropejskich odpowiedników na wiele sposobów (patrz Matějů, Řeháková i Simonova 2007: 374–375). To, co działo się w okresie transformacji postkomunistycznej, sprowadzało się do usuwania ich dziedzictwa z odmienną prędkością, intensywnością i za pomocą różnych programów reform. Obecny kształt uniwersytetów oraz poziom i struktura produkcji wiedzy w Europie Środkowej są determinowane przez specyficzne czynniki dominujące w komunistycznych i postkomunistycznych okresach transformacji uczelni (patrz Tomka 2005). Powtórzmy zatem: „ramię przeszłości jest długie” zarówno w polityce społecznej (patrz Kwiek 2014a), jak i w akademickiej produkcji wiedzy.

Niesprawiedliwe byłoby negowanie ogromnych przekształceń, jakim zostały poddane w ostatnich dwóch dekadach środkowoeuropejskie uniwersytety. Jednakże produkcja wiedzy w regionie nie jest w stanie uciec od swojej nieodległej historii. Uniwersytety, postrzegane przez kilkadziesiąt lat jako strategiczne, biurokratyczne elementy państw komunistycznych, w pierwszej dekadzie okresu transformacji postkomunistycznej zostały w większości pozostawione same sobie (a państwo kierowało się wobec nich zasadą *policy of non policy*, Kwiek 2008b). Odzyskały autonomię, ale były drastycznie niedofinansowane i w związku z tym pochłonięte w dużo większym stopniu kształceniem niż tradycyjnymi badaniami naukowymi prowadzonymi do (ujmowanego z międzynarodowej perspektywy porównawczej) wysokiego poziomu produkcji wiedzy. Ich najnowsza historia ma znaczenie szczególnie w trzech obszarach: po pierwsze, w powolnych (i w większości konserwatywnych z perspektywy zmian zachodzących w tym samym czasie w systemach zachodnich) reformach ustroju i sposobów rządzenia oraz finansowania szkolnictwa wyższego; po drugie, w obszarze kultury instytucjonalnej dopuszczającej praktyczne pomijanie misji badawczej w części dyscyplin naukowych, zwłaszcza w naukach społecznych, ekonomicznych i humanistycznych; po trzecie, w stałym niedofinansowaniu badań naukowych. Polska była tymi procesami dotknięta silniej niż Czechy – ale np. nieporównywalnie słabiej niż Rumunia czy Bułgaria.

W perspektywie historycznej uniwersytety w Europie Środkowej nie są obecnie zdolne do wytworzenia przekonujących społecznych i instytucjonalnych narracji w obronie swoich tradycyjnych ról w społeczeństwie. Ich historyczne zakorzenienie albo zbyt daleko sięga w przeszłość (tzn. że jest zbyt jednoznacznie tradycyjnie humboldtowskie), albo jest zbyt idiosynkratyczne i „skażone” przez ideologię okresu komunizmu. W obu przypadkach narracje łączące przeszłość

uniwersytetów z ich przyszłością są ujmowane przez środkowoeuropejskich ustawodawców i media jako być może interesujące, ale w dużym stopniu nieprzystające do współczesnych i przyszłych wyzwań. Narracje akademickie nie przebijają się ani do politycznego *mainstreamu*, ani do mediów, ani wreszcie do polityki publicznej w obszarze szkolnictwa wyższego.

W warunkach braku przekonujących narracji o społecznym i ekonomicznym miejscu uniwersytetów w społeczeństwie i gospodarce przyszłości wytwarzanych przez nie same, czyli przez kadre akademicką, nowe narracje są w coraz większym stopniu tworzone przez państwo, szczególnie przez rządy zaangażowane w szerokie programy reform przeprowadzanych sukcesywnie w ostatnich latach w regionie. Nie zaskakuje zatem fakt, że w ramach tych nowych narracji (np. w narracjach o potrzebie reform z lat 2005–2011 w Polsce), uniwersytety są postrzegane jako „narzędzia służące do realizacji krajowych celów politycznych”, a nie jako tradycyjne „instytucje” (by użyć ponownie teoretycznego rozróżnienia z badań instytucjonalistycznych Olsena, patrz Maassen i Olsen 2007). Zarazem wydają się niezdolne do ochrony swojej tradycyjnej tożsamości instytucjonalnej, osadzonej głęboko w historii, oraz instytucjonalnej integralności; niezdolne do wytwarzania i promowania wspólnej, społecznie przekonującej narracji dotyczącej społecznej, kulturowej i ekonomicznej przyszłości instytucji akademickich. Ma to jedną poważną konsekwencję. Instytucje pozbawione potężnych idei założycielskich wyrażonych w powszechnie akceptowanych narracjach są dużo bardziej narażone na wprowadzanie radykalnych programów reform – co może być przypadkiem Polski w latach 2009–2011 i kolejnych, a o czym trudno jeszcze dzisiaj przesądzać. W zasadzie nieznany pozostaje kierunek przyjmowanych zmian, chociaż dużą ich część uznajemy za zmiany pozytywne (a często – bardzo pozytywne). Jednakże rozdziew między planowaniem zmian i ich wdrażaniem jest stałym elementem badań zmian instytucjonalnych w paradygmacie proponowanym przez instytucjonalistów, nie tylko normatywnych, do których się w tej książce najczęściej odwołujemy.

Dużo większe znaczenie dla siły instrumentalnego postrzegania uniwersytetów, zaczynającego dominować w regionie, ma względnie słabe zakorzenienie ich tradycyjnych wzorców organizacyjnych i wzorców finansowania. Zarówno okres komunistyczny, jak i ponad dwie dekady postkomunistycznej transformacji nie były istotnymi punktami odniesienia do wytwarzania przekonujących narracji opartych na wizji uniwersytetu jako Olsenowskiej „wspólnoty badaczy”. Z tego powodu uniwersytety te – wystawione na presję kompleksowych, instrumentalnych reform systemowych (jak w Polsce, w Czechach i na Węgrzech) – są dużo słabszymi partnerami w dialogu z zewnętrznymi interesariuszami na temat swojej przyszłości niż uniwersytety w Europie Zachodniej. Polskim uczelniom brakuje potężnego oparcia w minionych sukcesach instytucjonalnych i dających siłę tradycjach zarządzania i finansowania w przeszłości.

Konsekwencje takiej słabości instytucjonalnej dla produkcji wiedzy na uniwersytetach są różnorodne: przede wszystkim, pod nieobecność potężnych, zaakceptowanych społecznie narracji łączących przeszłość, teraźniejszość i przyszłość

uniwersytetów, reformy sposobów rządzenia nimi oraz finansowania ich w ostatnich dwóch dekadach były dużo mniej istotne, niż powinny. Często przeprowadzane reformy miały charakter kosmetyczny. Publiczne zainteresowanie uniwersytetami było skupione na ich rosnących możliwościach dydaktycznych oraz na rosnących wskaźnikach skolaryzacji, w połączeniu z fascynacją świata polityki rosnącą liczbą studentów w walczącym dopiero o społeczną legitymizację (najczęściej bez sukcesu lub z sukcesem bardzo połowicznym) sektorze prywatnym w regionie. Kryzys tożsamości profesji akademickiej, spowodowany m.in. przez dotkliwe instytucjonalne niedofinansowanie badań naukowych oraz niski poziom płac kadry akademickiej, doprowadził do dekady słabych, kosmetycznych reform pozbawionych większych ambicji o charakterze strukturalnym oraz utraty zainteresowania sfery publicznej uniwersytetami jako instytucjami generującymi wiedzę. Konsekwencją tych procesów stała się z kolei stopniowa utrata zainteresowania ustawodawców uniwersytecką misją badawczą (obok misji kształceniowej) i uniwersytecką trzecią misją (w różnych wariantach). Analizowana zatem w tym rozdziale produkcja wiedzy to produkcja akademickiej wiedzy naukowej – a nie produkcja absolwentów uczelni, lepiej czy gorzej przygotowanych do wyzwania ewoluujących rynków pracy.

5.6. Produkcja wiedzy i reformy szkolnictwa wyższego

We wczesnych latach okresu transformacji politycznej zarówno wewnątrz, jak i (zwłaszcza) międzynarodowi aktorzy polityczni poświęcali niewiele uwagi polityce społecznej (organizowanie systemu walki z bezrobociem było w tym czasie jedyną sferą szczególnej troski). Z ducha neoliberalna administracja rządowa w regionie skupiała się na polityce stabilizacji, liberalizacji i prywatyzacji (Orenstein i Haas 2005: 145 n.), a instytucje „konsensusu waszyngtońskiego” miały niewiele do powiedzenia na temat „restrukturyzacji sektora społecznego, która stała się dużą częścią postkomunistycznej transformacji” (Orenstein 2008: 85). Proces reformowania polityki społecznej w Europie Środkowej w trakcie ery postkomunistycznej okazał się „dłuższy i trudniejszy, niż spodziewała się tego większość ekspertów” (Ingłot 2005: 3). Niemniej dystans oddzielający kraje postkomunistyczne i kraje Unii Europejskiej został pokonany w „ekstremalnie krótkim – z perspektywy historycznej – czasie” (Berend 2007: 269). Ogólny brak skupienia reformatorów na szkolnictwie wyższym i fascynacja opinii publicznej i administracji rządowej jednym tylko wskaźnikiem – rosnącą liczbą studentów – niosły ze sobą daleko idące konsekwencje dla produkcji wiedzy. Dla licznych dyscyplin naukowych misja dydaktyczna uniwersytetu stała się misją podstawową (o znaczących różnicach w Europie Środkowej na niekorzyść Polski w wybranych dyscyplinach, w których koncentrowała się prywatyzacja szkolnictwa wyższego według danych z lat 1995–2010, jak pisaliśmy na początku tego rozdziału).

Najbardziej prominentne postaci polityki oraz ich doradcy zaangażowani w polskie reformy gospodarcze z wczesnych lat 90. (w szczególności Leszek Balcerowicz i Jeffrey Sachs) ledwo nadmieniali o potrzebie reform systemów kształcenia i badań naukowych. Polska nie stanowiła wyjątku. Brak reform szkolnictwa wyższego był w Europie Środkowej powszechny, być może częściowo ze względu na panujące w owym czasie na Zachodzie przekonanie, że komunistyczny system edukacji nie potrzebuje istotnych transformacji, w odróżnieniu od systemów gospodarczych i politycznych. Należy jednak dodać w ramach usprawiedliwienia, że w latach 90. w regionie zamierzano tworzyć „podstawy kapitalizmu”; nie było w tym nic zaskakującego, gdyż „w Europie Wschodniej zarówno rynki, jak i prywatne przedsiębiorstwa przez 40 lat praktycznie nie istniały” (Elster, Offe i Preuss 1998: 157). Możliwe, że jedynie z bezpiecznego dystansu ćwierćwiecza procesów „transformacji” i „akcesji” możemy dzisiaj krytykować ówczesne zaniedbanie w zakresie reformowania szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej.

Konsekwencją przynajmniej jednej dekady (lata 90.) zaniedbań w reformowaniu systemów szkolnictwa wyższego i badań naukowych, po pierwszych zmianach wprowadzanych zazwyczaj tuż po upadku komunizmu, i potężnego niedofinansowania tych sektorów jest niska lub bardzo niska obecność rezultatów środkowoeuropejskiej produkcji wiedzy w jej globalnym obiegu. W zasadzie trwa nieobecność środkowoeuropejskich uniwersytetów w globalnych (i europejskich) rankingach akademickich. W 2014 r. jedynie sześć uniwersytetów z europejskich krajów postkomunistycznych było obecnych w rankingu szanghajskim: jeden uniwersytet znalazł się w trzeciej setce tego rankingu (Uniwersytet im. Karola w Pradze), cztery uniwersytety – w jego czwartej setce (Warszawski i Jagielloński, Belgradzki z Serbii i Szeged na Węgrzech) oraz jeden w piątej setce (Uniwersytet Eötvösa Loránda na Węgrzech). Żaden uniwersytet ze Słowacji (a także z Rumunii i Bułgarii) nie znalazł się w pierwszej pięćsetce najlepszych uniwersytetów na świecie. Żaden uniwersytet z Europy Środkowej nie znajduje się również w pierwszej setce światowych uniwersytetów, biorąc pod uwagę dyscypliny naukowe.

Ranking szanghajski jest, rzecz jasna, zdominowany przez uniwersytety amerykańskie: w pierwszej dziesiątce znajdują się jedynie dwa uniwersytety europejskie (Cambridge na piątym miejscu i Oxford na miejscu dziewiątym), a w pierwszej dwudziestce – tylko jeden dodatkowy uniwersytet nieamerykański (University College z Londynu na pozycji dwudziestej). W dwusetce najlepszych uniwersytetów na świecie opublikowanej przez *The Times Higher Education* w 2014 r. nie ma żadnej instytucji z Europy Środkowej, podobnie jak na liście stu najlepszych uniwersytetów europejskich. Ta systematyczna i trwała nieobecność nie wspiera tezy głoszącej, że dość niska konkurencyjność gospodarcza poszczególnych państw Europy Środkowej jest powiązana przede wszystkim nie z ich niekonkurencyjnymi sektorami szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji, ale z pozostawieniem w tyle w wielu innych dokładnie mierzonych i porównywanym w skali globalnej obszarach, takich jak niski poziom dostępnej infrastruktury i nieprzyjazne otoczenie prawne czy regulacyjne. Pokazuje jednak, jak uniwersytety naszego

regionu wypadają w porównaniu z uniwersytetami z bogatych państw zachodnich. Istnieje szeroki katalog zarzutów merytorycznych i formalnych, jakie można wysuwać wobec międzynarodowych rankingów akademickich i ich metodologii (por. np. Teichler 2011; Hazelkorn 2011), ale pozostaje faktem, że uniwersytety środkowo-europejskie są w nich permanentnie nieobecne.

5.7. Wnioski

W rozdziale tym przedstawiono najnowsze reformy szkolnictwa wyższego w Polsce w szerszym kontekście oferowanym przez analizę zmieniających się sposobów zachowań akademickich, prowadzących do nadmiernego skupienia na kształceniu oraz do dewaloryzacji badań naukowych, a zatem do braku równowagi między głównymi misjami uniwersytetu. Polskie uniwersytety są – w związku z rosnącą presją na międzynarodowe porównania – ujmowane przez ustawodawców coraz szerzej przez pryzmat instrumentalnej (a nie instytucjonalnej) wizji polityki szkolnictwa wyższego. Jednym z powodów tego stanu rzeczy jest wyraźna porażka wizji instytucjonalnej (a szczególnie perspektywy uniwersytetu jako Olsena „rządzącej się zasadami wspólnoty badaczy”) w widzialnej międzynarodowo (i międzynarodowo mierzalnej) produkcji wiedzy.

Podobnie jak reformy w innych miejscach Europy Zachodniej, polskie reformy podejmują się racjonalizacji uniwersytetów jako organizacji i doprowadzają do ich stopniowego konstruowania właśnie jako coraz bardziej formalnych organizacji (zamiast zakorzenionych społecznie, tradycyjnych i odrębnych instytucji). Reformy dokonują rewaloryzacji misji badawczej na najbardziej prestiżowych uczelniach publicznych, masowo porzucanej w epoce ekspansji (1990–2005), szczególnie w ramach dyscyplin miękkich, na których było skoncentrowane prywatne szkolnictwo wyższe. W epoce implozji (w której według szacunków do 2025 r. liczba studentów spadnie o 30% w porównaniu z 2006 r.) spodziewamy się powrotu do tradycyjnej równowagi między kształceniem a zaangażowaniem badawczym na najlepszych uczelniach (ponieważ w całym systemie równowaga taka jest niemożliwa i niepotrzebna – system będzie się pod tym kątem coraz bardziej stratyfikował, z silną pomocą koncentracji środków opartych na wynikach parametryzacji i wynikach indywidualnych konkursów na granty na badania). Reforma, jak się wydaje, otwiera szansę na pożegnanie procesów deinstytucjonalizacji zaangażowania badawczego polskich uczelni i na pokierowanie najlepszych z nich tak, by stawały się w swej istocie coraz bardziej zaangażowane w badania (*research-intensive*). Z perspektywy dwóch dekad, zmiany są tutaj interpretowane jako przechodzenie z jednego porządku normatywno-instytucjonalnego do porządku nowego. Dane empiryczne pokazują, że we współcześnie podzielonej akademii przejście do nowego porządku zapoczątkowane przez nowe ustawodawstwo może okazać się dużo trudniejsze dla wspólnoty akademickiej w miękkich dziedzinach. Podobnie jak w przypadku wszelkich reform sektora publicznego,

pojawiają się instytucjonalni oraz indywidualni (np. zespoły badawcze) zwyczajcy i przegrani w procesie przywracania wagi aktywności badawczej na uniwersytetach przez nowe mechanizmy zarządzania i finansowania. Trudno jednak do końca przewidzieć efekty reform, ocenić skalę zmian w praktyce, wiedząc to, co prawie dwie dekady temu w badaniach nad organizacjami zaobserwował Olsen (1998: 322), a mianowicie, że

decyzje o zmianie bardzo często nie prowadzą do zmiany albo prowadzą do dalszej nieprzewidzianej lub mimowolnej zmiany. Reformy instytucjonalne raczej rodzą nowe zapotrzebowanie na reformy, niż sprawiają, że stają się one zbędne.

Czyli – w naszym przypadku – Polska zrobiła pierwsze kroki w kierunku, na który patrzymy bardzo życzliwie, ale pierwsze kroki wymagają kroków kolejnych. Naszym zdaniem, bardziej stanowczych i bardziej skoordynowanych, opartych na fundamencie zmian już wprowadzanych w życie, a nie zmian od nich oderwanych – którym będzie towarzyszyła przekonująca wizja przyszłości i, w nieunikniony sposób, będą towarzyszyły adekwatne do skali przewidywanych zmian publiczne nakłady finansowe.³ Wspólnota akademicka (a przede wszystkim jej najmłodsze pokolenia) musi wiedzieć, na jakich mechanizmach ma budować swoją akademicką przyszłość i czy jest w stanie się w niej odnaleźć. Trzeba jasno powiedzieć młodej kadrze, że z czasem będą różne instytucje o różnych możliwościach i różnych zadaniach, realizujące różne misje i oferujące rozmaite możliwości awansowe i finansowe; że niezbędne – ale i możliwe – będą indywidualne migracje w ramach różnicującego się systemu, w zależności od zdolności, umiejętności, pracowitości i naukowych osiągnięć; że profesja akademicka nie daje równych szans wszystkim, ale daje duże szanse najlepszym; że w najlepszych ośrodkach naukowych wymiar kariery akademickiej, tak jak w rozwiniętym świecie zachodnim, jest absolutnie najważniejszy; że z czasem wzorce pracy akademickiej i wzorce akademickich zarobków – w wybranych miejscach i dla wybranych badaczy – będą przypominać wzorce znane z najlepszych systemów zachodnich; i wreszcie, że w tych wybranych miejscach, zwanych uniwersytetami badawczymi, uprawianie nauki nie będzie jednostkowym, częściowo niezrozumiałym i częściowo jedynie tolerowanym, niegroźnym dla otoczenia, hobby. Tylko taka wizja jest w stanie zatrzymać ucieczkę najzdolniejszych umysłów albo od nauki w ogóle, albo od nauki akademickiej uprawianej w Polsce. Osobiście wierzymy, że taka wizja szkolnictwa wyższego jest możliwa, ponieważ szczegółowo śledzimy różne jej elementy w różnych częściach Europy. W całej książce, a zwłaszcza w jej drugiej części,

³ Jak pisał w podobnym duchu Maciej Żylicz (2012: 20): „plan reformy polskiej nauki można próbować realizować w ramach obecnie dostępnych środków, ale w ten sposób najwyżej spowolni się tempo oddalania się jej od poziomu «nauki światowej» i badań prowadzonych w najbardziej rozwiniętych krajach Europy. Potrzebne jest przynajmniej zbliżenie (a najlepiej zrównanie lub przewyższenie) poziomu finansowania polskiej nauki do poziomu występującego w państwach i gospodarkach, które pod względem rozwoju naukowego chcemy dogonić”.

choć nie bezpośrednio, prezentujemy spójną – mamy nadzieję – wizję przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce. I nie jest to wizja oparta na wyjątkowości naszego szkolnictwa, o której chcielibyśmy jak najszybciej zapomnieć, ale raczej na izomorfizacji trendów i homogenizacji kierunków zmian zachodzących w Europie Zachodniej, do której w obszarze nauki – chcemy bardzo w to wierzyć – nieodmiennie aspirujemy. Być może najbardziej ogólne przesłanie tej książki na poziomie polityki publicznej brzmiałoby: nie wymyślajmy od nowa naszych uniwersytetów w sytuacji, w której świat zachodni już je – również dla nas – wymyślił i nadal wymyśla. Nie wierzymy w moc polskiej kreacji w tym obszarze (w przeciwieństwie do wielu innych obszarów) i nie wierzymy w moc własnych rozwiązań, ponieważ właśnie taka wiara doprowadziła do zapaści polskiego systemu nauki akademickiej. Konceptualizujemy transformacje europejskie – i aplikujmy takie, które nie są z nimi sprzeczne⁴.

⁴ Amerykański model organizacji, zarządzania i finansowania uniwersytetu jest bowiem dzisiaj, jak się wydaje, do sytuacji polskiej całkowicie nieaplikowalny.

Pytanie o produkcję wiedzy i konkurencyjność gospodarczą: szkolnictwo wyższe w Polsce i w Europie Środkowej

-
- Wprowadzenie
 - Produkcja wiedzy w Europie Środkowej
a konkurencyjność gospodarcza
 - Produkcja wiedzy i jej otoczenie
 - Wnioski
-

6.1. Wprowadzenie

Rozdział ten jest poświęcony dość trwałemu podziałowi w produkcji wiedzy między najbardziej rozwiniętymi krajami Europy Zachodniej a krajami Europy Środkowej wynikającemu, naszym zdaniem, z różnic historycznych (zarówno w okresie komunistycznym, jak i postkomunistycznym) między gospodarkami, społeczeństwami oraz systemami szkolnictwa wyższego i badań naukowych w tych dwóch częściach Europy. Pokazujemy tu, że dziedzictwo okresu komunistycznego w czterech największych gospodarkach naszego regionu (Polska, Czechy, Słowacja i Węgry) ma duże znaczenie dla teraźniejszości i przyszłości obu systemów. Jednocześnie duże znaczenie ma dziedzictwo okresu postkomunistycznego, zwłaszcza jego pierwszej dekady, kiedy to uniwersytety¹ naszego regionu stały się mniej zaangażowane w tradycyjną produkcję wiedzy, a bardziej zaangażowane w kształcenie w systemach gwałtownie przechodzących procesy umasowienia. Następnie zajmujemy się rolą komunistycznego i postkomunistycznego dziedzictwa w produkcji wiedzy, a później krótko analizujemy reformy szkolnictwa wyższego i skromną obecność uniwersytetów środkowoeuropejskich w globalnych i europejskich rankingach uniwersyteckich. Najważniejszą część tego rozdziału stanowią podrozdziały 4 i 5, w których poddajemy pod dyskusję związki między produkcją wiedzy, konkurencyjnością gospodarczą oraz otoczeniem regulacyjnym, w którym funkcjonują uniwersytety i firmy opierające swoje funkcjonowanie na wiedzy. Dyskusja ta opiera się na międzynarodowych porównaniach konkurencyjności gospodarczej z prostego powodu: rankingi sektorów szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji stały się nieodłączną częścią globalnych rankingów konkurencyjności, a uniwersytety potencjalnie, w ramach coraz silniejszego w ostatnich 20 latach dyskursu gospodarki opartej na wiedzy i dyskursu znaczenia gospodarczego uniwersytetów (*knowledge economy* i *economic relevance*) stają się częścią proponowanych rozwiązań problemów w Europie. Uniwersytety, paradoksalnie, są zarazem częścią problemu i częścią rozwiązania. Powiedzmy jednak od razu, że wiara w to, że uniwersytety rozwiążą problemy rynku pracy jest, po prostu, naiwna: rynek pracy – choćby w Polsce – nie dlatego ma obecną strukturę i nie dlatego cechuje go dwucyfrowe (2015) bezrobocie, że szkolnictwo wyższe wypuszcza ze swoich murów studentów niedostosowanych do podjęcia pracy, a przynajmniej nie tylko dlatego. Istnieje wiele powodów strukturalnych, które jedynie w małym stopniu odnoszą się do kształcenia studentów i które będziemy w tym rozdziale analizować.

Pokażemy też, że gospodarki środkowoeuropejskie nie są konkurencyjne w skali globalnej, nie tylko dlatego, że ich systemy szkolnictwa wyższego, innowa-

¹ Określenia „uniwersytet”, podobnie jak w innych rozdziałach (oprócz drugiej części książki, poświęconej kadry akademickiej), używamy tu w odniesieniu do wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego, bez różnicowania pod kątem aktualnego statusu prawnego.

cji i badań naukowych są mniej skuteczne i mniej produktywne od systemów krajów Europy Zachodniej. Pozostają one również, a może przede wszystkim, niżej w innych globalnie porównywalnych i zestawialnych filarach konkurencyjności gospodarcej. Istnieje potężny, chociaż zmniejszający się z upływem czasu – chcielibyśmy wierzyć – rozryw między dwiema częściami Europy, powiązany z mnogością czynników, od systemów podatkowych przez systemy prawne po infrastrukturę transportową. Systemy szkolnictwa wyższego, badań naukowych i innowacji w Europie Środkowej funkcjonują w o wiele mniej konkurencyjnych gospodarkach, a firmy, w tym firmy zaangażowane w badania naukowe, rozwój i innowacje, funkcjonują w o wiele mniej przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym. Połączenie wielu różnych czynników wywiera potężny wpływ na konkurencyjność gospodarek w regionie, a dość niski (mierzalny) poziom produkcji wiedzy, zarówno na uniwersytetach, jak i w sektorze przedsiębiorstw, nie wydaje się czynnikiem dominującym. W różnych częściach Europy, w krajach pozostających na innych poziomach rozwoju gospodarczego (również z perspektywy produkcji wiedzy), za dominujące należy uznać odmienne czynniki konkurencyjności gospodarcej. Niestety, jak do tej pory, nie uwzględniano tego w wystarczającym stopniu w dyskursach ponadnarodowych (unijnych i powstających na poziomie OECD).

W gospodarkach opartych na wiedzy, a paradygmatycznie w najbardziej zaawansowanych gospodarko krajach zachodnich, wiedza stała się pierwszoplanowym źródłem wartości dodanej (Stehr 2002: 17). Definicji gospodarki opartej na wiedzy jest coraz więcej. Na przykład Dominique Foray (2006: ix) definiuje ją w następujący sposób:

Przez gospodarki oparte na wiedzy rozumiem szczególnie takie gospodarki, w których mamy do czynienia z wysokim udziałem miejsc pracy związanych z intensywnym wykorzystywaniem wiedzy, w których gospodarcza waga sektorów informacyjnych jest decydującym czynnikiem, a udział niematerialnego kapitału w całkowitych zasobach kapitału rzeczywistego jest o wiele większy niż kapitału materialnego (patrz też Leydesdorff 2006; Stehr 1994).

Wydaje się, że nie ma zasadniczych różnic między sposobami rozumienia pojęcia gospodarki opartej na wiedzy na gruncie nauk społecznych oraz w dyskursach organizacji międzynarodowych. Świadczy o tym np. definicja Banku Światowego, która mówi, że

gospodarką opartą na wiedzy jest taki system, w którym aktywom wiedzy celowo przyznaje się większe znaczenie niż aktywom kapitału i pracy, oraz gdzie ilość i skomplikowanie wiedzy przenikającej aktywności gospodarcze i społeczne osiąga bardzo wysoki poziom (World Bank 2007: 14; patrz też pierwsze definicje w OECD 1996).

W rozdziale tym rozwijamy zagadnienie produkcji wiedzy w czterech krajach środkowoeuropejskich w kontekście gospodarki opartej na wiedzy, konkurencyjności gospodarczej oraz intensywności prowadzenia działalności badawczej. Dzisiaj kraje te nie są „gospodarkami opartymi na wiedzy” w tym samym stopniu co bardziej zamożne i technologicznie rozwinięte kraje Europy Zachodniej. Z tego względu jednym z głównych analizowanych tu zagadnień jest trwały podział Wschód–Zachód na gruncie produkcji wiedzy, będący skutkiem wysokiego poziomu uzależnienia rozwoju systemów gospodarczych, społeczeństwa, a także systemów szkolnictwa wyższego oraz badań i rozwoju w regionie od wyborów dokonywanych w przeszłości (zgodnie z koncepcjami uzależnienia aktualnych wyborów od wyborów wcześniejszych – czyli *path-dependence* – w ramach założeń badań instytucjonalistycznych, patrz Schreyöög i Sydow 2010; Magnusson i Ottosson 2009). Twierdzimy również, że w tym kontekście szczególne znaczenie ma komunistyczne dziedzictwo krajów Europy Środkowej: dla ich gospodarek, znajdujących się na etapie przechodzenia do gospodarek rynkowych w latach 90. ubiegłego stulecia; dla ich społeczeństw na etapie przechodzenia do tego, co określa się niekiedy mianem „postkomunistycznych państw dobrobytu”; oraz dla systemów edukacyjnych, badawczych i innowacyjnych, istotnych dla produkcji wiedzy. Te trzy sfery (gospodarka, społeczeństwo, systemy szkolnictwa wyższego oraz badań naukowych i innowacji) są ściśle ze sobą powiązane, a ocena obecnego poziomu produkcji wiedzy wymaga analizy ich wzajemnych relacji.

Jak głęboki jest rozziw między poziomem produkcji wiedzy w Europie Środkowej a jej poziomem w największych gospodarkach Europy Zachodniej? Do jakiego stopnia warunkują go „twarde” czynniki (trudne do zmiany w perspektywie średnioterminowej), a do jakiego czynniki „miękkie” (poddające się zmianie dużo łatwiej i w krótszej perspektywie)? Czynniki pierwszego typu obejmują poziom publicznego finansowania szkolnictwa wyższego i systemów badań naukowych, społeczną i wiekową strukturę siły roboczej według poziomów wykształcenia i wykonywanych zawodów, strukturę zatrudnienia w głównych sektorach gospodarki oraz całkowity krajowy poziom konkurencyjności gospodarczej. Czynniki drugiego typu obejmują z kolei sposoby finansowania oraz modele ustroju i zarządzania w szkolnictwie wyższym i systemach badań naukowych, politykę dostępu do szkolnictwa wyższego oraz dostosowywanie systemów kształcenia do potrzeb zmieniających się rynków pracy, a także większość czynników związanych z prawnym i instytucjonalnym otoczeniem biznesu (np. czynniki mierzone w corocznych raportach Banku Światowego przez wskaźniki „łatwości prowadzenia interesów”, czyli *ease of doing business*).

Zarówno twarde, jak i miękkie czynniki łączą wzorce bieżącej produkcji wiedzy w naszym regionie z dziedzictwem komunistycznym i postkomunistycznym. Zmiany społeczne i gospodarcze wymagają czasu i z perspektywy 25 lat transformacji nie wystarczają do pokonania przepaści dzielącej kraje naszego regionu od krajów Europy Zachodniej w produkcji wiedzy, zwłaszcza wiedzy akademickiej.

Uniwersytety w Europie Środkowej zmieniają się, czasami gwałtownie, jednak zazwyczaj proces zmian postępuje stopniowo. Natomiast, jak pokazują badania porównawcze (patrz Shattock 2008; Bonaccorsi i Daraio 2007; Maassen i Olsen 2007), uniwersytety zachodnioeuropejskie zmieniały się w trakcie ostatnich 20 lat szybko, a w niektórych krajach – gwałtownie. Jak zauważają komentatorzy transformacji usług publicznych w regionie (co można z kolei zastosować również do transformacji szkolnictwa wyższego):

społeczna transformacja, włączając w to przyjęcie nowego systemu wartości i społecznych wzorców zachowań, nie jest procesem, który trwa jedną czy dwie dekady. Taki proces trwa całe pokolenia. Oparte na gospodarczej i politycznej transformacji, stopniowe społeczne dostosowanie [do Europy Zachodniej] istotnie może nastąpić. Jednakże historia przez długi czas pozostaje częścią terażniejszości (Berend 2007: 279).

Zmiany w szkolnictwie wyższym są zatem długotrwałe i odbywają się w cieniu przeszłości, której w procesach reform nie można lekceważyć.

Uniwersytety w Europie Środkowej są zdeterminowane, by pozostać w gwałtownie ewoluującym centrum akademickim i nie dać się przesunąć na akademickie peryferia. Jednakże produkcja wiedzy na świecie systematycznie przyspiesza i pozostawanie w jej centrum jest coraz trudniejsze, wymaga coraz większego wysiłku indywidualnego i instytucjonalnego, wymaga również potężnego wsparcia w ramach długotrwałej polityki państwowej oraz, co nie mniej istotne, staje się coraz bardziej kosztowne. Koszty zaawansowanych badań naukowych w całym świecie, rosną nieustannie. Jak napisała Paula Stephan (2012: 148), *research is an expensive business*, a część problemów związanych z finansowaniem badań naukowych wynika z efektu skali: np. w ciągu ostatniego półwiecza liczba osób zaangażowanych w badania w USA wzrosła dwunastokrotnie. Bez rozważnej polityki państwowej dotyczącej szkolnictwa wyższego oraz badań naukowych, połączonej z radykalnym zwiększeniem poziomu finansowania badań oraz nowymi (przede wszystkim bardziej konkurencyjnymi) sposobami ich finansowania, produkcja wiedzy w naszym regionie może stopniowo przemieścić się z zewnętrznych warstw centrum na globalne akademickie peryferia.

Procesy, o których tu mowa, można wyraźnie zaobserwować w analizie trendów kształtujących się w czasie, w różnych globalnych indeksach konkurencyjności gospodarczej (których częścią są niemal zawsze uniwersytety i systemy innowacji) oraz w różnych europejskich i globalnych rankingach uniwersyteckich. W czterech omawianych tu środkowoeuropejskich gospodarkach trendy te rysują się szczególnie wyraźnie (według ogłaszanego corocznie *Global Competitiveness Index*) w tych filarach konkurencyjności gospodarczej, które odnoszą się bezpośrednio do systemów szkolnictwa wyższego, systemów badań naukowych, rozwoju i innowacji.

6.2. Produkcja wiedzy w Europie Środkowej a konkurencyjność gospodarcza

W świecie, w którym wymiar gospodarczy jest ujmowany przez rządzących jako coraz ważniejszy w ocenianiu krajów oraz, zwłaszcza, w ocenianiu ich systemów szkolnictwa wyższego (w porównaniu z tradycyjnym wymiarem społecznym), trudno ignorować rankingi konkurencyjności gospodarczej oparte m.in. na ocenach systemów szkolnictwa wyższego, badań i innowacji. Szczególnie zaś nie powinny być one lekceważone w krajach naszego regionu, które energicznie poszukują zagranicznych inwestycji bezpośrednich. Zarówno gospodarki narodowe, jak i same uniwersytety są w coraz większym stopniu poddawane ocenie i ujmowane w rankingach według zestandaryzowanych globalnych instrumentów pomiarowych. Uniwersytety są w dyskursie publicznym coraz częściej traktowane jako organizacje (a nie, jak to było tradycyjnie, jako instytucje, co Ramirez – 2006, nazywa ich „racjonalizacją”; patrz też Brunsson i Sahlin-Andersson 2000). Jak podkreślają Meyer i współautorzy (2007: 206), współczesne uniwersytety w zglobalizowanym i zrjonalizowanym świecie są „aktorami celowymi”:

W świecie wyobrażonej homogeniczności, zestandaryzowane rankingi, certyfikacja czy akredytacja mają sens. Uniwersytety na całym świecie mogą być porównywane i klasyfikowane w zestandaryzowanej skali. A jeżeli są efektywnie i celowo zarządzanymi organizacjami, to być może mogą polepszać swoją pozycję w rankingach względem wszystkich pozostałych uniwersytetów na świecie.

Nasza dyskusja na temat środkowoeuropejskiej produkcji wiedzy prowadzona w tym rozdziale odwołuje się jedynie do dwóch globalnych indeksów: Globalnego Indeksu Konkurencyjności (*The Global Competitiveness Report 2010–2011*) oraz *Doing Business 2010*². Badanie prezentowanych w obu indeksach wskaźników można ujmować jako alternatywne wobec bardziej standardowego badania międzynarodowych danych porównawczych (takich jak dane udostępniane przez UNESCO czy OECD). Chodzi o to, że z racji swojej prostoty tego typu globalne indeksy łatwiej trafiają do świata biznesu, mediów i do szerszej publiczności.

Sektory szkolnictwa wyższego i innowacji stały się istotnymi elementami globalnych rankingów biznesowych i rankingów konkurencyjności gospodarczej, a tym samym, potencjalnie przynajmniej, w dyskursie o gospodarce opartej na wiedzy, stały się częścią rozwiązań współczesnych problemów gospodarczych (jak zauważył jeden z komentatorów „filarów konkurencyjności” Michaela E. Portera,

² Towarzyszyć tej dyskusji mogłyby odniesienia do innych indeksów, szczególnie takich jak: *IMD World Competitiveness Scoreboard 2010*, *BCI Business Competitiveness Index 2009–2010*, *The Lisbon Review 2010: Towards a More Competitive Europe*, oraz do publikacji Banku Światowego: *Knowledge Economy Score Board 2009* (i późniejsze) dla krajów Europy Środkowej – jednak ogólne wyniki poziomu produkcji wiedzy w regionie byłyby prawdopodobnie zbliżone.

„ekspercki system przeprowadzania pomiarów został zinstytucjonalizowany, konstruuując jednocześnie pewną nową społeczną rzeczywistość dla rządów i innych jednostek, ustanawiając potencjał działania, jak gdyby narody konkurowały ze sobą”, Pedersen 2010: 635). Tego zinstytucjonalizowania i tej nowej, wykreowanej rzeczywistości społecznej nie można pomijać – ma ona bowiem potężny wpływ na globalne i regionalne decyzje inwestycyjne, które dotyczą poszczególne państwa i ich regiony.

Główna teza tego rozdziału brzmiałaby zatem następująco: w krajach Europy Środkowej konkurencyjność gospodarcza nie jest określana przez filary szkolnictwa wyższego i innowacji w tym samym stopniu, w jakim dzieje się to w zamożnych gospodarkach krajów OECD. Dwa „filary konkurencyjności” Portera, szkolnictwo wyższe i szkolenia oraz innowacje, w porównaniu z pozostałymi 10 filarami, wydają się mieć zdecydowanie mniejsze znaczenie. W porównaniu z najważniejszymi zachodnioeuropejskimi gospodarkami, gospodarki Europy Środkowej wciąż pozostają w tyle w tych pozostałych filarach; owo pozostawanie w tyle jest strukturalne i niezwykle trudne do przewyżczenia. Wymaga zarówno czasu, jak i środków, czasu liczonego w latach, jeśli nie w dekadach; wymaga potężnych (przede wszystkim publicznych) inwestycji pochłaniających w skali regionu setki miliardów euro. Jednocześnie oczekiwania wobec systemów szkolnictwa wyższego, systemów publicznych badań i rozwoju oraz innowacji odnośnie do ich roli w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej, zarówno ze strony rządów, jak i sfery publicznej w regionie są bardzo wysokie. Postrzegamy tutaj te oczekiwania jako w dużym stopniu przesadzone, ze względu na wielość czynników zewnętrznych wpływających na oba systemy, oraz jako związane bardziej z pozostałymi 10 filarami konkurencyjności³.

Niemal automatyczne powiązanie (wysokiego) poziomu premii płacowej za wyższe wykształcenie z (wysokim) poziomem wzrostu gospodarczego w krajach opierających swą siłę na systemach szkolnictwa (wyższego) jest często brane za pewnik. Cztery środkowoeuropejskie gospodarki mają wciąż najwyższą wśród grupy krajów OECD premię płacową dla absolwentów szkół wyższych (przez całą ostatnią dekadę znajdują się w pierwszej piątce), podczas gdy produkcja wiedzy w tych krajach jest niewielka, a ich konkurencyjność gospodarcza – umiarkowana lub niska.

Twierdzimy zatem, że pozostałych 10 filarów konkurencyjności ma potężne znaczenie dla Europy Środkowej oraz że bez ich rozwoju filary szkolnictwa wyższego i innowacji tracą swoją fundamentalną rolę, którą posiadają w obrębie zachodnioeuropejskich gospodarek opartych na wiedzy. Twierdzimy również, że systemom szkolnictwa wyższego i innowacji trudno jest przekroczyć konteksty

³ Pozostałe filary konkurencyjności obejmują: instytucje, infrastrukturę, stabilność makroekonomiczną, zdrowie i szkolnictwo podstawowe, wydajność rynku dóbr towarowych, wydajność rynku pracy, zaawansowanie rynku finansowego, przygotowanie technologiczne, rozmiar rynku i zaawansowanie biznesu. Są one często współzależne i próbują wzmacniać się wzajemnie (Porter, Sala-i-Martin i Schwab 2008: 3–6).

społeczne i gospodarcze, w których się znajdują: przynależą do narodowego otoczenia prawnego i infrastrukturalnego, są regulowane przez krajowe prawo, finansowane z krajowych podatków oraz wypuszczają na rynek absolwentów obdarzonych umiejętnościami niezbędnymi dla gospodarek krajowych. Otoczenie narodowe jest dla systemów szkolnictwa wyższego i innowacji zarówno obciążeniem, jak i wyzwaniem (patrz Arbo i Benneworth 2007).

Cztery omawiane tutaj kraje środkowoeuropejskie mają najbardziej pręźnie rozwijające się systemy szkolnictwa wyższego w obszarze OECD: znajdują się w pierwszej szóstce krajów OECD z największym wzrostem liczby studentów między 1995 a 2004 r., a trzy najwyższe miejsca zajmują Polska, Węgry i Czechy (OECD 2008b: 30). Jednakże umasowienie szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej występuje w specyficznym kontekście, przede wszystkim finansowym. Nicholas Barr (2005: 243) podkreśla, że w krajach nowej Unii rządy były permanentnie rozdarte między przeciwstawnymi imperatywami:

ograniczeniami paktu stabilności i wzrostu oraz wymaganiami innych części sektora publicznego – systemu zasiłków dla bezrobotnych, aktywnych polityk rynku pracy, łagodzenia skutków ubóstwa, polityk podejmujących kwestie wykluczenia społecznego, emerytury, opieki zdrowotnej, edukacji szkolnej. Środków na finansowanie z podatków masowej, wysokiej jakości edukacji wyższej – po prostu – nie było.

Dlatego ilościowa ekspansja szkolnictwa wyższego pojawiła się przede wszystkim w programach mało kosztochłonnych w sektorze prywatnym, opartym na opłatach za czesne (a nie na wpływach z budżetu państwa), oraz w płatnej, niestacjonarnej części sektora publicznego, z silną negatywną korelacją z jakością kształcenia. Polskie uniwersytety przeniósł swoją instytucjonalną uwagę z łączenia misji badawczej z misją dydaktyczną na samą misję dydaktyczną, opłaty za czesne gwarantowały bowiem dodatkowy strumień przychodów. Dzisiaj, po ponad 20 latach zaniedbań, ponowne przekierowanie uwagi indywidualnej i instytucjonalnej na obie misje – badawczą i dydaktyczną – jest niezwykle trudne do osiągnięcia. Produkcja wiedzy dostrzegalnej w skali międzynarodowej wymaga transformacji kultury instytucjonalnej w stronę kultury bardziej przedsiębiorczej, innowacyjnej i konkurencyjnej. Nowe kultury instytucjonalne muszą być wspierane przez oparte na konkurencji tryby finansowania, transparentne warunki zatrudniania oraz promocję polityk związanych z osiągnięciami badawczymi i trzecią misją, z umiędzynarodowieniem działań badawczych oraz, być może przede wszystkim, ze zmianami w strukturach rządzenia i finansowania uczelni. (Dobrym krokiem w tym kierunku mogą się okazać najnowsze reformy, ale tylko pod warunkiem zwiększenia dostępnego w trybie konkursowym finansowania, czyli radykalnego zwiększenia budżetu NCN. Zwłaszcza że w tym samym czasie maleje poziom dotacji statutowych, co uważamy za poważny błąd.)

W bardziej szczegółowej analizie porównawczej skorzystamy z pojęcia konkurencyjności gospodarczej rozwiniętego przez Portera (i używanego w corocznych

Global Competitiveness Reports, patrz Porter, Sala-i-Martin i Schwab 2008; Schwab 2010). Według Portera (Porter, Sala-i-Martin i Schwab 2008: 53), uwarunkowania makroekonomiczne, polityczne, prawne i społeczne leżą u podstaw gospodarek odnoszących sukces – jednak same w sobie nie są wystarczające do jego osiągnięcia:

bogactwo w gospodarce jest w istocie tworzone na poziomie mikroekonomicznym – w ramach zdolności firm do wytwarzania wartościowych dóbr i usług przy użyciu skutecznych metod. Jedynie firmy są w stanie wytwarzać bogactwo, nie zaś rządy czy inne instytucje społeczne.

Z tego punktu widzenia konkurencyjność gospodarcza ostatecznie zależy od mikroekonomicznych zdolności gospodarki. Konkuruje jednak nie tylko firmy, lecz także kraje i gospodarki. To właśnie Porter po raz pierwszy wyeksponował wagę otoczenia, w którym firma jest osadzona, i pokazał, że „kontekst społeczny, polityczny, makroekonomiczny i prawny ma znaczenie dla konkurencyjności firm” (Pedersen 2010). W ramach konkurencji między krajami i gospodarkami, z których wszystkie poszukują swoich „przewag konkurencyjnych”, systemy szkolnictwa wyższego i innowacji są uważane za coraz ważniejsze w gospodarkach opartych na wiedzy. Wskazujemy tu jednak, że w mniej konkurencyjnych częściach świata, a Europa Środkowa jest tu dobrym przykładem, oba systemy odgrywają o wiele mniej istotną rolę, a ich reformy mogą prowadzić do mniej jednoznacznych rezultatów, mimo olbrzymich nadziei pokładanych w nich przez reformatorów. I jest to nie tyle klasyczny problem rozchodzenia się „wielkich nadziei” i „mieszanych wyników”, znany z ekonomii politycznej reform i badań nad wprowadzaniem ich w życie (Cerych i Sabatier 1986), ile raczej problem osadzenia reform pewnych sektorów w otoczeniu innych sektorów i ich głębokich wzajemnych powiązań.

Produkcja wiedzy w Europie Środkowej jest zatem ujmowana w tej części rozdziału w kontekście odmiennych typów konkurencyjności gospodarczej. Szkolnictwo wyższe może odgrywać, jak się wydaje, różne role w różnych krajach, w zależności od tego, jakim typem konkurencyjności gospodarczej się one posługują, co z kolei jest uzależnione od poziomu ich rozwoju gospodarczego. Gospodarka jednego tylko środkowoeuropejskiego członka OECD badanego w tym rozdziale – Czech – jest napędzana przez ten sam rodzaj konkurencyjności co gospodarki najbardziej rozwiniętych krajów OECD. Jednakże Polska, Słowacja i Węgry (podobnie jak Łotwa, Litwa, Estonia i Rumunia) znajdują się w fazie przejściowej między średnim a wyższym etapem rozwoju (i odpowiadającymi im typami konkurencyjności). A Bułgaria wciąż znajduje się na niższym etapie rozwoju. Rola szkolnictwa (wyższego) jest różna na każdym z tych trzech etapów, a wzrost gospodarczy na każdym z nich staje wobec odmiennych wyzwań związanych z konkurencyjnością.

Dyskusje na temat produkcji wiedzy w postkomunistycznej Europie nie mogą pomijać fundamentalnego rozróżnienia między wzrostem napędzonym efektywnością w takich europejskich krajach jak Albania czy Bułgaria, wzrostem nieomal

napędzanym innowacjami (w przejściu między drugim a trzecim etapem rozwoju gospodarczego w ramach tej klasyfikacji) na Węgrzech, na Słowacji, w Polsce i Rumunii oraz wzrostem napędzanym innowacjami w Czechach.

Z 12 filarów konkurencyjności (Schwab 2010) dwa mają zatem dla nas w tym miejscu znaczenie szczególne: „szkolnictwo wyższe i szkolenia” oraz „innowacje”. Podczas gdy większość głównych gospodarek OECD znajduje się w pierwszych dwóch dziesiątkach indeksu, cztery środkowoeuropejskie kraje są w jego czwartej, piątej i szóstej dziesiątce (Czechy na 36 miejscu, Polska na 39, Węgry na 52, Słowacja na 60; dodatkowo Rumunia znajduje się na 67, a Bułgaria na 71). W kontekście Europy Środkowej nie zaskakuje fakt, że tym, co ma zdecydowanie mniejsze znaczenie dla gospodarczej konkurencyjności widzianej z szerszej perspektywy, jest wskaźnik skolaryzacji (oczywiście wtedy, gdy model umasowienia został już osiągnięty) zarówno na poziomie średnim (Szwajcaria na 38 miejscu, Singapur na 15, a Szwecja na 13), jak i wyższym (Szwajcaria na 48 miejscu, Singapur na 30, a Szwecja na 16). Cztery omawiane w tym rozdziale kraje środkowoeuropejskie znajdują się na względnie wysokich pozycjach, jeśli chodzi o ten wskaźnik dla szkolnictwa wyższego (Polska na 21 miejscu, Węgry na 23, Czechy na 32, a Słowacja na 40), ale na względnie niskich pozycjach, jeśli chodzi zarówno o współpracę badawczo-rozwojową między uniwersytetami a przemysłem (Czechy na 29 miejscu, Węgry na 32, Polska na 64, a Słowacja na 87), jak i o wymiar kształcenia kadr (Czechy na 40 miejscu, Polska na 52, Słowacja na 75, Węgry na 88).

Skoncentrujmy się na Polsce, Słowacji i Węgrzech oraz dwóch nowych państwach członkowskich, niebędących członkami OECD, Rumunii i Bułgarii, gospodarkach znacznie mniej konkurencyjnych niż Czechy w ujęciu analizowanego rankingu. Gdzie znajdują się ich słabe i mocne strony w obrębie filaru szkolnictwa wyższego i szkoleń oraz filaru innowacji? Szczegółowe wskaźniki porównawcze pokazujemy w tabeli 6.1.

Ogólnie rzecz biorąc, Węgry znajdują się na wysokich pozycjach w filarach szkolnictwa wyższego i innowacji (odpowiednio 34 i 41 miejsce), podczas gdy Polska zajmuje wysoką pozycję w filarze szkolnictwa wyższego i niską w filarze innowacji (odpowiednio 26 i 54). Z kolei Słowacja znajduje się na niskiej pozycji w obu filarach (odpowiednio 53 i 85). Mocnymi atutami zarówno Polski, jak i Węgier w filarze szkolnictwa wyższego i szkolenia są z pewnością wskaźniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym; podobnie rzecz się ma w kwestii jakości kształcenia z zakresu matematyki i nauk ścisłych. Większość szkół na Węgrzech ma dostęp do internetu. Jakość systemu edukacji jest oceniana nisko w Polsce i dramatycznie nisko na Węgrzech i Słowacji. Jakość szkół biznesu i zarządzania jest niska w Polsce i dramatycznie niska zarówno na Węgrzech, jak i na Słowacji. Lokalna dostępność usług z zakresu wyspecjalizowanych badań i szkoleń jest względnie dobra jedynie w Polsce. I w końcu, poziom kształcenia kadr wypada bardzo nisko we wszystkich trzech krajach.

Z kolei we wszystkich subindeksach filaru konkurencyjności dla innowacji trzy środkowoeuropejskie gospodarki zajmują pozycje niskie (ok. 40–50 miejca)

TABELA 6.1

Miejsca w rankingu wybranych krajów według subindeksów dla filara konkurencyjności „szkolnictwo wyższe i szkolenia”

Subindeks	Bułgaria	Czechy	Polska	Rumunia	Słowacja	Węgry
Współczynnik skolaryzacji – szkolnictwo średnie	66	42	25	54	50	33
Współczynnik skolaryzacji – szkolnictwo wyższe	46	32	21	22	40	23
Jakość systemu edukacji	85	34	62	84	111	75
Jakość kształcenia w zakresie matematyki i nauk ścisłych	69	25	40	43	65	30
Jakość szkół zarządzania	94	56	62	98	114	71
Dostęp do internetu w szkołach	45	24	48	55	35	31
Lokalna dostępność usług z zakresu wyspecjalizowanych badań i szkoleń	80	17	22	95	41	47
Poziom kształcenia kadr	135	40	52	72	75	88

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schwab (2010: 111–299).

TABELA 6.2

Miejsca w rankingu wybranych krajów według subindeksów dla filara konkurencyjności „innowacje”

Subindeks	Bułgaria	Czechy	Polska	Rumunia	Słowacja	Węgry
Zdolność do innowacji	79	24	50	72	69	46
Jakość naukowych instytucji badawczych	73	21	47	83	90	18
Wydatki przedsiębiorstw na badania i rozwój	96	25	61	103	68	75
Współpraca uniwersytety–przedsiębiorstwa w ramach badań i rozwoju	110	29	64	103	87	32
Nabywanie przez rządy produktów zaawansowanych technologii	87	31	61	105	127	106
Dostępność naukowców i inżynierów	77	50	60	55	71	48
Liczba patentów na milion mieszkańców	31	34	54	62	44	32

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schwab (2010: 111–299).

lub dramatycznie niskie (ok. 70–80): niskie w „zdolności do innowacji”, dramatycznie niskie w „jakości naukowych instytucji badawczych” (z wyjątkiem Węgier). Znajdują się na niskich pozycjach w rankingu pod względem „dostępności naukowców i inżynierów” oraz „liczby patentów” (znów z wyjątkiem Węgier). Szczegóły prezentujemy w tabeli 6.2.

W związku z tym w obszarach najważniejszych dla produkcji wiedzy w globalnym indeksie konkurencyjności gospodarczej trzy środkowoeuropejskie gospodarki zajmują ogólnie niskie miejsca, a w niektórych, szczególnych przypadkach, miejsca dramatycznie niskie. Jednakże nawet jeśli w tych obszarach zajmowałyby wysoką pozycję, to ich zsumowana konkurencyjność gospodarcza byłaby wciąż bardzo niska ze względu na niską (lub, w niektórych przypadkach, dramatycznie niską) pozycję w rankingach w innych zestandaryzowanych i mierzalnych filarach, niezwiązanych z systemami szkolnictwa wyższego i innowacji.

Ten właśnie punkt chcielibyśmy mocno podkreślić: gospodarki środkowoeuropejskie nie są konkurencyjne globalnie nie tylko ze względu na pozostawanie w tyle w filarach konkurencyjności gospodarczej związanych ze szkolnictwem wyższym i innowacjami – znajdują się daleko w tyle również w innych filarach. W efekcie tego nawet dużo bardziej zmodernizowane i zreformowane systemy szkolnictwa wyższego i innowacji nie byłyby – w krótkiej i średniej perspektywie – decydujące dla ich konkurencyjności wyrażanej w formie miejsca rankingowego w uproszczonych rankingach globalnych.

Istnieje głęboka, chociaż powoli likwidowana, przepaść między europejskim Wschodem a Zachodem pod względem wielu czynników: od systemów podatkowych przez systemy prawne po infrastrukturę transportową. Trudno mierzyć produkcję wiedzy w naszym regionie, abstrahując od jej otoczenia ekonomicznego. Mierząc poziom produkcji wiedzy wytwarzanej na uniwersytetach, nie można ich obarczać wyłączną odpowiedzialnością za niską konkurencyjność gospodarczą poszczególnych państw w regionie. Nie należy również oczekiwać od proponowanych i przeprowadzanych reform szkolnictwa wyższego tak szybkich rezultatów w tym zakresie, jak wyobrażają je sobie ich autorzy. Instytucje edukacyjne funkcjonują w ramach wielowymiarowej i skomplikowanej ekologii innych instytucji i organizacji; pozostają głęboko zakorzenione w wielowymiarowym środowisku społecznym, gospodarczym i kulturowym, a wielopłaszczyznowych oddziaływań między instytucjami a ich środowiskiem nie są w stanie zmienić (przynajmniej w średnim horyzoncie czasowym, powiedzmy 5–10 lat) nawet najbardziej przemysłane reformy. Co nie oznacza, że reform nie trzeba przeprowadzać, z czego doskonale zdaje sobie sprawę np. młoda polska kadra akademicka (patrz rozdz. 12).

6.3. Produkcja wiedzy i jej otoczenie

Zajmiemy się teraz, po pierwsze, związkiem między produkcją wiedzy i uwarunkowaniami regulacyjnymi, w których funkcjonują firmy. Po drugie, umieścimy

produkcję wiedzy w kontekście fiskalnym, gdzie potrzeby infrastrukturalne gospodarek środkowoeuropejskich mogą stanowić niekiedy potężne mechanizmy hamujące finansowanie uniwersytetów, a także w kontekstach rynków pracy, w których udział usług opierających się na wykorzystaniu wiedzy jest niższy niż w najbardziej zaawansowanych gospodarkach strefy OECD. I wreszcie, po trzecie, odwołamy się do regionów Europy Środkowej jako jednostek analizy (w miejsce państw), by z jeszcze innej perspektywy pokazać rozdzźwięk między państwami Unii Europejskiej na poziomie produkcji wiedzy.

Produkcja wiedzy na uniwersytetach i w przedsiębiorstwach (wiedzy akademickiej i wiedzy korporacyjnej) odbywa się zawsze w pewnym otoczeniu regulacyjnym, czego nie mogą ignorować ani uniwersytety, ani firmy. W przypadku uniwersytetów największe znaczenie mają sposoby finansowania i zarządzania, a w przypadku sektora biznesowego jest to najczęściej tzw. sumaryczna łatwość prowadzenia biznesu. Aby wskazać na różnice między głównymi gospodarkami OECD oraz czterema krajami środkowoeuropejskimi, odniesiemy się krótko do rankingu „łatwości prowadzenia biznesu” (na mikroekonomicznym poziomie przedsiębiorstw) opracowywanego corocznie przez Bank Światowy (*Doing Business 2011: Making a Difference for Entrepreneurs*, World Bank 2010).

Schemat pojęciowy stosowany przez Bank Światowy składa się z 10 kategorii, w ramach których poszukuje się przewag konkurencyjnych poszczególnych krajów, takich jak: otwieranie biznesu, uzyskiwanie pozwolenia na budowę, zatrudnianie pracowników, rejestrowanie własności, otrzymywanie kredytu, ochrona inwestorów, płacenie podatków, handel zagraniczny, egzekwowanie umów oraz zamykanie biznesu. Kraje środkowoeuropejskie są rozrzucone po różnych częściach tego rankingu: Słowacja i Węgry znajdują się w pierwszej pięćdziesiątce tabeli (miejsca 41 i 46), a Polska i Czechy są w jej siódmej i ósmej dziesiątce (miejsca 70 i 83) (World Bank 2010: 4). Najlepsze gospodarki OECD znajdują się w pierwszej trzydziestce rankingu, z Singapurem, Hongkongiem (Chiny), Nową Zelandią, Wielką Brytanią i USA zajmującymi pierwszych pięć pozycji.

Rzeczywistość regulacyjna środkowoeuropejskich gospodarek wykracza daleko poza systemy szkolnictwa wyższego i innowacji, a pośrednio lub bezpośrednio oddziałuje zarówno na krajową konkurencyjność gospodarczą, jak i na procesy produkcji wiedzy w sektorze przedsiębiorstw. Jak zdają się wskazywać ostatnie badania, rzeczywistość ta wpływa także, przede wszystkim pośrednio, na przestrzenie między uniwersytetami a przedsiębiorstwami, w których powstaje wiedza: sferę przedsiębiorczości akademickiej oraz sferę partnerstwa między uniwersytetami a przedsiębiorstwami (Kwiek 2013b; Shattock 2008; Mora, Detmer i Vieira 2010).

Jakiego rodzaju przewagę nad Polską i Czechami mają w tym rankingu Słowacja i Węgry? Słabości Polski są oczywiste: zajmuje ona miejsce powyżej setnego (na 183 kraje) w kategoriach, takich jak otwieranie biznesu (113 miejsce), uzyskiwanie pozwoleń na budowę (164) czy płacenie podatków (121). Czechy zajęły miejsce powyżej setnego w dwóch kategoriach: otwieranie biznesu (130 miejsce) oraz płacenie podatków (128). Nie zaskakuje nas zatem fakt, że środko-

woeuropejskie kraje zajmują pozycję ok. 120 (miejsca od 121 do 128, z najlepszym wynikiem Węgier – 109) w jednej kategorii – płacenie podatków, z 257–557 godzinami pracy przeznaczonymi rocznie na przygotowywanie zeznań podatkowych (World Bank 2010: 159–193). Szczegóły prezentujemy w tabeli 6.3.

W środkowoeuropejskim kontekście produkcji wiedzy ważne wydaje się zatem to, że systemy szkolnictwa wyższego i innowacji w krajach zachodnioeuropejskich – w przeciwieństwie do krajów Europy Środowej – funkcjonują w bardzo konkurencyjnych gospodarkach i wśród bardzo konkurencyjnych firm (włączając w to firmy zaangażowane w badania, rozwój oraz innowacje), działających we względnie przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym.

Prowadzi nas to do dwóch wniosków. Po pierwsze, w gospodarkach mniej konkurencyjnych z perspektywy globalnej (takich jak gospodarki środkowoeuropejskie), w odróżnieniu od bardziej konkurencyjnych gospodarek, które pod względem wszystkich składników konkurencyjności lokują się na wysokich miejscach, oczekiwania stawiane systemom szkolnictwa wyższego (oraz innowacji) w kwestii ich roli w podnoszeniu konkurencyjności gospodarczej nie powinny być zbyt duże, ponieważ niezwykle trudny do pokonania jest balast tworzony przez jej liczne składniki pozaakademickie i pozabadawcze. Po drugie, rola systemów szkolnictwa wyższego (i innowacji) w Europie Środkowej i Zachodniej różni się znacznie z powodu wielości czynników całkowicie zewnętrznych wobec samych systemów szkolnictwa wyższego. Konieczną (i wymierną) potrzebę tzw. doganiania Zachodu (od ponad 20 lat funkcjonującą w literaturze jako *catching up with*

TABELA 6.3

Miejsca wybranych krajów w rankingu Banku Światowego, dotyczącego regulacji sprzyjających biznesowi w 183 gospodarkach świata według subindeksów z *Doing Business*

Subindeks	Bułgaria	Czechy	Polska	Rumunia	Słowacja	Węgry
Łatwość prowadzenia biznesu	51	63	70	56	41	46
Otwieranie biznesu	43	130	113	44	68	35
Uzyskiwanie pozwolenia na budowę	119	76	164	84	56	86
Rejestrowanie własności	62	47	86	92	9	41
Uzyskiwanie kredytu	6	46	15	15	15	32
Ochrona inwestorów	44	93	44	44	109	120
Płacenie podatków	85	128	121	151	122	109
Handel zagraniczny	108	62	49	47	102	73
Egzekwowanie umów	87	78	77	54	71	22
Zamykanie biznesu	83	32	81	102	33	62

Źródło: opracowanie własne na podstawie World Bank (2010: 159–193).

the West) w takich sferach, jak infrastruktura, technologie czy zaawansowanie biznesu, można uznać za istotniejszą i w konsekwencji większe publiczne finansowanie może być kierowane bardziej w stronę tych sfer niż w stronę szkolnictwa wyższego oraz prowadzonych w jego ramach badań.

Nawet pobieżna analiza poziomu publicznego finansowania badań uniwersyteckich w niemal wszystkich nowych krajach członkowskich UE wskazuje, że właśnie takie procesy zachodzą w ostatnich dwóch dekadach. Potwierdza to niedawną tezę Philippe'a Aghion i Petera Howitta (2009: 312) głoszącą, że ogólnie rzecz biorąc, im bliżej dany kraj znajduje się górnej granicy produktywności, tym mocniej inwestuje w szkolnictwo wyższe, by sprzyjać innowacjom (a zatem w USA wzrost gospodarczy jest bardziej wzmacniany przez inwestowanie publicznych środków w badania naukowe niż w dwuletnie college'e). Kraje środkowoeuropejskie nie docierają do granic produktywności, jak wskazuje ich sektor badawczy o niskiej intensywności publikacji międzynarodowych i małej liczbie patentów na milion mieszkańców.

Ograniczenia finansowe, w których funkcjonuje szkolnictwo wyższe w Europie Środkowej są ogromne, a poziom konkurencji międzysektorowej o (ograniczone) publiczne zasoby finansowe jest wyjątkowo wysoki. Polska w Globalnym Indeksie Konkurencyjności w ostatnich kilku latach nieustannie zajmuje bardzo niskie pozycje w jednej z najbardziej publicznie kosztownych kategorii (nawet biorąc pod uwagę duże dofinansowanie z europejskich funduszy strukturalnych) – w filarze infrastruktury. Pod względem jakości infrastruktury jako całości znajduje się na 108 miejscu wśród 139 gospodarek, pod względem jakości dróg – na 131, jakości infrastruktury portowej – na 114, a jakości infrastruktury transportu powietrznego – na 108 (Schwab 2010: 278). Trzy pozostałe kraje również zajmują bardzo niskie pozycje we wszystkich przywołanych tu subindeksach infrastrukturalnych, z wyjątkiem infrastruktury kolejowej w Czechach i na Słowacji. Alarmujące dane podajemy w tabeli 6.4. Polska dokonała jednak olbrzymiego skoku w obszarze „infrastruktura” w latach 2010–2014, o czym świadczą dane zawarte w *The Global*

TABELA 6.4

Miejsca w rankingu wybranych krajów według wybranych subindeksów dla filara konkurencyjności „infrastruktura”

Subindeks	Bulgaria	Czechy	Polska	Rumunia	Słowacja	Węgry
Jakość infrastruktury jako całości	120	37	108	136	65	49
Jakość dróg	135	80	131	134	67	63
Jakość infrastruktury kolejowej	54	22	62	70	21	43
Jakość infrastruktury transportu powietrznego	90	17	108	102	120	66

Źródło: opracowanie własne na podstawie Schwab (2010: 111–299).

World Competitiveness Report 2014–2015. Poprawione zostały w tym czasie: jakość infrastruktury jako całości (ze 108 na 79 miejsce), jakość dróg (z 131 na 89), jakość infrastruktury kolejowej (z 62 na 55) oraz jakość infrastruktury transportu powietrznego (ze 108 na 86). Mimo to są to nadal miejsca bardzo dalekie, a w Europie Zachodniej – niespotykane.

Środkowoeuropejska produkcja wiedzy odbywa się nie tylko w gospodarkach o innym poziomie konkurencyjności i w innych ramach regulacyjnych niż w większości rozwiniętych krajów zachodnioeuropejskich. Odbywa się ona również w ramach odmiennych, chociaż w dwóch ostatnich dekadach coraz bardziej zbliżonych, rynków pracy i odpowiadającej im struktury zatrudnienia prowadzącej w kierunku gospodarki opartej na usługach. (I wreszcie odbywa się siłami kadry akademickiej o często zupełnie innych przekonaniach akademickich i akademickich stylach pracy, które analizujemy – tylko w odniesieniu do Polski – w drugiej części książki.)

W Polsce i w innych krajach Europy Środkowej występuje silna tendencja struktur zatrudnienia do upodobniania się do struktur w największych gospodarkach OECD. Między 1994 a 2004 r. w Polsce poziom udziału zatrudnionych w rolnictwie i leśnictwie spadł (z 24 do 18%), podobnie jak spadł odsetek osób zatrudnionych w przemyśle (z 32 do 29%), natomiast odsetek zatrudnionych w usługach wzrósł w tym samym czasie znacząco (z 44 do 53%). Jest to wciąż mocno poniżej średniej OECD, jeśli chodzi o strukturę zatrudnienia, jednak w kategoriach udziału sektorów gospodarki w PKB udział sektora usług wynosi już 66%, co zbliża Polskę do średniej OECD wynoszącej ok. 70%. Istotna różnica polega na tym, że sektor usług składa się z wielu różnych działalności i jedynie niektóre z nich wymagają dużego zaangażowania wiedzy (czyli są *research-intensive*). Kraje Europy Środkowej znajdują się daleko w tyle pod względem udziału w rynku pracy tego typu aktywności usługowych (które w USA, Francji i Wielkiej Brytanii sięgają poziomu 25–30%, Wöfl 2005: 9). Na przykład w sektorze biznesowym w Polsce istnieją tylko cztery firmy prowadzące znaczne (jednak wciąż marginalne jak na standardy OECD) inwestycje w badania i rozwój: BRE Bank, Telekomunikacja Polska, Netia i Orlen, z finansowaniem badań i rozwoju na poziomie od 5 do 23 mln euro (w 2007 r.). Czynniki te mają silny wpływ na rzeczywistość produkcji wiedzy w szkolnictwie wyższym, włączając w to jego zdolność do prowadzenia badań w partnerstwie z sektorem przedsiębiorstw.

Dodajmy na koniec jeszcze jeden wymiar analizy porównawczej. Oprócz krajów jako jednostek analizy poziomu produkcji wiedzy, w ostatnich latach również regiony (odpowiadające poziomowi terytorialnemu NUTS-2) stają się w coraz większym stopniu obiektem uwagi zarówno badaczy, jak i ustawodawców (patrz KE 2009b; Hanell i Neubauer 2006; Arbo i Benneworth 2007; Goddard 2000; OECD 2007a). Raport *Europe's Regional Research Systems: Current Trends and Structures*, opublikowany w 2009 r. przez Komisję Europejską, przedstawia nową typologię regionów, która świetnie nadaje się do oceny poziomu produkcji wiedzy w Europie Środkowej.

Można wymienić sześć regionów wiodących pod względem badań i rozwoju w Europie (są to *leading R&D performers*: trzy regiony w Niemczech i po jednym regionie w Holandii, Finlandii i Szwecji). Wszystkie pozostałe regiony w UE są sklasyfikowane w czterech typach: typ 1 – regiony napędzane badaniami i rozwojem (wysoka liczba publikacji oraz bardzo wysokie nasycenie patentami, sektor biznesowy ma ponadprzeciętny udział w regionalnych nakładach na badania i rozwój); typ 2 – regiony skoncentrowane na sektorze publicznym, wspierające badania i rozwój (z bardzo wysoką liczbą publikacji, ale o jedynie lekko ponadprzeciętnym nasyceniu patentami, lekko ponadprzeciętne nakłady na rozwój i badania, w większości wykorzystywane przez uniwersytety i publiczne instytucje badawcze, udział sektora biznesowego w nakładach na badania i rozwój jest poniżej średniej); typ 3 – regiony jedynie przeciętnie wspierające badania i rozwój (z przeciętnym nasyceniem publikacjami i patentami, inaczej niż w regionach typu 1 i 2, nie występują w nich znakomite centra doskonałości ani w publicznym, ani w biznesowym sektorze badawczym); typ 4 – wszystkie pozostałe regiony, w których badania i rozwój odgrywają niewielką rolę (o nasyceniu publikacjami daleko poniżej średniej, o bardzo niskim nasyceniu patentami oraz z inwestycjami w badania i rozwój, „które mogą być określone mianem jedynie uzupełniających motorów wzrostu gospodarczego w regionie”, KE 2009b: 40).

Obraz Europy Środkowej z perspektywy regionalnej jest niezwykle przygnębiający: potwierdza w skali regionów to, co wiemy już w skali państw. Z wyjątkiem dwóch regionów (Pragi w Czechach oraz „kraju bratysławskiego” na Słowacji), wszystkie regiony w Europie Środkowej (a także przypuszczalnie wszystkie w Rumunii i Bułgarii, dla których dane nie są dostępne w formacie umożliwiającym porównania międzynarodowe) zostały sklasyfikowane jako regiony typu 3 lub 4. Ich zdecydowana większość jest jednak sklasyfikowana jako regiony typu 4. Środkoeuropejskie regiony są najsłabszymi w UE pod względem intensywności badań naukowych, a ich lokalne gospodarki są w najmniejszym stopniu w Europie *research-driven*, czyli napędzane badaniami naukowymi.

Raport Komisji Europejskiej kończy się następującym wnioskiem na temat regionów typu 4: „prawdopodobnie w kontekście krajowym brak im źródeł wiedzy, do której powiększająca się sieć Europejskiego Obszaru Badawczego (ERA) mogłaby zapewnić dostęp” (KE 2009b: 44). Opublikowany przez NORDREGIO (Nordic Center for Spatial Development) raport *Geographies of Knowledge Production in Europe* w swoim podsumowaniu podkreśla „wyraźny model centrum–peryferia” w strukturze nasycenia wiedzą w Europie. „Podział Wschód–Zachód w Europie” – jeden z głównych motywów tego rozdziału – jest, jak powiadają autorzy, „wciąż łatwo dostrzegalny” (Hanell i Neubauer 2006: 28). W związku z tym produkcja wiedzy w Europie Środkowej odbywa się w regionach, których lokalne gospodarki nie są napędzane badaniami i rozwojem i nie są również nastawione na absorpcję wyników badań naukowych i innowacji: w zdecydowanej większości z nich badania i rozwój odgrywają dla lokalnej gospodarki jedynie uzupełniającą rolę.

6.4. Wnioski

Aby ocenić poziom produkcji wiedzy w naszym regionie, musimy odwołać się ponownie do historycznego dziedzictwa systemów komunistycznych i dwóch dekad jego postkomunistycznych transformacji. Uniwersytety w Europie Środkowej przez pół wieku działały w szczególnych okolicznościach, mających daleko idące konsekwencje dla okresu postkomunistycznej transformacji. Wczesne lata 90. przyniosły gwałtowne zmiany polityczne i gospodarcze, podczas gdy przez następnych 10 lat pakiety reform objęły również politykę społeczną i emerytalną oraz tylko częściowo szkolnictwo wyższe. Mimo znaczącej roli, jaką w transformowaniu systemów szkolnictwa wyższego w regionie w pierwszej dekadzie XX w. odegrała agenda unijna, zarówno przed, jak i po akcesji do UE w 2004 r., szkolnictwo wyższe w Europie Środkowej wciąż zmagą się z dziedzictwem komunistycznym i postkomunistycznym. W efekcie społeczne dyskursy czy idee założycielskie wytwarzane przez sektor akademicki i dotyczące roli uniwersytetów w społeczeństwie i gospodarce są względnie słabe w porównaniu z silnymi dyskursami w coraz większym stopniu wytwarzanymi przez rządzących i ustawodawców zaangażowanych w opracowywanie i wdrażanie kompleksowych programów reform.

Polski przypadek z ostatnich lat wyraźnie to potwierdza. W sytuacji powstającej nierównowagi między siłą dyskursów wypływających z akademii (promujących instytucjonalne modele uniwersytetu jako tradycyjnej wspólnoty badaczy) i dyskursów rodzących się w środowiskach administracji podejmującej się reform strukturalnych sektora szkolnictwa wyższego (promujących instrumentalne modele uniwersytetu jako narzędzia do realizacji krajowych celów politycznych, by ponownie odwołać się do przeciwstawień Olsena, patrz Maassen i Olsen 2007) poważna dyskusja na temat niezbędnej dzisiaj syntezy najważniejszych elementów obu modeli w celu stopniowego podwyższania poziomu produkcji wiedzy w regionie jest bardzo trudna⁴.

W przeciwieństwie do Polski, uniwersytety w większości krajów zachodnioeuropejskich funkcjonują w wysoce konkurencyjnych gospodarkach, a firmy, w tym firmy zaangażowane w badania, rozwój i innowacje, działają we względnie przyjaznym środowisku prawnym i regulacyjnym. Ze względu na te różnice ważne jest,

⁴ Obie strony sporu posługują się zupełnie odmiennymi pojęciami (ponieważ, z jednej strony, np. mówi się o „misji służebności polskich uczelni”, a także o „niemal tysiącletniej tradycji uniwersytetu”, a z drugiej, o reformach sektora usług publicznych, rozliczalności instytucji publicznych i odpowiedzialności wobec ich interesariuszy). Humanistyczne analizy funkcjonowania uniwersytetu pozostają dzisiaj w świecie niezwykle rozproszone i w zasadzie nie posługują się dominującymi w badaniach nad szkolnictwem wyższym pojęciami, a co może najważniejsze, w bardzo ograniczonym stopniu odwołują się do badań empirycznych, w tym do europejskich danych porównawczych. Nie wychodzą też z reguły poza wąski, dyscyplinarny dyskurs socjologii, pedagogiki czy historii instytucji. Z tego m.in. powodu ich społeczna, kulturowa (oraz polityczna) siła oddziaływania jest minimalna. Bezkonkurencyjnymi danymi dysponuje obecnie bez wątpienia OECD i to ona właśnie od kilkunastu lat regularnie publikuje wpływowe analizy szkolnictwa wyższego (pisane najczęściej przez profesorów uniwersyteckich) wywierające poważny wpływ na reformy szkolnictwa wyższego w różnych częściach świata (w tym w Polsce, by przypomnieć dyskusje wokół raportu OECD na temat polskich uczelni z 2007 r.).

by oczekiwania względem polskiego systemu szkolnictwa wyższego w kategoriach jego wkładu w rozwój gospodarczy były realistyczne. Niezwykle ważne jest również rozpoznanie tego, że rola systemów szkolnictwa wyższego w Polsce i Europie Zachodniej jest odmienna z powodu różnych czynników wewnętrznych względem tych systemów. Konieczna (i mierzalna) potrzeba „doganiania Zachodu” w takich obszarach, jak infrastruktura, technologia czy poziom komplikacji biznesu, może być postrzegana jako ważniejsza, a w konsekwencji finansowanie publiczne może zostać przekierowane na te obszary bardziej niż w stronę szkolnictwa wyższego czy badań i rozwoju w publicznym szkolnictwie wyższym. Przez całą pierwszą dekadę XXI w. krajowe wydatki brutto na badania i rozwój wahały się między 0,5 a 0,6% PKB, dopiero w latach 2009–2011 pojawił się niewielki wzrost wydatków na ten cel.

Konkurencyjne globalnie uniwersytety w Europie Zachodniej funkcjonują w globalnie konkurencyjnych regionach i gospodarkach. Nie jest to jednak przypadek Polski, która coraz częściej odwołuje się do zasad gospodarki wiedzy oraz używa dyskursu gospodarki wiedzy w procesie legitymizowania nowych strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, jednocześnie zostając daleko w tyle nie tylko pod względem kształtu systemu szkolnictwa wyższego, lecz także innych czynników, które mają bezpośredni wpływ na konkurencyjność gospodarczą. Główne napięcie w Polsce zachodzi między politycznymi celami ukierunkowanymi na stanie się konkurencyjną globalnie gospodarką opartą na wiedzy a rzeczywistością instytucjonalną obejmującą środowisko gospodarcze, prawne i infrastrukturalne, w którym funkcjonują polskie uniwersytety (i polskie firmy). Napięcie między podstawowymi założeniami dotyczącymi roli uniwersytetów w gospodarce wiedzy, ważne w większości zamożnych gospodarek OECD, a postkomunistyczną rzeczywistością produkcji wiedzy w Polsce jest wciąż istotne.

Podział na Wschód i Zachód w produkcji wiedzy w Europie trwa, o czym świadczą m.in. (uproszczone) oceny zarówno systemu szkolnictwa wyższego, jak i systemu innowacji przeprowadzane w globalnych rankingach konkurencyjności gospodarczej. W rankingach tych oba systemy stanowią podstawowy element podlegający międzynarodowej ocenie porównawczej. W rankingach konkurencyjności gospodarczej w czterech analizowanych krajach filary konkurencyjności związane ze szkolnictwem wyższym (szkolnictwo wyższe i szkolenia oraz innowacje) wypadają słabo, podobnie jak słabe (w perspektywie porównawczej) są wyniki badań naukowych i nasycenie patentami. Jest tak zarówno w ujęciu krajowym, jak i w ujęciu regionalnym, czyli z punktu widzenia mniejszych jednostek terytorialnych (w Polsce – województw). Rola czynników innych niż systemy szkolnictwa wyższego i innowacji stanowi dzisiaj zdecydowanie ważniejszy element dla konkurencyjności i wzrostu gospodarczego Europy Środkowej niż w zamożnych, konkurencyjnych i opartych na wiedzy gospodarkach zachodnich, w których firmy działają w o wiele bardziej przyjaznym otoczeniu prawnym i regulacyjnym. Międzynarodowa (mierzalna) rozpoznawalność uniwersytetów jako globalnych centrów produkcji wiedzy jest bardzo niska i jedynie kilka z nich znajduje się obecnie w globalnych i europejskich rankingach uniwersytetów, które w dużej mierze opierają się na efektach badań naukowych.

Analiza geografii produkcji wiedzy na poziomie regionów może wskazywać, że Europa Środkowa jest zagrożona faktycznym odcięciem od wylaniającego się Europejskiego Obszaru Badawczego. Sama idea gospodarek opartych na wiedzy może być dalece trudniejsza do wprowadzania w życie w tym regionie Europy, niż się ogólnie przyjmuje na gruncie dyskursów polityki publicznej, z których korzystają OECD czy Komisja Europejska. Trudno jednak oczekiwać od obu organizacji, by koncentrowały się na procesach ekonomicznych i społecznych zachodzących u ich najmniej zamożnych członków i dopasowywały do nich swój dyskurs polityki publicznej. Staramy się tu jedynie pokazać, że sposoby myślenia o szkolnictwie wyższym powinny być adekwatne względem rzeczywistego poziomu produkcji wiedzy oraz wielu innych czynników determinujących konkurencyjność gospodarczą w różnych częściach Europy. Pewne sposoby myślenia (i pewne sposoby działania) nie pasują do niektórych jej części. Przykładem może tu być Europa Środkowa, w której sama idea gospodarki opartej na wiedzy jest jak dotąd ideą wysoce spekulatywną, a nie zakorzenioną w codziennej praktyce gospodarczej.

Różnice między Wschodem a Zachodem na gruncie systemów szkolnictwa wyższego i akademickiej produkcji wiedzy mogą być większe, niż się powszechnie uważa, a rola dziedzictwa historycznego może być bardziej długoterminowa, niż się zakłada zarówno w naukach społecznych, jak i w badaniach nad polityką publiczną w naszym regionie. Z tego powodu transformacje uniwersytetów w regionie mogą trwać dłużej, a stopniowa konwergencja systemów szkolnictwa wyższego i badań naukowych w obu częściach Europy nie może być brana za pewnik bez głębokich zmian w finansowaniu uniwersytetów (sposoby finansowania i jego poziom), ich ustroju i zarządzaniu. Środkowoeuropejskie uniwersytety starają się z pełną determinacją utrzymać w globalnym centrum akademickim, jednak ich stopniowe przesuwanie się na akademickie peryferia nie jest wcale wykluczone. Świadomość takiej możliwości powinna towarzyszyć wszystkim działaniom reformatorskim w regionie – i stąd, być może, biorą się radykalne pomysły reform w Czechach czy na Węgrzech w ostatnich pięciu latach. W związku z tym podkreślamy, po raz kolejny w tej książce, że aktualne reformy są stanowczo zbyt zachowawcze, ich wprowadzanie w życie – zbyt niekonsekwentne i liberalne, a towarzyszące im nakłady finansowe – niewystarczające⁵.

⁵ Mamy wielką nadzieję, że w ramach nowego globalnego projektu badawczego CAP-2 („Changing Academic Profession-2”, 2015–2018) prowadzonego w 25 krajach świata – i koncentrującego się dodatkowo na kadrze z obszarów STEM (*science, technology, engineering i mathematics*) – uda nam się pokazać szczegółowo zmieniającą się polską kadrę z globalnej (w tym europejskiej) ilościowej perspektywy porównawczej. Czas przed reformami to dla nas rok 2010, a czas po zachowawczych reformach z lat 2010–2012 to lata 2016–2017. Mocno wierzymy, że część negatywnych trendów analizowanych w drugiej części książki, przede wszystkim niska produktywność badawcza kadry, potężny odsetek kadry niepublikującej, jej niski poziom orientacji na badania i mała liczba godzin badaniom poświęcana – zacznie się odwracać. A zatem, że nawet cząstkowa i nie do końca konsekwentna reforma przynosi pozytywne rezultaty.

**Pytanie o kontekst historyczny:
postkomunistyczne transformacje
uniwersytetów w Europie Środkowej**

Szkolnictwo wyższe w Europie Środkowej, w tym również w Polsce, jest jednym z tych obszarów instytucjonalnych, które po 1989 r. były wystawiane na różnorodne próby reform. Od ponad dwóch dekad reformy szkolnictwa wyższego w naszym regionie – w sposób pośredni lub bezpośredni – zmierzają do zorganizowania powrotu kadry akademickiej i studentów z Europy Środkowej do europejskiej wspólnoty szkolnictwa wyższego. Tylko naiwni bowiem twierdzą, że jesteśmy – w regionie, ale i w Polsce – jej pełnoprawną częścią: na razie do niej, z różnym skutkiem, tylko aspirujemy. Wszystkimi próbami reform, od Rumunii i Bułgarii po Polskę i Estonię, kierują specyficzne, regionalne, postkomunistyczne motywacje, inspirowane kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego obserwowanymi w Europie Zachodniej. Dla uniwersytetów Europy Środkowej jedynym punktem odniesienia są uniwersytety europejskie i ich modele finansowania i zarządzania oraz ich modele funkcjonowania kadry akademickiej (model amerykański nie jest przekonujący dla polityki publicznej w obszarze szkolnictwa wyższego w żadnym systemie naszego regionu). Krajowym i regionalnym punktem odniesienia towarzyszą również punkty europejskie, szczególnie od czasu, gdy na początku nowego stulecia rozpoczął się proces boloński, oraz od momentu, kiedy ta europejska inicjatywa międzyrządowa zaczęła być wykorzystywana jako argument na rzecz dalszych reform w kontekstach krajowych w ramach regionu.

Trajektoria zmian politycznych i ekonomicznych w Europie Środkowej po 1989 r. jest przypadkiem szczególnym: w żadnej innej części świata podobny sukces przejścia od gospodarki centralnie sterowanej do gospodarki rynkowej nie został osiągnięty przez 10 (głównie sąsiadujących ze sobą) krajów, usiłujących systemowo, we wszystkich obszarach, „dogonić Zachód” po ponad 40 latach funkcjonowania w warunkach komunistycznych. Zawołaniem regionu stało się przytoczone już wcześniej, *catching up with the West*, również w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego. W całym regionie, chociaż z różną intensywnością w różnych okresach ostatniego ćwierćwiecza, szukano głębszego zbliżenia z Europą Zachodnią (politycznego, militarne, kulturowego, społecznego i gospodarczego), z jej standardami demokracji oraz poziomem materialnego bogactwa – tak szybko, jak to możliwe. To, co później stało się znane pod hasłem „transformacji” (Barr 1994), w rzeczywistości było pokojową rewolucją, która objęła wszystkie najważniejsze sektory gospodarki i wszystkie usługi publiczne, w tym sektor szkolnictwa wyższego.

W ciągu ostatnich 25 lat kraje naszego regionu najczęściej wrzucano do jednego worka pojęciowego: wpierw określano je mianem państw „transformacji”, następnie państw „akcesyjnych”, a ostatecznie, wraz z kolejnymi falami rozszerzania Unii Europejskiej, jako „nowych krajów członkowskich UE” (Barr 2005). Podczas gdy we wczesnym okresie transformacji modele reformowania wszystkich usług publicznych, w tym szkolnictwa wyższego, pochodziły głównie z Banku Światowego, w okresie przedakcesyjnym, a zwłaszcza po wstąpieniu do Unii, rola międzyrządowych procesów europejskich (jak wdrażanie procesu bolońskiego) i procesów ponadnarodowych (jak wdrażanie strategii lizbońskiej) stopniowo

w regionie rosła. Do Unii Europejskiej prowadziły różne drogi i różne były koszty transformacji. Dzisiaj kraje naszego regionu w różnej mierze pasują do UE – ale wszystkie znalazły się w Unii. Potężnej presji integracyjnej jest też poddawane szkolnictwo wyższe, szczególnie krajowe systemy akademickich badań naukowych. Presja ta płynie z jednej strony od UE, ale z drugiej – od coraz bardziej zniecierpliwionych powolnym postępem decydentów krajowych. Reformy szkolnictwa wyższego w całym regionie gwałtownie przyspieszają w ostatnich pięciu latach – by wymienić tu Polskę, Węgry, Czechy i Rumunię. Wszędzie są radykalne, a często – jak w przypadku Czech – nawet zbyt radykalne, jak uważają zachodni komentatorzy (o czeskich reformach finansowania szkolnictwa wyższego, patrz Kwiek 2015i; Arnold 2011; o reformach w Rumunii, patrz Curaj, Deca i Egron-Polak 2015). Ich efekty są nadal niepewne, ale motywacja reformatorów pozostaje niezmienna: zbliżanie krajowych systemów do najlepszych systemów zachodnioeuropejskich.

Historycznie rzecz biorąc, w okresie przedwojennym dominującym modelem uniwersytetu w regionie był uniwersytet humboldtowski, nawet jeśli w niektórych krajach, np. w Rumunii, istniały silne wpływy modelu napoleońskiego (szczegółowe analizy czterech krajów regionu, Polski, Rumunii, Bułgarii i Czech, patrz Dobbins 2011). Obecny model instytucji uniwersytetu funkcjonującym w regionie nie można w łatwy sposób przypisać wyraźnych zachodnioeuropejskich korzeni. W zależności od rozważanego aspektu mogą być one określane zarówno jako humboldtowskie (w zarządzaniu), jak i anglosaskie (w sposobach finansowania); podobnie zresztą jak reżimy państwa dobrobytu w regionie, w tym w Polsce, współdzielą zarówno cechy reżimów konserwatywnych i silnie korporacjonistycznych, jak i liberalnych reżimów typu anglosaskiego (Esping-Andersen 1990). Nowe modele rządzenia (*governance*) w szkolnictwie wyższym, podobnie jak nowe modele reformowania i funkcjonowania sektora publicznego i państwa dobrobytu w tym regionie, wciąż jeszcze dopiero się wyłaniają. Powstają modele, które w prosty sposób do powstałych w innym kontekście historycznym i geograficznym klasyfikacji nie przystają. Są hybrydami – i w przypadku szkolnictwa wyższego, i w przypadku państwa dobrobytu, chociaż zachodzi stała konwergencja i między nimi, i między nimi a modelami znanymi z konceptualizacji odnoszących się do instytucji Europy Zachodniej. Niektórzy badacze zaczynają omawiać potencjalnie odmienny „środkoeuropejski model produkcji wiedzy” i specyficzny „postkomunistyczny model państwa dobrobytu” (patrz Kwiek 2014a; Aidukaite 2009; Dobbins 2011), ale nowe kategorie na razie nie wchodzą na stałe do tradycyjnych i powszechnie używanych w badaniach porównawczych klasyfikacji.

Polskie reformy są dobrym przykładem interesującej sekwencji czasowej w reformowaniu usług publicznych w naszym regionie. Podczas gdy reformy sektora emerytalnego i sektora ochrony zdrowia zostały zainicjowane w 1999 r., istotne reformy szkolnictwa wyższego rozpoczęły się dopiero dekadę później, w latach 2009–2012 (nie bez wpływu zawiedzionych nadziei, jakie pokładano w zmianach z 2005 r.). Podobnie jak w wielu innych częściach Europy, reformy szkolnictwa

wyższego są dzisiaj postrzegane jako niemal z definicji prowadzące do następnych fal reform. Przekonanie to staje się szczególnie silne w kontekście nieznanymi jeszcze, szerszych konsekwencji fiskalnych kryzysu finansowego w Europie.

W okresie komunizmu gospodarka, opieka społeczna i szkolnictwo wyższe charakteryzowały się szczególnymi cechami. Państwa dobrobytu epoki komunistycznej w Europie były unikalne, podobnie jak w skali globalnej niepowtarzalne były komunistyczne systemy szkolnictwa wyższego. Jak skonceptualizowali je Matějů, Řeháková i Simonova (2007), posiadały one sześć istotnych cech, pozwalających lepiej zrozumieć dynamikę zmian w krajach postkomunistycznych. Cechy te w różnym stopniu odnosiły się do różnych państw regionu, ale w najszerszym ujęciu dotyczyły także Polski: (1) szkolnictwo wyższe w istotnym stopniu było scentralizowane, stanowiło część centralnego systemu planowania, a o całkowitej liczbie studentów i ich alokacji do głównych dziedzin studiów i ich programów decydowano centralnie; (2) istniała silna biurokratyczna kontrola nad całym systemem szkolnictwa wyższego, która obejmowała równoważenie liczby absolwentów z liczbą potencjalnych miejsc zatrudnienia, konkurencja o pracę nie istniała, a dyplomy były ważniejsze w procesie rekrutacji do pracy niż rzeczywista wiedza, umiejętności czy kompetencje; (3) wytyczne dotyczące programów kształcenia, cele badawcze oraz wymagania ustanawiane przy zapewnianiu stanowisk dydaktycznych określała i ściśle monitorowała partia komunistyczna; (4) tradycyjna edukacja uniwersytecka była jednolitym programem magisterskim i nie istniały krótsze programy typu licencjackiego; (5) decyzje o liczbie przyjmowanych studentów i o procedurach naboru podejmowano na podstawie centralnych wskaźników i kwot ustanawianych przez partie komunistyczne w celu kontrolowania proporcji studentów o różnym pochodzeniu społecznym; (6) finansowanie uniwersytetów było ściśle uzależnione od rządu i opierało się na stopniowo rosnącym (rok do roku) budżetowaniu (Matějů, Řeháková i Simonova 2007: 374–375).

Podczas gdy wszystkie pozostałe usługi sektora publicznego w Polsce reformowano dotychczas w coraz większym stopniu pod kątem modeli rynkowych lub *quasi*-rynkowych, szkolnictwo wyższe jest dziś w Polsce – ale i w innych częściach regionu (w Czechach, Rumunii i na Węgrzech) rekonceptualizowane jako nowe narzędzie rządowe służące realizacji krajowych celów czy agend politycznych, przy ograniczonych zachętach do zwiększania orientacji rynkowej. Rola mechanizmów rynkowych w nowych aktach prawnych oraz w dwóch strategiach rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r. jest skromniejsza, niż można by oczekiwać (choć strategia Ernst and Young i IBNGR ma bardziej konsekwentny charakter rynkowy niż strategia Fundacji Rektorów Polskich, patrz EY/IBNGR 2010; FRP 2009). W efekcie tego, podczas gdy polityki z obszaru opieki społecznej znajdują się w coraz większym stopniu pod presją większego urynkowienia, polityka szkolnictwa wyższego jest, ogólnie rzecz biorąc, pod presją ściślejszego związku z potrzebami gospodarki narodowej i jej centralnie definiowanymi priorytetami (np. obszar bio-info-techno). Silna, zorientowana rynkowo wizja uniwersytetu

jest w Polsce obecna raczej na poziomie retoryki niż na poziomie strategii krajowych czy aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego.

Polski program reform, podobnie jak w innych krajach europejskich przechodzących zmiany (patrz rozdz. 5), kieruje się instrumentalną wizją uniwersytetu, który

uwikłany jest w zestaw umów. Wsparcie, zarówno ekonomiczne, jak i pozostałe, zależy od osiągnięć. Zmiana odpowiada ciągłej kalkulacji względnych efektów i względnych kosztów, a uniwersytet czy niektóre jego części mogą być zastąpione, jeśli znajdą się efektywniejsze sposoby osiągania zmieniających się celów (Olsen 2007b: 27).

Logika ostatniej fali polskich reform jest, odwołując się do typologii Olsena, czysto instrumentalna, podczas gdy poniekąd formalnie niezadeklarowana i niesformułowana, a zatem milcząca logika polskiej wspólnoty akademickiej jest tradycyjna i instytucjonalna. Konflikt między logiką instytucjonalną (reprezentowaną przez wspólnotę akademicką) a logiką instrumentalną (reprezentowaną przez wspólnotę ustawodawców i reformatorów) był szczególnie widoczny, gdy w 2010 r. zostały przygotowane i poddane publicznej debacie dwie strategie rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego: jedna z nich przygotowana pod auspicjami Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) i Fundacji Rektorów Polskich (FRP), a druga pod auspicjami konsorcjum globalnej firmy consultingowej Ernst and Young i znanego liberalnego think tanku, Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (IBNGR; EY/IBNGR 2010). Od 2010 r. komisje rządowe i eksperckie (w różnym składzie) bezskutecznie przygotowują nową, rządową strategię, która stara się połączyć obie propozycje. Z punktu widzenia dynamiki zmian, nowa strategia nie ma jednak większego znaczenia, ponieważ nie towarzyszą jej prace nad konkretnymi propozycjami dalszych reform. Jak się wydaje, dalsze pomysły reform pojawiają się w momencie, w którym będzie można ocenić wpływ zmian, do jakich prowadzą najnowsze regulacje.

Perspektywa instytucjonalna (w Polsce milcząca, zakładana przez większość kadry akademickiej – o czym wiemy dokładnie nie na podstawie doniesień prasowych i relacjonowanych przez prasę protestów wobec kształtu reform, ale na podstawie analizy jej przekonań – patrz rozdz. 8), w odróżnieniu od perspektywy instrumentalnej, zakłada, że konstytucyjne zasady i praktyki dominujące w instytucjach mają wartość same w sobie oraz że

dobrze ugruntowane instytucje odzwierciedlają historyczne doświadczenie wspólnoty; że potrzebują czasu, aby się zakorzenić, oraz że są trudne do gwałtownej i radykalnej zmiany, z wyjątkiem szczególnych okoliczności, co do stwierdzenia których panowałaby powszechna zgoda, takich jak choćby kryzys produktywności (Olsen 2007b: 27).

W ostatnich dwóch dekadach uniwersytety w Europie Środkowej funkcjonowały w specyficznych warunkach powiązanych z ich sytuacją w przeszłości: przed 1989 r., przez niemal trzy pokolenia, działały w państwach komunistycznych. Z tej przyczyny podstawowe idee stanowiące fundament uniwersytetu, jego zakorzenione zasady konstytutywne i zakorzenione praktyki, są w tym regionie w mniejszym stopniu społecznie przekonujące niż w systemach zachodnich. W Europie Zachodniej owe idee, zasady i praktyki zakorzeniały się przez ostatnie półwiecze, towarzysząc historycznie wyłanianiu się powojennych, zachodnioeuropejskich systemów państwa dobrobytu w ich różnych formach.

W takich środkowoeuropejskich krajach, jak Polska, Słowacja, Czechy czy Węgry – w przeciwieństwie np. do Bułgarii i Rumunii – ani wspólnota akademicka, ani społeczeństwa, nie postrzegają dziś uniwersytetów jako instytucji przechodzących „kryzysy produktywności”, co do stwierdzenia których panowałaby „powszechna zgoda” (Olsen 2007b). Bardziej radykalne reformy niż te, z którymi mamy do czynienia obecnie, wydają się zatem w tych krajach w najbliższym czasie mało prawdopodobne (choć w Polsce patrzylibyśmy na nie niezwykle przychylnie). Mechanizmy wsparcia dla programów reform obejmują raporty naukowe, publiczne debaty i analizy danych, których zamiarem jest przestrzec ogół opinii publicznej przed słabymi wynikami uniwersytetów, jednak ich społeczna akceptacja jest jak dotychczas względnie niska, publiczne zainteresowanie reformowaniem szkolnictwa wyższego – krótkoterminowe, a ogólne odczucia społeczne kompletnego rozczarowania, pilności reform i rychłego upadku systemu nie wydają się działać jak katalizatory zmian. Jak sugerują wyniki rozmaitych badań Eurobarometru, poziom satysfakcji studentów w regionie jest porównywalny, a często nawet wyższy niż w przypadku ich zachodnich kolegów. Również poziom bezrobocia absolwentów szkolnictwa wyższego nie jest średnio wyższy niż w większości krajów zachodnich (a w Czechach od dekady należy do najniższych w Europie, patrz Kwiek 2015i). Ponadto, jak już wspominaliśmy, premia płacowa za wyższe wykształcenie w krajach regionu od ponad dekady jest systematycznie najwyższa wśród wszystkich europejskich krajów członkowskich OECD (2014).

Po upadku komunizmu różne międzynarodowe organizacje były głównymi aktorami w krajowych procesach ustawodawczych: edukacyjnych, społecznych czy dotyczących szkolnictwa wyższego. Trzema organizacjami międzynarodowymi o najwyższym wpływie w regionie były Bank Światowy, OECD oraz, zwłaszcza w okresie akcesyjnym, Unia Europejska. Inne globalne czy regionalne organizacje międzynarodowe, np. MOP (Międzynarodowa Organizacja Pracy), Rada Europy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy czy agendy ONZ (jak Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju), miały dużo mniejsze znaczenie, z wyjątkiem kilku krajów (np. Rada Europy w państwach, które wyłoniły się po rozpadzie byłej Jugosławii). Ogólnie rzecz biorąc, w Europie Środkowej

myślenie ustawodawcze i otrzymywane wskazówki różniły się w każdym z krajów, często w sposób idiosynkratyczny, wyjaśniając dużą część wydawałoby się

niesystematycznego zróżnicowania w krajach znajdujących się na mniej więcej podobnych ścieżkach prowadzących w kierunku Europy (Orenstein i Haas 2005: 143).

Rola OECD w krajowych debatach ustawodawczych i krajowych projektach reform w szkolnictwie wyższym, szczególnie w Polsce, była bardzo ważna. Istotną część „globalnego scenariusza” (Gornitzka i Maassen 2011) w polityce szkolnictwa wyższego (bardziej niż w innych politykach społecznych, w których kierunki reform były stale inicjowane przez Bank Światowy) w Europie Środkowej została zapewniona przez OECD. To OECD dostarczało porównawczych danych i opracowywało zewnętrzne, krajowe raporty siłami międzynarodowych ekspertów. Interesujące przykłady dyskursu międzynarodowych organizacji dotyczącego reform szkolnictwa wyższego w Polsce obejmują m.in. raport Banku Światowego z 2004 r. Oczekiwania ustawodawców, w dużej mierze zbieżne ze sformułowaniami zarówno raportu OECD na temat Polski, jak i ze sformułowaniami Banku Światowego, wobec efektów rozważanych w latach 2007–2009 reform były bardzo wysokie. Niezwykle istotny dla ich podtrzymania okazał się zwłaszcza przegląd polskiego szkolnictwa wyższego wykonany w 2007 r. przez OECD (Fulton i in. 2007). Raport ten szybko przetłumaczono na język polski i wykorzystywano w dyskusjach na temat kształtu planowanych reform, szczególnie w charakterze zewnętrznego (międzynarodowego) uzasadnienia. Raporty OECD w wielu krajach regionu odgrywały ważną rolę katalizatora zmian, wskazując zarazem ich wspólne kierunki. Chociaż pod względem poziomu analizy (Polska, Czechy) były to proste dokumenty oparte na danych zastanych i nielicznych wywiadach przeprowadzonych w krótkim czasie, pod względem siły oddziaływania – jako międzynarodowe dokumenty wspierające reformy i pokazujące ich najważniejsze kierunki – ich rola jest nie do przecenienia.

Jednakże największy, trwały międzynarodowy wpływ na krajowe ustawodawstwo w sektorze szkolnictwa wyższego w regionie wywarła agenda modernizacyjna uniwersytetów europejskich, promowana przez ponad dekadę przez Komisję Europejską w kolejnych dokumentach strategicznych i towarzyszących im dokumentach roboczych (patrz podsumowanie w książce wydanej z okazji prezydencji Polski w UE na podstawie obrad międzynarodowej konferencji naukowej na ten temat, Kwiek i Kurkiewicz 2012). Z wpływem agendy modernizacyjnej mamy jednak do czynienia dopiero w pierwszej dekadzie XXI w., szczególnie w obszarach najbardziej powiązanych z procesem bolońskim. Dokument *Magna Charta Universitatum* z 1986 r. oraz deklaracja bolońska z 1999 r. zostały podpisane przez większość krajów regionu. Nowa „otwarta metoda koordynacji”, stosowana przez Komisję Europejską w obszarach niepodlegających bezpośrednio jej kompetencjom sprawiła, że dystrybucja wspólnej polityki szkolnictwa wyższego w Europie stała się dużo efektywniejsza niż kiedykolwiek wcześniej (patrz Gornitzka 2007; Dale 2009). Początkowy entuzjazm krajów Europy Środkowej (oraz wysokie noty, jakie kraje te otrzymywały za wdrażanie zasad procesu bolońskiego w kolejnych

raportach *Trends*) ustępował stopniowo miejsca problemom z jego wdrażaniem w kilku obszarach (co doprowadziło do pierwszych, ostrzegawczych „czerwonych świateł” w *Bologna Stocktaking Report* z 2009 r.). W przeciwieństwie do tego, w kontekście przygotowania do akcesji do UE, w pierwszych latach XXI w. w ramach polityki gospodarczej (ale nie polityki szkolnictwa wyższego), to Bank Światowy ustanawiał agendę zmian dla krajów Europy Środkowej:

Bank Światowy zmierzał do zdominowania agendy, koordynując wraz z UE działania w kwestii problemów przygotowania do akcesji. Przeprowadził najważniejsze przeglądy polityk gospodarczych krajów Europy Środkowej i Wschodniej przygotowujących się do akcesji, dotyczące polityki makroekonomicznej, regulacji sektora finansowego i innych obszarów polityki gospodarczej, zawierające jednak również rozległe analizy systemów opieki społecznej i administracji państwowej, mających istotne znaczenie w agendzie początkowej transformacji. W efekcie kraje tego regionu stały się elementem szerszego dyskursu o polityce społecznej, który obejmował przede wszystkim rządy, Unię Europejską i Bank Światowy. Ten ostatni robił zaś dużo, aby określać agendę toczących się dyskusji (Orenstein i Haas 2005: 146).

Jak przypomina Orenstein, 11 krajów postkomunistycznych częściowo sprywatyzowało w latach 1994–2004 swoje systemy emerytalne – a przypadek reform emerytur pokazuje, że:

transnarodowi aktorzy mieli zasadniczy wpływ na agendę polityki społecznej w krajach postkomunistycznych po pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych. Wywierali również wpływ w wielu innych obszarach, ustanawiając standardy dla reform systemu ochrony zdrowia, przekształcania systemu zasiłków dla bezrobotnych oraz wielu innych programów społecznych (Orenstein 2008: 86–87).

Szkolnictwo wyższe w latach 90. i do 2005 r. stanowiło jeden z tych obszarów społecznych, w których wpływ Banku Światowego był marginalny, z wyjątkiem Węgier, gdzie (z przerwami) był wyższy niż gdziekolwiek indziej w regionie (patrz Barr 1994, 2005). Bank Światowy mocno zaangażował się we wprowadzanie w Polsce wielofilarowego systemu emerytalnego w 1999 r., w podobny sposób włączył się w ocenę polskiego szkolnictwa wyższego i badań w 2004 oraz 2011 r.¹

W reformach z lat 2009–2011 pojawił się po raz pierwszy potężny konflikt między tradycyjnym, humboldtowskim (ale i komunistycznym) językiem kadry akademickiej, zakorzenionym w humanistycznej apologii uniwersytetu pozostającego w głębokim oderwaniu od świata zewnętrznego, zwłaszcza świata gospodar-

¹ Patrz projekt *Europa 2020 Polska* wraz z jego dwoma tomami *Fuelling Growth and Competitiveness in Poland through Employment, Skills and Innovation* opublikowanymi w 2011 r. Patrz też Kwiek i Arnhold (2011).

czego (co analizujemy bardziej szczegółowo w kategoriach nadspodziewanie silnej „republiki uczonych” i nieznannej w innych częściach Europy roli kolegalności akademickiej, patrz szerzej rozdz. 8), a językiem reformatorów sektora publicznego zakorzenionym w teorii kapitału ludzkiego, Nowym Zarządzaniu Publicznym oraz międzynarodowych i ponadnarodowych dyskursach na temat europejskich uniwersytetów wyrażonych np. w raportach OECD i Banku Światowego i dotyczących polskiego szkolnictwa wyższego oraz w agendzie modernizacyjnej uniwersytetów europejskich rozwijanej od 2000 r. przez Komisję Europejską. Ujmując to w kategoriach teorii organizacji: konflikt toczył się (i nadal się toczy, chociaż z o wiele mniejszą intensywnością) między wzajemnie konkurencyjnymi wizjami uniwersytetu – instytucjonalną i instrumentalną (Olsen i Maassen 2007) a – używając bardziej ogólnych pojęć – między konkurującymi ze sobą „kulturową” i „ekonomiczną” wizją uniwersytetu.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego silnie zaangażowało się w przygotowywanie dwóch etapów reform: pierwszy etap obejmował pięć ustaw, w tym ustawę o zasadach finansowania nauki (z 30 kwietnia 2010 r.), a drugi nowelizację ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. i ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym z 14 marca 2003 r. (z 18 marca 2011 r.). W szerokich konsultacjach dotyczących kolejnych propozycji ustaw – po raz pierwszy od 1989 r. organizowanych na tak dużą skalę – brała udział wspólnota akademicka, wszystkie konferencje rektorów, stowarzyszenia biznesowe i konfederacje pracodawców oraz inni interesariusze szkolnictwa wyższego. W latach 2010–2011 w prasie codziennej i w tygodnikach opinii ukazały się setki artykułów i dyskusji². Dwa pakiety legislacyjne z lat 2010–2011, po raz pierwszy od 1990 r., gdy została wprowadzona nowa ustawa o szkolnictwie wyższym (z 12 września 1990 r.), w poważnym stopniu reformowały sektor nauki i sektor szkolnictwa wyższego.

Na pięć ustaw reformujących naukę (obowiązujących od 1 października 2010 r.) składały się: ustawa o zasadach finansowania nauki, ustawa o Narodowym Centrum Badań i Rozwoju (NCBR), ustawa o Narodowym Centrum Nauki (NCN), ustawa o instytutach badawczych oraz ustawa o Polskiej Akademii Nauk. Reforma sektora badawczego wprowadza stopniowo oparty na konkurencji, jakości badań i przejrzystości procedur nowy model finansowania oraz nowy system ewaluacji jednostek naukowych. Jak napisano w informacji o pakiecie ustaw dotyczących reformy polskiej nauki wydanej przez Kancelarię Senatu, najważniejsze elementy reformy (Kancelaria Senatu 2010: 3–4) stanowiły wprowadzenie przejrzystego systemu finansowania nauki; zwiększenie efektywności wydawania środków finansowych obecnie przeznaczonych na naukę; możliwość koncentracji środków na badania w jednostkach prowadzących działalność naukową na najwyższym poziomie; wzrost środków finansowych wydatkowanych na zasadzie konkursowej;

² Doskonale przeanalizował to Łukasz Stankiewicz w obronionym na Uniwersytecie Gdańskim w 2014 r. i nie wydanym jeszcze doktoracie („Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010”).

wprowadzenie systemu kompleksowej oceny jakości działalności naukowej oraz wprowadzenie nowych rozwiązań w zakresie finansowania PAN (dysponentem środków budżetowych został bezpośrednio minister nauki). Ponadto reforma wprowadziła przyznawanie części środków finansowych na badania na zasadzie konkursowej przez dwie niezależne krajowe agencje badawcze: NCN (na badania podstawowe we wszystkich dziedzinach nauki; z 20% grantów badawczych przeznaczonymi dla młodszych badaczy) oraz NCBR (na badania stosowane). NCBR miało stać się „pasem transmisyjnym” dla powiązania nauki i gospodarki o znacznie rozszerzonych kompetencjach w stosunku do pierwotnych, zawartych w ustawie z 2007 r., na mocy której ta instytucja powstała: „funkcjonowanie NCBiR ma zapewnić silniejsze powiązania sektora nauki i sektora gospodarki, ma uczynić z Centrum agencją badań stosowanych, realizującą programy obejmujące owe badania oraz dynamizującą rozwój gospodarki opartej na współczesnych osiągnięciach nauki” (ibid.: 6). Z kolei ustawowym celem utworzenia NCN stała się

dalsza decentralizacja systemu finansowania nauki oraz przekazanie środowisku naukowemu kompetencji w zakresie określania kierunków rozwoju badań podstawowych. W zamyśle twórców ustawy NCN ma posiadać większą samodzielność w dysponowaniu środkami finansowymi i większe kompetencje w podejmowaniu decyzji w zakresie badań podstawowych (ibid.: 7).

Celem ustawy o instytucjach badawczych było przekształcenie dotychczasowych jednostek badawczo-rozwojowych w instytuty badawcze. Nowe ustawy miały za zadanie przyczynienie się do przyszłej integracji sektora badawczego i sektora szkolnictwa wyższego, które do tej pory działały oddzielnie. Reforma miała wprowadzić bardziej przejrzyste zasady konkursowe przy zatrudnianiu młodej kadry oraz zapewnić narzędzia służące zwiększonej instytucjonalnej i geograficznej mobilności kadry. Cały pakiet ustaw został w Sejmie poparty przez wszystkie kluby sejmowe, a dyskusje nad nim – w sposób zadziwiający i niezwykle rzadki w ostatnich 10 latach – nie zostały upolitycznione.

Jak napisano w przywoływanym dokumencie:

Celem nowej ustawy jest stworzenie struktur organizacyjnych oraz procedur umożliwiających bardziej efektywne wykorzystanie środków przeznaczonych na finansowanie nauki oraz zapewnienie, że środki te będą kierowane na badania naukowe najwyższej jakości, również według standardów międzynarodowych. Równocześnie decyzje o przyznawaniu środków zostają przesunięte od ministra nauki do dwu różnych agencji, tworzonych odrębnymi ustawami. [...] Polska jest jednym z ostatnich krajów, w których minister do spraw nauki i szkolnictwa wyższego podejmuje decyzje odnośnie rozdziału środków na badania naukowe i przeprowadza kontrole ich wydatkowania. W dodatku tylko 25% środków budżetowych na naukę wydatkowana jest na drodze konkursowej, a 75% stanowią dotacje. Celem przyjętych ustaw jest całkowita zmiana powyższej sytuacji (ibid.: 3).

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym skupia się na lepszej integracji instytucji szkolnictwa wyższego z otoczeniem społeczno-gospodarczym, na wprowadzaniu projakościowych mechanizmów finansowania, wdrażaniu Krajowych Ram Kwalifikacji, dostosowywaniu programów studiów do zmieniających się potrzeb rynku pracy, umiędzynarodowieniu szkolnictwa wyższego oraz promocji uczenia się przez całe życie i kultury przedsiębiorczości. Jej cele strategiczne to doprowadzenie do większego zróżnicowania uczelni, większa autonomia uczelni, wdrożenie opartego na wynikach, konkursowego trybu finansowania nauki oraz lepsza jakość kształcenia i badań naukowych. Sześć obszarów, w których proponowane zmiany były najbardziej radykalne, obejmowało większą autonomię uczelni w ramach oferty programów studiów, powołanie KNOW-ów, czyli Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących, uproszczenie szczebli kariery akademickiej (z utrzymaniem stopnia doktora habilitowanego, ale z bardziej przejrzystymi procedurami), ściślejsze powiązania uczelni z gospodarką (z możliwością angażowania się pracodawców w przygotowywanie programów studiów) oraz dalszą decentralizację szkolnictwa wyższego. Decentralizacja oznaczała m.in. zniesienie dotychczas istniejących wymogów posiadania zaakceptowanych przez Ministerstwo statutów uczelni oraz większą władzę rektorów dotyczącą otwierania, przekształcania i zamykania jednostek uczelnianych.

Ważną inicjatywą związaną z ustawą z marca 2011 r. są Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące. Finansowanie szkolnictwa wyższego zostało uzupełnione o nowy „dodatek projakościowy”, przyznawany na wysoce konkurencyjnych zasadach jednostkom organizacyjnym instytucji sektora publicznego i prywatnego. Jak podaje na swojej stronie internetowej MNISW:

Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące to flagowe jednostki polskiej nauki. Każdy z nich w ciągu pięciu lat otrzymuje nawet 50 mln zł dodatkowego finansowania – nawet po 10 mln zł rocznie. Środki przeznaczone są m.in. na wzmocnienie potencjału naukowego i badawczego, rozwój kadry naukowej, kreowanie atrakcyjnych warunków pracy badawczej, budowanie silnej i rozpoznawalnej marki, a także na wyższe wynagrodzenia naukowców czy zatrudnienie w Polsce zagranicznych uczonych. Konkurs o nadanie statusu KNOW skierowany jest do podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, centrów naukowych utworzonych przez szkoły wyższe, a także do konsorcjów naukowych. Warunkami ubiegania się o nadanie statusu jest m.in. prowadzenie badań naukowych na najwyższym poziomie, posiadanie uprawnień do nadawania stopni naukowych, prowadzenie studiów doktoranckich powiązanych z prowadzonymi badaniami naukowymi i zapewnianie wysokiej jakości kształcenia.

W pierwszej edycji konkursu (w 2012 r.) zostały wyłonione trzy KNOW-y specjalizujące się w naukach ścisłych i trzy – w zakresie szeroko pojętych nauk medycznych, a w 2014 r. wyłoniono w sumie cztery. KNOW-y są wybierane w ośmiu obszarach wiedzy, również w obszarze nauk społecznych i humanistycz-

nych, Ich wybór jest dodatkowo uzależniony od oceny przeprowadzanej przez Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN).

Nowy model kariery akademickiej ma oznaczać mniej skomplikowane procedury osiągania stopnia doktora, habilitacji oraz tytułu profesorskiego; formalne procedury mają być bardziej przejrzyste i ściślej związane z mierzalnymi i obiektywnymi kryteriami rozwoju naukowego. Nowy model kształcenia ma obejmować ściślejsze powiązania między programami studiów a potrzebami rynku pracy, większe umiędzynarodowienie studiów oraz większe prawa gwarantowane studentom jako konsumentom usług edukacyjnych, zarówno w prywatnym, jak i publicznym sektorze szkolnictwa wyższego. Ostatnie reformy nakładają na uczelnie nowe obowiązki, ale i dają im nowe możliwości. Kierunek zmian potencjalnie skraca dystans dzielący polską i zachodnioeuropejską naukę – ale ich efekt może być widoczny najwcześniej za kilka lat; jak się wydaje, polskie uczelnie nadal dopasowują się do nowych reguł, z których chyba najważniejszą staje się konkurencja, dotąd w szerszym zakresie – oprócz tradycyjnego wymiaru indywidualnego obowiązującego w nauce – nieobecna.

W ostatnich dwóch dekadach dyskusje akademickie w Europie zmierzały zarówno w kierunku przyspieszania reform, jak i ich spowolnienia oraz zmiany kształtu, w zależności od obszaru spornego na linii decydenci i reformatorzy–kadra akademicka (tradycyjnie, od 1968 r., największe publicznie wyrażane opory wobec reform pojawiały się we Francji, ale chyba nie było kraju w Europie, w którym w ostatnich latach kształt przyjmowanych reform nie budziłby protestów kadry i studentów). W Polsce, być może po raz pierwszy w całym okresie po 1989 r., w latach 2009–2012 dawały się odczuć fundamentalne różnice wizji przyszłości szkolnictwa wyższego formułowanych przez niemal doskonale rozłączne dwie wspólnoty: wspólnotę akademicką i wspólnotę ustawodawców. Wspólnota akademicka wyrażała swoje obawy w licznych listach otwartych i niezliczonych tekstach publicystycznych. Wskutek tego głębokiego rozdziału już w 2009 r. pojawiły się dwie równoległe ścieżki prac nad reformą: ścieżka ustawodawców i ścieżka wspólnoty akademickiej skupionej przede wszystkim wokół Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Powstawały równoległe projekty ustaw lub ich fragmentów i dwie równoległe krajowe strategie rozwoju szkolnictwa wyższego. Kulminacją sporów o przyszły kształt reform stał się okres publicznych prezentacji i dyskusji obu strategii na przełomie 2009/2010 r. Jednakże, paradoksalnie, w momencie prac nad strategiami i najbardziej gorących dyskusji (brałem w nich udział jako współautor strategii konsorcjum Ernst and Young i IBNGR), kształt reformy i kształt wszystkich ustaw był już przesądzony.

W ostatnich trzech dekadach w Europie Zachodniej trwały permanentne negocjacje relacji między państwem a systemami szkolnictwa wyższego (patrz Neave i van Vught 1991; Goedegebuure i in. 1993; Gornitzka, Kogan i Amaral 2005; Enders i Jongbloed 2007; Amaral, Bleikie i Musselin 2008; Paradeise i in. 2009). W związku z tym, że większość najbardziej rozwiniętych gospodarek europejskich staje się coraz bardziej oparta na wiedzy, nacisk na głębokie reformy uniwersytetu

jest coraz silniejszy. Jednocześnie wiedza, w tym wiedza akademicka, zostaje umiejscowiona w samym centrum podstawowych wyzwań gospodarczych dla nowoczesnego społeczeństwa (Geiger 2004; Leydesdorff 2006; St. John 2006; Bonaccorsi i Doraio 2007; Olsen 2007b). Relacja między państwem (i społeczeństwem) a uniwersytetem została dziś „zredefiniowana i zreorganizowana” (Gornitzka i in. 2007: 212), a dynamikę zmian można określić jako „poszukiwanie nowego paktu między uniwersytetem a jego otoczeniem” (Maassen i Olsen 2007). Jak piszą Gornitzka i współautorzy (2007: 184):

Uniwersytet znajduje się w „okresie krytycznym” wiążącym się z szansą rewizji dzisiejszej równowagi, w jakiej znajdują się wewnętrzne i zewnętrzne stosunki autorytetu, władzy i odpowiedzialności w ramach uniwersyteckiego rządzenia. Za etykietami takimi jak „Europa wiedzy” stoi poszukiwanie nowego paktu między uniwersytetem, władzami politycznymi i społeczeństwem.

Zmieniające się społeczne, gospodarcze, kulturowe i prawne otoczenie europejskich instytucji szkolnictwa wyższego coraz mocniej zmusza je do funkcjonowania w stanie permanentnego przystosowywania się, a ten proces wymaga zmian sposobów ich finansowania i zarządzania (patrz Clark 1998; Shattock 1998; Krücken, Kosmützky i Torka 2007; Maassen 2008; Paradeise i in. 2009). Jak już wspomnieliśmy, przykłady głównych systemów szkolnictwa wyższego pokazują, że reformowanie uniwersytetów prowadzi do kolejnych reform (Maassen i Olsen 2007; Clancy i Dill 2009)³. Podobnie dzieje się w Polsce: aktualna fala reform nie jest postrzegana przez ustawodawców i reformatorów jako ostatnia. W najbliższych latach przewiduje się kolejne zmiany legislacyjne, co odpowiada bardziej ogólnym obserwacjom znanym z obszaru badań organizacji, według których „reformy instytucjonalne rodzą nowe żądania reform, a nie sprawiają, że dalsze reformy stają się zbędne” (Olsen 1998: 322).

Istnieją zatem dwa główne zestawy dyskursów o misjach uniwersytetu i pozostają one ze sobą w głębokim konflikcie. Z jednej strony, istnieje zestaw globalnych i ponadnarodowych dyskursów – pochodzących z Banku Światowego, OECD czy Komisji Europejskiej, w mniejszym stopniu z UNESCO – często znajdujących odzwierciedlenie w krajowych debatach dotyczących systemowych reform szkolnictwa wyższego. Z drugiej strony, mamy zestaw tradycyjnych dyskursów wspólnoty akademickiej, głęboko zakorzenionych w tradycyjnych akademickich wartościach i normach (Nóvoa i Lawn 2002; Ramirez 2006). Są one mocno od siebie oddalone i w różnych krajach, w różnych momentach, z różną siłą ścierają się ze sobą. Lata 2009–2012 w Polsce to okres ich wyjątkowo silnej, publicznej konfrontacji.

³ Jak pokazują badania organizacji, fakt, że reformy oparte na „prostych preskryptywnych modelach” rzadko osiągają zamierzone cele, nie zaskakuje: „takie reformy często zwiększają bardziej niż zmniejszają poczucie potrzeby i możliwości nowych reform [...] często obserwuje się, że organizacje działają dobrze właśnie dlatego, że naiwne reformy *nie* zostały wdrożone” (Brunsson i Olsen 1998: 30).

Zmagania toczące się między nimi – pierwszym wspieranym przez władzę re-dystrybucji zasobów i zmiany prawne, i drugim wspartym przez moc tradycji akademickiej – prowadzą w wielu systemach do silnych konfliktów między alternatywnymi zasadami instytucjonalnymi (March i Olsen 1989). W Polsce rządowe plany reform oraz ich publicznie prezentowane, podstawowe założenia używały międzynarodowego dyskursu politycznego, zaczerpniętego z dyskursu znanego z publikacji OECD na temat szkolnictwa wyższego, w tym publikacji na temat Polski (Fulton i in. 2007), a plany reform i ich założenia przygotowane przez wspólnotę akademicką, przez jej ważne ciało reprezentacyjne, KRASP (2009), były sformułowane w tradycyjnym dyskursie wspólnoty akademickiej.

Rola Komisji Europejskiej w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego w Polsce była przez całe lata 90. nieistotna; również w Europie agenda modernizacyjna uniwersytetów europejskich wciąż miała się dopiero wyłonić. Rola Komisji, przynajmniej na poziomie deklaratywnym, stała się istotna w pierwszej dekadzie XXI w., szczególnie w okresie poprzedzającym rozszerzenie UE w 2004 r. (z perspektywy europejskiej, patrz Olsen 2007a; Maassen 2008; Maassen i Musselin 2009). Polska w tym okresie dołączała do wyłaniających się wspólnych europejskich obszarów szkolnictwa wyższego i badań naukowych oraz znalazła się wśród sygnatariuszy deklaracji bolońskiej z 1999 r. Warunki przystąpienia do UE wpływały na zmiany we wszystkich usługach publicznych i nabrały znaczenia na początku pierwszej dekady XXI w. Ogólnie rzecz biorąc, warunki te zostały wykorzystane bardziej jako wsparcie dla neoliberalnego modelu społecznego niż dla tzw. europejskiego modelu społecznego w jego różnych wariantach. Jak od 15 lat nieustannie podkreśla węgierska socjolog i ekonomistka, Zsuzsa Ferge, państwo dobrobytu w Europie Środkowej w latach 90. zostało skierowane w stronę amerykanizacji, a nie europeizacji (Ferge 2008: 150; patrz też Ferge i Juhász 2004; Berend 2007; Bohle i Greskovits 2007; Cain, Gelazis i Inglot 2005; Kovacs 2002). Na początku pierwszej dekady XXI w. kraje przystępujące do UE, łącznie z Polską, były chwalone przez Komisję Europejską za reformy socjalne prowadzące do rozwiązań neoliberalnych, a nie za reformy potencjalnie prowadzące do zawiązywania bardziej tradycyjnych zachodnioeuropejskich umów społecznych (patrz Kovacs 2002; Ferge 1997, 2004; patrz też polskie raporty roczne do KE sprzed 2004 r.). Podczas gdy większość usług sektora publicznego stawała się urynkowiona, włączając w to system emerytalny i system ochrony zdrowia, publiczne szkolnictwo wyższe w Polsce używało mechanizmów rynkowych wyłącznie w jednym aspekcie: większa liczba niestacjonarnych studentów płacących czesne przynosiła wyższe niepodstawowe i niepaństwowe przychody, którymi uczelnie mogły swobodnie dysponować. Była to jedna forma procesu prywatyzacji (prywatyzacja wewnętrzna), drugą stanowił rozwój prywatnego szkolnictwa wyższego opartego na opłatach za czesne (prywatyzacja zewnętrzna). Jak piszemy w rozdziale 3, obie formy prywatyzacji znajdują się obecnie w głębokim strukturalnym odwróceniu, spowodowanym przede wszystkim zmieniającą się demografią. Rozwiązania rynkowe w naukach stosowanych, np. dotyczące bliższych związków uczelni z gospodarką

czy szerszej komercjalizacja wyników badań naukowych, nie zostały wprowadzone w życie przed reformami z lat 2009–2011 (które przyniosły ze sobą powstanie NCBR w nowej formule i skierowanie dużych funduszy strukturalnych na współpracę uczelni z gospodarką).

Międzynarodowe i ponadnarodowe agendy reform w szkolnictwie wyższym miały w Polsce różne znaczenie w różnych okresach. Oprócz OECD, ważny wpływ na politykę szkolnictwa wyższego wywarła w ostatniej dekadzie agenda europejska, szczególnie w obszarach związanych z kształceniem studentów. Wiązało się to przede wszystkim z wdrażaniem zaleceń procesu bolońskiego. Początkowy entuzjazm oraz wysokie osiągnięcia w jego wdrażaniu ustępowały stopniowo rosnącym problemom. Z kolei w ramach badań finansowanych przez Komisję Europejską Polska wyraźnie pozostaje w tyle za głównymi systemami Europy Zachodniej. Na przykład z pierwszych 2500 grantów European Research Council (do maja 2012 r.) badacze pracujący w Polsce otrzymali jedynie 11 grantów. Są to dramatycznie słabe wyniki, jeśli porównać je z krajami zachodnimi: Wielką Brytanią z 540 grantami, Niemcami z 336 grantami, Francją z 321 grantami, Holandią z 199 grantami i Szwajcarią z 186 grantami. W konkursach dla doświadczonych naukowców w latach 2007–2014 przyznano 1709 grantów w Europie, ale tylko 3 w Polsce, czyli poniżej 2%; a w konkursach dla młodych naukowców przyznano 2660 grantów w Europie, w tym 11 w Polsce, czyli ok. 4%. Z kolei w siódmym programie ramowym UE w latach 2007–2011 Polska koordynowała 144 (z 11 411, czyli 1,26%) projektów badawczych i brała udział w 1267 (z 60 149, czyli 2,10%) projektach, w porównaniu z liderami: Wielką Brytanią z odpowiednio 2374 i 8700 projektami, Niemcami z 1616 i 9398 projektami oraz Francją z 1433 i 6784 projektami (KPK 2012)⁴.

Raport OECD z 2007 r. na temat Polski (Fulton i in. 2007) – niezwykle krytyczny wobec sposobów rządzenia i finansowania szkolnictwa wyższego i badań naukowych oraz wobec sektora prywatnego i publicznego – został przetłumaczony na język polski i wykorzystany do wsparcia rządowego pakietu reform z lat 2009–2011. W szczególności w raporcie krytykowano polskie szkolnictwo wyższe jako skierowane do wewnątrz i nadmiernie zorientowane na wartości akademickie oraz podkreślano słabe połączenia między ofertą edukacyjną a potrzebami rynku pracy:

⁴ Ze środkowoeuropejskiej perspektywy porównawczej, Polska zostaje daleko w tyle za niektórymi krajami naszego regionu, gdyż przytoczone tu dane muszą być rozpatrywane pod kątem rozmiarów narodowych systemów szkolnictwa wyższego i badań. W odniesieniu do grantów z ERC, z pierwszych 2500 grantów Węgry otrzymały ich niemal 2,5 raza więcej (27), Czechy nieco mniej (7), a Bułgaria (3), Estonia (2) i Słowenia (1) znacząco mniej. Żadne inne kraje naszego regionu nie otrzymały dotychczas tych grantów. W siódmym programie ramowym UE Węgry koordynowały jedynie trochę mniej projektów badawczych niż Polska (119) i uczestniczyły w 915 projektach. Dla Czech wskaźniki wynosiłyby odpowiednio 66 i 798, dla Bułgarii 34 i 444. Według Eurostatu, w Polsce liczba badaczy (we wszystkich sektorach), w przeliczeniu na pełne etaty, wynosiła 98 200 w 2009 r. Na Węgrzech było ich niemal trzy razy mniej (35 300), pięć razy mniej było ich na Słowacji (21 800) i prawie 2,5 raza mniej w Czechach (43 100)..

Nie do końca wiadomo, na ile obecne oferty odzwierciedlają faktyczne potrzeby rynku pracy. [...] cały system szkolnictwa wyższego, nie tylko akademicki, jest zorientowany akademicko. W efekcie mamy do czynienia z wieloma instytucjami zazwyczaj – choć nie zawsze – mocno zorientowanymi na realizację celów partykularnych (inward-looking), a nie wychodzącymi naprzeciw interesom szerszego kręgu społeczeństwa, w tym potrzebom życia zawodowego (ibid.: 77).

Raport Banku Światowego i Europejskiego Banku Inwestycyjnego – opublikowany trzy lata wcześniej – niewiele różnił się w swojej warstwie krytycznej dotyczącej związków między polskimi uniwersytetami a gospodarką:

W Polsce połączenie tradycji akademickich z niezależną strukturą prawnofinansową sprzyja tworzeniu zamkniętego i autonomicznego środowiska akademickiego, które w niewielkim stopniu uwzględnia potrzeby rynku pracy i biznesu – w tym innowacyjność. W większości uczelnie polskie nie koncentrują uwagi na potrzebach przedsiębiorstw stosujących wysokie technologie ani też na potrzebach społeczeństwa (World Bank/EIB 2004: ix).

Raport OECD był niezwykle krytyczny – i niezwykle publicznie przydatny w okresie formułowania ostatecznego kształtu reform. Zgodnie z najlepszymi wskazówkami ekonomii politycznej reform (opracowanymi zresztą również przez OECD, 2009b, w kontekście wielu innych reform niż reformy edukacyjne, patrz OECD 2009a), tezy raportu były publicznie debatowane i silnie wspierały proponowane rozwiązania:

Krajowa skala prac badawczych jest rozczarowująco mała, stawiająca Polskę na marginesie. Dość małe jest zaangażowanie w działania „trzeciej misji” (usługi zewnętrzne, szkolenia i doradztwo) oraz w kontynuowanie kształcenia i szkoleń; profesja akademicka jest nienowoczesna – ścieżki kariery i zdobywania kwalifikacji są przestarzałe, dostępu do najwyższych stanowisk broni się zbyt długo, panuje nadmierny „chów wsobny”, a ogólna akceptacja wieloletowości nie tylko rozprasza pracowników akademickich, lecz prawdopodobnie także stwarza okazje korupcji; instytucjonalne zarządzanie i sposób sprawowania władzy są mało skuteczne; rząd centralny nie dysponuje odpowiednimi narzędziami do sterowania systemem i instytucjami. [...] W takich okolicznościach przeszłość łatwo staje się ciężarem i istnieje zrozumiałe niebezpieczeństwo, że uczestnicy walk „walczą w bitwach minionej wojny”, zamiast dostosowywać się do zupełnie innych wyzwań, jakie przed nimi stawia teraźniejszość i przyszłość (Fulton i in. 2007: 118).

Idee gospodarki opartej na wiedzy, szerszej współpracy uniwersytetów z przedsiębiorstwami oraz większej konkurencyjności gospodarczej Polski były często przywoływane w argumentach wspierających polskie reformy. Jak głosiło MNISW (2010: 10) w owym czasie:

Bardzo ważne jest, aby pojedyncze instytuty odpowiadały lokalnym potrzebom ekonomicznym oraz dostosowywały swoje badania do oczekiwań wspólnot, w których funkcjonują. Właśnie dlatego reforma tworzy regulacje i rozwiązania ułatwiające takie formy kontaktu, umożliwiając przełożenie teoretycznych rezultatów badań na praktyczne aplikacje. W szczególności istotne są te projekty, których rezultaty będą zastosowane w krótkim terminie, a które wpłyną bezpośrednio na rozwój i konkurencyjność gospodarki.

W latach 90. względnie stabilne otoczenie społeczne i gospodarcze, w którym na polskich uniwersytetach okresu komunizmu była wytwarzana wiedza, ulegało stopniowej dezintegracji. Prowadziło to do pojawienia się w sektorze szkolnictwa wyższego nowych instytucjonalnych (oraz indywidualnych), wspomnianych już w tej książce kilkakrotnie, „strategii przetrwania”. Nowe normy i zachowania instytucjonalne (oraz indywidualne) pojawiły się wraz z instytucjonalną autonomią i wolnością akademicką odzyskaną bezpośrednio po upadku komunizmu. Jednakże autonomii towarzyszyły surowe ograniczenia finansowe: wieloletnie, systematyczne finansowe zaciskanie pasa było przez całe lata 90. najbardziej charakterystyczną cechą akademickiej produkcji wiedzy w Europie Środkowej, a jego wpływ na systemy szkolnictwa wyższego, instytucje i indywidualnych uczonych jest nie do przecenienia. Między rokiem 1990 a 2005 pojawiło się w Polsce kilkanaście projektów ustaw o szkolnictwie wyższym, ale uchwalone zostały jedynie dwie: ustawa z 1990 r. wprowadzająca nowe parametry funkcjonowania polskich uczelni, takie jak autonomia instytucjonalna, wolność akademicka i akademicka kolegialność, oraz ustawa z 2005 r. przystosowująca polskie uczelnie do wymagań procesu bolońskiego.

Ostatnie reformy po raz pierwszy od 20 lat wprowadziły fundamentalnie nowe zasady gry akademickiej: po raz pierwszy państwo stawało się wyraźnie oddzielnym, potężnym interesariuszem, dysponującym odrębnym głosem w ramach polityki szkolnictwa wyższego. Dodatkowo, również po raz pierwszy, głos państwa jako interesariusza wyraźnie różnił się od głosu wspólnoty akademickiej (lub jej części) reprezentowanej przez KRASP jako wyraźnie odmiennego interesariusza. Polskie szkolnictwo wyższe wciąż funkcjonuje zgodnie z tradycyjnymi, humboldtowskimi i – w dużej mierze – komunistycznymi zasadami gry: zasadami stylizowanej wizji uniwersytetu Olsena (2007b: 29–31) jako „rządzącej się zasadami wspólnoty badaczy” oraz instytucji opartej na tradycyjnych wartościach akademickich, w stopniu niemającym swojego odpowiednika w większości systemów szkolnictwa wyższego Europy Zachodniej. Podczas gdy w tych ostatnich systemach współwystępowanie różnych stylizowanych wizji (ibid.: 30) jest zjawiskiem dominującym, w Polsce ostatnie pakiety reform zamierzały zastąpić hegemoniczną tradycyjną perspektywę, przetransformowaną jedynie śladowo w ostatnich 20 latach, w kierunku drugiej stylizowanej wizji Olsena, czyli wizji uniwersytetu jako „narzędzia realizacji krajowych celów politycznych” (ibid.: 31), o czym również w tej książce wielokrotnie wspominamy. Przesunięcie w myśleniu o polityce

szkolnictwa wyższego pokazuje wyraźnie nowy kierunek: odchodzenie od modelu humboldtowskiej „republiky uczonych” (patrz Gornitzka i Maassen 2007).

W najbardziej ogólnych kategoriach, przez ostatnie dwie dekady, aż do ostatniej fali reform, myślenie o polityce szkolnictwa wyższego na poziomie ministerialnym było równoznaczne z myśleniem wspólnoty akademickiej reprezentowanej przez rektorów uniwersytetów publicznych. Jeśli jakieś rozwiązania strategiczne uznawano za dobre dla wspólnoty akademickiej, to niemal automatycznie uznawano je za dobre w szerszym, społecznym sensie i wspierano na poziomie decydentów politycznych. Jedynym wyjątkiem było dotkliwie niedofinansowanie całego systemu, z którym nie zmagano się jako z zagadnieniem strategicznym, przynajmniej do połowy pierwszej dekady XXI w. Idea potężnych konfliktów między różnymi interesariuszami, rozwiązywanych przez intensywny dialog między nimi, była obca polskiej scenie ustawodawczej w obszarze szkolnictwa wyższego i nauki w latach 1990–2005. Kolejne rządy nie chciały stawać się pełnoprawnymi interesariuszami szkolnictwa wyższego, a studenci wraz z rodzicami czy przedstawiciele kręgów biznesowych i reprezentanci rynku pracy nie byli traktowani jako interesariusze o równym współnocie akademickiej znaczeniu, czy to w debatach politycznych, czy w trakcie dyskusji publicznych. Ministrowie czy wiceministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe byli najczęściej znanymi naukowcami, pochodzącymi z najbardziej prestiżowych uczelni sektora publicznego, silnie zakorzenionymi w najstarszym pokoleniu wspólnoty akademickiej, należącymi do grupy, którą moglibyśmy nazwać „oligarchią akademicką” (za Clarkiem 1983). Większość zmian w ustawach o szkolnictwie wyższym i nowe strategie dotyczące szkolnictwa wyższego pisane w latach 1990–2005 pochodziły z tej właśnie wpływowej grupy.

Co do kierunków polityki szkolnictwa wyższego i kształtu nowej ustawy z 2005 r., a także odpowiednich regulacji ministerialnych istniała pełna instytucjonalna symbioza utrzymywana między głównymi decydentami w polityce szkolnictwa wyższego oraz rektorami najbardziej prestiżowych uczelni. W modelu zarządzania szkolnictwem wyższym, dobrze funkcjonującym na etapie elitarnego (czyli nieumasowionego) szkolnictwa wyższego, symbioza ta jest wskazana; często wręcz nieunikniona. Jednakże w latach 1990–2005 system polski stał się systemem masowym, niewiele pod względem poziomu skolaryzacji różniącym się od większości systemów europejskich. Ewolucja w ustroju systemu była coraz bardziej nieunikniona, ponieważ system stawał się coraz bardziej nieefektywny. Reformy z lat 2009–2011 były możliwe tylko z dwóch powodów: niespotykanej uprzednio determinacji reformatorów (która będzie trudna do powtórzenia w przyszłości) i równie niespotykanego wcześniej, powszechnego społecznego przekonania o tym, że system jest nieefektywny. Korekta systemu doprowadziła do poprawy jego społecznych notowań, a tym samym szanse na radykalne zmiany na jakiś czas zmniejszyły się, zgodnie z zasadami znanymi z badań organizacji. Radykalne zmiany są bowiem najczęściej możliwe w systemach (i organizacjach), które powszechnie uznaje się za chylące się ku upadkowi. Uzasadnieniem staje się zapobieżenie kata-

strofie, czemu towarzyszy silne poparcie społeczne lub poparcie wewnątrz organizacji. Dzisiaj przekonanie o nieefektywności systemu nie jest powszechnie podzielane, a poparcie społeczne dla dalszych reform sektora akademickiego niskie – tym samym (tymczasowo) maleje motywacja decydentów do przeprowadzania dalszych reform. Również kadra akademicka jest podzielona w kwestii oceny wprowadzanych w życie reform – zwłaszcza, jak pokazujemy w rozdziałach 9 i 12 – podzielona w aspekcie generacyjnym.

Rząd pod koniec poprzedniej dekady przygotował wiele daleko idących zmian i poddał je pod trwającą długo dyskusję publiczną. Po raz pierwszy po 1989 r. nowi interesariusze szkolnictwa wyższego – nie tylko kadra akademicka i jej reprezentanci – zostali jasno określani i zapytani o oficjalne poglądy na temat pakietu reform. Poglądy te, jak miało się okazać, były znacząco odmienne od poglądów wspólnoty akademickiej. Do grona interesariuszy zaangażowanych w długi proces konsultacji społecznych włączono w szczególności studentów – a pośrednio, ich rodziców – i ich organizacje, doktorantów i ich organizacje, a nawet młodych naukowców przez nowe ciało konsultacyjne (nazwane Radą Młodych Naukowców) powołane przez MNiSW w lutym 2010 r., a także pracodawców za pośrednictwem zrzeszających ich organizacji. Poszukując wsparcia dla reform, reformatorzy zwrócili się bezpośrednio do nowych grup społecznych (zgodnie z wzorcami OECD, patrz Høj i in. 2006; OECD 2009b). Sprzeciwowi wspólnoty akademickiej wobec głównych części pakietu reform towarzyszyły zmieniające się poziomy wsparcia ze strony owych nowych interesariuszy. Poddane publicznej debacie kolejne oficjalne „założenia reformy”, prezentowane w różnych formach w latach 2009–2010, podkreślały instrumentalny charakter oczekiwanych zmian i oznaczały *de facto* koniec dominacji tradycyjnego postrzegania uniwersytetu jako wyizolowanej ze społeczeństwa i gospodarki wspólnoty badaczy oraz kres tradycyjnej symbiozy na poziomie ministerialnym między politycznymi decydentami a rektorami czy uznanymi naukowcami pochodzącymi z najlepszych uniwersytetów publicznych.

Transformacje polskich uniwersytetów jako instytucji w latach 90. zgadzały się z ogólnym modelem zmiany społecznej Roberta Goodina. Opisał on trzy podstawowe sposoby powstawania i zmieniania się instytucji społecznych wraz z upływem czasu: (1) przez przypadek: „staje się to, co się staje”; (2) przez ewolucję: przetrwanie tych, którzy „lepiej dopasowali się” do swojego otoczenia; oraz (3) przez intencjonalną interwencję: „zmiana może być wytworem rozważnej interwencji zdecydowanych i starających się osiągnąć cel aktorów”. Wnioski, do których dochodzi Goodin doskonale pasują do polskiego przykładu: „rzeczywisty przypadek społecznej czy instytucjonalnej zmiany w niemal pewny sposób pociąga za sobą kombinację wszystkich tych trzech elementów” (Goodin 1996: 24–25).

Istotnie, w obliczu społecznych, politycznych i gospodarczych transformacji na skalę niespotykaną w powojennej historii Europy, uniwersytety w Polsce (podobnie jak w większości krajów postkomunistycznych) zmieniały się przez przypadek, ewolucję oraz intencjonalną interwencję, z naciskiem na pierwsze dwa modele. Intencjonalne interwencje w politykę szkolnictwa wyższego ze strony

rzędów były rzadkie, natomiast istniał pewien zestaw całościowych zasad sterujących transformacjami w sektorze akademickim: stanowiły go demokracja instytucjonalna i rozwój kolegalności akademickiej, instytucjonalna autonomia oraz wolność akademicka na poziomie jednostkowym, odzyskane po okresie osłabienia lub wręcz nieistnienia w okresie komunizmu. Zmiany te można postrzegać jako „pożądane zasady projektu instytucjonalnego” oraz „zasady z głębszym moralnym oddźwiękiem” (ibid.: 39). Jednakże za tak ogólnymi zasadami przewodnimi nie podążał żaden dobrze rozwinięty projekt instytucjonalny. Nie istniały – w całym regionie – skuteczne wizje przyszłości uniwersytetów. W polskim przypadku państwo nie miało wyraźnego pomysłu na to, w jaki sposób radzić sobie z postępującą dezintegracją instytucji szkolnictwa wyższego, której wyrazem były niskie pensje kadry akademickiej, drenaż mózgow (zarówno uczonych, jak i najlepszych absolwentów), słaby i nieprzystający do nowych warunków system finansowania badań czy radykalnie niski poziom nakładów na badania. Występowały inne, potężne problemy społeczne i ekonomiczne, o bardziej krytycznym znaczeniu, a wystarczy przypomnieć, że wskaźnik inflacji na początku lat 90. w Polsce wynosił kilkaset procent rocznie.

Dopiero co odzyskana instytucjonalna autonomia i instytucjonalna demokracja wyrażająca się w skrajnej, rozbudowanej kolegalności akademickiej oznaczały, że systematyczne przekształcanie uczelni, koordynacja oferowanych na zasadach rynkowych (czy *quasi*-rynkowych) obszarów studiów niestacjonarnych czy racjonalizacja uczelnianych wydatków stały się na wiele lat niemożliwe. Skrajnie demokratyczne formy zarządzania sprawiały również, że okresowa ocena jakości prowadzonych instytucjonalnie i indywidualnie badań naukowych była coraz trudniejsza. Jednocześnie – co miało potężny negatywny, demotywujący wpływ na całą profesję akademicką – mniej czy bardziej bolesne pozbycie się słabej kadry akademickiej, niezdolnej do wypełniania choćby podstawowych wymogów misji badawczych, stało się niemożliwe.

Rozwój nauki był potężnie hamowany z zewnątrz (np. przez niski poziom finansowania), ale w nie mniejszym stopniu od środka: uniwersalne zasady decydujące o rozwoju nauki, powszechnie stosowane w tym czasie w nauce zachodniej, zostały zawieszane. Nie zostawiali na uczelni i nie byli awansowani tylko najlepsi – system tolerował, a często również awansował wszystkich, tym samym demoralizując tych, którzy chcieliby funkcjonować według uniwersalnych zasad nauki znanych z systemów zachodnich. Ludzkie oblicze polskich uczelni znane z ostatniego ćwierćwiecza – nawet najlepsze uczelnie traktowane jako tzw. miejsca pracy, z których odchodzenie z racji niestosowania się do uniwersalistycznych reguł nauki (Merton 1968; Ziman 1989) miałyby być bezlitosnymi „zwolnieniami” – zrodziło ich oblicze nienaukowe czy obok-naukowe. Utrzymywany charakter najlepszych uczelni jako „miejsc pracy” praktycznie stopniowo, coraz bardziej skutecznie, odcinał polską naukę od nauki uprawianej w Europie. Powrót do Europy w tym aspekcie – uprawiania nauki na europejskim poziomie przez znaczną część kadry, a nie przez wybrane, często nawet liczne, jednostki – może nam

zając dwie dekady: nie chodzi tylko o poziom dostępnego finansowania i o to, co sami myślimy o sobie. Chodzi o coś innego.

Samopoczucie naukowe polska kadra może sobie dosyć szybko poprawić, podobnie przecież jak – teoretycznie – można by sprawnie podnieść poziom nakładów na badania. Chodzi jednak również o to, co nauka europejska – w całości, powszechnie, otwarcie, ale i podskórnie – myśli o nas. Przez dwie dekady w nauce europejskiej istnieliśmy śladowo, przede wszystkim z powodów finansowych. Widzialność naukowa to również stała, regularna, fizyczna obecność na międzynarodowych konferencjach naukowych, na którą w szerszym sensie, zwłaszcza młodsza kadra, ma szansę dopiero od kilku lat. Procesy sklejanego tego, co się rozpadało przez dwie dekady, mogą być równie długotrwałe. Globalny system nauki jest bezlitosny i bezlitośnie kumulatywny. Kumulują się narodowe sukcesy, ale kumulują się i narodowe niepowodzenia. Z szerszej perspektywy obejmującej to, co Polska nauka osiągnęła w kontekście tego, co mogła osiągnąć – pierwsze dwie dekady po 1989 r. uznajemy za zdecydowanie za czas stracony. Nie inaczej wygląda sytuacja w krajach naszego regionu. Niestety, kumulatywność w świecie nauki powoduje, że wpływu obecnych reform na powszechne postrzeganie polskiej nauki jako całości w Europie nie będzie widać jeszcze przez wiele lat.

A trzeba pamiętać, że liczba habilitacji i tytułów profesorskich spadała przez całe lata 90. i przez pierwszą dekadę XXI w., że średnia wieku posiadaczy tych stopni i tytułów dopiero od niedawna zaczyna powoli się obniżać, że kadra, która nie spełnia standardów akademickich (zwłaszcza związanych z badaniami naukowymi, czyli publikacjami), pracuje przez lata nawet w najlepszych ośrodkach akademickich, że – jak pokazujemy w rozdziale 11 – jeszcze w 2010 r. 43% badanej kadry w sektorze uniwersyteckim w ciągu trzech lat nie opublikowało ani jednej pracy akademickiej. Wpływ owych Goodina przypadkowych, ewolucyjnych i intencjonalnych zmian z lat 90. w ramach kultury instytucjonalnej jest wciąż silnie odczuwalny, a zasady i normy akademickie okresu komunistycznego – chyba jednak bardziej uniwersalistyczne niż normy obowiązujące po upadku komunizmu – nie uchroniły najlepszych polskich uczelni przed niską produkcją wiedzy w latach 90. i przed procesami, które w rozdziale 5 nazwaliśmy „deinstytucjonalizacją” misji badawczej. Reformy otwierają szanse na odnowę kultury akademickiej, rewizję zasad i norm akademickich, które doprowadziły do dzisiejszej zapaści nauki (jako jedno z najważniejszych czynników), ale reinstytucjonalizacja misji badawczej na najlepszych uniwersytetach publicznych, szczególnie w miękkich obszarach nauki, jest procesem trudnym, długotrwałym i kosztownym.

W jaki sposób trwające w Polsce transformacje systemowe odnoszą się do szerszych europejskich i globalnych procesów i towarzyszących im agend, takich jak choćby agenda modernizacyjna uniwersytetów europejskich Komisji Europejskiej czy globalne scenariusze (*global scripts*) powstające w dziedzinie polityki szkolnictwa wyższego przez ostatnie dwie dekady w organizacjach międzynarodowych, szczególnie zaś w Banku Światowym i w OECD (patrz Gornitzka 2007; Gornitzka i Maassen 2011)? Słownik globalnej agendy reform oraz towarzyszące

mu argumenty są w Polsce używane, pojęcia zaś stosowane w dokumentach polskich reform są zaczerpnięte zarówno z OECD, jak i z UE. Jednakże szybkość realizacji celów reformy i publiczne nakłady z reformą związane nie wskazują na szybką konwergencję między zmianami na uniwersytetach w Europie Zachodniej i w Polsce. Być może bardziej prawdopodobne jest wyłonienie się specyficznego, hybrydowego, środkowoeuropejskiego modelu produkcji wiedzy, równoległe do wyłaniania się specyficznego, środkowoeuropejskiego państwa dobrobytu (patrz Aidukaite 2009; Fenger 2007; Ferge 2008; Golinowska, Hengstenberg i Żukowski 2009; Ingłot 2008). Nie możemy bowiem wykluczyć możliwości, że najlepsze systemy szkolnictwa wyższego w Europie (podobnie jak najlepsze systemy państwa dobrobytu i ich usługi publiczne) mogą przestać być dla Polski naturalnym punktem odniesienia. Nie były nim w praktyce (a nie tylko w deklaratywnej teorii) nigdy przez 20 lat po upadku komunizmu; stały się nim dopiero kilka lat temu. Mimo to nawet reformatorzy – na szczęście – nie zdają sobie sprawy z głębokości i trwałości podziałów między dwiema częściami Europy (podziałów ujawniających się w empirycznych badaniach kadry akademickiej).

Polskie uczelnie od momentu zapewnienia im instytucjonalnej autonomii i wolności akademickiej ustawą z 1990 r. mogły korzystać ze wszystkich pożytków zapewnianych przez humboldtowski model uniwersytetu – jednak bez związanych z nim ograniczeń. Obok tradycyjnego oddania misjom badań i kształcenia pojawiło się mniej tradycyjne oddanie specyficznemu polskiej „trzeciej misji”: dodatkowo płatnej dydaktyki, wykonywanej przez kadre publicznych uczelni zarówno w murach najbardziej szanowanych uniwersytetów, jak i w murach rodzącego się sektora prywatnego. Nieoczekiwanie po 1989 r. instytucjonalna autonomia uczelni doprowadziła do możliwości przebiegania w dostępnych opcjach, wśród tradycyjnego repertuaru norm i wartości, uzasadnionych sposobów postępowania i zachowania, właściwych działań itp., które konstytuują uniwersytet jako organizację. Polskie uczelnie używały jednak tylko tych, które nadawały się do realizacji ich własnych interesów. Oczywiście we wszystkich programowych wypowiedziach, a także w oficjalnych dokumentach powstających na uczelniach w tym czasie, punktem odniesienia było dokładnie to, co Olsen (2007b) określił jako „rządzoną przez zasady wspólnotę badaczy”. Mimo to w praktyce „republika uczonych”, ku zdumieniu analityków zachodnich, stawała się „republiką dydaktyków”. Tradycyjni naukowcy czuli się w niej coraz mniej komfortowo, ponieważ reguły akademickiej gry zaczynała ustanawiać nowa, hałaśliwa większość, doskonale radząca sobie (dydaktycznie) w nowej rzeczywistości (natomiast zupełnie inaczej wyglądały zmiany w krajach wyszehradzkich – zwłaszcza na Węgrzech i w Czechach, gdzie sektor prywatny pojawił się i później, i w małej skali, powodując nieznaczne zmiany obowiązujących kanonów akademickości).

Z regionalnej perspektywy porównawczej, jak podaje Eurostat, wydatki na badania i rozwój w stosunku do PKB w latach 2000–2010 w Polsce wzrosły jedynie nieznacznie (z 0,64 do 0,74%), gdy w tym samym czasie był wyraźny wzrost w Czechach (z 1,17 do 1,56%) i na Węgrzech (z 0,81 do 1,16%). Jedno z możli-

wych wyjaśnień potężnego niedofinansowania badań akademickich sprowadzało się do obwiniania za to trwałej koncentracji sektora publicznego na kształceniu oraz (zbyt) łagodnej presji kadry akademickiej, szczególnie presji zorganizowanej, na wzrost nakładów na badania. Wspólnota akademicka jest potencjalnie jedną z najważniejszych grup interesu zaangażowanych w konkurencję o środki publiczne przez lobbing (Tandberg 2010), jednak jej interesy były zbyt długo rozbieżne: wyższe nakłady na badania doprowadziłyby do wyższej konkurencji między kadrą akademicką i między instytucjami oraz do wyższej rozliczalności z poziomu prowadzonych badań czy działalności publikacyjnej. Systematyczna koncentracja na misji dydaktycznej nie szła w parze z presją na wzrost nakładów na badania, a kadra akademicka była podobnie podzielona jak instytucja uniwersytetu. Aspiracje naukowe kadry różniły się, a tym samym lobbing był nieskuteczny (w popularnej opinii naukowcy mieli możliwość dorobienia do pensji, ale działalność naukowa była stopniowo pozbawiana i prestiżu, i funduszy).

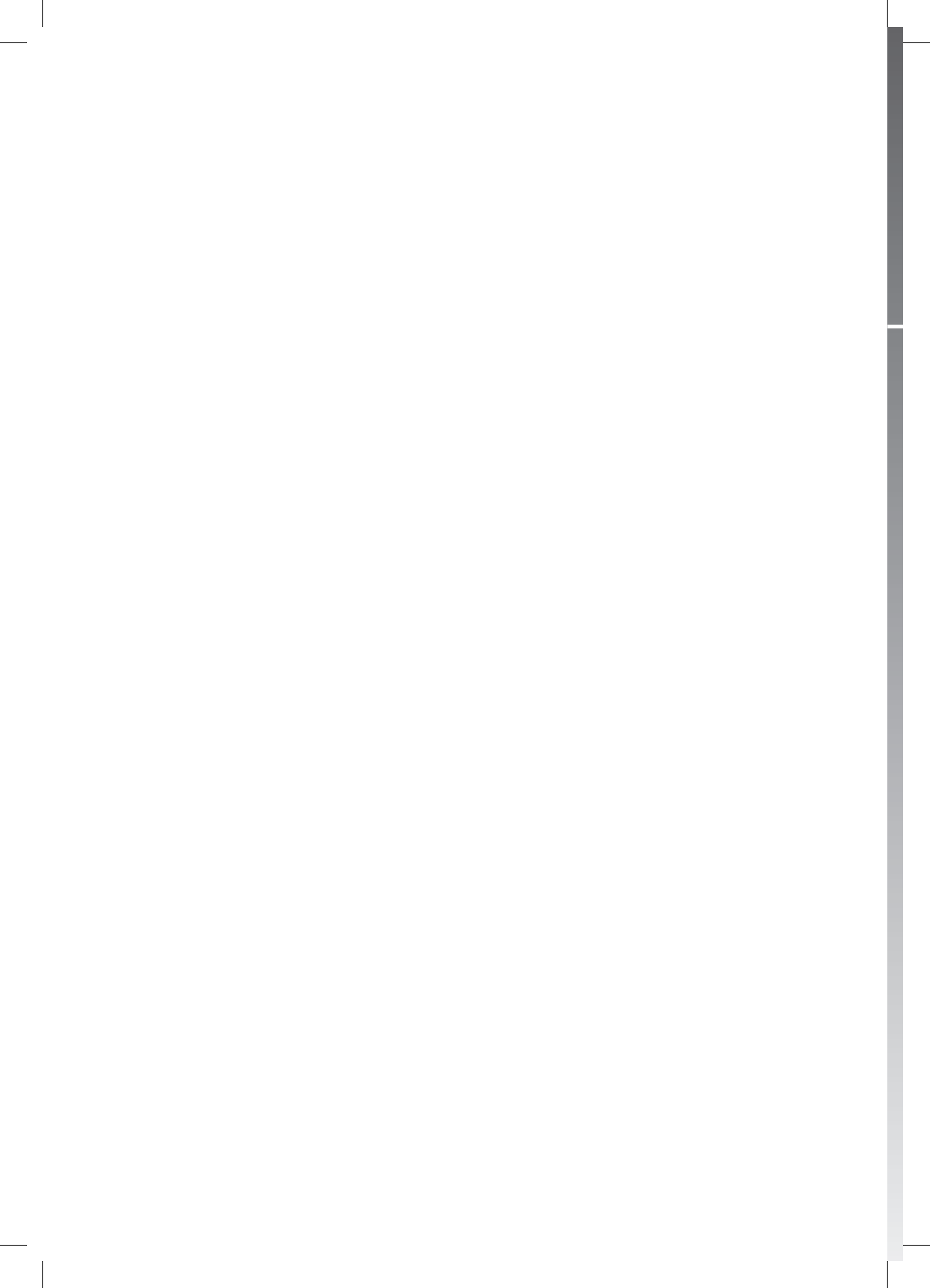
Konsekwencje dwóch dekad potężnych zaniedbań dla międzynarodowej działalności polskiej nauki pokazujemy w rozdziale 5, zestawiając publikacje międzynarodowe pochodzące z naszego regionu w latach 1996–2010 (i litościwie nie zestawiając ich z publikacjami największych systemów europejskich). Polska, największy system szkolnictwa wyższego i nauki w regionie, największe państwo w regionie i sztandarowy przykład zakończonego sukcesem przechodzenia do gospodarki rynkowej i demokracji liberalnej, wypada słabo z perspektywy osiągnięć w reformowaniu swoich uniwersytetów i z perspektywy osiągnięć naukowych swojej kadry. Największy system postkomunistyczny nie wypada lepiej od pozostałych, mniejszych i słabszych systemów z naszego regionu: pod względem liczby publikacji, udziału w międzynarodowych projektach badawczych czy dostępu do międzynarodowego, konkursowego finansowania badań naukowych. Uważamy, że nadal w regionie funkcjonuje hybrydowy – już nie komunistyczny i jeszcze nie zachodnioeuropejski – model produkcji wiedzy, pozostający pod głębokim wpływem półwiecza epoki komunizmu i co najmniej pierwszej dekady epoki postkomunizmu. Konceptualizacje przyszłości uniwersytetów w Europie postkomunistycznej są do siebie bardzo podobne (patrz Curaj, Deca i Egron-Polak 2015; Dobbins 2011), podobne są też praktyka zmian regulacyjnych i kierunki wprowadzanych reform. Efekty ćwierćwiecza transformacji są bardzo słabe, a z perspektywy transformacji w Europie Zachodniej – marginalne. Młode pokolenie polskiej kadry zdaje sobie coraz lepiej sprawę z dzielącej oba światy – w przypadku najlepszych uczelni – przepaści; im bardziej się internacjonalizuje – najczęściej z pomocą środków NCN – tym bardziej widzi potrzebę dalszych, przyspieszonych zmian (co pokazujemy w rozdz. 12 na podstawie ilościowego i jakościowego materiału empirycznego).

Największą nadzieją na pozytywne zmiany na uniwersytetach Europy Środkowej są zatem młode pokolenia badaczy, wychowywane w nowej, umiędzynarodowionej rzeczywistości instytucjonalnej. O ile nie wybiorą masowo być może prostszej drogi – naukowej kariery zagranicznej. To z myślą o nich wprowa-

dzano najnowsze reformy, i to oni mają być ich największym beneficjentem. Czy tak się stanie, a zwłaszcza czy założenia reform nie zostaną osłabione, a mechanizmy – rozmontowane, czy za nowymi mechanizmami pojawią się większe środki finansowe – pokażą najbliższe lata. Wierzimy, że wymuszonego z zewnątrz, a więc początkowo obcego, nastawienia kadry akademickiej na globalną naukę nie da się zatrzymać; że po raz pierwszy wprowadzane zmiany będą trwałe, a mechanizmy skuteczne. Ale na podsumowania przyjdzie czas za 10 lat.

POLSKA KADRA AKADEMICKA Z EUROPEJSKIEJ PERSPEKTYWY PORÓWNAWCZEJ

-
- Zarządzanie w szkolnictwie wyższym: kolegalność akademicka i uniwersytet jako „wspólnota badaczy”?
 - Kariera akademicka: stabilizacja, drobne kroki i kamienie milowe
 - Umiędzynarodowienie badań naukowych: wpływ na produktywność badawczą
 - Nierówności w produkcji wiedzy naukowej: rola najbardziej produktywnych naukowców
 - Młoda kadra akademicka: międzypokoleniowe różnice w pracy naukowej i produktywności badawczej
-



Zarządzanie w szkolnictwie wyższym: kolegialność akademicka i uniwersytet jako „wspólnota badaczy”?

-
- Wprowadzenie
 - Kontekst teoretyczny
 - Dane i metody badawcze
 - Wyniki badań
 - Wnioski
-

8.1. Wprowadzenie

Cztery dekady temu, analizując pojawienie się szkolnictwa wyższego jako nowego obszaru badań naukowych, Paul L. Dressel i Lewis B. Mayhew (1974: 89) uskarżali się, że z nielicznymi wyjątkami

literatura niemal kompletnie milczy na temat tego, w jaki sposób członkowie kadry akademickiej wkraczają w swoją profesję, jakiego rodzaju są ludźmi, w jaki sposób rozwijają się ich kariery oraz jak im się wiedzie w realizacji zadań zawodowych.

Już od lat 90. ubiegłego wieku stopniowo przestajemy mieć do czynienia z podobnymi problemami w perspektywie pojedynczych krajów (szczególnie w kontekście amerykańskim; badania odwołujące się do potężnych danych ilościowych, patrz Blackburn i Lawrence 1995; Finkelstein, Seal i Schuster 1998; Schuster i Finkelstein 2006). Jednakże dopiero w ostatnich kilku latach globalne (oraz europejskie) badania porównawcze profesji akademickiej stały się po raz pierwszy nasycone danymi (czyli *data-rich*). (Doszło być może nawet do paradoksalnej sytuacji, w której mamy więcej danych na temat kadry akademickiej w Europie, niż możemy poddać sensownej interpretacji.) Stało się tak w następstwie wspólnych wysiłków w ramach dwóch dużych, wieloletnich projektów badawczych: globalnego projektu CAP (Changing Academic Profession) oraz jego europejskiego odpowiednika projektu EUROAC (Academic Profession in Europe, posługującego się formatem badania zastosowanym w CAP).

Zestaw 11 krajów europejskich, dla których dostępne są dane pierwotne (a nie wtórne) w formacie porównawczym, otwiera niespotykaną dotąd szansę na badanie profesji akademickiej w Polsce z europejskiej, ilościowej perspektywy porównawczej. Taką właśnie perspektywę tu przyjmujemy. Nadrzędne pytania badawcze tego rozdziału brzmią następująco: czy po ponad dwóch dekadach dużych systemowych zmian wyłaniający się w Polsce ilościowy obraz rządzenia i zarządzania uniwersytetami (*governance* i *management*) odpowiada tradycyjnym modelom rozwijanym konceptualnie przez ostatnie dziesięciolecia w celu badania zachodnioeuropejskich i globalnych systemów szkolnictwa wyższego? Czy tradycyjne modele rządzenia, które możemy znaleźć w literaturze przedmiotu, odzwierciedlają wzorce rządzenia występujące w rzeczywistości zmieniającego się polskiego szkolnictwa wyższego? Które *modele* konceptualne są dziś najbliższe *rzeczywistym wzorcom* funkcjonowania uczelni oraz jak oceniać zakres ich stosowalności w polskim przypadku? W jaki zatem sposób można umiejscowić polski system na osi od systemu profesjonalnego/akademickiego do systemu menedżerskiego/biurokratycznego; na osi system autonomiczny–system menedżerski–system rynkowy; jak ułokować go w trójkącie państwo–rynek–oligarchia akademicka czy też w czterech „stylizowanych wizjach” organizacji uniwersytetu, by odwołać się do najważ-

niejszych modeli i koncepcji (Birnbaum 1988; Becher i Kogan 1980; Kogan 1992; Clark 1983; Olsen 2007b), które częściowo omówimy dalej. Polski system można postrzegać zarazem jako w pewnej mierze reprezentatywny dla 10 pozostałych środkowoeuropejskich systemów postkomunistycznych, o zbliżonych tradycjach akademickich w okresie powojennym oraz o zbliżonych wyzwaniach społeczno-gospodarczych, które formowały kierunki reform po 1989 r.

W pierwszej dekadzie XXI w. mieliśmy do czynienia z przynajmniej trzema globalnymi (patrz Altbach 2002) i europejskimi (patrz Enders 2000; Enders i de Weert 2004) dużymi projektami badawczymi dotyczącymi zmieniającej się profesji akademickiej, które są ściśle związane z tematem tego rozdziału (autor koordynował polskie studia przypadku w dwóch z nich, patrz Kwiek 2003a, 2004e). Nie powstawały one jednak na podstawie systematycznie zbieranych pierwotnych danych ilościowych. Rozdział ten jest natomiast oparty na dużym, porównywalnym materiale ilościowym (a w jego tle pozostaje rozległy materiał jakościowy). Możemy uznać, że zastrzeżenie sformułowane przez Gary'ego Rhoadesa (1992: 1377) w rozdziale na temat modeli rządzenia (w sławnej *Encyclopedia of Higher Education* Burтона Clarka i Guya Neave'a) może w przyszłości nie być już aktualne:

Niestety, w literaturze przedmiotu mamy do czynienia z niewielką ilością badań zajmujących się stopniem, w jakim modele rządzenia reprezentują przekonania i zachowania ludzi w strukturach rządzenia szkolnictwa wyższego (podkr. M.K.).

Po raz pierwszy zatem, korzystając z bazy danych stworzonej w projektach CAP i EUROAC, „przekonania i zachowania” europejskiej kadry akademickiej – w tym, co dla nas najważniejsze, polskiej kadry – można badać systematycznie i porównawczo przy użyciu starannie zebranych, pierwotnych danych ilościowych. Międzynarodowe dane dotyczące poglądów, postaw i zachowań akademickich otwierają nowe możliwości porównawczego badania dynamiki zmian w parze: modele rządzenia a akademickie przekonania i zachowania. Tym samym tradycyjne *university governance models*, funkcjonujące na prawach typów idealnych Maksa Webera, mogą zostać skonfrontowane z dużym materiałem empirycznym zebrany w 11 systemach edukacyjnych Europy.

Rozdział ten został podzielony w następujący sposób: po wprowadzeniu przechodzimy do przedstawienia kontekstu teoretycznego (skupionego na typie zaprezentowanych tu badań i na kilku modelach organizacji uniwersytetu uznanych za użyteczne), a następnie zaprezentujemy charakterystykę zebranych danych i zastosowanych metod badawczych. Fragment dotyczący empirycznych wyników badań jest oparty na analizie statystyki opisowej oraz kilku specjalnie skonstruowanych indeksów, które wykorzystano do oceny stosowalności wybranych modeli rządzenia do polskich, empirycznie zweryfikowanych wzorców.

8.2. Kontekst teoretyczny

8.2.1. Akademickie badania szkolnictwa wyższego

Rozdział ten stanowi „typ 2” porównawczego modelu badania Jussiego Välimaa (2008: 147). W przeciwieństwie do modelu badania „typu 1” (tematyczne badania przeprowadzane na podstawie już istniejących danych wtórnych), model ów odwołuje się do zbierania i analizy nowych danych jakościowych i/lub ilościowych. W szczególności zaś podążamy śladem badań teoretycznych i metodologicznych (ukierunkowanych na dane empiryczne) profesji akademickiej przeprowadzanych w kontekście globalnym i europejskim w latach 2007–2012 w ramach projektów CAP i EUROAC (patrz zwłaszcza Cummings i Finkelstein 2012; Teichler, Arimoto i Cummings 2013; Locke i Cummings 2011; Kehm i Teichler 2013; Teichler i Höhle 2013). Dla projektowania badań „typu 2” podstawowe znaczenie ma „jasność zastosowanych pojęć” (Välimaa 2008: 148), tak by pojęcia (oraz ich definicje) mogły przemieszczać się między badanymi systemami edukacyjnymi, zachowując pełną zrozumiałość w kontekstach poszczególnych krajów. Ponieważ społeczna dynamika zmian krajowych systemów szkolnictwa wyższego może się nieco różnić mimo istnienia tych samych elementów strukturalnych, uznajemy tutaj duże znaczenie wiedzy terenowej (Välimaa 2008: 151–152; Teichler 1996: 462). Tym samym nasze badanie jest w sposób pośredni osadzone w 800 stronach transkrypcji wywiadów przeprowadzonych z polską kadrą akademicką oraz w 600 stronach raportów z kilku tysięcy stron transkrypcji wywiadów z wybranych krajów. Wywiady odróżniają projekt EUROAC od projektu CAP, w którym ich nie przeprowadzono (patrz wyniki jakościowej części badań w Fumasoli, Goastellec i Kehm 2015; Kwiek i Antonowicz 2013). Jednakże nie odwołujemy się tutaj do wywiadów bezpośrednio, ponieważ porównawczej naturze tego rozdziału lepiej odpowiada materiał ilościowy (inaczej niż w rozdz. 12, poświęconym różnicom międzypokoleniowym na polskich uczelniach).

Konstruując kontekst teoretyczny, rozpoczęliśmy od istniejących typologii organizacji uniwersytetu i jego typów idealnych. Typologie przyczyniają się do lepszej konceptualizacji i opisu nowych zjawisk empirycznych (Collier, Laporte i Seawright 2008: 163). Typologie i modele odpowiednie dla Polski zostały tu zbadane w kontekście typologii i modeli najbardziej wpływowych w literaturze z zakresu badań nad szkolnictwem wyższym, które z powodu politycznej i naukowej izolacji naszej części świata w chwili powstawania nie brały pod uwagę systemu polskiego ani systemów Europy Środkowej.

Należy więc wyraźnie podkreślić: polskie uniwersytety nie były brane pod uwagę ani empirycznie, ani teoretycznie w czasie, kiedy rozwijano – współcześnie upowszechnione – zachodnioeuropejskie i amerykańskie typologie (dokładnie w takiej samej sytuacji znalazły się badania porównawcze państw dobrobytu – tradycyjne typologie w ogóle nie odnoszą się do naszej części świata, patrz Kwiek

2013b, 2014a). Bliska jest nam idea, że uważna praca z typologiami nie tylko daje możliwość strukturyzacji porównań empirycznych, lecz także, co najważniejsze w kontekście kraju postkomunistycznego, pomaga w kreśleniu konturów zachodzących zmian systemowych i instytucjonalnych. Zebrane dane empiryczne pokażą nam zatem, jak lokalizować Polskę wśród innych systemów europejskich oraz wśród istniejących typologii i modeli.

8.2.2. Modele ładu uniwersyteckiego

Za potencjalnie użyteczne uznaliśmy pięć typologii stosunków uniwersytet–państwo oraz organizacji uniwersytetu i modeli rządzenia, a mianowicie: typologie i modele wypracowane przez Tony’ego Bechera i Maurice’a Kogana (1980, 1992), Burtona Clarka (1983), Roberta Birnbauma (1988), Ivara Bleiklie’ego i Maurice’a Kogana (2007) oraz Johana P. Olsena (2007b). Clark (1983: 143) przedstawił swój „trójkąt koordynacji”, umieszczając systemy szkolnictwa wyższego między trzema biegunami „władzy państwowej”, „rynku” i „oligarchii akademickiej” i odróżniając od siebie model kontroli państwowej, model samorządu akademickiego i model ukierunkowany rynkowo. Birnbaum (1988: 83–174) dokonał rozróżnienia między czterema głównymi modelami organizacji akademickiej: „kolegialnym”, „biurokratycznym”, „politycznym” i „anarchicznym”. Z kolei Olsen (2007b: 30) zaproponował cztery „stylizowane wizje” uniwersytetu: „rządząca się swoimi regułami wspólnota badaczy”, „narzędzie realizacji krajowych celów politycznych”, „demokracja przedstawicielska” oraz „przedsiębiorstwo usługowe osadzone w konkurencyjnych rynkach”. Bleiklie i Kogan (2007: 488) odróżnili zaś od siebie dwa dominujące typy idealne uniwersytetu: „republika uczonych” i „organizacja interesariuszy”, oraz dwa typy idealne „reżimów wiedzy”: „reżim kapitalizmu akademickiego” (skupiony na interesach przemysłu i gospodarki, kierujący się logiką komercyjną) oraz „reżim publicznego menedżeryzmu” (skupiony na interesach państwa i administracji politycznej, kierujący się logiką parakonkurencyjności). W dalszej części rozdziału skupimy się na typologiach skonstruowanych przez Olsena oraz Birnbauma, chociaż równoległe analizy można by zaprezentować dla pozostałych typologii i modeli, modyfikując używane zmienne.

W teorii organizacji rządzenie uniwersyteckie jest ujmowane w różnych „ramach poznawczych” (Birnbaum 1988: 84), różnych „obrazach” i „metaforach” (Morgan 1986) oraz różnych „modelach” (Clark 1983). Za Birnbaumem (1988: 84) model rozumiemy tu jako

wyabstrahowaną rzeczywistość, która, jeśli jest dostatecznie dobra, pozwala na zrozumienie (a niekiedy przewidywanie) niektórych aspektów dynamiki systemu, który reprezentuje. Modele rzadko kiedy są słuszne lub błędne; są, po prostu, mniej lub bardziej użyteczne w badaniu różnych aspektów funkcjonowania organizacji.

Natomiast w duchu Charlesa A. Lave'a i Jamesa G. Marcha (1993: 3) model postrzegamy jako

uproszczony obraz części świata rzeczywistego, posiadający niektóre, ale nie wszystkie jego cechy, będący zbiorem wzajemnie powiązanych hipotez na temat świata. Podobnie jak obrazy, model jest prostszy niż zjawiska, które ma reprezentować czy wyjaśniać.

Będziemy tu zatem analizować tradycyjnie ujmowane wzorce organizacyjne – funkcjonujące w polskim szkolnictwie wyższym – na podstawie nowych, kompleksowych, międzynarodowych danych empirycznych. Nie konstruujemy tym razem nowych typologii: szacujemy stosowalność realnych wzorców funkcjonowania polskich uniwersytetów (bo do uniwersytetów, a nie całości systemów, odnoszą się analizowane typologie i modele i do nich ograniczamy nasze dane empiryczne) w kontekście istniejących modeli i typologii organizacji akademickiej. Wstępnie, opierając się na dostępnej literaturze, możemy stwierdzić, że w Polsce (oraz we Włoszech i w Portugalii) mamy do czynienia z systemem przejawiającym silniej niż większość pozostałych systemów europejskich cechy systemu koordynowanego przez profesurę (*professorially-coordinated system*). Nie ma on natomiast cech systemu koordynowanego przez państwo – jak w Japonii czy Korei, ani koordynowanego przez rynek – jak w USA, Australii czy Wielkiej Brytanii (patrz odpowiednie podziały w Clark 1983: 136–171; patrz też Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 191).

8.2.3. Kolegialność akademicka

Odwołamy się teraz na krótko do analiz pojęcia kolegialności w kilku tradycjach badań naukowych szkolnictwa wyższego. Howard R. Bowen i Jack H. Schuster (1986: 53), omawiając postawy naukowców amerykańskich, odnoszą się do tego, co określają mianem „podstawowych wartości”. Wartości te pochodzą z długiej tradycji akademickiej i są przekazywane przez kolejne pokolenia badaczy. Autorzy przyporządkowują owe podstawowe wartości trzem głównym kategoriom: dążeniu do kształcenia, wolności akademickiej oraz kolegialności. Skupiamy się tutaj wyłącznie na ostatniej z nich.

W ich ujęciu kolegialność akademicka jest związana z czterema głównymi elementami: po pierwsze, z uczestnictwem kadry naukowej w rozwiązywaniu kwestii akademickich przez system rad naukowych i senatów (szczególnie w sprawach edukacyjnych: przyjęcia na studia, kształtowanie programów nauczania, formułowanie wymogów dotyczących przyznawania stopni i tytułów naukowych oraz decydowanie o zatrudnieniu i awansie kadry akademickiej); po drugie, kadra akademicka jest informowana na temat spraw o wadze wydziałowej lub instytucjonalnej i konsultuje się z nią decyzje dotyczące tych spraw; po trzecie, mamy do czynienia ze wspólnotą badaczy (przyjaźń, pomoc); i po czwarte, istnieje równość

wiedzy powstającej w różnych polach – żaden awans instytucjonalny nie jest uzależniony od dziedziny akademickiej. Chociaż na podstawie baz danych projektów CAP i EUROAC trudno zbadać trzeci i czwarty aspekt kolegalności, uczestnictwo w podejmowaniu decyzji, informowanie kadry i konsultacje z nią na poziomie instytucji i jej jednostek organizacyjnych mogą zostać szczegółowo przeanalizowane.

Kathleen Manning (2013: 40–48), odwołując się do prac Roberta Birnbauma i adaptując jego cztery główne modele organizacji uniwersyteckiej (kolegalny, biurokratyczny, polityczny i anarchiczny), definiuje kolegalny model organizacji uniwersyteckiej przez takie cechy, jak nieustanna komunikacja i konsensualne podejmowanie decyzji, przywództwo jako funkcja pierwszego spośród równych, socjalizacja nowych członków kadry naukowej do profesji akademickiej, wolność akademicka, pełnoetatowe, dożywotnie zatrudnienie (*tenure*), samorządność i system współrzędzenia stosowany przy podejmowaniu decyzji instytucjonalnych. Również większość z nich można zbadać za pomocą zmiennych z bazy danych, którą się tu posługujemy.

Z kolei Birnbaum (1988: 86–97) w swojej definicji „systemu kolegalnego” wskazuje na następujące cechy kolegalności akademickiej:

Jej istotnymi czynnikami są: nacisk na konsensus, współdzielona władza, wspólne zobowiązania i aspiracje oraz przywództwo, które podkreśla znaczenie konsultacji i zbiorowej odpowiedzialności. [...] To wspólnota, w której zmniejsza się znaczenie różnic w statusie, a ludzie współdziałają jako sobie równi, umożliwiając pojmowanie college'u jako wspólnoty koleżeńskiej – innymi słowy – jako kolegium.

„Kolegium”, według definicji Birnbauma, to kolegium starszej, zatrudnionej na etat kadry akademickiej (nieetatowa klasa asystentów – czyli „młoda kadra” według naszej klasyfikacji zastosowanej w rozdz. 12 – wydaje się do niego nie należeć). Większość zachodzących między nimi interakcji jest nieformalna, sama instytucja jest egalitarna i demokratyczna, a członkowie administracji oraz kadra naukowa „traktują siebie jak równych”; ponadto kładzie się nacisk na „gruntowność i deliberację”, a decyzje podejmowane są w drodze konsensusu. Administrację ujmuje się jako „podporządkowaną kolegium i wypełniającą jego wolę”; administratorzy zdają się być „amatorami”, a nie profesjonalistami; przywódca jest wybierany, a nie mianowany, a przez kadre naukową postrzegany jako „pierwszy spośród równych”, a nie jako „szef”. Nieformalne normy regulują zachowania akademickie silniej niż spisane zasady i regulacje. Liderzy są obierani przez swoich kolegów, ponieważ kadra akademicka wierzy, że to liderzy egzemplifikują normy jej instytucji (Birnbaum 1988: 87–101). Clark (1987: 384) w podobnym tonie zwrócił uwagę na to, że kolegalność jest

formą władzy, z której profesja akademicka jest najbardziej dumna. Niesie ona ze sobą demokratyczny i antybiurokratyczny wydźwięk, gdyż decyzje są podejmowane nie przez szefa, a przez grupę koleżeńską; równość jest natomiast zoperacjonalizowana w ramach procedur przydzielających jeden głos jednej osobie.

Tyle w olbrzymim skrócie mówi o kolegialności akademickiej teoria organizacji. Badając dane empiryczne, należy mieć je cały czas w pamięci i przykładać do przypadku polskich uniwersytetów (umieszczonych obok uniwersytetów europejskich). Nasze pytania badawcze formułujemy zatem następująco: w jakim stopniu *teoretyczny* model kolegialności pasuje do *rzeczywistości* polskiego systemu szkolnictwa wyższego, jego empirycznych wzorców, czyli do „przekonań i zachowań” polskiej kadry akademickiej, które uchwyciliśmy i przebadaliśmy empirycznie? Oraz do którego modelu organizacji uniwersytetu (czy do której jego „stylizowanej wizji”) pasują polskie uniwersytety?

Odpowiedź na tak postawione pytania jest jednak wyłącznie kontekstualna i relatywna: pokazujemy polskie uniwersytety w kontekście uniwersytetów funkcjonujących w pozostałych 10 krajach Europy. Brakuje nam dwóch dużych systemów: Francji i Hiszpanii, oraz innych systemów z Europy Środkowej, dla których nie dysponujemy żadnymi danymi porównawczymi, jednak z tym problemem zmagają się dzisiaj wszyscy badacze profesji akademickiej w Europie (i posługują się danymi wtórnymi lub danymi zbieranymi w innym formacie).

8.3. Dane i metody badawcze

Dane, które poddano analizie, zostały zaczerpnięte z 11 krajów europejskich¹ biorących udział w projektach badawczych CAP oraz EUROAC. Były to: Austria, Finlandia, Niemcy, Irlandia, Włochy, Holandia, Norwegia, Polska, Portugalia, Szwajcaria i Wielka Brytania (dokładnie Anglia). Interesujący nas zbiór danych stworzyli 17 czerwca 2011 r. René Kooij i Florian Löwenstein z International Centre of Higher Education and Research – INCHER-Kassel. Projekt EUROAC, w którym kierowaliśmy polskim zespołem badawczym, był projektem EUROCORES EuroHESC, koordynowanym przez European Science Foundation w latach 2009–2013 (jego uczestnikiem był również dr Dominik Antonowicz z UMK w Toruniu, odpowiedzialny głównie za przeprowadzenie 60 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów z polską kadrą akademicką i pokierowanie zbieraniem danych statystycznych przez Ośrodek Przetwarzania Informacji w Warszawie; w analizach statystycznych zaś istotną rolę odegrał dr Wojciech Roszka z Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu). Koordynatorem naukowym projektu EUROAC był Ulrich Teichler z INCHER, natomiast projekt CAP koordynował William Cummings z George Washington University.

Prezentowana tu charakterystyka danych odnosi się również do analiz z pozostałych rozdziałów w drugiej części książki. Dane zostały przetworzone i przeważone w ramach jednej, europejskiej bazy danych przez zespół Uniwersytetu Kassel.

¹ Nie analizowaliśmy danych dotyczących Chorwacji (w związku z tym, że liczba odpowiedzi nie osiągnęła wstępnie zakładanego w obu projektach progu, czyli 800–1000 zwróconych kwestionariuszy).

Kwestionariusz badania rozesłano do kadry akademickiej z krajów projektu CAP w 2007 r., a z większości krajów z projektu EUROAC (w tym z Polski) w 2010 r. (ta różnica czasowa, jak się wydaje, ma jedynie marginalne znaczenie dla ostatecznych wyników). Całkowita liczba zwróconych (i możliwych do wykorzystania) kwestionariuszy wyniosła 17 211 i obejmowała między 1000 a 1700 kwestionariuszy we wszystkich zbadanych krajach z wyjątkiem Polski, gdzie była wyższa (i wyniosła 3704 ankiety). We wszystkich krajach badanych w ramach EUROAC (Austrii, Irlandii, Polsce i Szwajcarii) przeprowadzono badanie ankietowe online, podczas gdy w krajach CAP, po pierwszej serii posługującej się kwestionariuszami online, w kilku przypadkach rozsyłano również ich drukowane wersje pocztą w celu zwiększenia wskaźnika odpowiedzi. W sumie poziom wskaźnika odpowiedzi wahał się od ponad 30% (w Norwegii, we Włoszech i w Niemczech), przez 20–30% (w Holandii, Finlandii i Irlandii) i 15% (w Wielkiej Brytanii), aż do wyniku w okolicy 10% i mniej (w Polsce, Austrii, Szwajcarii i Portugalii; w Polsce wyniósł 11,22%: 3704 odpowiedzi uzyskanych po dwukrotnym indywidualnym zaproszeniu do badania wysłanym przez OPI).

Nic nie wskazuje na to, by pula respondentów różniła się od puli nierespondentów i dlatego zapewne „odchylenie związane z brakiem odpowiedzi” (Stoop 2012: 122) nie występuje w przypadku żadnego z badanych krajów. W zależności od kraju, zastosowano metody: prostego losowego doboru próby, systematycznego doboru próby oraz losowanie warstwowe (*stratified random sampling*) (techniki doboru próby z poziomu krajowego zostały opisane dla europejskich krajów biorących udział w badaniu CAP w RIHE 2008: 89–178, a dla krajów z projektu EUROAC w Teichler i Höhle 2013: 6–9). Podczas gdy w Europie wykorzystano metody losowego, systematycznego i uwarstwionego–losowego doboru próby, w Polsce wybrano metodę „równych szans wyboru” (*equal probability of selection method*) (Hibberts, Johnson, Hudson 2012: 55). Każdy polski naukowiec zarejestrowany w krajowej bazie danych miał równe szanse zostania wylosowanym do badania wykonanego przez OPI w ramach zindywidualizowanego zaproszenia do uczestnictwa w badaniu, wysłanego do 36 tys. naukowców (wszystkich, których adresy e-mailowe były dostępne w momencie przeprowadzania badania)².

² Charakterystyka polskiej próby wyglądała następująco: według stopnia/tytułu naukowego: magisterium 4,1%, stopień doktora 67,9%, stopień doktora habilitowanego 16,5% i tytuł naukowy profesora 11,5%; według zajmowanego stanowiska: asystent 10,9%, adiunkt 42,1%, docent, starszy wykładowca, lektor 24,4%, profesor nadzwyczajny 14,8% oraz profesor zwyczajny 7,8%; według dyscypliny akademickiej (najbardziej licznie reprezentowane, według polskiej nomenklatury): nauki humanistyczne (22,7%), nauki techniczne (21,3%), nauki ekonomiczne (8,7%), nauki medyczne (7,2%), nauki chemiczne (6,9%), nauki biologiczne (6,0%), nauki rolnicze (5,7%) oraz nauki o Ziemi (3,3%); według formy zatrudnienia: praca na pełen etat 98%, na część etatu 1,3%, na podstawie umowy cywilnoprawnej 0,7%; według rodzaju uczelni (tylko uczelnie publiczne): uniwersytet 48,2%, uniwersytet techniczny 6,2%, uniwersytet przymiotnikowy 10,6%, politechnika 17,6%, akademia 9,6%, wyższa szkoła zawodowa 6,5% oraz inne 1,3%; według płci: mężczyzna 54,8%, kobieta 45,2%; według wieku: do 39 lat 31,4%, 40–49 lat 24%, 50–59% 24,2%, 60 lat i więcej 20,4%; według sytuacji rodzinnej: związek małżeński/partnerski 83,4%, samotny/samotna 16,6%; według obywatel-

We wszystkich krajach uczestniczących w badaniach powstały krajowe bazy danych, jednak każda ze specyficznych narodowych kategorii (stopnie używane w strukturze akademickiej, typy instytucji akademickich itp.) została zharmonizowana z kategoriami porównywalnymi międzynarodowo. Stworzono międzynarodową książkę kodów oraz wprowadzono wiele modyfikacji kodowania w krajowych bazach danych, w szczególności zaś dychotomiczny podział na starszą i młodszą kadrę (*juniors* i *seniors*) oraz na kadrę zatrudnioną na uniwersytetach i w innych instytucjach szkolnictwa wyższego (badania nie objęły naukowców pracujących poza szkolnictwem wyższym, w ośrodkach naukowych i w sektorze przedsiębiorstw, ponieważ koncentrowały się na kadrze akademickiej) oraz pracujących w prywatnym sektorze szkolnictwa wyższego. Jako główne grupy dyscyplin naukowych, zgodnie z założeniami o europejskiej porównywalności danych, przyjęliśmy: nauki o życiu i medyczne (występujące w ankiecie jako nauki o życiu oraz nauki medyczne, nauki o zdrowiu oraz usługi publiczne), nauki fizyczne i matematyczne (fizyka, matematyka i informatyka), nauki inżynierskie (inżynieria, budownictwo, architektura), nauki humanistyczne i społeczne (nauki humanistyczne

TABELA 8.1

Charakterystyka próby według kraju (w %)

Kraj	n	Uniwersytety	Inne instytucje szkolnictwa wyższego	Kadra pełnoetatowa	Kadra niepełnoetatowa
Austria*	1 492	100,0	0,0	65,8	34,2
Finlandia	1 374	76,5	23,5	82,4	17,6
Holandia	1 209	34,4	65,6	56,0	44,0
Irlandia	1 126	73,3	26,7	91,2	8,8
Niemcy	1 215	86,1	13,9	70,7	29,3
Norwegia	986	93,3	6,7	89,7	10,3
Polska	3 704	48,3	51,7	98,0	2,0
Portugalia	1 513	40,0	60,0	90,3	9,7
Szwajcaria	1 414	45,6	54,4	58,5	41,5
Wielka Brytania	1 467	40,8	59,2	86,5	13,5
Włochy*	1 711	100,0	0,0	96,9	3,1

* W Austrii i Włoszech nie zaproponowano rozróżnienia na „uniwersytety” i „inne instytucje szkolnictwa wyższego”.³

Źródło: opracowanie własne.

stwa: obywatelstwo polskie w momencie urodzenia 98,9, w momencie ukończenia studiów 99% i w momencie przeprowadzania badania 99,4%; zajęcia dydaktyczne w roku przeprowadzania badania prowadziło 98,8% badanych (polska baza danych CAP/EUROAC).

³ W rozdziale tym i w kolejnych rozdziałach przyjmujemy następujące kody krajów: AT – Austria, CH – Szwajcaria, DE – Niemcy, FI – Finlandia, IE – Irlandia, IT – Włochy, NL – Holandia, NO – Norwegia, PL – Polska, PT – Portugalia i UK – Wielka Brytania.

i o sztuce oraz nauki społeczne i behawioralne) oraz nauki zawodowe (kształcenie nauczycieli i nauki edukacyjne, biznes i administracja, ekonomia oraz prawo); ostatnia kategoria to inne obszary nauki. Udział procentowy kadry według grup dyscyplin akademickich został podany w tabeli 8.2.

Krajowe bazy danych zostały kolejno oczyszczone, przeważone i połączone w jednolitą europejską bazę stanowiącą obecnie najważniejsze międzynarodowe źródło danych na temat akademickich poglądów, postaw, percepcji oraz zachowań. Jakość tego zbioru danych jest wysoka (Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 35; Teichler i Höhle 2013: 9) i jest on dobrze dostosowany do naszych potrzeb badawczych.

W procesie międzynarodowej koordynacji danych wagi analityczne wynikające ze schematu doboru próby wyznaczył zespół statystyczny z Kassel; próba została przeważona na ich podstawie. Na potrzeby tego rozdziału wyliczono podstawowe częstości w odniesieniu do wybranych zagadnień, stosując wagi analityczne; przygotowano tabele krzyżowe wybranych zmiennych zależnych w odniesieniu do niektórych zmiennych niezależnych (szczególnie: grupy dziedzin akademickich, typu instytucji, wieku respondenta oraz etapu kariery naukowej). Sześć części kwestionariusza obejmowało niemal 300 zmiennych: przebieg kariery naukowej, praca akademicka i podejmowane działania, kształcenie, badania naukowe, zarządzanie i informacje zawodowe oraz osobowe. Zbadane zostały

TABELA 8.2

Kadra akademicka według grup dyscyplin akademickich (w %)

Kraj	Nauki o życiu i nauki medyczne	Nauki fizyczne i matematyczne	Nauki inżynieryjne	Nauki humanistyczne i społeczne	Nauki zawodowe	Inne obszary nauki	Kadra (suma)
Austria	20,2	9,8	11,9	41,3	8,7	8,2	1 492
Finlandia	15,7	9,7	21,5	18,6	12,1	22,4	1 374
Holandia	12,6	10,9	10,7	22,3	34,7	8,8	1 209
Irlandia	23,0	11,5	8,8	23,8	20,5	12,4	1 126
Niemcy	29,3	15,2	14,8	15,6	11,1	13,9	1 215
Norwegia	29,0	14,1	7,4	27,5	8,9	13,1	986
Polska	24,6	8,4	21,5	23,0	12,5	10,0	3 704
Portugalia	16,9	7,9	20,4	10,5	20,6	23,7	1 513
Szwajcaria	30,8	10,2	12,7	16,9	23,9	5,5	1 414
Wielka Brytania	21,9	11,6	6,3	18,6	11,0	30,7	1 467
Włochy	28,6	23,3	11,1	17,5	13,6	5,9	1 711

Źródło: opracowanie własne.

zarówno zachowania (czyli *academic behaviors*), jak i poglądy oraz postawy akademickie (czyli *academic views and attitudes*). Te ostatnie badano przez różne poziomy zgody bądź niezgody z dużym zestawem ogólnych stwierdzeń dotyczących istoty pracy akademickiej, definicji tego, czym jest nauka, typu wykonywanych badań naukowych, orientacji instytucjonalnej, stylu zarządzania instytucją czy typu organizacji akademickiej. Przeprowadzone badanie dotyczyło istoty i skali zmian doświadczanych przez profesję akademicką dzisiaj w reformowanych systemach szkolnictwa wyższego i miało je ukazać przez aktualne przekonania, postawy, zachowania i działania zawodowe kadry akademickiej.

Z pełnej przeważonej próby (N = 17 212) jednostek z 11 krajów analizowaliśmy podpróbę kadry akademickiej zatrudnionej na pełnym etacie (Nft = 13 633) i pracującej na uniwersytetach (a nie w „innych instytucjach szkolnictwa wyższego”, Nu = 10 777). W związku z takim ograniczeniem próby, analiza objęła ostatecznie ok. 9000 jednostek (Nftu = 8886). W szczególności rozdział ten odnosi się w Polsce do kadry akademickiej zatrudnionej na uniwersytetach (a nie na politechnikach czy na „uniwersytetach przymiotnikowych”), w Wielkiej Brytanii – do uniwersytetów skupionych w Russell Group, w Holandii pomija sektor *hogescho- len*, w Niemczech – sektor *Fachhochschulen*, w Finlandii – sektor politechnik, a w Norwegii – sektor *statlige høyskoler*. Opieramy się zatem na klasyfikacjach krajowych używanych w projektach CAP i EURAC (oraz *survey audits* przeprowadzonych dla wszystkich krajów sporządzonych według jednego modelu, patrz opisy schematu doboru jednostek do próby w RIHE 2008 oraz doboru na poziomie instytucji i na poziomie kadry akademickiej w Teichler i Höhle 2013).

8.4. Wyniki badań

8.4.1. „Stylizowane wizje” uniwersytetu Johana P. Olsena

Do badania organizacji i ładu uniwersyteckiego czy rządu w Polsce (*university governance* nie ma jednoznacznego tłumaczenia na polski) z europejskiej perspektywy porównawczej stosujemy tutaj cztery modele Olsena (2007b) określone mianem „stylizowanych wizji” organizacji i rządu. Przypomnijmy je: pierwszy to model instytucjonalistyczny – przedstawia uniwersytet jako „wspólnotę badaczy rządzoną regułami”; pozostałe trzy modele są modelami instrumentalistycznymi – drugi z nich przedstawia uniwersytet jako „narzędzie do realizacji krajowych celów politycznych”, trzeci jako „demokrację przedstawicielską”, a czwarty jako „przedsiębiorstwo usługowe osadzone na konkurencyjnych rynkach” (Olsen 2007b: 28–33).

„Stylizowane wizje” Olsena przekładamy na język danych empirycznych i analizujemy pod ich kątem systemy europejskie. Cztery wizje uniwersytetu w różnej mierze i w różnych proporcjach współistnieją w Europie w czasie: są one „trwałymi aspektami uniwersyteckiej organizacji i rządu. Ich mieszanka zmienia się

w czasie i różni się w ramach systemów politycznych i kulturowych”. Jak argumentuje Olsen (2007b: 36–37),

jeśli wsparcie [dla wizji] jest warunkowe i może wyrażać się w różnym stopniu, a cztery wizje zarówno konkurują ze sobą, jak i się wzajemnie uzupełniają, to będą występować okresy i konteksty, w których będzie się pojawiać między nimi równowaga. W innych okresach i w innych kontekstach, jedna z nich może generować wysiłki reformatorskie, podczas gdy inne mogą ograniczać uzasadnione i możliwe do przeprowadzenia rozwiązania.

Wstępne założenie tego rozdziału sprowadza się do silnego przekonania o tym, że polska kadra uniwersytecka (bo o niej przede wszystkim tu piszemy) jest silnie zakorzeniona w pierwszym modelu, modelu uniwersytetu jako opartej na tradycyjnych regułach i wzorcach „wspólnoty badaczy”, polska wspólnota decydentów politycznych i reformatorów jest natomiast silnie zaangażowana we wdrażanie drugiego modelu. Fundamentalny konflikt między tymi dwoma modelami ujawnia się przez szeroką odmowę udzielenia wsparcia kierunkom ostatnich reform formułowaną przez dużą część polskiej akademii. Jak pokazujemy tu – i co słusznie podkreślają decydenci polityczni i reformatorzy – model kolegialny nigdzie w Europie nie ma tak silnej pozycji jak w Polsce, co jednocześnie wyraźnie osłabia naszą obecność w europejskiej i światowej nauce (pokazujemy to na przykładzie stopniowego osłabiania – nazywanego przez nas „deinstytucjonalizacją” – badawczej misji uniwersytetu). Z perspektywy polityki publicznej, niezbędna jest zmiana proporcji (inny *mix* w języku Olsena) między dwoma modelami w Polsce, do czego, jak się wydaje, zmierzają obecne reformy.

Zacniemy od omówienia „wspólnoty badaczy” (pierwszego z modeli Olsena) w odniesieniu do Polski. Następnie przedstawimy „indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy” oraz „indeks przedsiębiorczości akademickiej” jako dwa różne sposoby operacjonalizacji drugiego modelu Olsena (czyli uniwersytetu jako „narzędzia do realizacji krajowych celów politycznych”). Potem omówimy kolegialność z perspektywy modelu „kolegium” Roberta Birnbauma i odniesiemy ją do dwóch niezależnych obszarów: organizacji instytucji i obszaru podejmowania decyzji (szczególnie zaś skonstruujemy „indeks kolegialności” pokazujący relatywną siłę akademickich ciał kolegialnych w stosunku do innych aktorów podejmujących decyzje akademickie po to, by pokazać funkcjonowanie polskich uniwersytetów w kontekście europejskim).

Musimy podkreślić, że moc analityczna trzech specjalnie skonstruowanych indeksów opiera się na ich zasadniczo względnej naturze: relatywne położenie polskiego systemu szkolnictwa wyższego względem innych systemów w indeksie wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy, indeksie przedsiębiorczości akademickiej i indeksie kolegialności jest ważniejsze niż bezwzględne wartości tych indeksów. Zagregowaliśmy dane i stworzyliśmy indeksy dla poszczególnych krajów na podstawie udziału procentowego kadry zatrudnionej na pełnym etacie na euro-

pejskich uniwersytetach zgadzającej się (lub zdecydowanie zgadzającej się) z wybranymi stwierdzeniami (w niektórych przypadkach w odwróconym porządku skali). Indeksy są zatem oparte na danych pierwotnych i wyprowadzone bezpośrednio z niedostępnej dotąd statystyki dotyczącej przekonań profesji akademickiej.

Na przykład po raz pierwszy w międzynarodowych, porównawczych i ilościowych badaniach profesji akademickiej europejskie systemy można ocenić jako mniej lub bardziej „kolegialne”, mniej lub bardziej „przedsiębiorcze” bądź mniej lub bardziej „rynkowe” zgodnie z akademickimi (a więc wewnętrznymi w stosunku do instytucji) percepcjami, a nie wyłącznie zgodnie z (zewnątrznymi wobec niej) statystykami krajowymi czy instytucjonalnymi. Obie perspektywy – wewnętrzne percepcje kadry i zewnętrzne statystyki państwowe – uzupełniają się i potencjalnie prowadzą do bardziej zrównoważonego obrazu szkolnictwa wyższego. Ponadto pierwsza perspektywa pokazuje jego realny stan, który ukrywa się często za danymi zagregowanymi do poziomu państwa, sektora, instytucji czy jej jednostek podstawowych. Perspektywa mikropoziomu (czyli poziomu poszczególnych przedstawicieli kadry akademickiej) jest niezbędna dla wszystkich interesariuszy uczelni: dla jednych jako ich samowiedza, dla innych jako pomoc w zrozumieniu instytucji, które są poddawane potężnej, bezprecedensowej i rozłożonej na dekady presji reformatorskiej.

8.4.2. Instytucjonalistyczna wizja uniwersytetu

Rozpoczynamy zatem od stosowalności pierwszego modelu Olsena (uniwersytetu jako „wspólnoty badaczy rządzonej regułami”, bliskiego „autonomicznemu” modelowi Kogana, „kolegialnemu” modelowi Birnbauma, „uniwersyteckiemu kolegium” Baldrige’a czy wreszcie „republice uczonych” Bleikliego i Kogana). W jego ramach uniwersytet jest instytucją o następujących cechach: ma swoje własne konstytutywne, normatywne i organizacyjne zasady; prezentuje podzielane zaangażowanie w badania naukowe i kształcenie, w badania podstawowe oraz w poszukiwanie prawdy (bez względu na bezpośrednią użyteczność czy stosowalność prawd naukowych, polityczną wygodę czy korzyści gospodarcze); działa na korzyść społeczeństwa jako całości, a nie na korzyść jego poszczególnych „interesariuszy” czy też tych, którzy są w stanie uniwersytetowi płacić za jego usługi. Kompetencje naukowe są jedynym źródłem uzasadnionego autorytetu; instytucja wykazuje się organizacją kolegialną, posiada wybierane kierownictwo oraz zachowuje organizację opartą na dyscyplinie naukowej; jej działania i ich wyniki są mierzone według wewnętrznych norm, którymi kieruje się nauka (system niezależnych, zewnętrznych recenzji). Prawda jest celem samym w sobie, a system szkolnictwa wyższego ewoluuje w ramach wewnętrznego, organicznego procesu, a nie przez projekty zewnętrzne wobec instytucji, czyli zewnętrzne wobec uniwersytetów reformy (Olsen 2007b: 30–31)⁴.

⁴ Patrz również dwie klasyczne pozycje poświęcone „wspólnocie badaczy” opublikowane pół wieku temu: Johna D. Milletta *The Academic Community: An Essay on Organization* (1962: 66–105) i Paula Goodmana *The Community of Scholars* (1962: 84–106).

W jakim stopniu polska akademia wykazuje cechy „wspólnoty badaczy rządowej regulami”? Poszukujemy odpowiedzi na to pytanie, łącząc zaprezentowane tu główne idee modelu Olsena z wybranymi zmiennymi w celu ukazania, w jaki sposób polski system może zostać umiejscowiony wśród innych systemów europejskich. Opierając się na literaturze przedmiotu łączącej współczesne zarządzanie z okresem komunistycznym i postkomunistycznym (w latach 1945–2000), formułujemy wstępną hipotezę, że Polska powinna być typem systemu „wspólnoty badaczy” w znacznie większym stopniu niż większość systemów europejskich. W szczególności zakładamy, że chociaż współczesna dynamika zmian (której nie są w stanie ukazać ilościowe dane przekrojowe, jednak jest możliwa do uchwycenia dzięki materiałowi jakościowemu z 60 wywiadów pogłębionych) wskazuje, że model kolegialny ma dzisiaj w Polsce bardzo silną pozycję, jednak w ostatnich kilku latach podlega on stopniowemu osłabianiu na skutek trwających reform strukturalnych. (Idealem byłoby powtórzenie tych samych badań po 10 latach, tak jak czyniono to w latach 70., 80. i 90. w małej skali jednego kraju w ramach prac prowadzonych przez kolejne instytucjonalne wcielenia Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, patrz zwłaszcza Najduchowska i Wnuk-Lipińska 1990; Wnuk-Lipińska 1996; a wcześniej w skali jednej uczelni Matejko 1969).

Analizujemy tutaj zatem wypowiedzi najlepiej pasujące do pierwszego modelu Olsena: są to opinie dotyczące nauki, charakteru prowadzonych badań i ich finansowania. Sześć opinii zostało przeanalizowanych w skali uniwersytetów funkcjonujących w ramach 11 systemów europejskich (procent „zgadzam się” oraz „zdecydowanie tak” odnosimy tutaj do procentowych wskaźników połączonych odpowiedzi 1 i 2, w pięciopunktowej skali Likerta, od 1 = „całkowicie zgadzam się” do 5 = „całkowicie nie zgadzam się” oraz skali odpowiedzi od 1 = „zdecydowanie tak” do 5 = „zdecydowanie nie”):

- „Naukę najlepiej definiować jako przygotowanie i prezentację oryginalnych osiągnięć badawczych”: Polska znajduje się blisko średniej europejskiej (69% analizowanej kadry zgadza się, średnia europejska – 71%).
- „Nauka obejmuje stosowanie wiedzy akademickiej w sytuacjach praktycznych”: Polska, razem z Austrią, zajmuje *najniższe* miejsce (59% zgadza się, średnia europejska – 74%).
- „Naukowcy w mojej dyscyplinie akademickiej mają profesjonalne zobowiązanie do wykorzystywania w praktyce swojej wiedzy do rozwiązywania problemów społecznych”: Polska zajmuje *najniższą* pozycję (40% zgadza się, średnia europejska – 57,3%).
- Prowadzone badania naukowe – „badania stosowane”: Polska znajduje się na *najniższej* pozycji (45,5% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, średnia europejska – 60,9%).
- Prowadzone badania naukowe – „badanie komercyjne ukierunkowane na transfer technologii”: Polska zajmuje *najniższą* pozycję (9,8% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, średnia europejska – 15,4%).

TABELA 8.3

Zarządzanie uniwersytetem (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „W mojej uczelni mamy do czynienia z...” Odpowiedzi w 5-punktowej skali Likerta: od 1 – „zdecydowanie się zgadzam”, do 5 – „absolutnie się nie zgadzam”, połączone odpowiedzi 1 i 2 (zgadzających się i zgadzających się zdecydowanie) (w %)

	Austria	Finlandia	Holandia	Irlandia	Niemcy	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania	Włochy	Średnia
Silny nacisk na realizację misji organizacyjnej	37,9	55,4	52,2	52,3	37,7	41,3	19,6	46,4	45,5	56,5	19,8	42,2
Dobra komunikacja między władzami uczelni i pracownikami akademickimi	18,8	32,0	26,4	18,9	19,0	34,6	21,7	28,9	35,4	20,6	26,0	25,7
Centralny i odgórny sposób zarządzania	62,9	52,5	53,1	75,9	44,9	29,6	51,4	45,4	42,4	59,2	52,0	51,7
Kolejalny sposób podejmowania decyzji	22,4	26,2	32,6	17,3	27,8	24,5	26,9	36,3	43,9	19,7	15,8	26,7
Silny nacisk na (mierzalne) efekty pracy akademickiej	49,9	59,3	71,2	54,3	0,0	51,8	57,7	37,8	45,3	71,9	21,7	47,4
Nadmierne długie i zawiłe procedury administracyjne	75,3	57,3	53,8	80,1	71,0	55,6	70,0	55,3	52,4	70,7	53,2	63,2
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces dydaktyczny	26,1	25,7	48,4	29,9	27,6	43,6	29,8	31,5	41,4	39,7	18,9	33,0
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces badawczy	33,7	25,1	35,8	51,0	24,7	36,0	24,1	15,7	50,3	38,6	17,1	32,0
Nacisk na rozwój umiejętności menedżerskich/administracyjnych na poszczególnych wydziałach	39,1	24,8	26,0	46,2	20,3	10,2	16,3	9,6	45,6	35,4	4,6	25,3
Najwyższy rangą pracownicy administracji dobrze zarządzają uczelnią	39,1	40,9	41,8	27,4	34,0	37,8	24,8	42,5	39,3	22,0	32,2	34,7
Jestem informowany o tym, co się dzieje na uczelni	56,9	44,4	44,0	33,7	50,9	38,0	34,8	35,6	40,7	32,0	41,3	41,1
Brak zaangażowania pracowników akademickich w sprawy uczelni to duży problem	63,3	28,7	28,2	59,6	44,3	34,8	18,4	55,1	32,6	38,4	39,2	40,2
Studenci powinni posiadać silniejszy głos w tworzeniu polityki uczelnianej	42,6	28,4	13,9	33,8	40,1	27,7	29,6	26,6	23,8	28,8	30,9	29,7
Administracja uczelni wspiera wolność akademicką	41,5	23,7	49,6	38,7	38,6	30,8	17,9	40,8	50,6	46,9	47,2	38,8

Źródło: opracowanie własne.

- „Sponsorzy lub zamawiający badania naukowe nie mają wpływu na moją działalność badawczą”: Polska zajmuje *wysoką* pozycję, trzecią od góry, tuż za Norwegią i Austrią (59,6% zgadza się, średnia europejska – 53,5%).

Pytani bezpośrednio o „centralny i odgórny sposób zarządzania” – oraz o „kolegialny sposób podejmowania decyzji” – w swoich instytucjach, polscy naukowcy udzielają odpowiedzi zaskakująco bliskich średniej europejskiej (patrz tab. 8.3).

Podczas gdy postrzegają oni uczelniane ciała kolegialne jako w istocie najbardziej wpływowe w Europie, co pokazujemy w dalszej części rozdziału, ich odpowiedzi dotyczące dwóch poruszonych tu kwestii są dokładnie na średnim poziomie europejskim: 51% zgadzających się w pierwszej oraz 27% zgadzających się w drugiej. Co zaskakujące, percepcja wpływu ciał kolegialnych (niemal najwyższy wpływ w Europie, ustępujący tylko Szwajcarii) nie odpowiada bardziej ogólnej percepcji własnego wpływu na podejmowanie decyzji na uniwersytetach, ujawniającej się w bezpośrednich pytaniach o kolegialność i odgórny styl zarządzania.

Różne poziomy kolegialności akademickiej zdają się być brane za naturalne w różnych systemach narodowych – wysoki wpływ na podejmowanie decyzji przez polskie rady wydziału czy rady instytutu nieoczekiwanie *nie* jest postrzegany jako wysoki poziom kolegialności akademickiej czy jako niski poziom odgórnego sposobu zarządzania. Odsetek kadry uniwersyteckiej zgadzającej się ze stwierdzeniem dotyczącym funkcjonowania kolegialności w jej instytucjach jest niewielki (jedynie 27%), jeśli weźmie się pod uwagę zaprezentowany dalej kontekst analizy najbardziej wpływowych aktorów podejmujących decyzje, wskazujący na neuralgiczną rolę akademickich ciał kolegialnych (patrz tab. 8.4).

Polski system różni się w sposób istotny pod względem większości zmiennych związanych z badanym modelem „wspólnoty badaczy” od większości systemów europejskich. Zajmuje najniższe miejsce w Europie w kilku kategoriach, w których im niżej znajduje się system, tym bliżej mu do omawianego modelu: zastosowanie wiedzy akademickiej w praktyce, wykorzystywanie wiedzy do rozwiązywania problemów społecznych, stosowany charakter prowadzonych badań oraz nacisk na komercyjny charakter badań i na transfer technologii. Polska zajmuje trzecie miejsce pod względem braku wpływu zewnętrznych sponsorów na badania (im wyższe miejsce, tym bliżej dany system znajduje się względem omawianego modelu). Polska znajduje się jednak na poziomie średniej europejskiej w kwestii postrzegania nauki jako przygotowania i prezentacji oryginalnych osiągnięć badawczych. Wyłaniający się tu obraz polskiej akademii nie przystaje w pełni do głównych parametrów modelu Olsena, mimo to spośród wszystkich przebadanych krajów europejskich wydaje się sytuować najbliżej niego.

Przed wszystkim jednak polski uniwersytet (zgodnie z ograniczeniem próby badawczej) okazuje się instytucją w tradycyjny sposób oderwaną od potrzeb gospodarki i społeczeństwa, swoistą wieżą z kości słoniowej (co potwierdzają międzynarodowe raporty z ostatnich lat: Banku Światowego i OECD). O ile, z jednej strony, obraz ten pokazuje statystyka krajowa i instytucjonalna (przez takie

TABELA 8.4

Indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” Odpowiedź: „rady wydziału/instytutu” (w %)

	Austria	Finlandia	Holandia	Irlandia	Niemcy	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania	Włochy
Wybór osób kierujących administracją	8,9	22,0	1,5	18,5	20,3	15,5	8,5	18,1	41,5	28,7	7,4
Wybór (zatrudnienie) nowego pracownika akademickiego	32,0	32,7	55,2	44,8	38,5	32,9	47,2	55,6	59,8	41,9	34,9
Awans instytucjonalny, decyzje dotyczące mianowania na stanowisko profesora nadzwyczajnego	4,3	47,0	37,0	58,0	12,9	32,5	60,4	50,1	73,7	52,2	33,6
Wyznaczanie priorytetów budżetowych	2,6	23,7	15,2	19,5	11,2	20,4	22,5	8,5	44,4	27,1	20,7
Kierowanie procesem dydaktycznym w ramach wydziału	9,6	24,2	41,1	14,0	0,0	21,4	68,5	52,3	67,4	29,2	45,1
Ustalanie kryteriów rekrutacyjnych na studiach pierwszego stopnia	18,0	42,5	38,6	38,7	27,1	41,2	33,8	41,2	58,1	44,0	53,9
Zatwierdzanie nowych programów nauczania	21,0	41,3	28,4	68,2	25,0	0,0	73,7	54,3	60,4	57,0	68,9
Ewaluacja zajęć dydaktycznych	11,1	22,4	31,5	23,0	25,2	20,1	44,0	23,6	36,0	32,3	34,7
Ustanowienie wewnętrznych celów w zakresie badań	2,7	14,9	29,7	22,1	12,7	15,2	15,2	32,2	36,9	15,2	12,2
Ewaluacja prowadzonych badań	11,7	18,7	31,0	26,9	20,7	18,1	27,3	27,9	37,5	22,3	32,4
Współpraca międzynarodowa	1,5	7,3	20,8	10,2	5,9	4,5	16,7	15,3	11,6	9,3	5,9
Suma (indeks)	123,3	296,6	329,9	344,1	199,6	221,7	417,7	379,2	527,1	359,3	349,7

Źródło: opracowanie własne.

parametry, jak przychody z gospodarki ogółem czy przychody z gospodarki jako odsetek wszystkich przychodów; albo w skali kraju, albo w skali budżetów operacyjnych poszczególnych uczelni), o tyle, z drugiej strony, obraz ten potwierdza analiza przekonania uniwersyteckiej kadry akademickiej. Nie istnieje, jak się wydaje, żaden konieczny związek między kolegalnością akademicką rozumianą w sensie funkcjonowania we „wspólnocie badaczy” (oraz, jak pokażemy dalej, w sensie ponadprzeciętnej roli wybieralnych ciał akademickich) a ograniczonym poziomem profesjonalnego związku uniwersytetów ze światem zewnętrznym. Kolegalność nie oznacza przecież nigdzie w Europie odseparowania się uczelni od świata, a zwłaszcza oderwania uniwersytetów od świata gospodarki. Polski przypadek jest specyficzny i, zapewne, ponadprzeciętny poziom interioryzacji tradycyjnych norm i reguł przypisywanych historycznie ideałom wieży z kości słoniowej przez kadre uniwersytecką idzie w parze z ponadprzeciętnie niskim poziomem chęci nawiązywania zawodowych relacji z tym, co znajduje się poza murami uczelni.

Podkreślmy, że nie ma większego znaczenia rzeczywisty odsetek poszczególnych odpowiedzi charakteryzujący polską kadre uniwersytecką: znaczenie ma dopiero umieszczenie polskich odpowiedzi w kontekście odpowiedzi udzielonych w pozostałych 10 systemach zachodnioeuropejskich. Naszym zdaniem, dopiero wiedza porównawcza daje sensowny obraz polskiego szkolnictwa wyższego i dopiero z takiej perspektywy można w ramach polityki publicznej wspierać pewne postawy akademickie i zniechęcać do innych postaw, zarówno w mezoskali poszczególnych instytucji, jak i w makroskali całego systemu szkolnictwa wyższego, np. w formie kształtu wprowadzanych reform.

8.4.3. Instrumentalistyczna wizja uniwersytetu

W drugim modelu uniwersytetu Olsena (uniwersytet jako „narzędzie wdrażania krajowych celów politycznych”), czyli jednym z trzech proponowanych modeli instrumentalistycznych, uniwersytet jest ujmowany jako

racjonalne narzędzie służące do wprowadzania w życie celów i strategii demokratycznie wybranych przywódców [politycznych]. Jest on narzędziem osiągnięcia krajowych priorytetów definiowanych w danym momencie przez rząd. Uniwersytet nie może opierać swojego działania na długoterminowym pakcie opierającym się na konstytutywnych wartościach i zasadach akademickich oraz na poświęcaniu się realizacji wizji cywilizowanego społeczeństwa i rozwojowi kultury. Zamiast tego badania naukowe i kształcenie to czynniki produkcji oraz źródło bogactwa i dobrobytu. Cele uniwersytetu oraz kierunek jego rozwoju zależą bardziej od zmieniających się priorytetów politycznych oraz funduszy niż od jakiegokolwiek dynamiki naukowej. Podstawowym problemem jest użyteczność i stosowalność badań naukowych do praktycznego rozwiązywania problemów, takich jak obrona narodowa, konkurencja przemysłowa i technologiczna, zdrowie czy edukacja (Olsen 2007b: 31).

Dobór zmiennych do analizy danych dla tego modelu zainspirowały najnowsze polskie dokumenty towarzyszące ostatniej fali reform nauki i szkolnictwa wyższego oraz dokumenty formułujące krajowe strategie rozwoju i krajowe strategie rozwoju szkolnictwa wyższego. Chociaż model ten można postrzegać jako mający niewielkie uzasadnienie empiryczne w polskim kontekście, jest on mocno promowany (przede wszystkim na poziomie dyskursu) przez międzynarodową wspólnotę ekspercką odwołującą się do haseł „gospodarki opartej na wiedzy”; model ten jest też silnie promowany przez wspólnotę decydentów w Polsce, na którą w sensie politycznym duży wpływ wywarł raport OECD na temat polskich uczelni, *OECD Reviews of Tertiary Education: Poland* (Fulton i in. 2007).

Skupimy się tutaj krótko na dwóch specjalnie skonstruowanych, złożonych indeksach: indeksie wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy oraz indeksie przedsiębiorczości akademickiej (złożonych z opinii powiązanych z polską agendą reform z okresu 2009–2012 oraz z polskimi dokumentami strategii rozwoju szkolnictwa wyższego z tego samego okresu). Położenie Polski w obu indeksach w jasny sposób pokazuje, że w porównaniu z innymi systemami europejskimi, polscy badacze uniwersyteccy nie uważają drugiego modelu Olsena za istotny dla funkcjonowania swoich instytucji. A właśnie ten model zdaje się najlepiej opisywać dzisiejszą argumentację na rzecz reform szkolnictwa wyższego w Polsce.

Wartość pierwszego indeksu dla Polski jest zdecydowanie najniższa w Europie. Wynika ona z zagregowanej i uśrednionej wartości odpowiedzi na pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni posiada decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?”, z odpowiedziami wskazującymi „rząd lub zewnętrznych interesariuszy”. Pozostałe możliwości to „władze uczelni”, „kierownictwo zakładu/katedry”, „rada wydziału/institutu”, „pracownicy akademicki” i „studenci” (patrz rys. 8.1; pełna lista 11 przebadanych decyzji znajduje się w tab. 8.5).

Ważna jest tutaj ponownie nie tyle bezwzględna wartość indeksu dla poszczególnych krajów, ile raczej względne położenie Polski w stosunku do innych przebadanych systemów. Innymi słowy, postrzegany przez kadrę uniwersytecką wpływ rządu (i „zewnętrznych interesariuszy”) na funkcjonowanie uczelni (w 11 aspektach wybranych do analizy) jest bardzo mały, a z pewnością najniższy w Europie. Jedyna istotna różnica w tym indeksie występuje między Niemcami a pozostałymi krajami oraz między Polską a innymi krajami⁵. Polska kadra uniwersytecka postrzega rząd (i innych „zewnętrznych interesariuszy”) jako aktora, mającego

⁵ Najwyższe miejsce zajmowane przez Niemcy bierze się przede wszystkim z wyniku jednej tylko zmiennej: „ustalenie poziomu obciążeń dydaktycznych”, która zanika, jeśli zmienna ta zostanie pominięta z racji specyfiki niemieckiego systemu. Podobnie wyjaśnień wymagają wskazania 0% dla zmiennej „wybór/zatrudnienie nowego pracownika akademickiego” (w Holandii, Polsce i Portugalii): rząd i zewnętrzni interesariusze nie mają żadnego wpływu na politykę zatrudnienia na najniższym poziomie instytucjonalnym; w Holandii i w Wielkiej Brytanii (dokładnie: Anglii) nie mają oni żadnego wpływu na awans instytucjonalny, a dodatkowo w Norwegii nie mają żadnego wpływu na decyzje dotyczące zatwierdzania nowych programów nauczania, co potwierdza literatura przedmiotu.

TABELA 8.5

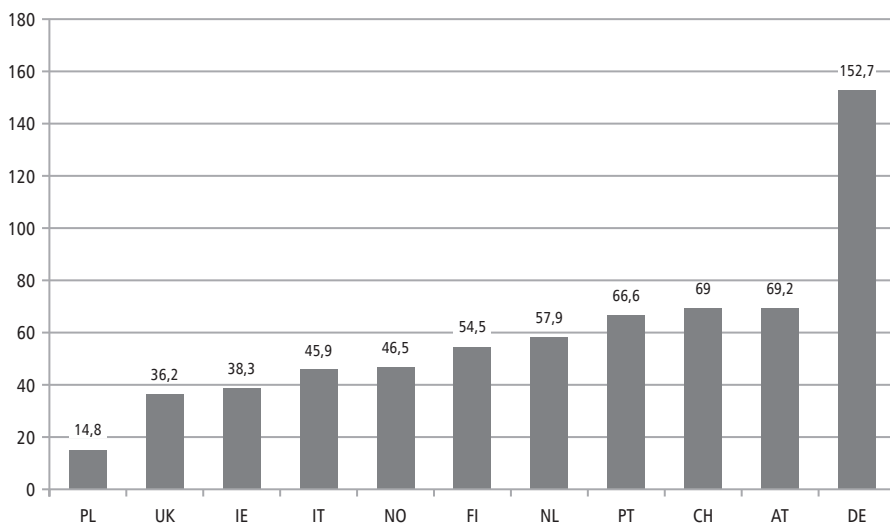
Indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” (w %)

	Austria	Finlandia	Holandia	Irlandia	Niemcy	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania	Włochy
Wybór osób kierujących administracją	23,1	2,4	24,5	2,2	8,7	1,1	0,6	2,2	11,1	0,9	6,0
Wybór (zatrudnienie) nowego pracownika akademickiego	4,3	0,3	0,0	0,7	4,5	1,6	0,0	0,0	11,6	0,3	2,9
Awans instytucjonalny, decyzje dotyczące mianowania na stanowisko profesora nadzwyczajnego	0,8	0,2	0,0	0,7	2,2	2,5	1,7	0,7	1,5	0,0	4,2
Wyznaczanie priorytetów budżetowych	8,4	4,1	0,7	3,8	5,3	1,9	5,2	8,1	10,5	3,9	1,8
Ustalanie poziomu obciążeń dydaktycznych	0,9	3,6	0,0	0,2	100,0	3,8	0,1	0,8	5,3	0,5	2,3
Ustalanie kryteriów przyjęć dla studentów pierwszego stopnia	15,8	9,7	5,7	16,6	10,7	12,8	0,7	12,0	13,4	2,7	6,4
Zatwierdzanie nowych programów nauczania	6,5	14,8	5,0	0,9	8,7	0,0	2,1	6,4	6,7	2,1	2,2
Ewaluacja zajęć dydaktycznych	0,7	5,1	4,0	1,1	2,1	1,9	0,5	3,5	3,0	5,6	0,9
Ustanowienie wewnętrznych celów w zakresie badań	2,1	0,5	0,3	1,8	2,6	1,3	0,4	1,1	0,1	0,6	3,1
Ewaluacja prowadzonych badań	5,8	13,8	16,3	9,9	7,6	19,3	2,6	30,8	3,9	19,6	15,0
Współpraca międzynarodowa	0,7	0,0	1,4	0,4	0,2	0,2	0,9	1,1	1,8	0,0	0,9
Suma (Indeks)	69,2	54,5	57,9	38,3	152,7	46,5	14,8	66,6	69,0	36,2	45,9

Źródło: opracowanie własne.

najmniejszy wpływ w Europie w procesie podejmowania decyzji dotyczących funkcjonowania uniwersytetu.

Również w drugim – indeksie przedsiębiorczości akademickiej prezentowanym na rysunku 8.2 (pełne dane w tab. 8.6) – Polska zajmuje drugą pozycję od końca w Europie (lokując się jedynie przed Włochami). Indeks jest złożony z pięciu wskaźników powiązanych bezpośrednio z Polską agendą reform z lat 2009–2012 (patrz Kwiek i Maassen 2012). Wskaźniki te odnoszą się do poziomu nacisku uniwersytetów na poszczególne działania instytucjonalne: „rozdzielanie zasobów materialnych między jednostki uczelni jest dokonywane w oparciu o osiągnięte wyniki”; „praktyczność/ użyteczność wykonywanej pracy jest ważna przy podejmowania decyzji personalnych”; „zatrudnianie pracowników akademickich, którzy posiadają doświadczenie poza instytucjami nauki i szkolnictwa wyższego”; „zachęcanie pracowników akademickich do podejmowania zleceń komercyjnych poza uczelnią” oraz „zachęcanie osób, przedsiębiorstw czy fundacji do większego finansowania szkolnictwa wyższego” (pytanie: „Do jakiego stopnia Pana/Pani uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?”, połączone odpowiedzi 4 i 5 w pięciopunktowej skali Likerta od 1 – „wcale” do 5 – „bardzo mocno”). W przypadku Polski (oraz Włoch) mamy do czynienia z najniższym indeksem; najwyższy indeks mają Wielka Brytania, Holandia oraz Niemcy.



RYSUNEK 8.1

Indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” Odpowiedź: „rząd i zewnętrzni interesariusze” (w %)

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 8.6

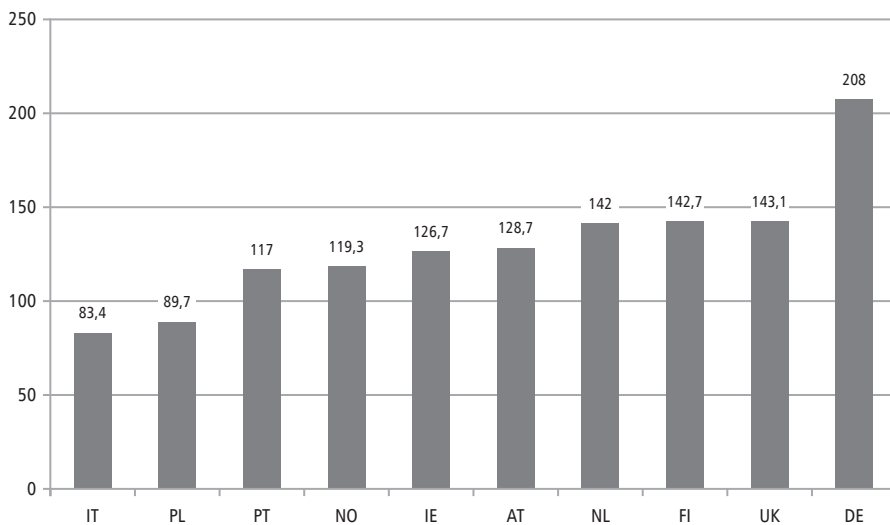
Indeks przedsiębiorczości akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Do jakiego stopnia Pana/Pani uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?“. Odpowiedzi: od 1 – „wcale”, do 5 – „bardzo mocno”, połączone odpowiedzi 4 i 5 – „bardzo mocno” lub „mocno” (% zgodności)

	Austria	Finlandia	Holandia	Irlandia	Niemcy	Norwegia	Polska	Portugalia	Wielka Brytania	Włochy
Rozdzielanie zasobów materialnych między jednostki uczelni jest dokonywane w oparciu o osiągnięte wyniki	43,9	61,3	63,9	28,0	55,3	54,1	36,6	18,6	39,6	29,4
Praktyczność/użyteczność wykonywanej pracy jest ważna przy podejmowaniu decyzji personalnych	21,6	27,1	19,4	13,9	20,7	18,1	14,4	9,2	25,9	10,1
Zatrudnianie pracowników akademickich, którzy posiadają doświadczenie poza instytucjami nauki i szkolnictwa wyższego	19,5	15,4	17,7	13,5	29,1	12,7	9,8	25,7	14,2	7,0
Zachęcanie pracowników akademickich do podejmowania zleceń komercyjnych poza uczelnią	9,0	17,1	17,3	25,6	53,2	14,0	9,4	29,0	29,2	14,6
Zachęcanie osób, przedsiębiorstw czy fundacji do większego finansowania szkolnictwa wyższego	34,7	21,8	23,7	45,7	49,7	20,4	19,5	34,6	34,2	22,3
Suma (Indeks)	128,7	142,7	142,0	126,7	208,0	119,3	89,7	117,0	143,1	83,4

Źródło: opracowanie własne.

Wniosek, jaki można wyciągnąć z analizy obu indeksów powiązanych z drugim modelem uniwersytetu Olsena głosi, że model ten nie pasuje do polskiego systemu szkolnictwa wyższego. W porównaniu z innymi systemami europejskimi, ma u nas najmniejsze zastosowanie. Jednakże szczegółowa analiza polskiej agendy reform szkolnictwa wyższego z lat 2005–2012 (a zwłaszcza 2009–2012) wskazuje zarazem, że jest to model dominujący na poziomie oficjalnego uzasadniania wprowadzanych zmian. W nadchodzących latach konflikt między dwiema rozbieżnymi wizjami uniwersytetu wydaje się wręcz nieunikniony, potencjalnie prowadząc do rosnącego sprzeciwu wspólnoty akademickiej wobec nadchodzących reform.

Wyłaniający się konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką (instytucjonalny model wspólnoty badaczy oparty na tradycyjnych wartościach akademickich) a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych (model instrumentalny uniwersytetu sterowanego przez zewnętrznych interesariuszy) ma znaczenie fundamentalne. To konflikt o Howarda R. Bowena i Jacka H. Schustera (1986: 53) „podstawowe wartości” przekazywane z pokoleń na pokolenia badaczy. Podczas gdy w przeanalizowanych w tym rozdziale systemach zachodnioeuropejskich konflikt między Olsenowską wizją instytucjonalną a wizją instrumentalną ma tradycję sięgającą kilku dekad, począwszy od reform z lat 70., w Polsce konflikt ów wydaje się



RYSUNEK 8.2

Indeks przedsiębiorczości akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Do jakiego stopnia Pana/Pani uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?” Odpowiedzi: od 1 – „wcale”, do 5 – „bardzo mocno”, połączone odpowiedzi 4 i 5 – „bardzo mocno” lub „mocno” (w %)

Źródło: opracowanie własne.

dopiero przybierać na sile. Najbardziej kolegialny (i w znacznej mierze „koordynowany przez profesurę”) i najmniej przedsiębiorczy system w Europie oczekuje obecnie na stopniowe dostosowywanie w ramach reform do innych systemów europejskich. Reformy europejskie zaś w coraz większym stopniu są sterowane przez logikę instrumentalną i coraz bardziej zaangażowane w powstawanie wspólnego „europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i badań naukowych”.

Jednocześnie przegląd polskiej literatury przedmiotu i wyniki wstępnej analizy danych (przeprowadzonej według opisanego tu schematu i na tej samej podpróbie uniwersyteckiej, jednak z odmiennymi zmiennymi zależnymi) wskazują, że pozostałe dwa instrumentalne modele Olsena (uniwersytet jako „przedsiębiorstwo usługowe osadzone na konkurencyjnych rynkach” oraz jako „demokracja przedstawicielska”) w żadnym stopniu nie pasują do przypadku Polski⁶. Polscy naukowcy uniwersyteccy postrzegają oba z nich jako w znacznym stopniu nieistotne – podobnie jak wspólnota decydentów politycznych i reformatorów.

Podsumujemy: jedynie pierwszy, instytucjonalny i kolegialny model Olsena stosuje się do rzeczywistości polskich uniwersytetów tak, jak widzi ją współcześnie polska kadra akademicka. Drugi, instrumentalny model – w znacznym stopniu promowany w ramach nowej fali polskich reform oraz postrzegany jako nieistotny przez dzisiejszą wspólnotę akademicką – może w nadchodzących latach zyskiwać na znaczeniu dzięki różnym wspieranym przez państwo zmianom w finansowaniu i w mechanizmach zarządzania nauką. Oba modele nie funkcjonują jednak w Polsce równolegle, nie uzupełniają się, jak w większości kontynentalnych krajów europejskich. Logika obecnych reform powoduje, że znajdują się one w Polsce w silnym konflikcie, u podłoża którego leży niezgodność tradycyjnych wartości i reguł akademickich z wartościami i regułami promowanymi przez decydentów politycznych i reformatorów w reformach szkolnictwa wyższego. Ekonomia polityczna reform oraz doświadczenia innych systemów europejskich pokazują, że w najbliższych latach siła ciężkości owych wartości i reguł będzie się stopniowo przesuwac w stronę modelu instrumentalnego, a więc modelu promowanego przez kolejne pakiety reform. Tym samym, miejmy nadzieję, polskie szkolnictwo wyższe będzie się stawać coraz mniej odizolowane od problemów zewnętrznego świata społecznego i gospodarczego, chociaż zasadniczo zmienią się jego organizacja oraz sposoby finansowania (o kształcie pożądanym reform, tak jak je sobie wyobrażał autor w poprzedniej monografii, patrz „Appendix” w Kwiek 2010b: 377–390).

⁶ W trzecim modelu Olsena uniwersytet jest „przedsiębiorstwem lub punktem usługowym działającym na regionalnych i globalnych rynkach. [...] Uniwersytet jest zarządzany i zmieniany przez swoich suwerennych konsumentów. Badania i kształcenie na poziomie wyższym są towarami, wiązkami dóbr na sprzedaż w ramach wolnego rynku. Istotnymi procesami są tutaj konkurencja oraz osiąganie zysku i innych korzyści jednostkowych” (Olsen 2007a: 33). W czwartym modelu uniwersytet jest demokracją grup interesu, instytucją o wysokim poziomie uczestnictwa studentów i związków zawodowych (ibid.: 32).

8.4.4. Wpływ różnych aktorów na podejmowanie decyzji

Jeśli model kolegialny (uniwersytet jako wspólnota badaczy) wydaje się w Polsce szczególnie silny w porównaniu z innymi systemami europejskimi, to pojawia się pytanie o zasady uczestnictwa kadry akademickiej w zarządzaniu uniwersytetami. Czym różnią się one od uczestnictwa w zarządzaniu uniwersytetami w innych systemach europejskich? Analizujemy tutaj zwłaszcza jedną istotną kwestię: postrzegany wpływ różnych aktorów na podejmowanie decyzji (które wykorzystaliśmy już wcześniej, konstruując pierwszy z naszych indeksów). Interesuje nas szczególnie wpływ tradycyjnych uniwersyteckich ciał kolegialnych na szeroki zakres podejmowanych decyzji akademickich. Kolegialność rozumiemy tutaj za Robertem Birnbaumem jako silną władzę ciał kolegialnych na poziomie wydziału i instytutu. Przeciwstawiana jest, z jednej strony, władzy rządu i zewnętrznych interesariuszy uczelni oraz bezpośrednich władz uczelni, a z drugiej strony – władzy na poziomie zakładów i katedr oraz władzy poszczególnych pracowników akademickich (badanie nie rozróżniało we „władzach uczelni” zespołu rektorskiego i senatu). Kolegialność to tym samym silna władza ciał reprezentujących wszystkich pracowników instytutu lub wydziału oraz studentów (w odpowiednich proporcjach).

Wybór między wpływowymi aktorami obejmował zatem rząd lub zewnętrznych interesariuszy, władze uczelni, kierownictwo zakładu/katedry, radę wydziału/instytutu, pracowników akademickich i studentów⁷. Dokładnie przebadano 11 decyzji uznanych w trakcie formułowania zakresu badań CAP i EUROAC za najistotniejsze:

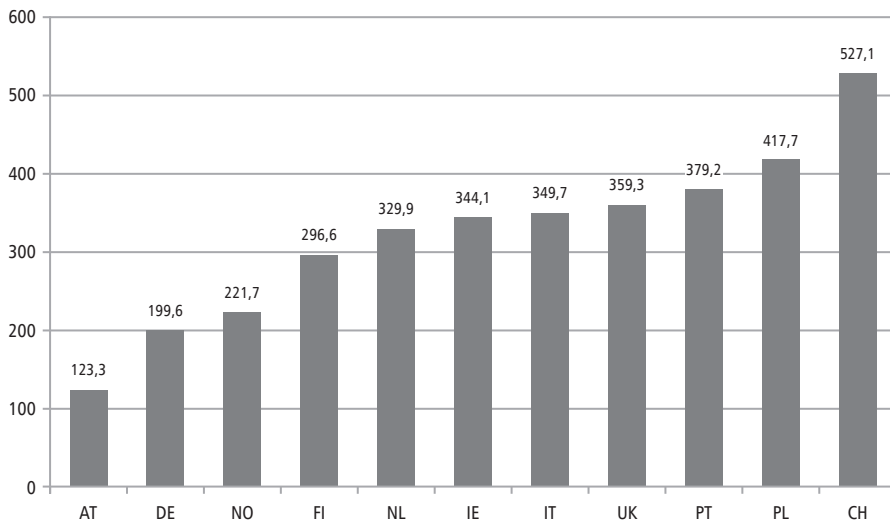
1. Wybór osób kierujących administracją uczelni.
2. Wybór (zatrudnienie) nowego pracownika akademickiego.
3. Awans instytucjonalny, decyzje dotyczące mianowania na stanowisko profesora (w polskiej wersji badania: nadzwyczajnego).
4. Wyznaczanie priorytetów budżetowych.
5. Ustalanie poziomu obciążeń dydaktycznych.
6. Ustalanie kryteriów przyjęć dla studentów pierwszego stopnia.
7. Zatwierdzanie nowych programów kształcenia.
8. Ewaluacja zajęć dydaktycznych.
9. Ustanowienie wewnętrznych celów w zakresie badań.
10. Ewaluacja prowadzonych badań.
11. Współpraca międzynarodowa.

Zagregowaliśmy i uśredniliśmy odpowiedzi udzielane przez kadrę zatrudnioną na uniwersytetach europejskich, które wskazywały na radę wydziału/instytutu jako aktora o największym wpływie na podejmowanie decyzji na uczelni. Następnie

⁷ Pomijamy w tym rozdziale kategorię studentów (zresztą, kategorię o marginalnym znaczeniu we wszystkich krajach europejskich).

skonstruowaliśmy dla wszystkich krajów europejskich indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji (podobnie jak w pozostałych analizach, próba obejmowała wyłącznie pełnoetatowych pracowników zatrudnionych w sektorze uniwersyteckim, by zapewnić porównywalność wyników w Europie).

Kolegialność w Polsce widziana przez pryzmat tego indeksu stoi na bardzo wysokim poziomie (ustępujemy jedynie Szwajcarii, patrz rys. 8.3). Polski system jest wysoce kolegialny w takim sensie, że ponadprzeciętnie wysoki wpływ na podejmowane decyzje mają uniwersyteckie ciała kolegialne (z perspektywy zachodnich analiz polskiego szkolnictwa wyższego, Polski system jest nazbyt „demokratyczny”: w sensie nadspodziewanie dużej władzy ciał kolegialnych). Składniki indeksu zaprezentowano w tabeli 8.4.



RYSUNEK 8.3

Indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?”. Odpowiedź: „rady wydziału/instytutu” (w %)

Źródło: opracowanie własne.

8.4.5. Opozycja „młodszy”/„starszy” na polskich uniwersytetach

Na koniec przyjrzymy się jeszcze jednemu aspektowi funkcjonowania kadry akademickiej: dystrybucji wpływów i władzy między różnymi szczeblami kariery akademickiej. Opozycja młodsza/starsza kadra akademicka często była przedmiotem badań szkolnictwa wyższego (patrz np. Finkelstein, Seal i Schuster 1998;

Enders 2000). „Głęboki rozdźwięk” między pełnoetatową profesurą i „klasą asystentów” w kontynentalnej akademii analizowali choćby Guy Neave i Gary Rhoades (1987: 211–212)⁸:

Ta [uniwersytecka] struktura jest zasadniczo hierarchiczna, z potencjalnym podziałem zainteresowań wśród naukowców pracujących na różnych stanowiskach. Oparta została na systemie patronatu, w którym członkowie klasy nieprofesorskiej pozostają silnie zależni od pojedynczych kierowników katedr nie tylko w związku z samym wkraczaniem w mury akademii, lecz także w kontekście awansu w jej ramach.

Stratyfikacja polskiej profesji akademickiej najpełniej wyraża się w różnicy między profesorami tytularnymi a kadrą młodych badaczy, nowo przyjętych w szeregi profesji akademickiej (w naszej analizie będą to ci, którzy uzyskali stopień doktora w trakcie 10 lat poprzedzających przeprowadzenie polskiej części badań, czyli między 2001 a 2010 r.; w olbrzymiej większości przypadków to kadra znajdująca się w przedziale wiekowym 27–37 lat).

Obraz wyłaniający się z analiz polskiego materiału ilościowego ukazuje głęboko podzieloną akademię (obraz ten potwierdza potężny materiał jakościowy, 60 wywiadów przeprowadzonych przez dr. Dominika Antonowicza zarówno z młodszą, jak i ze starszą kadrą akademicką: jedną z najważniejszych kategorii, którymi w opisie akademii posługuje się młoda kadra, jest kategoria „stosunków feudalnych” i „feudalizmu”, do czego powracamy w rozdz. 9 i 12). Rozdźwięk między badaczami uniwersyteckimi znajdującymi się w tych dwóch skrajnych stadiach kariery akademickiej jest niezwykle głęboki i dotyczy wszystkich przebadanych dziedzin nauki (zbadaliśmy różnice między siedmioma szerokimi obszarami, które nie zawsze odpowiadały podziałom obszarów w pozostałych 10 krajach: humanistyka i sztuki piękne, nauki społeczne, nauki ścisłe, nauki o życiu, inżynieria i nauki techniczne, rolnictwo oraz nauki o zdrowiu i związane ze zdrowiem) oraz najważniejszych z perspektywy porównawczej typów instytucjonalnych (uniwersytety oraz politechniki i uniwersytety techniczne).

Chcielibyśmy wskazać na dwa ważne wyniki tego badania: po pierwsze, na ostrość podziału między tymi dwiema grupami, mimo wysokiego poziomu deklarowanej i postrzeganej kolegialności. Po drugie, na wysoce pozytywne postrzeganie aktualnej organizacji funkcjonowania uniwersytetów w Polsce przez młodą, nowo przyjętą kadrę, w porównaniu z grupą profesorów zwyczajnych. Opierając się na przeglądzie amerykańskiej i europejskiej literatury przedmiotu dotyczącej

⁸ Patrz bardziej szczegółowo w Burtona Clarka *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, akademicy *padrone* analizowani w ramach funkcjonowania „lokalnych piramid” w nauce, co prowadzi do „triumfu partykularyzmu” (Clark 1977: 73–113), oraz w kontekście amerykańskim u Martina J. Finkelsteina, Roberta K. Seala i Jacka H. Schustera w *The New Academic Generation: A Profession in Transformation* (1998: 101–112).

stratyfikacji w nauce i stratyfikacji profesji akademickiej (Cole i Cole 1973; Zuckerman 1996; Finkelstein, Seal i Schuster 1998; Schuster i Finkelstein 2006; Enders 2000; Enders i de Weert 2009b), przyjęliśmy wstępną hipotezę, że profesorowie zwyczajni w „systemach koordynowanych przez profesurę” (Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 191), a do takich zaliczamy Polskę, będą znacznie bardziej pozytywnie nastawieni do istniejącej (niezreformowanej w momencie przeprowadzania badania) organizacji funkcjonowania uniwersytetu niż młoda kadra. Hipoteza ta okazała się jednak w polskim kontekście fałszywa. Pozytywna ocena (niezreformowanego) systemu w znacznie większym stopniu pochodzi od młodej kadry. Niespodziewanie wszechobecność braku jej *osobistego* wpływu na kształtowanie różnego rodzaju strategii akademickich (w porównaniu z wpływem profesorów zwyczajnych) nie wydaje się prowadzić do negatywnego postrzegania aktualnej organizacji funkcjonowania uniwersytetu. Nieoczekiwanie również młode pokolenie badaczy uniwersyteckich wydaje się znacząco bardziej sprzyjać istniejącemu (i niezreformowanemu) *status quo* organizacji funkcjonowania uniwersytetów.

Wynika z tego wnioski, że młoda kadra – mająca stopień doktora nie dłużej niż od 10 lat – powinna być postrzegana w dużo mniejszym stopniu niż jest to powszechnie zakładane w polskiej literaturze dotyczącej reform szkolnictwa oraz w krajowych dokumentach strategicznych i analizach reform (patrz EY/IBNGR 2010) jako potencjalny zwolennik wprowadzanych aktualnie reform. Jest to wniosek o istotnym znaczeniu dla ekonomii politycznej reform, która zakłada ich oparcie na tych grupach wewnętrznych interesariuszy uczelni, którzy na reformach najczęściej zyskują i najmniej tracą (dla których korzyści są natychmiastowe, a straty odłożone w czasie) i dlatego najsilniej je wspierają.

Polska młoda kadra wykazuje się dużo mniejszym osobistym wpływem niż profesorowie zwyczajni na trzech zbadanych poziomach funkcjonowania uniwersytetu. Rozkład ich odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?”, pokazuje, że niemal 1/5 młodych badaczy deklaruje „brak wpływu” na poziomie instytutu, ponad połowa brak wpływu na poziomie wydziału i niemal 4/5 na poziomie uczelni. Brak wpływu profesorów zwyczajnych jest znacznie mniej widoczny (poniżej 5% na pierwszym badanym poziomie, poniżej 10% na drugim i prawie 40% na trzecim). Szczegóły dotyczące tego rozkładu podajemy w tabeli 8.7.

Różnice między analizowanymi grupami w wybranych opiniach dotyczących funkcjonowania uczelni i uczelnianej administracji są znaczne. Ogólnie rzecz biorąc, młoda kadra jest zdecydowanie bardziej przychylna aktualnym sposobom zarządzania i znacznie bardziej usatysfakcjonowana instytucjonalnym *status quo*. W szczególności zaskakujące jest to, że stanowczo większa jej część zgadza się (lub zdecydowanie się zgadza) z opinią, że w instytucjach mamy do czynienia z dobrą komunikacją między kierownictwem a naukowcami (56% w grupie młodej kadry vs. 36% w grupie profesorów zwyczajnych) oraz że panuje kolegalność w procesach podejmowania decyzji (50% vs. 31%); znacznie mniejsza część młodej kadry

TABELA 8.7

Odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) osobisty wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?”, według etapu kariery (wyłącznie profesor zwyczajny i reprezentant młodej kadry, do 10 lat po doktoracie) (w %)

	Bardzo duży wpływ		Duży wpływ		Niewielki wpływ		Brak wpływu	
	Profesor zwyczajny	Młoda kadra	Profesor zwyczajny	Młoda kadra	Profesor zwyczajny	Młoda kadra	Profesor zwyczajny	Młoda kadra
Na poziomie instytutu lub katedry	32,1	8,7	44,9	27,0	18,8	44,9	4,2	19,4
Na poziomie wydziału lub jednostki o podobnej wielkości	6,5	1,5	35,6	8,6	48,1	36,8	9,9	53,1
Na poziomie uczelni	3,6	0,8	9,8	2,7	44,0	17,8	42,7	78,7

Źródło: opracowanie własne.

dostrzega odgórny sposób zarządzania uczelniami (20% vs. 30%) oraz nadmiernie długie i zawiłe procedury administracyjne w swoich instytucjach. Większość uważa, że najwyższą rangą pracownicy uczelnianej administracji dobrze zarządzają uczelniami i że czują się poinformowani o tym, co się dzieje w jej instytucjach (44% vs. 25%). Jedynie 1/3 młodej kadry widzi potrzebę, by studenci posiadali silniejszy głos na uczelniach, w porównaniu z ponad połową profesorów zwyczajnych (35% vs. 52%). Jest ona również nieco bardziej optymistyczna w kwestii tego, że administracja wspiera wolność akademicką. Rozkład opinii obu grup pracowników akademickich został zaprezentowany w tabeli 8.8.

Młodą kadrami charakteryzują również zadziwiająco odmienne opinie dotyczące tego, czym jest nauka: jedynie 1/3 określa ją jako przygotowanie i prezentację oryginalnych osiągnięć badawczych (w porównaniu z 80% w grupie profesorów zwyczajnych), niemal 2/3 zgadza się z tym, że nauka oznacza także zastosowanie wiedzy akademickiej w praktyce (w porównaniu jedynie z połową profesorów zwyczajnych). W przypadku obu wymiarów obserwujemy zatem przepaść pokoleniową w odniesieniu do omówionego tu modelu uniwersytetu jako kolegialnej wspólnoty badaczy, który wydaje się znacznie mniej atrakcyjny dla młodszej generacji naukowców uniwersyteckich. Największa różnica między dwiema analizowanymi grupami pracowników dotyczy opinii na temat niewspółmierności kształcenia i uprawiania badań naukowych: niemal 2/3 nowo przyjętych w mury akademii postrzega te dwie aktywności jako dające się z trudem pogodzić, w porównaniu z zaledwie 1/3 profesorów zwyczajnych. Polska (wraz z Włochami, Portugalią i Irlandią) należy do tej grupy krajów, w których młodzi naukowcy,

TABELA 8.8

Opinie na temat kierownictwa i administracji uniwersytetu polskiej kadry według etapów kariery (wyłącznie profesor zwyczajny i reprezentant młodej kadry, do 10 lat po doktoracie) w 5-punktowej skali Likerta: od 1 – „absolutnie się nie zgadzam”, do 5 – „zdecydowanie się zgadzam”, połączone odpowiedzi 1 i 2 oraz 4 i 5 (w %)

	Zgadzam się		Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam		Nie zgadzam się	
	Profesor zwyczajny	Młoda kadra	Profesor zwyczajny	Młoda kadra	Profesor zwyczajny	Młoda kadra
Silny nacisk na realizację misji organizacyjnej	44,6	48,0	32,9	31,6	22,5	20,4
Dobra komunikacja między władzami uczelni i pracownikami akademickimi	35,7	55,9	32,1	27,2	32,2	17,0
Centralny i odgórny sposób zarządzania	30,4	19,7	27,5	21,3	42,2	59,0
Kolegialny sposób podejmowania decyzji	30,6	49,8	32,4	29,0	37,0	21,2
Silny nacisk na (mierzalne) efekty pracy akademickiej	16,9	18,2	31,9	27,9	51,3	53,9
Nadmiernie długie i zawile procedury administracyjne	17,4	12,1	20,8	16,3	61,8	71,6
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces dydaktyczny	40,5	42,1	30,1	27,8	29,5	30,1
Pozytywna postawa pracowników administracji wspierających proces badawczy	45,2	47,0	28,4	30,1	26,4	22,9
Nacisk na rozwój umiejętności menedżerskich/ administracyjnych na poszczególnych wydziałach	54,2	55,5	30,0	29,6	15,7	14,9
Najwyższy rangą pracownicy administracji dobrze zarządzają uczelnią	35,4	43,5	31,7	35,1	32,9	21,4
Jestem informowany o tym, co dzieje się na uczelni	25,2	44,0	26,5	27,5	48,3	28,5
Brak zaangażowania pracowników akademickich w sprawy uczelni to duży problem	19,0	15,8	31,2	30,1	49,8	54,1
Studenci powinni posiadać silniejszy głos w tworzeniu polityki uczelnianej, która ich dotyczy	51,6	35,1	30,0	33,0	18,4	32,0
Administracja uczelni wspiera wolność akademicką	45,7	49,2	33,5	34,1	20,8	16,7

Źródło: opracowanie własne.

w kategoriach rozkładu czasu pracy, wykonują przede wszystkim pracę dydaktyczną, w odróżnieniu od grupy krajów (takich jak np. Szwajcaria czy Finlandia; patrz szerzej rozdz. 12), w których kadra do 40 roku życia wykonuje przede wszystkim pracę badawczą. W związku z tym, że awans w polskim systemie akademickim opiera się na osiągnięciach badawczych, duże obciążenia dydaktyczne prowadzą do wyższego poziomu stresu oraz szerzej podzielanego wśród młodych pracowników akademickich przekonania o niewspółmierności kształcenia i badania.

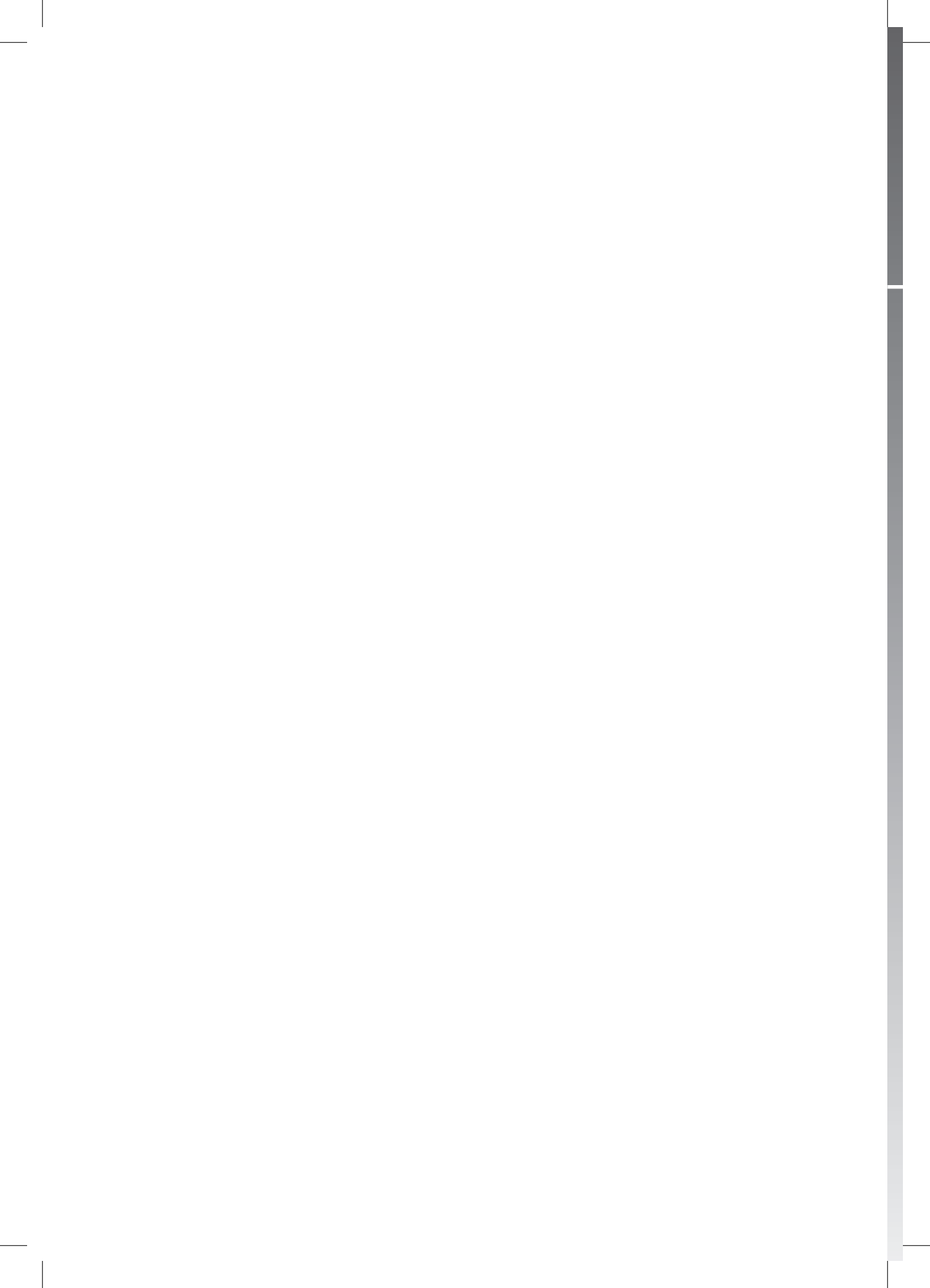
Polska akademia to instytucja pokoleniowo podzielona: rozdźwięk między profesurą a nowo przyjętymi w mury uniwersytetów jest znaczący. Współczesną kolegalność polskich uniwersytetów można zatem postrzegać jako kolegalność kadry zajmującej najwyższe stanowiska w hierarchii akademickiej, do której młodzi badacze mają jedynie ograniczony dostęp. Nieoczekiwanie, w przeciwieństwie do utartych przekonań dotyczących podziału młodzi–starsi w instytucjach szkolnictwa wyższego, młoda kadra, mimo relatywnie małego wpływu na podejmowanie decyzji w systemie zdominowanym przez profesurę, jest zdecydowanie bardziej przychylna aktualnej (czyli niezreformowanej, dodajmy) organizacji funkcjonowania uniwersytetu niż profesorowie tytularni. Brak osobistego wpływu młodych pracowników naukowych na kształtowanie różnorodnych strategii akademickich nie wydaje się prowadzić do negatywnego postrzegania współczesnej organizacji uniwersytetu. Młodzi badacze wykazują się zdecydowanie bardziej pozytywnym nastawieniem niż kadra profesorska do niemal wszystkich badanych tutaj aspektów funkcjonowania uniwersytetu. Jednocześnie obraz wyłaniający się z materiału jakościowego jest nieco inny: większość młodej kadry, z którą przeprowadziliśmy wywiady pogłębione dostrzega potrzebę przeprowadzenia głębokich reform (ważny jest w tym kontekście odstęp czasowy między przeprowadzeniem badań ankietowych i przeprowadzeniem wywiadów: pierwsze pochodzą z 2010 r., a drugie zostały przeprowadzone rok później, wiosną i latem 2011 r., czyli już po przyjęciu nowego pakietu ustaw).

8.5. Wnioski

Badając zachowania i przekonania akademickie w Europie, mieliśmy możliwość dokonania oceny zakresu stosowalności istniejących typologii organizacji uniwersytetu oraz umieszczenia polskiego szkolnictwa wyższego w kontekście innych systemów europejskich. Skupiliśmy się tutaj zasadniczo na dwóch pytaniach ogólnych związanych z zarządzaniem: kto decyduje (i o czym decyduje) oraz kto ma wpływ (i w ramach jakich misji uczelni). Polskie szkolnictwo wyższe – którego sytuację przeanalizowaliśmy w tym rozdziale z wykorzystaniem teoretycznych modeli organizacji uniwersytetu Olsena, koncepcji kolegalności Birnbauma i potężnych danych empirycznych – wciąż działa zgodnie z tradycyjnym, kolegalnym modelem uniwersytetu rozumianego jako wspólnota badaczy w stopniu niemałym odpowiedników w Europie Zachodniej. Analiza zmiennych z naszego

badania pokazuje, że definiującą cechą polskiego uniwersytetu jest potężna kolegialność rozumiana jako duża rola odgrywana przez akademickie ciała kolegialne. Ich wpływ na podejmowanie decyzji w polskim systemie należy do najwyższych w Europie. Zarazem poziom przedsiębiorczości akademickiej na polskich uniwersytetach, zazwyczaj łączonej z menedżerskimi, a nie kolegialnymi sposobami zarządzania uczelnią, jest najniższy w Europie. Polskie szkolnictwo wyższe to jedno z ostatnich miejsc funkcjonowania kolegialnie koordynowanej republiki uczonych w Europie, chociaż jest poddawane coraz silniejszej presji reform.

Wyłaniający się z badań konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką (czyli instytucjonalnym, opartym na tradycyjnych wartościach akademickich modelem wspólnoty badaczy) a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych (czyli model instrumentalny, kierowany przez zewnętrzne otoczenie i zewnętrznych interesariuszy) ma znaczenie fundamentalne. To konflikt o wspomniane już podstawowe wartości (Bowen i Schuster 1986: 53). Podczas gdy w przeanalizowanych w tym rozdziale systemach zachodnioeuropejskich konflikt między Olsenowską wizją instytucjonalną i jedną z jego wizji instrumentalnych (uniwersytet jako narzędzie różnych grup oraz celów) ma tradycję sięgającą kilku dekad, w Polsce konflikt ów dopiero zaczyna przybierać na sile. Najbardziej kolegialny (i w znacznej mierze koordynowany przez profesurę) system w Europie czekają reformy dostosowujące go do innych systemów europejskich, sterowanych przez logikę instrumentalną i zaangażowanych w potężne reformy nieodmiennie prowadzące, zgodnie z logiką zmian organizacji, do dalszych reform.



Kariera akademicka: stabilizacja, drobne kroki i kamienie milowe

-
- Wprowadzenie: rosnąca konkurencja na akademickim rynku pracy
 - Mentorzy naukowcy i wczesne etapy kariery akademickiej
 - Wkraczanie w szeregi kadry akademickiej w czasach rosnącej zawodowej niepewności i niestabilności
 - Kroki w stronę pełnoetatowego zatrudnienia
 - Nowe napięcia w zmieniających się organizacjach i reformujących się systemach akademickich
 - Nowe wymagania i nadmiar misji
 - Wnioski
-

9.1. Wprowadzenie: rosnąca konkurencja na akademickim rynku pracy¹

Kariera akademicka w Europie jeszcze kilkadziesiąt lat temu była w znacznie mniejszym stopniu ustrukturyzowana i o wiele mniej konkurencyjna niż obecnie. Dziś, co dobrze odzwierciedlają odpowiedzi udzielane w wywiadach przeprowadzonych w ośmiu krajach Europy, coraz mocniej widać, że „każdy szczebel kariery jest konkurencyjny” (CH_18-MAN), począwszy od wolnych miejsc na studiach doktoranckich i stażach podoktorskich po stałe i kontraktowe etaty dla młodszej i starszej kadry akademickiej². We wszystkich zbadanych przez nas krajach europejskich mamy do czynienia z istotnymi różnicami poziomu tej konkurencji, często zależnego także od zajmowanego szczebla w hierarchii akademickiej. Rosnąca konkurencja wkroczyła jednak na stałe w życie kadry akademickiej i nie wydaje się, by miało się to szybko zmienić. Taki zapanował w Europie paradygmat, podyktowany m.in. relatywnie malejącymi zasobami w stosunku do wciąż rosnącej liczby kadry – rosnącej w ostatnich dekadach również dlatego, że wszystkie systemy europejskie stawały się systemami masowymi. Jak podaje Eurostat, w 2013 r. w szkolnictwie wyższym w krajach Unii Europejskiej pracowało 668 tys. naukowców (pełnozatrudnionych), a studiowało 20,25 mln studentów.

Konkurencja, o której tu mówimy, dotyczy starań o tymczasowe i stałe, częściowe i pełnoetatowe posady akademickie, o granty badawcze i finansowanie na badania oraz o oznaki prestiżu akademickiego i akademickiego uznania. Nigdy do systemów europejskich nie kierowano tak dużych nakładów, ale zarazem nigdy wcześniej systemy te nie były tak konkurencyjne. Dla dużej części kadry to spora niespodzianka – jeszcze 20 lat temu konkurencja obejmowała w zasadzie tylko najbardziej produktywną kadrę i najbardziej prestiżowe uczelnie. Również dla polskiej kadry pojawienie się konkurencji stanowi w dużej mierze nowy wymiar, z którym, jak pokazują wywiady, jest jej niezwykle ciężko się oswoić (o czym piszemy bardziej szczegółowo w rozdz. 12, pokazując międzypokoleniowe różnice w podejściu m.in. do tego zjawiska).

Konkurencja o prestiż i zasoby na badania jest naturalną cechą nauki, ale od 20 lat zmienia się w Europie polityka podziału środków na badania: maleje udział ogólnych środków uniwersyteckich (tzw. *general university funds*), a rośnie udział środków przydzielanych na zasadach konkurencyjnych w całości nakładów na badania. Dzieje się tak przynajmniej w sześciu obszarach (Dill 2014: 24): granty

¹ Wstępna, angielska wersja tego rozdziału (patrz Kwiek i Antonowicz 2015) została napisana z dr. Dominikiem Antonowiczem z UMK w Toruniu, któremu jestem niezwykle wdzięczny za zgodę na wykorzystanie jej w zmienionej i poważnie rozbudowanej, polskiej wersji.

² Odwołania do wywiadów przeprowadzonych w ramach projektu EUROAC w 8 krajach europejskich wyglądają następująco: kraj (Austria, Finlandia, Niemcy, Chorwacja, Irlandia, Szwajcaria, Rumunia i Polska), numer i kod wywiadu przyjęty przez krajowe zespoły badawcze. Wszystkie polskie wywiady, jak wspominaliśmy, przeprowadził dr Dominik Antonowicz.

na badania doktorantów, fundowane katedry badawcze, granty na infrastrukturę badawczą, badawcze centra doskonałości, badawcze szkoły doktoranckie oraz fundusze na osiąganie instytucjonalnego statusu uczelni klasy światowej. Jak podsumowuje David D. Dill (ibid.: 25), „najważniejsza dynamika, która kieruje wszystkimi uniwersytetami, to coraz bardziej kosztowny i społecznie nieskuteczny «akademicki wyścig zbrojeń» o prestiż badawczy, w którym ważną rolę odgrywają normy akademickie”.

Dziś awans naukowy w Europie musi być realizowany systematycznie, umieszczony w jasno zdefiniowanych ramach czasowych, a kariery akademickie we wszystkich systemach europejskich wydają się być podzielone na porównywalne etapy: studia doktoranckie, zatrudnienie w ramach postdoków lub posad akademickich dla młodszych badaczy, zatrudnienie na stanowiskach przeznaczonych dla starszej kadry niższego szczebla i wreszcie posady dla starszej kadry o najwyższym prestiżu naukowym (takie jak tradycyjnie obejmowane najlepsze katedry czy profesura zwyczajna w polskim przypadku). Co najważniejsze, każdy z tych etapów musi być realizowany w określonym czasie, przedłużenia są trudne lub zgoła niemożliwe, przede wszystkim z racji kontraktowych i finansowych. Dobrze finansowanym doktorantem czy postdokiem jest się najczęściej przez ściśle określoną liczbę lat, często w projektach badawczych o zamkniętych ramach czasowych i finansowych (na poziomie europejskim dobrym przykładem są stypendia Marie Curie przyznawane w ramach Marie Curie Initial Training Networks). Po tym czasie albo zamyka się pewien okres kariery wyraźnym osiągnięciem naukowym i/lub formalnym (doktorat, habilitacja, monografia, cykl artykułów), albo stopniowo traci się naukowy rozpęd (i naukowe możliwości) i szuka kolejnych, tymczasowych źródeł finansowania pozwalających na tymczasowe zatrudnienie. Kohorty doktorantów w Europie są – z tradycyjnej perspektywy, która jeszcze 20 lat temu wiązała otrzymanie stopnia doktorskiego z zatrudnieniem na uczelni – olbrzymie (w 2013 r. było w Europie ponad 745 tys. studentów studiów doktoranckich, w Polsce – ponad 43 tys.); rośnie również liczba postdoków, coraz częściej wędrujących po europejskich uniwersytetach w poszukiwaniu zatrudnienia.

Sednem konkurencji akademickiej są mierzalne osiągnięcia badawcze, których oczekuje się od naukowców w konkretnych przedziałach czasu oraz na określonych etapach kariery akademickiej. Co dla nas najistotniejsze, oczekiwania wobec naukowców na tym samym etapie kariery w większości krajów europejskich upodabniają się do siebie. Wiadomo, czego należy się spodziewać po dobrze zapowiadającym się doktorancie, który ma w planach podjęcie kariery akademickiej; różnice między dyscyplinami są duże, ale różnice w poziomie oczekiwań w tych samych dyscyplinach są coraz mniejsze. Podobnie zbliżone oczekiwania najlepsze uczelnie zachodnie mają wobec najzdolniejszych i najbardziej obiecujących postdoków (Polska w tym procesie nieformalnego ujednoczenia wymagań wobec doktorantów i ciągle nielicznych postdoków nie bierze udziału, ponieważ rozsypały się tradycyjne wymogi stawiane na wyższych etapach kariery naukowej: jeżeli nie ma zgody co do minimalnego poziomu osiągnięć naukowych na pozio-

mie habilitacji czy profesury, to trudno oczekiwać zgody na poziomie doktorantów i postdoków. Wyraźne oczekiwania stawiane na początku kariery musiałyby stopniowo prowadzić do konkretyzacji wymagań na kolejnych etapach kariery naukowej – a do tego polska kadra akademicka jest jeszcze zupełnie nieprzygotowana. Z czasem problemu tego jednak nie uda się pomijać; na razie szok realnych wymogów naukowych, rosnących wraz z kolejnymi etapami kariery akademickiej, został przełożony w czasie.)

Pojawia się w Europie interesująca kombinacja wymogów związanych z awansem naukowym i z wiekiem i/lub szczególnie ramą czasową kariery akademickiej. W przeprowadzonych przez nas badaniach osoby, które udzielały wywiadów, podkreślały rolę rosnącej konkurencji związanej zarówno z zatrudnieniem (zagwarantowaniem sobie miejsca, czyli posady w systemie, jej utrzymaniem w systemie oraz powolnym wspinaniem się po szczeblach drabiny akademickiej), jak i ze zdobywaniem finansowania na badania. Powiązanie między finansowaniem na badania a zatrudnieniem jest dzisiaj silniejsze niż kiedykolwiek wcześniej, nawet w najtrudniejszych latach (co stopniowo zaczyna zbliżać europejskie modele kariery, przynajmniej młodszej kadry, do modelu amerykańskiego, w którym – coraz częściej – środki na badania są przyznawane na pierwsze dwa lata pracy, po upływie których niezbędne jest korzystanie z zewnętrznych środków konkursowych, patrz Stephan 2012). W wielu przypadkach, szczególnie wśród młodszych naukowców, dopiero generowanie zewnętrznego finansowania w istocie oznacza zatrudnienie. Coraz większa liczba miejsc pracy na uniwersytetach europejskich jest dzisiaj dostępna jedynie na czas określony, jest finansowana ze źródeł zewnętrznych i opiera się na uczestnictwie w projektach badawczych – zwłaszcza na poziomie doktoranckim i poddoktorskim.

W klimacie finansowych oszczędności, odczuwanym w wielu systemach europejskich, „rynek dla naukowców” (Musselin 2010), „akademicki rynek pracy” (Williams, Blackstone i Metcalf 1974), szczególnie zaś rynek dla młodych absolwentów studiów doktoranckich, coraz częściej kieruje się zasadą „zwycięzca bierze wszystko”, a dotyczy to głównie najlepszych uniwersytetów badawczych (o koncepcjach *winner takes all* i *positional goods*, patrz zwłaszcza Hacker i Pierson 2010; Frank i Cook 1995; Frank 1985; Brown, Lauder i Ashton 2011). Na rynkach o takim charakterze często marginalne różnice w osiągniętych wynikach gwarantują zwycięzcom posadę w systemie akademickim, sprawiając tym samym, że ich konkurencji o nieznacznie niższych osiągnięciach przegrywają walkę o wejście do systemu szkolnictwa wyższego.

W systemach, które historycznie rzecz biorąc ulegały ciągłej ekspansji, konkurencja o wejście do systemu szkolnictwa wyższego była tradycyjnie niezwykle zjadła, zwłaszcza w najbardziej prestiżowych instytucjach, ale nie miała ona tak wykluczającego charakteru jak obecnie. Gdy dziś mierzymy się z mniejszą liczbą nowych posad akademickich na uniwersytetach oraz z systemami, w których zatrudnianie nowej kadry zostaje „zamrożone” z powodu kryzysu finansowego,

marginalne różnice w wynikach badawczych potencjalnych kandydatów oraz nowo przyjętych do systemu mogą znaczyć więcej niż kiedykolwiek wcześniej. Podobnie więcej mogą znaczyć umiejętności społecznego networkingu: współpracy naukowej podejmowanej na wczesnych etapach rozwoju, zanim jeszcze na dobre wejdzie się do systemu. Gdy coraz większego znaczenia nabierają drobne różnice – ponieważ kandydaci do pracy w najlepszych miejscach są coraz lepsi i zarazem coraz mniej się od siebie różnią w sensie osiągnięć naukowych, zwłaszcza w przypadku konkursów międzynarodowych – takie zawsze jakoś istotne z perspektywy historycznej czynniki jak „szczęście”, „okazja”, „przypadek” czy „szansa”, stają się decydujące dla karier akademickich (zupełnie podobnie wygląda sytuacja w wybranych konkursach na finansowanie badań przez Komisję Europejską: jeżeli na 250 złożonych wniosków dofinansowanie może otrzymać mniej niż dziesięć – a w takich panelach oceniających kilkakrotnie w ostatnich latach autor brał udział – to, z jednej strony, rośnie w nich rola marginalnych różnic, a z drugiej, rola szczęścia i przypadku. Zwycięzcy, nieznacznie tylko lepsi od innych, zgodnie z nową logiką, biorą wszystko).

Nasze wywiady w jasny sposób pokazują, że rola naukowców, których możemy określić kategorią akademickich mentorów (czy patronów akademickich), w ostatnich kilku dekadach nie zanikała, ale wręcz wzrosła. Awanse w hierarchii akademickiej na wczesnych etapach kariery są silnie powiązane w Europie z mierzalną produktywnością badawczą oraz obiecującymi osiągnięciami badawczymi, ale zarazem wykazują silną korelację z akademicką opieką czy oparciem w badaniach na starszej kadrze: awans akademicki, jak ujął to szwajcarski naukowiec, „musi być oparty na wynikach naukowych, na artykułach naukowych. Jednakże istotne są również sieci naukowe zawiązane z innymi. Potrzebne jest dobre środowisko do badań; wyniki jednak są najważniejszym z kryteriów” (CH18_MAN). Mentorzy naukowci i akademicki patronat odgrywają znaczącą rolę na wczesnych etapach kariery naukowej, szczególnie w okresie studiów doktoranckich, których ukończenie w większości współczesnych systemów europejskich dopiero otwiera możliwość wejścia w szeregi kadry naukowej. Młody naukowiec musi posiadać mentora, „który wspierałby go w usieciowieniu i budowaniu kapitału społecznego w jego polu badawczym. Dobry i wspierający mentor jest bezcenny” (PL27_AC), jak to ujął polski rozmówca.

9.2. Mentorzy naukowci i wczesne etapy kariery akademickiej

Pierwszym kamieniem milowym kariery akademickiej jest decyzja o pozostaniu w sektorze akademickim po ukończeniu studiów i podjęcie (w większości systemów europejskich) studiów doktoranckich. Wielu młodszych naukowców, którzy udzielili nam wywiadów, wyjaśniało, że ich decyzja o rozpoczęciu studiów

doktoranckich była powiązana ze spotkaniem intelektualnego lidera. Istnieje kilka kanałów, dzięki którym można sformalizować aktywność badawczą w instytucjach szkolnictwa wyższego, dających szansę na wejście w szeregi kadry akademickiej. Najpopularniejszym wśród nich jest – od momentu zainicjowania procesu bolońskiego – prowadzenie badań w ramach programów studiów doktoranckich. Liczba takich programów oraz liczba doktorantów w ostatniej dekadzie stale rośnie.

Jak można się spodziewać po rynku o rosnącej podaży i malejącym popycie, wśród potencjalnych naukowców funkcjonujących w ramach studiów doktoranckich istnieje poczucie rosnącej konkurencji. Choć pula doktorantów rośnie w sposób znaczący, liczba dostępnych posad akademickich nie nadąża za tempem tego wzrostu. Tylko kilka procent studiujących doktorantów w większości systemów europejskich ma szansę na etat. Widzimy dziesiątki tysięcy doktorantów w poszczególnych krajach – i najczęściej (rocznie) setki, czasami tysiące, nowych miejsc pracy na uniwersytetach. Zestawienie tych dwóch liczb jest jednoznaczne: przytłaczający odsetek młodych doktorów nigdy nie będzie pracował w sektorze szkolnictwa wyższego (w Polsce sytuacja jest równie trudna, a pogarsza ją systematycznie malejąca liczba studentów). Wprawdzie niektóre programy są zaprojektowane do kształcenia absolwentów dla sektora biznesowego, jednak w większości przypadków na tradycyjnych uniwersytetach doktoranci uważają karierę akademicką za podstawową opcję zawodową. Podczas gdy liczba kadry akademickiej w większości krajów wykazuje stagnację, w związku z ekspansją studiów doktoranckich pula potencjalnych kandydatów do zasilenia jej szeregów rośnie często – jak choćby w Polsce – w sposób niekontrolowany. W wyniku tego w umasowionych systemach edukacji doktoranckiej jedynie wybrani posiadacze dyplomów mają szansę na to, by kiedykolwiek wkroczyć w szeregi kadry akademickiej.

Zgodnie z logiką stojącą za kształceniem doktorantów, zarówno w Europie, jak i w USA, można powiedzieć, że „coraz więcej wykształconych badaczy będzie poszukiwać, i będzie musiało poszukiwać, pracy poza akademią i poza instytucjami badawczymi” (Kehm 2009: 155). Tym samym tradycyjne formy kształcenia i edukacji doktoranckiej wydają się nie odpowiadać nowym oczekiwaniom polityki edukacyjnej w Europie. W efekcie, opierając się na prostym modelu popytu i podaży, rośnie konkurencja w zatrudnieniu akademickim, ponieważ liczba posad dostępnych dla posiadaczy doktoratów poza sektorem akademickim nie nadąża za liczbą doktorów. Sektor biznesowy nie wykazuje zapotrzebowania na nowych doktorów w takiej skali, w jakiej proponują ją uczelnie europejskie za namową swoich rządów (i z rządowymi subsydiami przeznaczonymi na ten cel). Zatrudnienie tymczasowe, projektowe, zewnątrznie finansowane, czy zatrudnienie cząstkowe na czas określony wydaje się wkraczać na arenę europejskiego rynku pracy akademickiej dla młodych doktorów w większym stopniu niż kiedykolwiek wcześniej (w sposób podobny, jednak wciąż w znacznie mniejszej skali niż w USA, patrz Schuster i Finkelstein 2006; Schuster 2011; odnośnie do powiązanych zjawisk prowadzących do wytworzenia w obrębie kadry akademickiej nowej stratyfikacji,

w ramach której większość zaczynają stanowić pracownicy nieetatowi, a tradycyjna kadra pełnoetatowa jest już w mniejszości, patrz Kezar i Sam 2010a, 2010b:).

W związku z tym na konkurencyjnym rynku pracy dla młodych kandydatów do akademii rola mentorów naukowych, oprócz roli ich własnych osiągnięć badawczych, staje się coraz istotniejsza. Oprócz statusu prawnego i instytucjonalnego, młodzi badacze potrzebują mentora naukowego, który zapewni im intelektualne wsparcie w trakcie procesu badawczego prowadzącego do napisania doktoratu. Podobnie potrzebują oni mentorów po ukończeniu studiów doktoranckich, w trudnym okresie przejściowym potencjalnie prowadzącym do zatrudnienia w sektorze szkolnictwa wyższego (choćby w charakterze postdoka).

Wywiady wskazują, że kamieniem milowym kariery akademickiej jest bycie „odkrytym” czy „zaproszonym” do pracy z właściwym naukowcem (instytucjonalnie będącym profesorem, a intelektualnie mentorem; zachodzi w tym wypadku również często proces, który Harriet Zuckerman (1996: 107) nazwała „umotywowanymi poszukiwaniami” angażującymi zarazem tradycyjnego mistrza, jak i jego uczniów). Innymi słowy, owo „spotkanie właściwego naukowca” nie musi być tak przypadkowym zdarzeniem, jak można by to sobie wyobrażać. Dla najzdolniejszych doktorantów może to być intelektualne odkrywanie potencjału naukowego – oparte na społecznych interakcjach odbywających się w otoczeniu akademickim – stopniowo prowadzące do budowania partnerstwa w badaniach naukowych między starszymi naukowcami a najbardziej utalentowanymi i ambitnymi studentami czy doktorantami, cechującymi się dodatkowo szczególną wiedzą, umiejętnościami i postawami społecznymi. Dobre dopasowanie pod względem norm, wartości i postaw (które można określić mianem Mertonowskiego „etosu akademickiego”) między mentorami a ich protegowanymi jest z perspektywy młodych naukowców czymś równie ważnym, jak publikacje w najbardziej prestiżowych czasopismach naukowych z perspektywy tradycyjnych osiągnięć naukowych. Uczestnik jednego z wywiadów, pochodzący z Austrii, deklaruje: „po ukończeniu studiów zostałem zaproszony przez mojego profesora do pełnoetatowej pracy w projekcie badawczym w charakterze doktoranta” (AT23_AC), a młody naukowiec ze Szwajcarii tak określił swoją drogę do sektora uniwersyteckiego: „mój pierwszy kontrakt był wynikiem tego, że zostałem wybrany spośród wielu innych, dobrze mi szło i miałem duże osiągnięcia; było to również konsekwencją moich dobrych stosunków z profesorem” (CH11_AC).

Tak samo ważne jest zaproszenie do podjęcia akademickiego zatrudnienia. Młody naukowiec z Rumunii stwierdził, że „profesor koordynujący moją pracę licencjacką zapytał mnie, czy nie chciałbym zająć się karierą akademicką; w efekcie tego podjąłem starania o posadę nauczyciela akademickiego” (RO55_AC). Z kolei młody naukowiec z Chorwacji wskazał, że „podczas procesu zatrudnienia, oprócz warunków formalnych (średnia ocen) niezbędne było to, żeby naukowiec zatrudniający asystenta lub młodszego badacza znał wcześniej osobę, którą zatrudnia, jako swojego studenta, ponieważ w ten sposób osoba ta miała większe szanse

na zatrudnienie niż ktoś, kto aplikował na to samo stanowisko «z zewnątrz». Najistotniejszym kryterium dalszego awansu jest jednak liczba opublikowanych prac» (CR2_AC; według zgromadzonych danych system chorwacki jest pod tym względem „bardzo zamknięty, ponieważ rzadko – niemal nigdy – nie pozwala się jednostce z zewnątrz systemu na wkroczenie do niego”, CR3_AC). Zatem zdolność społecznego networkingu oraz długofalowa, oparta na zaufaniu relacja z mentorem naukowym są bardzo ważne dla osiągnięcia powodzenia na początku drogi na konkurencyjnych rynkach akademickich dla młodych doktorów (co nie różni się znacznie od sytuacji z bardziej odległej przeszłości, jak donosił Logan Wilson (1995, 1979) w kontekście najlepszych amerykańskich uniwersytetów okresu powojennego).

Mówiąc najogólniej, niewiele zmieniło się od wydania w latach 40. pracy Wilsona *The Academic Man* (1995: 15):

wkraczanie do pracy na uniwersytecie jako ścieżkę życiowej kariery jest jak wchodzenie w związek małżeński: wszyscy zgadzają się, że jest to ważne wydarzenie, jednak zaangażowanych jest w to tak wiele nieuchwytnych czynników, że nikt nie wie dokładnie, jak to się dzieje. Kandydat musi wybrać i zostać wybrany, a mimo wszystkich indeterministycznych przekonań demokratycznego społeczeństwa, szanse oraz naciski okoliczności są dokładnie tak samo decydujące, jak sentyment i racjonalny wybór.

Nie ma więc nic dziwnego w fakcie, że wielu ankietowanych naukowców wiąże swoje kariery naukowe ze „szczęściem” czy „okazją” („u podstaw mojej kariery naukowej leży ciężka praca, ale nie sposób również nie wspomnieć o okazji”, RO59_AC; czy też: „myślę, że również szczęście odgrywa istotną rolę, ponieważ nigdy nie wiadomo, ilu naukowców może zostać wypromowanych w danym roku, w zależności od dostępnych pieniędzy”, IE55_AC).

Zaproszenie do współpracy w badaniach z właściwym naukowcem we właściwym momencie kariery akademickiej otwiera przed młodymi naukowcami nowe możliwości. Profesorowie zawsze zwracali się do obiecujących studentów z zaproszeniem do swoich grup badawczych. Kryteria wyboru, oprócz naukowych kompetencji, mogły być trywialne, ale istotne z punktu widzenia stosunków interpersonalnych. Jak podkreśliła w wywiadzie jedna z austriackich badaczek, jej profesor wybrał właśnie ją, „ponieważ byli do siebie dobrze dopasowani na poziomie emocjonalnym” (AT55_AC). Ankietowani naukowcy (głównie młodszy) podkreślali ten szczególny moment bycia obiektem intelektualnego zainteresowania przez akademickiego mentora jako punkt zwrotny w karierze zawodowej. To często ten właśnie moment rozbudzał ich dalsze zainteresowanie badaniami oraz sprawiał, że zaczęli poważnie myśleć o pracy w szkolnictwie wyższym: jak powiedział polski naukowiec, „punktem krytycznym w mojej karierze akademickiej było spotkanie z właściwym profesorem, moim mentorem, który prowadził mnie

we właściwy sposób, jak również pomagał mi wyrazić moje plany badawcze i moje ambicje” (PL2_AC).

Profesorowie wydają się posiadać moc, która pozwala im inspirować, angażować oraz prowadzić młodszych naukowców przez wczesne etapy kariery akademickiej. Mogą również, szczególnie na początku, kierować ich silniej w stronę badań naukowych, ku takim a nie innym problemom badawczym oraz określać ogólne sposoby myślenia w obrębie reprezentowanych przez nich dyscyplin. Według osób, które udzieliły nam wywiadów, wpływu mentorów naukowych na rozpoczęcie, a potem tempo rozwoju kariery akademickiej nie sposób przecenić. Ich intelektualne piętno odciska się przede wszystkim przez nieformalne, pośrednie, często nawet intuicyjnie udzielane i również intuicyjnie przyswajane uwagi, porady czy wskazówki. Profesorowie będący mentorami naukowymi często służą młodym naukowcom za naukowe i akademickie wzorce³. Istnienie tych niewidzialnych, ale silnych wpływów zostało w większości potwierdzone przez młodych naukowców, którzy często deklarowali, że ich osobisty sukces w badaniach nie byłby możliwy bez bezcennego i często trudnego do zmierzenia, bezpośredniego i pośredniego wkładu ich mentorów. Podkreślali, że w karierze akademickiej „najważniejszy jest mentor, który dba o wszystko. On lub ona nadzoruje i otacza mentorską opieką karierę młodego naukowca, wytyczając drogę do grantów, publikacji, stypendiów”, jak to ujął inny polski naukowiec (PL1_MAN).

Spotkanie dobrego naukowego mentora jest zatem powszechnie w całej Europie uważane za kamień milowy w karierze akademickiej. Bycie naukowym mentorem stanowi zadanie trudne i wymaga szczególnych osobistych i zawodowych umiejętności oraz predyspozycji. Nie bez znaczenia jest tu także wzajemne zrozumienie i silna wola współpracy po obu stronach rodzących się relacji akademickich. Bez wątpienia to bezcenne doświadczenie dla doktorantów, którzy wymagają intelektualnej inspiracji, a później często niepisanego, bezpośredniego i pośredniego wsparcia lub interwencji w trakcie poszukiwania dobrej, najlepiej pełnoetatowej pracy na uniwersytecie lub w publicznym sektorze badawczym.

Wiele ankietowanych osób skarżyło się na niesprawiedliwe procedury prowadzenia doktorantów po ścieżce naukowej przez potężnych profesorów mentorów. W odniesieniu do wczesnych etapów kariery akademickiej respondenci podkreślali, że znalezienie dobrego mentora akademickiego było punktem zwrotnym w ich karierach zawodowych, ale mogło oznaczać również jej koniec, gdyby współpraca miała się okazać na tym etapie nieudana. Oprócz służenia młodym naukowcom swoim akademickim i badawczym doświadczeniem oraz sieciami naukowymi,

³ Harriet Zuckerman (1996: 125) pisała o amerykańskiej ultraelicie laureatów Nagrody Nobla, że, „będąc wzorami dla młodszych badaczy, mistrzowie niekiedy wprowadzali ich na takie poziomy osiągnięć, których ci nie byłoby sobie w stanie wyobrazić. [...] Po części elitarni mistrzowie wywoływali ponadprzeciętne osiągnięcia, przekazując przez swoje zachowania poczucie tego, jak wiele można osiągnąć w badaniach naukowych, oraz, co to znaczy robić takie badania naukowe, które mają znaczenie”.

profesorowie często są w stanie zagwarantować im zewnętrzne finansowanie. W niektórych krajach istnieje silne uzależnienie młodych naukowców od starszych badaczy, oparte na finansowaniu projektowym zapewnianym przez tych ostatnich. Mentorzy mogą zapewniać dostęp do swoich sieci naukowych, a młodzi badacze mogą na nich polegać, tworząc własne sieci. Przynosi im to korzyści w przyszłości, chociaż, jak wskazują respondenci, poważne usieciowienie młodych badaczy jest trudne bez wsparcia dobrze osadzonego w naukowych sieciach badacza mentora. Dobry mentor skraca dystans do dobrych sieci naukowych, umożliwia dostęp do członków swoich sieci – i funkcjonujących w nich młodszych naukowców. Doktoranci wiedzą, że aby odnosić sukcesy w nauce, muszą należeć do większych, najlepiej międzynarodowych grup badawczych. Jak podkreślał młody naukowiec z Rumunii, „muszę należeć do mocnego zespołu badawczego, ponieważ jestem świadomy, że to jedyny sposób na osiągnięcie wyników w badaniach [...]. Bycie częścią zgranego zespołu badawczego sprzyja publikowaniu oraz oddziałuje pozytywnie na prestiż naukowca i na jego zdolność szkolenia nowych badaczy” (RO19_AC). Nie zaskakuje zatem konkluzja innego badacza z Rumunii, że „kariera naukowa jest oparta na profesjonalizmie, indywidualnych studiach, badaniu, motywacji oraz na przynależności do zespołu badawczego o najwyższym możliwym prestiżu naukowym” (RO20_AC).

Podsumowując: najzdolniejsi młodzi ludzie nie mogą pracować w izolacji, a najbardziej skuteczną drogą do osiągnięć naukowych jest gwarantowanie im dostępu do sieci badawczych i zasobów finansowych przez opiekujących się nimi profesorów. I nawet na tym zupełnie wstępnym etapie pojawiają się silne elementy konkurencji, choćby o czas, uwagę i intelektualne zainteresowanie mentora. Przy rosnącej liczbie doktorantów, zwłaszcza w ramach rozwijającego się w Europie systemu wydzielonych *doctoral schools*, czas, uwaga i zainteresowanie najlepszych profesorów są dla potencjalnych naukowców dobrem bezcennym. Wreszcie zaś, jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, oczekiwania doktorantów zwiększają się wraz z ukończeniem rozprawy doktorskiej. Nadejście okresu przejściowego, następującego po okresie studiów doktoranckich, weryfikuje zarazem instytucjonalną i akademicką pozycję mentorów oraz ich intencje odnośnie do przyszłości zawodowej młodych badaczy. Ogólnie rzecz biorąc, młodzi badacze oczekują wsparcia w okresie przejściowym, przede wszystkim pomocy w znalezieniu zatrudnienia w sektorze akademickim. Młoda badaczka ze Szwajcarii wskazywała, że została asystentką „ze względu na dobrą relację z profesorem, który zaoferował, [...] abym kontynuowała studia magisterskie (przez 50% czasu) oraz pracowała na uniwersytecie przez pozostałe 50% czasu. Otrzymałam duże wsparcie od profesora, który wcześniej prowadził mój licencjat oraz specjalizację” (CH_7_AC). W ramach ścieżki awansu naukowego, początkowy okres studiów doktoranckich prowadzi do okresu przejściowego, okresu zawieszenia, który dla chcących pozostać w akademii oznacza poszukiwanie tymczasowego lub pełnowymiarowego zatrudnienia w dowolnej części krajowego (czy międzynarodowego) systemu szkolnictwa wyższego.

9.3. Wkraczanie w szeregi kadry akademickiej w czasach rosnącej zawodowej niepewności i niestabilności

Kolejnym – po spotkaniu właściwego mentora – kamieniem milowym w karierze akademickiej jest decyzja o pozostaniu w akademii po obronie rozprawy doktorskiej. Według ankietowanych, młodzi naukowcy pozostają w stanie zawieszenia i muszą być wysoce konkurencyjni pod względem osiągnięć badawczych, by mieć jakiegokolwiek szanse na wkroczenie w szeregi kadry akademickiej. Masowy model kształcenia doktorantów prowadzi do istotnego zwiększenia liczby wypromowanych doktorów, z których większość nie ma innego wyboru, jak tylko poszukiwanie zatrudnienia poza szkolnictwem wyższym. W umasowionych systemach tradycyjne zasady dotyczące wysokiej selektywności kadry akademickiej pozostają w mocy, przynajmniej w najbardziej prestiżowych ośrodkach; a przecież tradycyjnie „zdolności naukowe są bardzo nierówno rozdzielone” (Ziman 1994: 258–259).

Większość nowych doktorów w Europie chciałaby pracować w sektorze akademickim. W efekcie, często słyszymy opinie, takie jak ta wygłoszona przez młodą badaczkę z Niemiec: „zdecydowanie uważam, że mamy do czynienia z olbrzymią konkurencją wśród doktorantów”. W tych warunkach przejście od statusu doktora do jakiegokolwiek formy zatrudnienia badawczego czy dydaktycznego stanowi moment krytyczny w rozwoju kariery. Liczba nowych posad we wszystkich badanych systemach europejskich jest znacznie mniejsza niż liczba absolwentów studiów doktoranckich, którzy chcieliby pozostać w akademii. Wśród doktorantów dominuje zatem poczucie niepewności i niestabilności, jak wskazują młodzi badacze w całej Europie: „uniwersytety w Finlandii kształcą w tym momencie niesamowicie wysoką liczbę doktorantów. Prowadzi to oczywiście do niepewności, szczególnie wśród tych, którzy chcą pozostać w akademii” (FI72_AC). O dużej niepewności wspominają również młodzi irlandzcy naukowcy zatrudnieni na tymczasowych kontraktach (IE1_AC).

Mimo stopniowego pogarszania się warunków zatrudnienia, profesja akademicka dla wielu osób wciąż pozostaje atrakcyjną ścieżką kariery zawodowej (patrz Enders i de Weert 2009a; Enders i Musselin 2008; Musselin 2007). Wbrew rosnącym i zróżnicowanym oczekiwaniom związanym z pracą, często rosnącym obciążeniami dydaktycznym (szczególnie dla osób wkraczających do akademii), wbrew relatywnie malejącym zarobkom (w porównaniu z klasą profesjonalistów, a zwłaszcza z jej najlepiej wykształconymi segmentami) i wreszcie wbrew zmieniającym się formom zatrudnienia, ciężącym stopniowo w stronę mniejszego bezpieczeństwa pracy, mniej stabilnym i często zawiązywanym na czas określony stosunkom pracy, szkolnictwo wyższe wciąż przyciąga utalentowanych młodych ludzi (o zmieniającej się atrakcyjności profesji akademickiej w Europie, patrz Kwiek 2009b, 2010b: 80–139). Dzisiejsze szkolnictwo wyższe jest wciąż atrakcyjne jako miejsce pracy, nawet jeśli nie ma już wiele wspólnego z tym, co w połowie lat 40. XX w.

Wilson (1995: 21) określił jako „godziwą, bezpieczną, etatową, cieszącą się publicznym szacunkiem [...] miłą pracę w miłym otoczeniu, z wystarczającą ilością wolnego czasu pozwalającego na rozwijanie osobistych zainteresowań”. Jak pokazują wyniki naszych badań, praca w szkolnictwie wyższym może wciąż oferować interesujące perspektywy zawodowej ścieżki rozwoju, a poziom satysfakcji na uniwersytetach jest względnie wysoki niemal na całym kontynencie (patrz szerzej Kwiek i Antonowicz 2013).

Ponieważ istnieje nadmierna podaż dobrych kandydatów chcących wstąpić w szeregi kadry akademickiej i niewystarczająca podaż posad akademickich w systemach, które w Europie przeżywają stagnację, mamy do czynienia z rosnącymi kontrowersjami wokół procesów rekrutacji, co widać w przykładzie z Austrii: „na uniwersytecie występuje «mentalność lokalnych cesarzy», ponieważ dziekani i profesorowie mają władzę decydowania o etatowych posadach we względnie autonomiczny sposób. Ogłoszenie o konkursie na wolną posadę jest oficjalnie ogłoszone, ale tekst oferty pracy jest przykrawany pod konkretnych kandydatów” (AT44_AC). Podobnie dzieje się w Niemczech, co opisuje młody naukowiec: „było kilku kandydatów na to miejsce, ale po konsultacji z profesorem stało się dla mnie jasne, że jeśli będę aplikował o tę pracę, to ją dostanę” (D208_AC). Respondenci opowiadają o zmianach mających na celu zwiększanie przejrzystości procesów zatrudniania młodych naukowców, ale zmiany te są powolne.

Ogólnie rzecz biorąc, znaczenie przy wyborze młodej kadry w Europie mają zarówno nadzieje związane z potencjałem badawczym kandydata, jego udokumentowane wyniki badawcze, jak i procesy interpersonalne, które w uproszczeniu nazywamy tutaj „wybieraniem i byciem wybranym”, czyli poziom mentorskiej opieki naukowej, jaką otrzymywał (lub nie) kandydat do uczelnianego etatu. Jedynie w kilku systemach (w niemieckich landach) obowiązuje sztywna zasada zabraniająca podejmowania pracy w instytucji, w której otrzymało się stopień doktorski, oraz zasada wiążąca awans ze zmianą miejsca pracy (czyli z przyjęciem konkurencyjnej oferty pracy). Pytanie o potencjalne niebezpieczeństwa akademickiego „chowu wsobnego” (*academic inbreeding*) przybiera różne formy w zależności od wielkości systemu i stopnia jego zróżnicowania i stratyfikacji. Małe systemy są zmuszone do chowu wsobnego w swoich najlepszych uczelniach; duże systemy, które nie są zorganizowane na zasadzie silnej stratyfikacji pionowej, z reguły wymagają większej mobilności akademickiej. Jednakże systemy o silnej stratyfikacji w dużym stopniu zatrudniają własnych doktorów, zgodnie z zasadą: wybieramy najlepszych doktorów spośród naszych (najlepszych w kraju) doktorantów, ponieważ jesteśmy najlepszą czy najbardziej prestiżową instytucją w kraju. Liczba najbardziej prestiżowych uczelni jest w Europie, tak jak wszędzie, bardzo ograniczona. Najnowsze międzynarodowe badania porównawcze zjawiska akademickiego chowu wsobnego (Yudkevich, Altbach i Rumbkey 2015) nie prowadzą do jednoznacznych wniosków dla wszystkich systemów. Podkreśla się w nich raczej znaczenie różnych narodowych kontekstów, w tym poziomu zróżnicowania systemu oraz dystrybucji prestiżu, czyli liczby najlepszych instytucji w kraju.

Szkolnictwo wyższe nie może być uważane za rozwijający się sektor w tak automatyczny sposób, jak się to działo jeszcze trzy czy cztery dekady temu. To, co brano za pewnik podczas poszukiwania zatrudnienia w nauce w długim powojennym okresie ekspansji szkolnictwa wyższego, nie jest już dziś aktualne. John Ziman twierdził, że odkąd nauka stała się regularnym zawodem pod koniec XIX w., była „prężnym, otwartym przedsięwzięciem, gdzie chętnie witano utalentowanych przybyszy i gdzie mogli oni spokojnie patrzeć w przyszłość, widząc w nim okazję do osobistego rozwoju przez całe swoje życie zawodowe”. Nieustannie rozszerzający się system szkolnictwa wyższego i badań naukowych przez trzy ostatnie stulecia był „rozwijającym się przemysłem” – cecha ta jednak nie musi mieć w przyszłości istotnego znaczenia. Opisywaliśmy w poprzednich rozdziałach, jak kraje, takie jak Polska i niektóre gospodarki Europy Środkowej, mierzą się ze znacząco mniejszą liczbą studentów, co prowadzi nieuchronnie do kurczenia się szeregów kadry akademickiej zatrudnionej na uniwersytetach (patrz Antonowicz 2012a). Można oczekiwać, że zasady gry dotyczące wkraczania w szeregi kadry akademickiej i awansu w ramach kariery naukowej będą się fundamentalnie różnić w czasach stagnacji (czy implozji systemu) od tych dominujących jeszcze do niedawna w rozszerzających się systemach europejskich.

Kariery akademickie w Europie są powiązane z uniwersytetami publicznymi, a co za tym idzie – z trwałym finansowaniem publicznym. Uzasadnienie tego finansowania szkolnictwa wyższego zmieniało się w ostatnich trzech dekadach, podobnie jak rewizji ulegał powojenny „społeczny kontrakt” obowiązujący między rządami a uniwersytetami, najlepiej wyrażony w raporcie Vannevara Busha (1945; patrz Kwiek 2013b). Martin i Etzkowitz (2000: 7) podsumowali ów nowy, wyłaniający się dopiero kontrakt, w przywoływanym już tu sposób: „w ramach nowego kontraktu społecznego istnieje wyraźne oczekiwanie, że w zamian za finansowanie ze środków publicznych, naukowcy i uniwersytety muszą uwzględnić potrzeby «użytkowników» funkcjonujących w gospodarce i społeczeństwie”.

Zasady nowego kontraktu mogą się coraz bardziej różnić dla odmiennych obszarów badawczych, ponieważ w ostatnich kilku dekadach w coraz większym stopniu „jedynymi argumentami, które obecnie mają jakiegokolwiek znaczenie dla rozwoju nauki, są te, które odwołują się do składanej przez nią obietnicy przyszłego bogactwa i innych namacalnych korzyści” (Ziman 1994: 85). Gospodarka oparta na wiedzy sprawia, że niektóre typy produkowanej przez uniwersytet wiedzy (np. to, co Gareth Williams określa mianem „wiedzy gospodarczo użytecznej” czy „gospodarczo wartościowej wiedzy skodyfikowanej”, Williams 2012: 20, 34; patrz Brown, Lauder i Ashton 2011) okazują się istotniejsze – i łatwiejsze do sfinansowania – niż inne. Rozwój nauki, a co za tym idzie, możliwości zatrudniania młodej kadry, mogą wyglądać różnie w odmiennych obszarach badań i częściach uniwersytetów. Ekspansji w niektórych obszarach szkolnictwa wyższego i uniwersyteckiej produkcji wiedzy może towarzyszyć kurczenie się innych obszarów szkolnictwa wyższego i uniwersyteckiej produkcji wiedzy. Geografia obszarów badań oraz w konsekwencji również geografia dostępnych posad akademickich systematycz-

nie ewoluuje. W niektórych krajach ewolucja ta jest coraz silniej ukierunkowywana przez krajowe strategie rozwoju szkolnictwa wyższego i innowacji oraz przez nowe, bardziej „konkurencyjne” reżimy finansowania badań, którym towarzyszy nowa, bardziej selektywna, polityka naukowa (Geuna 1999, 2000).

Gospodarka wiedzy zmienia również profil wyborów studenckich w szkolnictwie wyższym, ponieważ premia płacowa za wyższe wykształcenie w coraz większym stopniu jest powiązana z dziedzinami nauki i z dziedzinami ukończonych studiów. Wpływ rosnących dowodów na to, że „nie wszyscy absolwenci są w równym stopniu chętnie poszukiwani przez pracodawców po to, by wnieść swój wkład w gospodarkę wiedzy” (Williams 2012: 33), na przyszłość różnicowania się profesji akademickiej (według dyscyplin naukowych) jest wciąż niejasny. Natomiast wpływ krajowej polityki na finansowanie badań jest już odczuwalny, chociaż często bywa postrzegany jako zagrożenie dla przyszłego finansowania badań, szczególnie w naukach społecznych i humanistycznych. Finansowanie badań naukowych wykorzystuje się zarówno do badań prowadzonych przez tych, którzy już są zatrudnieni w akademii, jak i do tworzenia stanowisk na czas określony dla nowych kandydatów do pracy akademickiej.

Ujmowana w bardzo szerokich kategoriach historia nauki była do tej pory historią intensywnego i miarowego wzrostu:

Odkąd tylko nowoczesna nauka wystartowała w XVII wieku, była przemysłem wzrostu. Wiedza i zdolności techniczne nie tylko akumulowały się miarowo: z czasem przyspieszyła również stopa akumulacji. Skala wszystkich działań naukowych i technologicznych nieustannie się rozszerzała. Każda miara uchwytująca te działania – liczba zaangażowanych ludzi, ilość wykorzystywanych zasobów, liczba opublikowanych artykułów i zgłoszonych patentów, wpływ komercyjny i przemysłowy itd. – wydawała się rosnąć w postępie geometrycznym przez najlepszą część ostatnich trzech stuleci (Ziman 1994: 67).

Taka historia rozwoju nauki może okazać się jednak zjawiskiem zupełnie wyjątkowym. Rozwój nauki był powiązany z liczbą ekspansją uniwersytetów oraz liczbą ekspansją dostępnych etatów akademickich na uniwersytetach w całej Europie. Długofalowe ogromne zmiany w uzasadnieniu publicznego finansowania badań mogą mieć odsunięty w czasie wpływ na szanse kariery naukowej w przyszłości.

Podobnie jak w poprzednich dekadach, pozostanie w sektorze szkolnictwa wyższego po obronie doktoratu to nadal zasadniczy cel tych, którzy myślą o karierze naukowej. Zatrudnienie na etacie jest kuszącym, pierwszym elementem kariery, a okres przejściowy następujący po studiach doktoranckich decyduje o tym, czy dana osoba zostanie w akademii oraz w jakiej części jej struktur. Niektórzy spośród ankietowanych wydają się przekonani (lub sami tego doświadczali), że prawdziwa selekcja w akademii dokonuje się krótko po ukończeniu rozprawy doktorskiej. „Najbardziej istotne jest szybkie zdobycie etatu bezpośrednio po doktoracie, nawet jeśli nie jest to etat stały. Pozwala to na ustanawianie sieci

kontaktów w ramach regularnego zatrudnienia” (AT50_AC). Dla niektórych naukowców to rozstrzygający moment w karierze, okres decydujący o przetrwaniu. Dotarcie do tego kamienia milowego kariery akademickiej wymaga poczynienia uprzednich przygotowań. Dobre publikacje naukowe w obecnym, konkurencyjnym otoczeniu mogą nie wystarczyć jako przepustka do szeregów kadry akademickiej. Bardzo przydatne okazują się również osobiste atuty, takie jak dobrze rozwinięte umiejętności społeczne oraz sieci społeczne zbudowane w trakcie studiów doktoranckich. Młody badacz ze Szwajcarii stwierdził: „potrzebujesz indywidualnego, osobistego «wypromowania», twoja praca musi być widzialna” (CH17_AC). Dziś większość szans związanych z wczesnymi etapami kariery w szkolnictwie wyższym wymaga zewnętrznego finansowania projektowego lub innych zewnętrznych nakładów finansowych, a zatem młodzi badacze są przekonani o potrzebie funkcjonowania w pożytecznej symbiozie z uznanymi profesorami, którzy mają dostęp do finansowych zasobów na badania oraz władzę ich dystrybuowania. W niektórych krajach zarówno społeczny networking, jak i (co brzmi zaskakująco) umiejętności pedagogiczne i doświadczenia związane z kształceniem wydają się mieć coraz większe znaczenie. Jak wyraził to naukowiec z Finlandii:

Ludzie otrzymują profesury na dziwnej podstawie. Uprzednio awans w ramach kariery naukowej był oparty na jakości prowadzonych badań oraz ich znaczeniu w kontekście międzynarodowym. Jednakże obecnie coraz bardziej podkreślamy wagę kwalifikacji pedagogicznych. Podobnie kompetencje społeczne oraz sieci społeczne stają się coraz ważniejsze. Jest to oczywiście kryterium niejasne, bardzo trudne do zmierzenia. Jestem odrobinę zaniepokojony tym kierunkiem rozwoju sytuacji (FI77_AC).

Uważa się, że społeczny networking, szczególnie networking międzynarodowy, ma istotne znaczenie dla pomyślnego ubiegania się o finansowanie badań. Starszy naukowiec z Irlandii zauważył, że

istnieje dzisiaj ogromny nacisk na badania i pozyskiwanie finansowania na badania. Jednakże naukowcy w obecnie panującym klimacie nie mogą otrzymywać finansowania, jeśli aplikują o nie sami bądź z grupą współpracowników ze swojego wydziału. Zamiast tego musisz dzisiaj skupić wokół siebie wszystkich znanych ci badaczy z Europy czy świata, z różnych dyscyplin, z różnych krajów i dopiero w taki sposób możesz liczyć na otrzymanie finansowania (IE7_AC).

Mobilność między sektorem szkolnictwa wyższego a sektorem gospodarki jest często niezwykle trudna. Szczególnie ciężko rozpoczyna się karierę naukową w trakcie kariery zawodowej, czyli przychodząc na uczelnię z sektora biznesowego. Wejście w szeregi kadry naukowej odbywa się dziś przede wszystkim zaraz po studiach doktoranckich bądź tuż po stażu podoktorskim, bez wcześniejszych

doświadczeń w sektorze biznesowym. W niektórych krajach (np. w Polsce czy Rumunii) przypadki pomyślnego powrotu do akademii z wczesnego wejścia w świat biznesu są bardzo rzadkie. Wynika to z faktu, że ścieżka rozwoju uniwersyteckiej kariery zawodowej jest oparta na kumulatywnym awansie i kumulatywnych osiągnięciach, a zostawanie w tyle pod względem mierzalnych wyników badawczych może być trudne do przewyższenia. Dodatkowo, osiągnięcia naukowe są ważnym kryterium w konkursach na fundusze badawcze i o stypendia badawcze. Szansa otrzymania finansowania na badania w coraz bardziej konkurencyjnym otoczeniu, bez zakumulowanych wcześniej osiągnięć badawczych, jest zdecydowanie niewielka. Niektóre systemy szkolnictwa wyższego są bardziej otwarte na mobilność międzysektorową niż inne; inne są niemal całkowicie zamknięte dla osób z zewnątrz, a przejście do sektora szkolnictwa wyższego dla spóźnialskich (czyli *latecomers*) czy praktyków ze świata biznesu (patrz szerzej rozdz. 4) jest w Europie zjawiskiem marginalnym.

Na tych uniwersytetach europejskich, gdzie występuje bardziej hierarchiczne otoczenie instytucjonalne z ograniczonymi szansami na rozwój kariery dla młodych badaczy czy z ograniczonymi (a w niektórych krajach wręcz zanikającymi) nowymi etatami dla starszych badaczy, w tym z malejącą liczbą dostępnych pełnych profesur czy dostępnych katedr, mobilność międzysektorowa niemal zawsze ma tylko jeden kierunek: od uniwersytetów do sektora przedsiębiorstw. Chociaż powroty ze świata biznesu do świata akademickiego w pełnym wymiarze są najczęściej bardzo trudne, możliwe są powroty w mniejszym wymiarze (np. w formie okazjonalnego – a nie pełnoetatowego – dzielenia się wiedzą praktyczną płynącą z doświadczeń wyniesionych w danej spółce czy sektorze gospodarki). Są one jednak wciąż uważane za rzadkość. Większość instytucji europejskich w swoich procedurach rekrutacyjnych na stanowiska akademickie nie traktuje doświadczenia poza akademią jako znaczącego czynnika zawodowego. Instytucjonalne normy i wartości oraz powiązane z nimi praktyki instytucjonalne nie wspierają napływu nowej kadry z sektora biznesowego.

Sygnal zatem wysyłany do doktorantów i uczestników staży podoktorskich w całej Europie jest jednakowy: karierę akademicką należy zaczynać jak najwcześniej, bez opóźnień z powodu aktywności zawodowej podejmowanej w innych sektorach. Doświadczenie zdobyte poza akademią nie jest dziś w Europie wysoko cenione przez instytucje akademickie. Powszechne, bezpośrednie przejście między okresami doktoranckim i podoktorskim a zatrudnieniem w sektorze szkolnictwa wyższego sprawia, że konkurencja o pracę staje się bardziej zaciekle. Nie musiałoby tak być, gdyby mobilność między sektorem biznesowym a sektorem szkolnictwa wyższego była bardziej akceptowana instytucjonalnie.

Przejście od statusu doktoranta lub uczestnika stażu podoktorskiego do statusu naukowca oznacza zakończone sukcesem przebrnięcie przez rygorystyczne procesy selekcji. Wkroczenie w szeregi kadry akademickiej – w jakimkolwiek charakterze, coraz częściej w ramach ograniczonych w czasie kontraktów – staje się ostatecznym celem, który tak oto podsumował młody badacz z Austrii: „włożenie

stopy w drzwi uniwersytetu było ważniejsze niż cokolwiek innego” (AT46_AC). Nie powinno zatem dziwić, że ankietowani naukowcy deklarowali, iż obrona doktoratu i podjęcie pierwszego zatrudnienia akademickiego są ważniejsze od procedur habilitacyjnych w tych systemach, w których habilitacja funkcjonuje: „w mojej karierze decydującą fazą był etap obronienia doktoratu, a etap habilitacji nie był już tak bardzo istotny” (AT25_AC).

9.4. Kroki w stronę pełnoetatowego zatrudnienia

Kolejnym, decydującym punktem zwrotnym w karierze akademickiej jest otrzymanie pełnoetatowego bezpiecznego zatrudnienia w sektorze szkolnictwa wyższego lub sektorze badań i rozwoju. Istnieją znaczące różnice między przebadanymi krajami europejskimi, ponieważ osiągnięcie pełnoetatowej posady w szkolnictwie wyższym wymaga spełnienia różnych kryteriów formalnych w odmiennych systemach. W kilku krajach (np. w Polsce) zawodowa stabilność i bezpieczne zatrudnienie przychodzą niemal automatycznie wraz z uzyskaniem habilitacji. Stabilność i bezpieczeństwo były tradycyjnie przez cały okres powojennej ekspansji europejskiego szkolnictwa wyższego podstawowymi czynnikami przyciągającymi zdolne jednostki do sektora uniwersyteckiego. Jak w odniesieniu do systemu amerykańskiego wiele lat temu zauważyli Bowen i Schuster (1986: 3), instytucja uniwersytetu to ludzie uniwersytetu: „doskonałość w szkolnictwie wyższym jest funkcją tego, jakiego rodzaju ludzi jest ono w stanie zatrudnić i utrzymać na swoich wydziałach”. W związku z tym habilitacja w naturalny sposób staje się kamieniem milowym kariery akademickiej w tych systemach, w których wciąż istnieje zarówno w teorii, jak i w praktyce. Na przykład w Polsce „istniejąca hierarchia przypomina hierarchię feudalną i każdy zna swoje w niej miejsce. Na publicznych uniwersytetach ta hierarchia jest nadmiernie podkreślana, a otrzymanie habilitacji oznacza uzyskanie odmiennego statusu” (PL25_AC) (patrz też rozdz. 12).

Jak zauważył młody naukowiec z Polski:

tak zwana wspólnota naukowa w istocie składa się z dwóch kompletnie odmiennych od siebie grup: starszych i młodszych badaczy. Różnica wynika nie tylko ze statusu w hierarchii, jest czymś więcej. Habilitacja jest punktem zwrotnym w każdej naukowej karierze zawodowej, zmienia zachowania związane z pracą, styl życia, a czasem również przyjaciół. Między młodszymi i starszymi naukowcami w polskim szkolnictwie wyższym zachodzi ogromna różnica (PL8_AC).

Podobnie ujął to inny respondent: „feudalizm w szkolnictwie wyższym jest powszechną formą stosunku. Wykorzystywanie młodszych naukowców przez starszych jest dobrze zakorzenioną praktyką w niektórych dyscyplinach takich jak medycyna” (PL15_AC). Niemniej jednak europejscy naukowcy wciąż żyją w ramach tego, co Wilson (1979: 206) określił mianem „społeczeństwa otwartych klas”:

„wejście do tej profesji jest bardziej dostępne niż w większości innych zawodów, a awans w jej ramach jest ściśle powiązany z indywidualnymi zdolnościami i jednostkowym wysiłkiem”. Mimo trudnego i wysoce konkurencyjnego środowiska pracy w szkolnictwie wyższym, jest ono we wszystkich systemach europejskich ściśle związane z osiągnięciami naukowymi, i w tym sensie merytokratyczne (a zarazem *fair*, czyli uczciwe). W ponad 500 analizowanych przez nas wywiadach z europejską kadrą badawczą nie pojawił się postulat poprawienia systemów selekcji czy awansowych na uniwersytetach w stronę mniej merytokratycznych. Badacze, jak się wydaje, zgodnie zresztą z powojenną tradycją akademicką, nie wyobrażają sobie uniwersytetów, w których o powodzeniu lub niepowodzeniu nie decydowałyby osiągnięcia naukowe, które nie byłyby w tym sensie otwarte i nie opierały się na wspólnych dla wszystkich kryteriach. Inaczej można sobie wyobrażać selekcję kadry i jej awans zawodowy w sektorze pozauniwersyteckim, np. w wyższym szkolnictwie zawodowym. Jednakże nie jest on obiektem naszych analiz w tym rozdziale; można tylko dodać, że w najbardziej zróżnicowanych systemach szkolnictwa wyższego (np. system amerykański), wymagania w jego najbardziej prestiżowej części (*Ivy League*) i w części najmniej prestiżowej (*community colleges*) nie mają ze sobą nic wspólnego. Również charakter zatrudnianej kadry, sposób jej pracy, warunki zatrudnienia i warunki płacowe obu części systemu nie mają ze sobą nic wspólnego.

W Polsce – reprezentującej hierarchię akademicką z utrzymaną habilitacją – istnieje znacząca różnica w statusie między naukowcami ze stopniem doktora habilitowanego a tymi bez habilitacji. Jak wspominaliśmy, w tej hierarchicznej wspólnocie habilitacja jest linią podziału biegnącą między dwiema jasno odróżnionymi od siebie, a często nie wchodzącymi ze sobą w interakcję grupami naukowców. W naszych wywiadach naukowcy (szczególnie młodszy) często odnosili się do tego rozwarstwienia, posługując się kategoriami „społeczeństwa dwuklasowego”, „systemu kastowego”, „piramidy feudalnej” czy nawet „feudalnego społeczeństwa”: „stosunki mogą być bardzo feudalne – młodzi naukowcy zmuszani są do pisania rozpraw doktorskich na tematy, które ich nie interesują albo o których nie mają wiedzy. Jeśli ktoś nie posiada wiedzy w danym zakresie, będzie musiał ciężko pracować, by ją zdobyć” (PL7_AC). Czy też, jak podkreślił inny rozmówca, relacja między starszymi i młodszymi naukowcami „wzmacniana jest przez doświadczenia starego systemu. Być może nie trzeba już profesorom «gotować obiadów czy piec ciast», ale wciąż powracają pewne elementy z przeszłości” (PL29_AC).

Niezależnie od tego, który opis potraktujemy jako ilustrację stosunków panujących we wspólnocie naukowej, znaczenie habilitacji dla sektora szkolnictwa wyższego w Polsce pozostaje zasadnicze. W mocno rozwarstwionej wspólnocie akademickiej otrzymanie habilitacji jest kamieniem milowym kariery akademickiej. Gwarantuje ona radykalne podniesienie zarówno społecznego, jak i akademickiego statusu, ale także (niemal automatycznie) zapewnia stałą, pełnoetatową posadę uniwersytecką. Dla wielu badaczy habilitacja to kres długiej zawodowej niepewności. W licznych przypadkach habilitacja stanowi wysiłek życia, podejmowany po kilkunastu latach od uzyskania doktoratu; wysiłek służący formalnemu

zapobieżeniu zwolnieniu z uczelni. Pod względem naukowym habilitacja przeprowadzona po kilkunastu latach kariery akademickiej, wymuszona przez otoczenie i napisana w ogromnym stresie, najczęściej nie ma większego znaczenia. Staje się kamieniem milowym w karierze akademickiej w takich przypadkach tylko w tym sensie, że zapobiega zwolnieniu z pracy, nie otwiera natomiast tej sporej części polskiej kadry żadnych nowych dróg naukowych. Chwilowa ulga życiowa, sztuczne podtrzymanie akademickiego zatrudnienia, nie prowadzi do ulgi zawodowej, ponieważ kumulacyjny charakter kariery (a więc jej stopniowe, trwające latami, osiągnięcia naukowe) i tak uniemożliwia najstarszym doktorom habilitowanym dostęp do zasobów materialnych i prestiżowych w nauce. Polski typ kariery naukowej jest zupełnie nieznaną w analizowanych 10 systemach zachodnioeuropejskich: tam proces selekcji odbywa się szybko i sprawnie, nie ma możliwości, by naukowiec męczył się do 45–50 roku życia ze swoją habilitacją, ponieważ najpóźniej 10 lat wcześniej znajduje się w naturalny sposób poza systemem instytucjonalnej nauki (lub poza jej najbardziej prestiżowymi miejscami). Przy dzisiejszych wymaganiach związanych ze statusem doktoranta, postdoka i młodego naukowca, jego szanse na wejście do systemu konkurencyjnego finansowania nauki i utrzymanie się w nim na stałe radykalnie maleją. To jeden z wymiarów analizowanej w rozdziale 12 różnicy pokoleniowej w nauce.

Systemy Europy Zachodniej przypominają pod tym względem ten obowiązujący na uniwersytetach amerykańskich, na których okres niepewności jest tradycyjnie krótki ze względu na politykę „pnij się w górę lub odpadaj” (czyli regułę *up or out*). W tym duchu o sytuacji nauczycieli akademickich najniższych rangą w akademickiej hierarchii pisał w latach 40. poprzedniego wieku Logan Wilson (1995: 61):

stała posada jest przelotna lub niepewna, rotacja intensywna, kryteria awansu niejasne lub pomieszane, obowiązki liczne, a przyszłość pełna wątpliwości. [...] Uczucie lęku może zostać pogłębione przez powtarzające się krótkoterminowe zatrudnienia i zagrożenie ostateczną porażką w przedłużeniu kontraktu wiszące nad nauczycielem akademickim po siedmiu lub ośmiu latach służby.

W niektórych krajach (np. Finlandii, Austrii czy Szwajcarii) habilitacja nadal nie gwarantuje otrzymania wyższego statusu akademickiego i nie gwarantuje bezpieczeństwa zatrudnienia. Otwiera jedynie pewne szanse przed aplikującymi o pełnoetatowe, stałe posady w instytucjach szkolnictwa wyższego, ale pozostaje duża niepewność co do tego, jak długą drogę trzeba będzie jeszcze pokonać po jej zdobyciu, by osiągnąć bezpieczne zatrudnienie. Trójstopniowa bolońska struktura studiów sprawia, że studia doktoranckie są coraz bardziej dostępne dla najzdolniejszych studentów. Powstawanie wydzielonych szkół doktorskich, nastawionych wyłącznie na pracę z doktorantami, oraz coraz bardziej masowy model kształcenia doktorantów w znacznej mierze wyeliminowały ideę terminowania w akademii, a selekcja dotycząca tego, kto stanie się członkiem kadry, została przesunięta na poziom postdoków. Procesy selekcyjne dla systemu obowiązującego we francuskojęzycznej

części Szwajcarii jedna z ankietowanych osób opisała w następujący sposób: „ewaluacja i selekcja oparte na konkurencji są zorganizowanymi procesami począwszy od posady adiunkta wzwyż: sprawdzamy jakość publikacji i badań, a także jakość dydaktyki. Prosimy też o cztery do sześciu listów referencyjnych” (CH19_MAN).

We współczesnym świecie akademickim nikt nie kwestionuje znaczenia uzyskania bezpiecznego zatrudnienia jako kamienia milowego na drodze kariery akademickiej. Europejskich naukowców pracujących na podstawie kontraktów zawieranych na czas określony i naukowców zatrudnionych bezterminowo dzieli przepaść. Jak to ujmuje przedstawiciel austriackiej administracji uczelnianej, „na uniwersytecie istnieje system dwuklasowy dzielący ludzi na tych, którzy mają stałe posady, oraz tych, którzy wiedzą, że będą musieli ostatecznie opuścić uniwersytet” (AT39_HEP). Proces urynkowania szkolnictwa wyższego również pociąga za sobą transformację akademickich stosunków zatrudnienia.

Kierunek zmian zachodzących w ostatnich dwóch dekadach najczęściej prowadził do mniej stabilnych, mniej bezpiecznych i mniej atrakcyjnych warunków pracy w szkolnictwie wyższym. Jak to ujął badacz fiński, „kariera akademicka była niegdyś bardzo przewidywalna, obecnie jest bardzo niepewna” (FI15_AC). Naukowcy zatrudnieni przez dłuższy czas na podstawie zewnętrznie sfinansowanych etatów starają się aplikować o pełnoetatowe posady na uniwersytecie i „nie są szczęśliwi. Muszą finansować swoją pracę ze środków zewnętrznych, a nie jest to łatwe. Niewiedza, czy zostaną zatrudnieni w kolejnym roku, ciąży nad nimi jak miecz Damoklesa” (AT10_AC). Rosnąca liczba badaczy w Europie pracuje na umowach zawieranych na czas określony i to oni mogą być łatwo zwolnieni przez zatrudniające ich instytucje bez ponoszenia przez nie kosztów społecznych czy finansowych, jeśli tylko zajdzie taka potrzeba. Egbert de Weert (2002: 78) nazywa to podejście polityką „zerowych stanowisk” prowadzącą do powstawania „niewidzialnej kadry”. Tym samym przejście od zatrudnienia na czas określony do pełnoetatowych, stałych etatów staje się kolejnym kamieniem milowym kariery akademickiej, a także ostatecznym celem naukowców. „Nawet w Niemczech, wśród osób z habilitacją, liczba umów na czas określony wzrosła” (D201_AC). Umowy na czas określony mogą również skutecznie ograniczać dostęp do finansowania na badania, nad czym zastanawiał się młody badacz z Irlandii:

Obecne kontrakty naukowe są podpisywane na okres pięciu lat, co ma duży wpływ na zdolność naukowca we wczesnym stadium kariery do aplikowania o finansowanie na badania, ponieważ większość finansowania wymaga stałego zatrudnienia lub co najmniej tego, że dany naukowiec pozostanie na swoim stanowisku przez okres realizacji grantu. Co więcej, zatrudnianiu uczestników staży podoktorskich zapobiega też obecne moratorium na zatrudnianie. W ten sposób profesja akademicka znajduje się dziś w stanie zawieszenia. Nowi członkowie wchodzący w jej szeregi funkcjonują w zdecydowanie odmiennych rolach (istnieje zatem coś w rodzaju systemu dwupoziomowego) i ciężko nazywać mi ją nadal jedną profesją (IE39_AC).

W większości krajów europejskich naukowcy uskarżają się na obecne zmiany polityki zatrudnienia w szkolnictwie wyższym, które coraz silniej ograniczają dostęp do stałych etatów. Jak stwierdził starszy badacz z Austrii, zdobywanie dobrze finansowanych projektów badawczych sprawia, że wśród młodej kadry pojawiają się „fantazje o stałym etacie”. Bezpieczny etat w instytucji szkolnictwa wyższego staje się osobistym celem, do którego prowadzą kolejne projekty badawcze. Powszechnie oczekuje się, że dostępność stałych etatów będzie się z czasem zmniejszać. Będą się też one stawały coraz bardziej konkurencyjne: cała Europa mówi o rosnącej konkurencyjności, jak to ujęto w fińskim kontekście, „o dostępne miejsca zatrudnienia toczy się zacięta konkurencja. Trzeba coraz więcej i więcej, by zdobyć posadę” (FI25_AC). Wprowadzane w niektórych krajach europejskich plany oszczędnościowe oraz cięcia w publicznych wydatkach na szkolnictwo wyższe mogą jeszcze bardziej wzmocnić konkurencyjność akademickiego środowiska pracy i sprawiać, że osiągnięcie bezpiecznej pełnoetatowej posady będzie jeszcze trudniejsze. Z jednej strony, potężnie rośnie akademicka podaż młodych doktorów, z których część zostaje postdokami, z drugiej strony, nie rośnie, a w niektórych krajach wręcz maleje, liczba dostępnych uczelnianych etatów, a więc akademicki popyt. Jak w każdym niezrównoważonym układzie, rośnie konkurencja i rosną wymagania wobec młodych ludzi starających się o wejście do profesji akademickiej.

Zmiany ustawodawcze stawiają wielu naukowców w bardzo trudnej sytuacji zawodowej, dlatego niektórzy z nich – jak jeden z ankietowanych fińskich starszych naukowców – „posiadają stałą posadę poza uniwersytetem i zachowują ją, ponieważ uniwersytet nie może im zaoferować [...] stałej posady”. Badacz ten „osiągnął już to, co chciał, choć nadal chciałby stać się któregoś dnia docentem” (FI14_AC). Zdecydowanie rosną wymagania i zdecydowanie maleją szanse na szybkie zdobycie pełnoetatowego zatrudnienia – co w powiązaniu z malejącą finansową atrakcyjnością akademickiego miejsca pracy może powodować, że część najzdolniejszych młodych ludzi może w ogóle nie brać pod uwagę kariery akademickiej. W polskim przypadku kilka powiązanych ze sobą punktów może od niej odstręczać: długa i niepewna droga awansu zawodowego; bardzo niskie zarobki na pierwszych etapach kariery i niskie zarobki na jej kolejnych etapach (pensje profesorów zwyczajnych relatywnie spadają od wielu lat, a ich poziom jest nie do przyjęcia dla młodych ludzi, którzy rozważają potencjalne zalety kariery naukowej); przesycenie pracy akademickiej dydaktyką w stopniu nieznanym w badanych systemach europejskich, co skutkuje brakiem czasu na prowadzenie badań naukowych; brak dostępności niekonkurencyjnych i mały dostęp do konkurencyjnych środków na badania oraz panujący chaos normatywny – brak trwałego, tradycyjnego etosu uniwersyteckiego, którego rdzeniem są badania naukowe i merytokratyczny system oceny ich wyników, prowadzący do naturalnej stratyfikacji społecznej w nauce. O ile funkcjonujący już w nauce są na nią niejako skazani (oprócz demoralizujących przypadków pozorowania zaangażowania w naukę, w których eliminacji przynajmniej teoretycznie powinny pomóc nowe regulacje prawne), o tyle młodzi ludzie mogą uczestnictwa w nieatrakcyjnym systemie w ogóle nie brać pod uwagę.

9.5. Nowe napięcia w zmieniających się organizacjach i reformujących się systemach akademickich

Kariery akademickie stają się coraz bardziej wielowymiarowe, a ich swobodny rozwój wymaga spełniania szerokiego zakresu różnych kryteriów. Jednakże naukowe uznanie, szczególnie wyrażające się w międzynarodowych, dobrze widzialnych w świecie publikacjach, jest wciąż rdzeniem kariery naukowej, który definiuje akademickie trajektorie zawodowe. Rozmówcy wskazują na upowszechniający się trend, który może implikować stopniowe odchodzenie od modelu kariery opartej na ograniczonej liczbie kamieni milowych (często powiązanych z różnymi akademickimi „rytuałami przejścia” – typu doktorat, stały etat, habilitacja, profesura) – w kierunku modelu wiążącego się z „awansem kumulatywnym”. Jak to ujęto w kontekście austriackim, „kryterium karier akademickich w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku było «pozostawanie w łaskach jednego lub dwóch profesorów, którzy wspierali cię jako młodego badacza», natomiast dziś (w ciągu ostatnich pięciu lat) wymagane są mierzalne naukowe kompetencje oraz międzynarodowe doświadczenie” (AT33_AC).

Narastająca niestabilność zatrudnienia wywołuje w akademii rosnące kontrowersje („Kariera akademicka jest oparta na dobrze wykonywanej pracy i ambicji, jednak dziś jest ona bardzo niestabilna i nieprzewidywalna”, FI4_AC). W kontekście rozwoju kariery akademickiej mamy do czynienia z rosnącą presją na tworzenie wysoko cytowanych publikacji w najlepszych międzynarodowych czasopismach naukowych oraz na uzyskiwanie międzynarodowego doświadczenia badawczego. Powszechnie jednak jest wyrażane odczucie, że dobre publikacje umieszczane w dobrych miejscach nieodmiennie wymagają stałego pozyskiwania zewnętrznego finansowania na badania i budowania sieci relacji we wspólnocie akademickiej. Jak to ujęto w kontekście irlandzkim,

istnieje zewnętrzna presja na prowadzenie badań, przyciąganie finansowania zewnętrznego, uaktualnianie profilu badawczego oraz przeprowadzanie ankiet wśród studentów w celu zapewniania jakości dydaktyki. Jednakże wewnętrzna presja wynikająca z własnej motywacji jest jeszcze większa. Główne wyzwanie to posiadanie wielu piłek, którymi można żonglować jednocześnie – w zakresie kształcenia, badań naukowych, administracji, pracy dla instytucji zewnętrznych oraz pomocy w popychaniu uniwersytetu do przodu (IE53_AC).

Wywiady wskazują jednak na pewne niedowierzanie nowoczesnym wskaźnikom produktywności naukowej i związane z nimi obawy: „merytokracja krzyczy: ciągle za mało! Również za mało w nauce. Publikacje wydają się bardziej merytoryczne, jednak również i tu mamy do czynienia z prawdziwą dzunglą. Jak to

mierzyć? Publikacje, wskaźniki wpływu... jakość powiązana jest przecież wyłącznie z recenzjami”, jak obawy te wyraża szwajcarski badacz (CH12_AC).

Według tych, którzy z radością powitali nowy system (system międzynarodowo porównywalnej, nieustannie mierzalnej produkcji wiedzy, wykorzystywany zarówno w awansach zawodowych, jak i przy przyznawaniu finansowania na badania), naukowcy ze starego systemu – np. austriaccy adiunkci na stałych posadach ze statusem urzędników państwowych czy starsza polska kadra, której przypadek analizujemy w rozdziale 12 – wciąż „nie mają się o co martwić” (AT01_AC). Nowy system w dużej mierze ich nie dotyczy, z racji nie tyle naukowych, ile ogólnoludzkich czy humanitarnych. W wielu miejscach Europy, podobnie jak w Polsce, nowy model odnosi się przede wszystkim do młodego pokolenia; starsze i najstarsze pokolenia mogą się czuć spokojnie – oni w grze toczącej się na zmieniających się zasadach mogą uczestniczyć, i bardzo wielu w niej istotnie uczestniczy, ale uczestniczyć nie muszą. Nowe restrykcje nie powinny ich dotyczyć, a jedynym mankamentem może się okazać utrudniony dostęp do środków na badania w porównaniu z młodymi pokoleniami naukowymi. Tę atmosferę podwójnych kryteriów i podwójnych, nierównych wymagań wyczuwa młoda polska kadra. Nasi rozmówcy doskonale czują, że nowy system jest nastawiony przede wszystkim na nich, i jeśli ma on doprowadzić do powrotu normalności (czyli naukowej merytokracji), to się z nim godzą, a nawet widzą w nim olbrzymią szansę na przywrócenie otwartości systemu oraz promocję nowych talentów naukowych (patrz rozdz. 12).

W Europie nowy model kariery akademickiej oparty na zwiększonej niepewności zawodowej jest próbą aktywizacji naukowców w zakresie badań, publikacji i pozyskiwania finansowania ze źródeł zewnętrznych. Rośnie motywacja do zabezpieczenia środków finansowych na badania: „nacisk na to, by uzyskać zewnętrzne finansowanie, bierze się przede wszystkim z osobistych ambicji, chociaż pochodzi również z uczelni; presja bierze się z uniwersytetu, ale stamtąd pochodzi również wsparcie” (IE54_AC). „Kariery uniwersyteckie były do tej pory bardziej linearne niż obecnie. W dzisiejszych czasach wymagane jest szersze pozycjonowanie się (takie jak znajomość języków obcych, orientacja interdyscyplinarna, zewnętrzne finansowanie)” (D120_AC). Istotnie, jak ujmuje to Schuster i Finkelstein (2006: 188) w kontekście amerykańskim, „oczekiwania związane z karierą, na które naukowiec wkraczający do akademii mógłby przystać jeszcze w poprzednim pokoleniu, różnią się uderzająco od dzisiejszych realistycznych oczekiwań. Ścieżka kariery stała się bardziej wyboista”.

Jednocześnie nie pojawiają się one z zaskoczenia – ewolucja oczekiwań pod adresem europejskich naukowców postępuje przez ostatnich 10–30 lat (w zależności od kraju), przy czym najdłuższe doświadczenia reform ma za sobą kadra brytyjska. Zmieniające się społeczne, gospodarcze, kulturowe i prawne otoczenie europejskich instytucji szkolnictwa wyższego coraz bardziej wymusza na badaczach funkcjonowanie w stanie permanentnej adaptacji, a indywidualne adaptacje akademickie są wymagane w odpowiedzi na zmiany zarówno w finansowaniu,

jak i w sposobach rządzenia. Reformowanie uniwersytetów nie prowadzi jednak, jak już w tej książce wspominaliśmy, do zreformowanych uniwersytetów, co pokazują przykłady, zwłaszcza z dużych postkomunistycznych systemów szkolnictwa wyższego (w szczególności Polski, Węgier, Czech i Rumunii). W kategoriach najbardziej ogólnych, ustawodawcy, podążając za wytycznymi Nowego Zarządzania Publicznego, mają tendencję do postrzegania uniwersytetów, podobnie jak innych instytucji publicznych, jako „niekompletnych”, a reformy mają na celu uczynienie z nich „kompletnych” instytucji (Brunsson 2009). Reformowanie prowadzi zatem do kolejnych fal reform (Maassen i Olsen 2007)⁴. Naukowcy muszą się nieustannie dostosowywać do zmieniających się instytucji, które z kolei przystosowują się do ciągle zmieniającego się instytucjonalnego otoczenia zewnętrznego. Zmiany w dyskursie globalnym i europejskim zmieniają punkty odniesienia w dyskursach krajowych (w Polsce było to widać po inspirującej dla ostatniej fali reform roli raportu OECD z 2007 r.), a zmieniające się otoczenie zewnętrzne zmienia funkcjonowanie uczelni na mikropoziomie – kadry akademickiej.

Nowym kontekstem, w którym funkcjonują uniwersytety europejskie, jest również niestabilne zaufanie społeczne do większości instytucji publicznych. Zaufanie to nie ma (jeszcze dwie czy trzy dekady temu niejako automatycznej) gwarancji, co oznacza poważną zmianę przeważających w powojennej Europie nastrojów społecznych, z hojnie rozdawanym finansowaniem publicznym oraz – uważanym za oczywisty – wysokim prestiżem społecznym uniwersytetów oraz kadry akademickiej, a przynajmniej jej najwyższych segmentów, czyli profesury. Tradycyjne wartości akademickie, ściśle powiązane z odpowiedzialnością za usługi publiczne świadczone przez uniwersytety i przez system nauki, jak twierdzi Peter Scott (2003: 299), funkcjonują w „nowym kontekście moralnym, w którym wyższość tego, co publiczne nad tym, co prywatne nie może być brana za pewnik”⁵. Ten nowy „kontekst moralny” był istotnie wspierany przez pojawiające się nowe polityki społeczne UE, szczególnie polityki zalecane w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, w ramach których w ostatnim ćwierćwieczu szeroko eksperymentowano z różnymi formami prywatyzacji usług społecznych (patrz Kwiek 2007c, 2014a). Instytucje europejskie muszą nadal opierać swoje działanie na tradycyjnych wartościach akademickich (a szczególnie na wolności akademickiej i instytucjonalnej autonomii), aby być atrakcyjne dla swojej kadry. Jak podsumowują ten problem Bleiklie, Høstaker i Vabø (2000: 307):

⁴ Badania nad organizacjami pokazują, że reformy oparte na „modelach bazujących na prostych perspektywach” rzadko osiągają swoje cele: „takie reformy często zwiększają raczej niż zmniejszają odczuwaną potrzebę i szansę nowych reform. [...] obserwuje się często, że organizacje pracują dobrze przede wszystkim dlatego, że naiwne reformy *nie* zostały wprowadzone w życie” (Brunsson i Olsen 1998: 30). Innymi słowy, „wielkie oczekiwania” reformatorów często prowadzą do tego, co Cerych i Sabatier nazwali „mieszanymi efektami” (Cerych i Sabatier 1986).

⁵ Z perspektywy badań nad organizacjami Kezar (2001: 9) słusznie twierdzi, że to, „co należy zachować, może być dokładnie tak samo ważne, jak to, co musi zostać zmienione”, a „równowaga między wezwaniami do zmiany a tradycją może być pożądana”.

zawsze oczekiwano od uniwersytetów pewnego rodzaju wkładu do społeczeństwa w zamian za pewien stopień autonomii i pewien poziom finansowania publicznego. Stawką jest dzisiaj to, że niejasno określona definicja tego, czym jest wkład uniwersytetów do społeczeństwa, stanowi potencjalne zagrożenie dla ich autonomii. [...] Jedną z przyczyn trwałości instytucji uniwersytetu jest fakt, że uniwersytety są w stanie jednocześnie podtrzymać radykalną zmianę i chronić swoje podstawowe funkcje. Jednakże przeszła trwałość nie jest gwarancją chroniącą przed przyszłym upadkiem.

Status quo – czyli obecne społeczne i ekonomiczne *modi operandi* uniwersytetów w społeczeństwach zachodnich – jest niezwykle kruche: wieloaspektowe wpływy, tendencje i zmiany są daleko idące, długofalowe i strukturalnie podobne w swojej istocie. Trwałość i stabilność instytucji, nawet w okresie dużych reform, polega jednak na tym, że

instytucje nie są prostym odbiciem obecnych zewnętrznych sił lub zachowań i motywacji z poziomu mikro. Wcielają one historyczne doświadczenia do swoich reguł, procedur i form, które trwają również poza dany historyczny moment i poza historyczne warunki (March i Olsen 1989: 167–168).

Kruchomość akademickiego *status quo* jest powszechnie diagnozowana we wszystkich badanych systemach europejskich. Dominuje poczucie nadciągających, kolejnych zmian, mimo że aktualne zmiany już są odczuwane jako silnie zmieniające reguły akademickiej gry.

Badania nad organizacjami pokazują, że bez względu na to, jak silne są zewnętrzne dyskursy otaczające instytucje (w naszym przypadku: dyskursy globalne, transnarodowe i dyskursy z poziomu UE), potencjał zmiany oraz zakres możliwych do przeprowadzenia reform jest zawsze względnie ograniczony, a okres instytucjonalnej adaptacji – względnie długi. Trudno zatem przyjmować, że zakładane kierunki zmian w sektorze akademickim jako całości będą się dokładnie pokrywać z faktycznymi kierunkami zmian. Często w historii uniwersytetu (jak pokazuje jego historia, patrz Rüegg 2004) istotny zakres zmian pozostaje określony, z jednej strony, przez zredefiniowaną tradycję, a z drugiej, przez czystą przypadkowość. Na mikropoziomie (czyli poziomie funkcjonowania poszczególnych naukowców) reformy, szczególnie w krajach postkomunistycznych, są postrzegane jako krok w kierunku serii kolejnych reform.

W sytuacji aktualnie wprowadzanych w życie reform w Europie mamy do czynienia z dynamiką zmian zachodzących w stosunkach między państwem (tradycyjnie głównym sponsorem procesów kształcenia i badań naukowych) a naukowcami zatrudnionymi w sektorze szkolnictwa wyższego (tradycyjnie głównymi beneficjentami państwowego sponsorowania całości narodowego przedsięwzięcia akademickiego). Kadra akademicka tradycyjnie miała do odegrania rolę powierniczą. Konstytucyjne zasady i praktyki akademickie nie dają się łatwo zmieniać

i aby je zakorzenić w akademickich strukturach, potrzeba czasu, podobnie jak potrzeba czasu, by je zmienić.

Sz szczególnie starsza kadra akademicka często postrzega siebie jako depozytariusza tradycyjnych akademickich reguł, norm i wartości; młodsza kadra, chociaż zna tradycyjne reguły, normy i wartości w formie przekazu od swoich starszych kolegów, a często mentorów, musi jednak grać według zredefiniowanych zasad, jeśli chce z powodzeniem czynić dalsze kroki we własnych karierach naukowych. Rozmówcy wskazują na możliwość rozchodzenia się świata tradycyjnej akademii, w którym funkcjonują starsze i najstarsze pokolenia naukowców (przynajmniej do pewnego stopnia i jeszcze przez pewien czas) i od nowa projektowanego świata akademii, którym rządzą adaptowane do lokalnych warunków i do sektora akademickiego zasady znane z całego sektora publicznego, czyli Nowe Zarządzanie Publiczne. Rozszczepianie się akademii na dwa światy, i w dużej mierze dwa pokolenia, powoduje rosnącą niepewność normatywną i jest źródłem dużych frustracji zawodowych. Młodzi naukowcy w całej Europie byli socjalizowani przez swoich mentorów do innego świata niż ten, w którym muszą dzisiaj funkcjonować; do owego nowego świata starsze pokolenia nie potrafiły (a może również nie chciały) ich w żaden sposób przygotować.

Tradycyjne techniki oporu i strategie przetrwania w nowej akademii – od zawsze stosowane w różnych częściach Europy, również w Polsce (w tym tzw. bierny opór) – nie sprawdzają się w przypadku młodej kadry (bodaj najlepszym przykładem nieskuteczności strategii przetrwania starszego pokolenia w kontekście nowego pokolenia naukowców są polskie nauki humanistyczne i społeczne: niezależnie od głosu swoich mentorów, młoda kadra zdaje sobie coraz mocniej sprawę, że nie przetrwa w nauce, nawet w nauce polskiej, bez międzynarodowego obiegu naukowego i badawczego, bez zewnętrznego finansowania na badania i bez koncentracji na publikacjach w prestiżowych czasopiśmie międzynarodowych (dokładnie tak, jak to się dzieje w przypadku ich europejskich kolegów). O ile starsze pokolenia mogą nowy – dla Polski – system uprawiania nauki, jej finansowania i awansowania w jej ramach, instytucjonalnego i prestiżowego, bezkarnie kontestować, o tyle młode i najmłodsze pokolenia na taki luksus pozwolić sobie już nie mogą z prostego powodu: grozi im wypadnięcie z coraz bardziej konkurencyjnego systemu lub postępująca marginalizacja prestiżowa w jego ramach.

Jak pokazujemy w rozdziale 12, młode pokolenie doskonale uświadamia sobie, że brak środków na badania oznacza brak publikacji, a to z kolei oznacza w najlepszym razie funkcjonowanie na obrzeżach nauki. O ile w Polsce są nadal podejmowane dyskusje z konkurencyjnym ujęciem uprawiania nauki z bezpiecznego miejsca mało wymagających miejsc akademickiej pracy, o tyle w badanych krajach europejskich stała konkurencja między badaczami, zespołami badawczymi, katedrami, instytutami (i wreszcie, w wybranych krajach, między instytucjami) jest uważana za rzecz absolutnie oczywistą. Silnie wzmacniają te tendencje duże indywidualne granty badawcze przyznawane od 2008 r. przez European Research Council (ERC).

Badani przez nas europejscy naukowcy wskazują, że przechodzą regularne oceny, które dotyczą różnych aspektów pracy akademickiej, jednak skupiają się przede wszystkim na trzech obszarach: badań naukowych, kształcenia i zadań administracyjnych (oraz zaangażowania we współpracę z otoczeniem gospodarczym i społecznym uniwersytetu). Indywidualnie przeprowadzane oceny kadry stają się często procesem niemal permanentnym i opierają się coraz silniej na przejrzystych, ilościowych, mierzalnych i porównywalnych w różnych częściach Europy, kryteriach. Oczywiście, kryteria oceny są najbardziej spójne w skali systemów europejskich w przypadku uczelni najbardziej prestiżowych. Jak w przypadku Niemiec, „proces oceny staje się integralną częścią naukowego rozwoju zawodowego od początku do (niemal) samego końca, a presja permanentnej ewaluacji wciąż rośnie” (D901_AC). Oznacza to, że procesy ewaluacji są powiązane zarówno ze strukturą stopni naukowych, jak i z instytucjonalną pozycją uniwersytetów.

Nasilenie poddawania pracy akademickiej (wewnątrzinstytucjonalnej) ocenie, oprócz negatywnych konsekwencji, czyli np. pewnego stałego braku stabilności instytucjonalnej, zwłaszcza w przypadku młodszej kadry, ma też strony pozytywne. Niesie ze sobą bardzo konkretne korzyści: pojawienie się i umacnianie realistycznych, dających się przewidzieć ścieżek kariery akademickiej ze zdefiniowanymi uprzednio procedurami i wymaganiami. Z jednej strony, określona liczba publikacji w prestiżowych czasopismach może rodzić stres, ale z drugiej strony, to jasno sprecyzowane oczekiwanie. Dokładnie wiadomo, co jest ważne dla młodych ludzi w sensie instytucjonalnym; dokładnie również wiadomo, że jeżeli tak sformułowane powszechnie w Europie oczekiwania naukowe są dla pewnego typu młodej kadry nie do spełnienia, to poszukuje ona pracy akademickiej w innych, mniej prestiżowych segmentach systemu. W segmentach najmniej prestiżowych, które funkcjonują w każdym kraju, oczekiwań naukowych może nie być prawie wcale. Spełnienie stawianych warunków (np. publikacja 4–5 tekstów w uznanym obiegu naukowym, zastępująca napisanie tradycyjnej dysertacji doktorskiej w formie monografii) gwarantuje sukces na danym etapie rozwoju kariery – w tym wypadku znane z góry wymagania są jasno zdefiniowane. W niektórych jednak krajach portfolio publikacji może coraz bardziej nie wystarczać, jak w każdej grze, w której pula nagród jest ograniczona, a liczba chętnych wielokrotnie przekracza proponowane przez system możliwości. Jak to ujął fiński badacz w odniesieniu do pracującej już młodej kadry:

obecnie nawet duża liczba publikacji w wysokopunktowanych czasopismach może nie wystarczać. Trzeba również wykazywać się zdolnością zdobywania dużych funduszy projektowych na badania. Trzeba popularyzować swoją pracę badawczą i mieć dużo kontaktów z przyszłymi pracodawcami swoich obecnych studentów. Niekiedy wydaje się, że mierzenie tych czynności stało się ważniejsze niż one same (FI62_AC).

Rozmówcy krytykują także to, co określają mianem „amerykańskiego modelu” rozwoju kariery zawodowej w szkolnictwie wyższym. Krytykują jego oparcie

na silnej konkurencji, osobistej niepewności, zawodowej niestabilności oraz stałej ewaluacji indywidualnych wyników badawczych (w najbardziej prestiżowych segmentach systemu). Jednakże każda dyscyplina czy specyficzne pole badawcze może rozwijać swoją unikalną listę kamieni milowych kariery akademickiej. Innymi słowy, w ramach linearnego modelu naukowego rozwoju zawodowego, kamienie milowe nie są centralnie zdefiniowane na poziomie państwa czy na poziomie wspólnym wszystkim dyscyplinom naukowym. Zamiast centralnych definicji możemy mieć do czynienia w Europie, do pewnego stopnia, z całym zakresem szans, które badacz może wykorzystać (lub nie) i uczynić (lub nie) kamieniem milowym własnej kariery zawodowej. Niemniej jednak najważniejsza ich lista w sensie generycznym pozostaje w większości przypadków stała.

Tradycyjnym kamieniom milowym w rozwoju kariery naukowej w coraz większym stopniu towarzyszy duża liczba małych kroków, które trzeba regularnie podejmować i które są systematycznie oceniane. Częstotliwość i regularność ewaluacji sprawiają, że kariera akademicka staje się coraz bardziej linearnym i w dużej mierze przewidywalnym procesem. Kamienie milowe rozwoju zawodowego są rozproszone na wszystkich etapach kariery akademickiej; w ten sposób małe, indywidualne kroki niekoniecznie mają istotne znaczenie, a nabiera wagi ich kumulacja (i w tym sensie dorobek publikacyjny młodej polskiej kadry może nie mieć większego znaczenia w ujęciu rok do roku – ale już kumulacja dorobku z poprzednich 10 lat pracy determinuje szanse na otrzymanie funduszy na badania z NCN).

Przypuszczalnie najważniejszym elementem kariery akademickiej w kontynentalnej Europie jest stała posada. Stopniowo staje się ona jednak ostatnim etapem rozwoju zawodowego, dostępnym coraz częściej tylko dla wybranych. W szczególności dotyczy to pokoleń kadry wstępującej właśnie w mury europejskich uniwersytetów. Otrzymanie stałej posady (o ile takowe istnieją w danym systemie czy w jego poszczególnych segmentach) jest naturalną kulminacją zawodowej ścieżki publikacyjnej, a niekiedy również uprzednich osiągnięć dydaktycznych. Rozmówcy wskazują, że wśród europejskich naukowców rodzi się krytyka przyjmowanej, zbyt wąskiej perspektywy związanej z awansem naukowym. Perspektywa ta, zgodnie z tradycją europejską, skupia się na dorobku naukowym, zwłaszcza w odniesieniu do stałych posad. Na przykład w Finlandii wprowadzono kilka lat temu szersze podejście do kryteriów zatrudniania profesorów, biorące pod uwagę również inne aspekty pracy akademickiej (np. kształcenie), jednak również i ten kierunek jest poddawany krytyce. Główny zarzut stawiany procesom rekrutacyjnym dotyczy ich arbitralności:

Myslę, że rekrutacja na stanowiska profesorskie jest zbyt arbitralna. Mógłbym opowiedzieć wiele historii o naprawdę utalentowanych młodych badaczach, którzy zostali źle potraktowani w Finlandii i obecnie na stałe pracują zagranicą. Nie możemy pozwolić sobie na coś takiego w kraju, który ma jedynie pięć milionów mieszkańców. Uważam, że nowy system prowadzący do stałych etatów w Finlandii jest całkowicie błędny (FI58_AC).

Profesja akademicka staje się coraz bardziej konkurencyjna nie tylko dla nowo przyjętych, lecz także – w dużej mierze w Europie i o wiele mniejszej w Polsce – dla naukowców na wyższych szczeblach hierarchii instytucjonalnej. Konkurencja o finansowanie badań i o prestiż naukowy systematycznie się zaostrza: jak podsumowuje swoje rozważania na temat konkurencyjności w nauce badacz ze Szwajcarii, „ze względu na kurczącą się podstawę finansową, profesja akademicka stanie się, przynajmniej w pewnych dziedzinach, wręcz skrajnie konkurencyjna” (CH29_MAN). W niektórych krajach nawet stałe posady nie zmniejszają presji wywieranej na kadre, by wydawała dużo dobrych publikacji i zdobywała fundusze na badania dla siebie i swojej grupy badawczej. W związku z tym, stopniowo,

konkurencja staje się normalnym zjawiskiem nawet dla najmłodszych kolegów, jest częścią życia codziennego: dzięki przejrzystym procedurom każdy ma możliwość zrozumieć, gdzie się obecnie znajduje, dlaczego nie został zatrudniony itd. To musi być jasne. Następnie pojawia się konkurencja o środki ze źródeł zewnętrznych, takich jak SNF [Szwajcarska Narodowa Fundacja na rzecz Nauki] czy z różnych innych fundacji (CH26_MAN).

Nawet w krajach z tradycyjnie silnym systemem katedr (np. w Austrii i Niemczech), w których profesury zwykle były dobrze ulokowanymi stanowiskami uniwersyteckimi, zachodzą obecnie radykalne zmiany. Jak podkreślił jeden z niemieckich profesorów, „ci, którzy otrzymali habilitację, znajdują się pod silną presją, ponieważ muszą na własną rękę zdobywać zewnętrzne finansowanie i jednocześnie kształcić studentów” (D118_AC). Nacisk na poszukiwanie zewnętrznych źródeł finansowania badań naukowych rośnie w całej Europie. Zmienia się model finansowania, ale nie zmieniają się źródła finansowania nauki: jej zewnętrzne źródła i tak są w olbrzymiej mierze (80–90%) źródłami państwowymi. Nowy model polega na bardziej konkurencyjnym sposobie alokacji środków, a nie na rosnącym udziale środków prywatnych.

9.6. Nowe wymagania i nadmiar misji

Konkurencji między kandydatami o wejście w szeregi kadry akademickiej oraz pozostanie w niej (szczególnie na najniższych szczeblach kariery akademickiej) towarzyszą rosnące oczekiwania ze strony uczelni w obszarze produktywności badawczej, pozyskiwania zewnętrznych środków na badania, poziomu kształcenia oraz trzeciej misji (co nie powinno nikogo zaskakiwać; w postkomunistycznych systemach szkolnictwa wyższego w Polsce, Chorwacji i Rumunii różnego rodzaju działania związane z trzecią misją uczelni są rzadko wzmiankowane, a główne podziały w ramach alokacji czasu pracy naukowców przebiegają między kształceniem a badaniami, z często pojawiającym się wnioskiem, że te dwa obszary, w idealnym układzie powinny „pozostawać w równowadze” [RO37_AC]). Politycy

i ustawodawcy coraz częściej oczekują, że uniwersytety w warunkach umasowienia w całej Europie będą wychodzić naprzeciw nie tylko zmieniającym się potrzebom państwa, lecz także zmieniającym się potrzebom studentów, pracodawców, rynku pracy i przemysłu oraz regionów, w których są ulokowane (Pinheiro, Benneworth i Jones 2012; Benneworth i Jongbloed 2010).

Wymagania stawiane naukowcom pozostają ze sobą w coraz większym konflikcie, a uniwersytety wpadają w to, co określa się mianem „nadmiaru misji” czy jej „przeładowania” (*mission overload*, patrz Jongbloed, Enders i Salerno 2008). W skali globalnej dla znacznej części naukowców tradycyjne powiązanie kształcenia, badań i służby publicznej okazuje się coraz bardziej poza zasięgiem: w ujęciu całościowym, profesja akademicka w świecie zajmuje się przede wszystkim kształceniem studentów. Ciężenie w stronę większego nacisku na kształcenie staje się również udziałem, w różnym stopniu, zarówno Europy, jak i Stanów Zjednoczonych (Schuster 2011), a więc globalnych akademickich centrów. Pod względem kryteriów awansowych w systemach europejskich, produktywność badawcza jest nadal czynnikiem absolutnie podstawowym. Jednakże istnieją systemy (takie jak Irlandia, Wielka Brytania i Holandia), w których wszystkie trzy misje mają duże znaczenie i gdzie kształcenie i służba publiczna mogą mieć razem nawet większą wagę niż badania, przynajmniej teoretycznie. Jest tak wyłącznie w przypadku awansu instytucjonalnego młodej kadry. W Irlandii kryteria awansowe

obejmują badania naukowe, kształcenie i wkład w rozwój (wydziału, kadry, uniwersytetu oraz szerzej rozumianej wspólnoty lokalnej). W kontekście każdego awansu jesteś oceniany pod kątem tych trzech kategorii. Przy awansie z poziomu wykładowcy na poziom starszego wykładowcy, waga tych poszczególnych kategorii jest następująca 40% (badania) – 30% (kształcenie) – 30% (wkład w rozwój). Przy awansie z poziomu starszego wykładowcy na poziom adiunkta, większy nacisk kładzie się na badania, a wagi wynoszą odpowiednio 60–20–20 (IE7_AC).

Uniwersytety europejskie muszą posiadać zdolność umiejętnego zaspokajania niekiedy zróżnicowanych i będących w naturalnym konflikcie potrzeb. Potrzeby te czasami wydają się jednak pozostawać w niezgodzie z tradycyjnymi XX-wiecznymi oczekiwaniami społecznymi względem kadry akademickiej w kontynentalnej Europie. Nowe oczekiwania formułowane pod adresem uniwersytetów przez decydentów politycznych narzucają im coraz częściej „obce i być może niedające się realizować role i obowiązki”, jak zauważa Michael Shattock (2009a: 1):

Uniwersytety – choć obdarzone długą historią i odgrywające ważną rolę w wytworzeniu nauki i nowych idei oraz w kształceniu elit – nie były do niedawna postrzegane jako tak konkretne narzędzia służące postępowi gospodarczemu. Podobnie jak przed wieloma innymi instytucjami, również przed nimi stoi mimo to dzisiaj konieczność mierzenia się z presją skierowaną na zmiany. W przeci-

wieństwie jednak do większości innych instytucji, które w przeszłości były uzależnione od państwowych zasobów, historia uniwersytetów podpowiada, że działają one najefektywniej, jeśli są obdarzone wysokim stopniem akademickiej i kierowniczej autonomii.

Naukowcy europejscy pracują w zmieniających się instytucjach, charakteryzujących się przeładowaniem wymagań i przeładowaniem misji. To, co poddaje się teoretyzacji na poziomie krajowych polityk w całej Europie, naukowcy rzeczywiście odczuwają na poziomie codziennego doświadczenia, gdyż to oni w istocie realizują misje dydaktyczną, badawczą i związaną ze służbą publiczną (czy trzecią misję we wszystkich postaciach). Najczęściej nie są w stanie – ani nie jest im to do niczego potrzebne – konceptualizować i definiować procesów zmian, ale odnoszą się do nich w codziennej praktyce akademickiej, ponieważ zmieniają się ich zachowania związane z pracą, ich styl życia oraz poziom satysfakcji związany z pracą zawodową. Dzisiejsza misja uniwersytetu znajduje się pod przemożnym wpływem dwóch dekad przeformułowań (zarówno w teorii, jak i w praktyce) roli sektora usług publicznych w społeczeństwach zachodnich. Mówiąc ogólniej, uniwersytet, podobnie jak inne instytucje sektora publicznego, coraz częściej jest postrzegany w kontekście gospodarczej konkurencyjności narodów, globalnej presji na krajowe gospodarki oraz na państwo dobrobytu, o czym w tej książce wielokrotnie wspominaliśmy.

Dla uniwersytetów jako instytucji publicznych są to fundamentalnie nowe konteksty działania; są one także nowe dla naukowców. Nigdy dotąd funkcjonowanie uniwersytetu nie było tak istotne zarówno dla gospodarki, jak i ogromnej (historycznie bezprecedensowej) liczby absolwentów; nie przyciągał on też nigdy dotąd tak ogromnej ilości (publicznych i prywatnych) zasobów finansowych. Podobnie społeczne i gospodarcze oczekiwania wysuwane w stosunku do uniwersytetów (czy ich społeczna i ekonomiczna waga, czyli *relevance*, patrz Geiger i Sá 2008; Skolnik 2005; Välimaa 2008) nigdy dotąd nie były tak wysokie i tak szeroko formułowane w sferze publicznej. Jak wskazują Bonaccorsi, Daraio i Geuna (2010: 1–2):

można powiedzieć, że społeczne wymagania nakładane na uniwersytety w istotny sposób wzrosły. Są to wielkie oczekiwania dotyczące ich zdolności do szerszego kształcenia, produkowania większej liczby wyników badań naukowych oraz wchodzenia w większą liczbę bezpośrednich interakcji ze społeczeństwem i z gospodarką. [...] Ustawodawcy w licznych krajach poświęcają pracy uniwersytetów coraz większą uwagę i wprowadzają istotne zmiany instytucjonalne.

Obecne oczekiwania ekonomiczne wysuwane pod adresem uniwersytetów nie mogą jednak zostać spełnione, a z perspektywy historycznej, jak twierdzi Skolnik (2005: 120):

tak silne i kategoryczne przekonanie rządów i opinii publicznej o żywotnym znaczeniu szkolnictwa wyższego dla dobrostanu gospodarczego kraju występuje już od lat sześćdziesiątych XX wieku. Jednak w odróżnieniu od sytuacji z lat sześćdziesiątych obecnie zdolność uniwersytetów do odpowiedzi na te gospodarcze wyzwania przy jednoczesnym utrzymaniu zdrowej równowagi między gospodarczymi i niegospodarczymi aspektami ich natury jest poważnie zagrożona.

Na uniwersytetach europejskich mamy do czynienia z „ogromnym przeładowaniem wymagań” (Clark 1998: 129–132). Jak twierdzi Clark (ibid.: 129):

Krajowe systemy szkolnictwa wyższego nie mogą liczyć ani na powrót do jakiegokolwiek wcześniejszego stanu stabilności, ani na osiągnięcie stanu równowagi. Jako istotni aktorzy w obrębie tych systemów, publiczne i prywatne uniwersytety wkroczyły w epokę chaosu, z którego nie rysuje się na horyzoncie żadne wyjście. Rozłam jest zakorzeniony w prostym fakcie: żądania wysuwane pod adresem uniwersytetów przewyższają możliwości ich zaspokojenia. Ze wszystkich stron na system szkolnictwa wyższego (a pośrednio na konkretne uniwersytety w jego obrębie) spadają szerokie strumienie żądań.

Oczekiwania pod adresem uniwersytetów w sensie praktycznym odnoszą się również do oczekiwań pod adresem naukowców, co stopniowo i w sposób nieunikniony prowadzi do rosnącej intensywności i wielowymiarowości życia akademickiego. Naukowcy są coraz bardziej zajęci, a stres związany z wykonywaniem pracy akademickiej jest znaczny (patrz Kwiek i Antonowicz 2013). Coraz częściej pracują pod presją, ale jednocześnie presja ta wydaje się do opanowania. Naukowiec z Irlandii tak oto wyraża swoje odczucia:

Mówiąc ogólnie, nie wiem, czy jakkolwiek naukowiec jest w stanie mieć wszystko pod kontrolą. Zawsze masz do wykonania wiele zadań, takich jak choćby sprawdzanie egzaminów. Ogólnie rzecz biorąc, naukowiec kontroluje sytuację, ale nie na co dzień. [...] W pierwszej kolejności znajduje się pod swoją własną presją w kontekście badań naukowych; [to presja, by] prowadzić badania, publikować artykuły, otrzymywać granty, być postrzeganym jako część aktywnej grupy badawczej. Później pojawia się presja ze strony administracyjnej. Nie jest ona tak intensywna, że rozpadam się pod jej wpływem; jak do tej pory jestem w stanie sobie z nią radzić i ma ona swoje momenty szczytowe i momenty niskowe (IE51_AC).

Naukowcy radzą sobie z presją, ponieważ – choć stabilność zawodowa w szkolnictwie wyższym jest zdecydowanie niższa niż w poprzednich dekadach – wymogi stawiane na poszczególnych etapach kariery naukowej są dziś bardziej przejrzyste i bardziej mierzalne. Tym samym, wydaje się, że łatwiej jest planować karierę naukową – w tym również karierę międzynarodową – na podstawie podobnych

(w ramach tych samych dyscyplin i różnych krajowych systemach szkolnictwa wyższego) wskaźników postępu naukowego. Być może nowe zasady gry akademickiej są twardsze niż zasady do niedawna dominujące, być może są również mniej podatne na zawsze w nauce niezbędne i często niezwykle pożyteczne wyjątki, ale przynajmniej dla większości młodej kadry są one znane z dużym wyprzedzeniem.

Młoda kadra w Europie wie, co powinna robić – nawet jeśli tego nie robi albo robi z połowicznym sukcesem. Krajowe systemy awansowe i krajowe kanały dystrybucji środków na badania zmieniają się systematycznie, ale nie radykalnie. Zmieniają się raczej skokowo, drobnymi krokami, ale w tym samym kierunku. Nagromadzenie drobnych zmian prowadzi do dużej, systemowej zmiany instytucjonalnej, a jej rozłożenie w czasie pozwala – w bardziej elastycznych systemach – na dokonywanie drobnych korekt na bieżąco. Ponadto olbrzymią rolę odgrywa międzynarodowa porównywalność zmian w Europie. Jeśli kraje europejskie stawiają przed nauką i szkolnictwem wyższym podobne cele, to można porównywać oddawane do dyspozycji uczelniom publiczne środki finansowe, zmieniające się procedury zatrudniania i wreszcie – efekty, przede wszystkim produktywność akademicką. Wymiana międzynarodowych doświadczeń w reformowanym sektorze staje się normą, a nie wyjątkiem.

W procedurach awansowych pojawia się wyraźna różnica względem przeszłości, na co zwraca uwagę irlandzki naukowiec:

w celu uzyskania awansu trzeba ukierunkować się na bardzo jasne kryteria dotyczące kształcenia, badań/publikacji i pracy na rzecz wspólnoty. W przeszłości sposób interpretacji tych kryteriów był znacznie bardziej mętny, natomiast obecnie kryteria te są dobrze ułożone i przejrzyste (IE48_AC).

W niektórych krajach zachodzące zmiany są powolne, ale nieuchronne. Jak podsumowuje to młody badacz z Polski:

ścieżka naukowego rozwoju zawodowego jest bardzo konserwatywna. Brakuje w niej przejrzystości i wyraźnych kryteriów dotyczących awansu naukowego. Zamiast tego mamy do czynienia z nieformalnymi porozumieniami między starszymi badaczami odnośnie tego, jakie warunki młodszy badacz musi spełnić, by uzyskać habilitację. Jest zrozumiałe, że nie wszystkie kryteria mogą w wyraźny sposób zostać zmierzone i porównane, ale istniejący system nie wzmacnia zaufania dotyczącego ścieżki rozwoju zawodowego naukowca (PL31_AC).

Inny polski badacz zauważa, że „nieformalne kryteria ustanowione zostały przez kliki profesorów utrzymujących proces nadawania stopni akademickich w stanie nieprzejrzystości” (PL32_AC). Od października 2013 r. zaszły jednak potężne zmiany zarówno pod względem procedur, jak i kryteriów dotyczących przyznawania habilitacji i tytułów profesorskich. Zmiany idą coraz silniej (przynajmniej

teoretycznie, na tyle, na ile można proces zmian na dzisiejszym etapie oceniać) w kierunku spełniania przez kandydatów konkretnych mierzalnych i policzalnych kryteriów. Ma to pozwolić na unikanie blokowania kariery akademickiej przez wzmiankowane wcześniej „nieformalne kliki” decydujące o tym, kto zasługuje na habilitację i profesurę, a kto nie, oraz osadzenia jej na mocnej podstawie przeszłych osiągnięć (przede wszystkim) badawczych. Słusznie jednak młodzi polscy naukowcy zwracają uwagę na to, że rzeczywiste zmiany w dużej skali wymagają zmiany w akademickiej mentalności. W praktyce nie da się tego osiągnąć, dopóki nowe pokolenia naukowe nie osiągną naukowej dojrzałości i nie podejmą się ról recenzowania w procedurach awansowych oraz w procedurach przyznawania środków na badania zarezerwowanych dotąd przede wszystkim dla starszego i najstarszego pokolenia, które tylko w niewielkiej części uznaje nowe reguły za niezbędne, a nowe kryteria – za zasadne. Trudno zresztą, by było inaczej, jeśli, wracając do silnej opozycji pokoleniowej, starsze i najstarsze pokolenia nowych warunków często, z różnych przyczyn, w tym z powodów historycznych, nie są w stanie spełnić.

Tradycyjnie jedynie badania naukowe i naukowe publikacje są bezpośrednio związane z prestiżem w nauce, a poszukiwanie akademickiego prestiżu i uznania jest rdzeniem przedsięwzięcia akademickiego⁶. Uznanie w nauce stanowi przecież „główną walutę wymienną akademika”, zatem wiele z tego, co napędza działania naukowców, „dotyczy budowania lub utrzymywania uznania zawodowego” lub też dotyczy „pogoni za dobrym imieniem w swojej profesji” (Becher i Kogan 1992: 103). Prestiż w nauce pochodzi wyłącznie z osiągnięć naukowych, a nie z osiągnięć dydaktycznych czy administracyjnych (Clark 1983, 1987; Altbach 2007). Między innymi tym różni się świat wysoko rozwinięty od świata rozwijającego się oraz akademickie globalne centra od akademickich peryferii. W krajach rozwijających się badania i kształcenie zawsze były od siebie oddzielone, z wyjątkiem krajowych instytucji flagowych, często jednej instytucji zlokalizowanej w stolicy kraju. Można się spodziewać, że proces zróżnicowania profesji akademickiej w Europie będzie się pogłębiał i że mniejsze niż w poprzednich dekadach grupy naukowców będą się angażować w (zazwyczaj prowadzone w sektorze publicznym szkolnictwa wyższego i finansowane przez państwo) badania naukowe.

⁶ Istnieją zarazem wewnętrzne napięcia między jednostkowym prestiżem akademickim a prestiżem instytucjonalnym. Na poziomie instytucjonalnym, o wiele bardziej niż na poziomie pojedynczych naukowców – jak wskazali Brewer, Gates i Goldman (2002: 147), analizując swoje typologie instytucji: „prestiżowych”, „poszukujących prestiżu” oraz „opartych na reputacji” – dostrzegalny paradoks polega na tym, że „poszukiwanie prestiżu, z jednej strony promuje doskonałość, ale z drugiej prowadzi do licznych wydatków i powstawania niewrażliwych uczelni, które zaniedbują potrzeby niektórych studentów oraz tych klientów, którzy nie wnoszą wkładu w instytucjonalny prestiż”. O podobnych napięciach piszemy w rozdziale 10 na temat umiędzynarodowienia badań naukowych: indywidualne zyski z ich internacjonalizacji mogą w niektórych przypadkach wyraźnie przewyższać jej instytucjonalne koszty. Jednakże, jak się wydaje, napięcia te są nieuniknione, a uniwersytetami zawsze targają siły odśrodkowe skierowane w różne strony.

W sytuacji transformacji i adaptacji do zmieniających się warunków zewnętrznych, a także w celu dalszego rozwoju (co oznacza zarówno bycie atrakcyjnym, jak i bycie konkurencyjnym), uniwersytety muszą się starać sprostać potrzebom naukowców (zarówno tradycyjnym, jak i tym o redefiniowanych dzisiaj misjach) – szczególnie odkąd luka w dochodach między specjalistami zatrudnionymi w sektorze prywatnym a naukowcami zatrudnionymi na europejskich uniwersytetach coraz wyraźniej się powiększa. Najlepiej radzące sobie segmenty klasy średniej (klasa kreatywna w wydaniu Richarda Floridy czy analitycy symboliczni – Richarda B. Reicha) mają coraz mniej wspólnego z uniwersyteckimi profesorami, co dziś w wielu obszarach nauki tworzy ogromny problem z zastępowalnością akademickich pokoleń o podobnych aspiracjach, ambicjach i kompetencjach. Najlepsze umysły wcale nie muszą już tak często wybierać pracy akademickiej jak jeszcze dwie czy trzy dekady temu. Inne są punkty odniesienia dla kreatywnej klasy średniej i inne są jej oczekiwania. Praca akademicka staje się relatywnie bardziej podobna do pracy korporacyjnej, a zarazem oddala się od niej pod względem poziomu wynagrodzeń. Kiedy rosną wymagania i presja na wyniki, a zarazem relatywnie maleją wynagrodzenia i obszar indywidualnej wolności, to atrakcyjność akademickiego miejsca pracy siłą rzeczy musi spadać (patrz cały rozdział w Kwiek 2010b, 2009b).

Wydarzenia związane ze spodziewanym, głębszym różnicowaniem kadry akademickiej (a zarazem jej stratyfikacją na malejący segment posiadaczy i rosnący segment wykluczonych, czyli *academic haves* i *academic have-nots*, w różnym stopniu w różnych krajach) mogą fundamentalnie zmienić charakter profesji akademickiej jako takiej, zwiększyć jej heterogeniczność oraz wywierać silny wpływ na tradycyjne relacje między kształceniem a badaniami na uniwersytetach europejskich. Analogiczne procesy po drugiej stronie Atlantyku, w modelu anglosaskim w wersji amerykańskiej (ale nie kanadyjskiej), są już mocno zaawansowane i dokładnie przeanalizowane zarówno w literaturze badawczej, jak i w literaturze z obszaru polityki publicznej. Rosnąca konkurencyjność akademickiego miejsca pracy w powiązaniu z jego rosnącą, coraz bardziej systemową niestabilnością oraz z relatywnie malejącą atrakcyjnością finansową, jakiej tradycyjnie oczekiwała klasa średnia, rodzi spadek atrakcyjności całej profesji.

Tradycyjny kontrakt społeczny państwa z akademią, upraszczając, oznaczał spory zakres wolności akademickiej, dużą wolność dysponowania własnym czasem, dużą stabilność zawodową i – z coraz większym trudem, ale jednak możliwą do utrzymania – materialny status klasy średniej. Nowy kontrakt oznacza wycofywanie się państwa ze wszystkich gwarantowanych dotąd, głównie w niepisany sposób (choćby profesurze), wymiarów pracy akademickiej: malejącą wolność akademicką (w sensie rosnącego nacisku na stosowalny, a nie podstawowy charakter badań, a więc na naturę relacji przedmiot badań–jego publiczne finansowanie), mniejszą stabilność zawodową, malejącą władzę dysponowania własnym czasem i relatywnie spadający status materialny. Tradycyjne motywy prowadzenia badań – triada *curiosity*, *ribbon* i *gold*, czyli naukowa ciekawość, akademickie

zaszczyty i sfera materialna (patrz Stephan i Levin 1992; Stephan 2012; Lam 2011) – odgrywają taką samą rolę jak w poprzednich dekadach, ale wszystkie, a zwłaszcza pierwszy i trzeci, podlegają zarazem systematycznym ograniczeniom.

9.7. Wnioski

Najważniejsze kamienie milowe kariery akademickiej na uniwersytetach w Europie, mimo trwających transformacji i wdrażanych pakietów reform we wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego, pozostają niezmiennie. Są nimi: podjęcie studiów doktoranckich i ukończenie ich obroną rozprawy doktorskiej; znalezienie pełnoetatowej bądź tymczasowej pracy na akademii; zmiana statusu z młodszego badacza na badacza starszego; oraz, ostatecznie, pozostanie w systemie na etacie starszego naukowca (w różnej wersji w różnych krajach). W niektórych systemach dodatkowym kamieniem milowym jest uzyskanie habilitacji, co najczęściej otwiera możliwość samodzielności naukowej, chociaż jej nie gwarantuje. W polskim systemie awansowym dopiero zdobycie habilitacji powoduje stopniowe i obwarowane wieloma dodatkowymi warunkami przemieszczanie się do kategorii starszej kadry naukowej. Podziały istniejące w Polsce – konceptualizowane w prawnych kategoriach samodzielnych i niesamodzielnych pracowników naukowych – nie są radykalnie silniejsze niż w innych częściach Europy. Wszędzie kariera naukowa jest długa, a dochodzenie do naukowej dojrzałości (i instytucjonalnej samodzielności) – potwierdzanej najczęściej w społeczności naukowej statusem profesorskim – rozłożone w czasie. Wszędzie młodzi w nauce (*juniors* w naszym najszerszym ujęciu) są wiekowo młodszy – a doświadczeni w nauce (*seniors*) są jednak wiekowo starsi; wszystkie badane przez nas systemy są pod tym względem do siebie podobne i w żadnym nie istnieją „szybkie ścieżki” w nauce.

Tradycyjnym kamieniom milowym coraz częściej towarzyszą stałe, małe kroki, niemal nieustannie oceniane zarówno przez ciała złożone z przedstawicieli wspólnoty akademickiej, jak i przez uczelnianą administrację. Akademicki rynek pracy staje się coraz bardziej konkurencyjny na wszystkich poziomach, inaczej niż dawniej, gdy do konkurencji dochodziło przede wszystkim w szeregach młodszych pracowników akademickich, pnących się po szczeblach kariery akademickiej. Drabina kariery naukowej jest dziś często ściślej związana ze zdolnościami do pozyskiwania funduszy na badania (bez których najczęściej nie da się badań prowadzić) oraz dostępnością finansowania na badania. W efekcie tych procesów, rola tradycyjnych mentorów i patronów naukowych – zdolnych do zapewniania finansowania na badania swoim protegowanym w okresie doktoranckim i poddoktorskim – wydaje się tak samo ważna jak kilkadziesiąt lat temu. Mentorzy akademicki w całej Europie okazują się ważnym, chociaż niewystarczającym kluczem do naukowego sukcesu w pierwszym okresie pracy naukowej.

Jednocześnie badania naukowe stają się bardziej interdyscyplinarne i bardziej zbiorowe (a mniej tradycyjnie monodyscyplinarne i indywidualne): młodszy

badacze coraz częściej są zatrudniani i prowadzą badania w dużych, zespołowych projektach badawczych, którym przewodzą albo ich bezpośredni naukowci mento-ry, albo inni profesorowie, często pozostający z nimi w bliskim kontakcie nauko-wym. Z jednej strony, kariera akademicka jest dziś znacznie mniej stabilna i bezpieczna; nie sposób brać dziś w Europie za pewnik akademickiego zatrudnie-nia przez całe życie (a często nawet zatrudnienia długoterminowego), szczególnie w przypadku nowo przyjętych w szeregi kadry akademickiej. Z drugiej jednak strony, kariera akademicka staje się trochę bardziej przewidywalna dzięki coraz silniejszym i bardziej sformalizowanym procesom oceniania, którym są poddawa-ne poniekąd jednak policzalne, porównywalne (zarówno w ramach dyscyplin na-ukowych w kraju, jak i między krajowymi systemami szkolnictwa wyższego) i międzynarodowo dostępne wyniki badawcze.

Dobre publikacje liczyły się zawsze, ale dzisiaj liczą się jeszcze bardziej, a po-nadto formalizuje się i zawęża lista najlepszych czasopism, zwłaszcza w związku z koncentracją analiz cytowalności prac naukowych przez konglomerat Thompson Reuters oraz lawinowym wzrostem znaczenia języka angielskiego w nauce. Dzięki rosnącej liczbie drobnych procedur oceniania, podejmowanych w czasie rozciągają-cym się między głównymi kamieniami milowymi kariery akademickiej, awans naukowy jest lepiej osadzony w wynikach pracy badawczej, a przez to mniej przy-padkowy. W konkurencyjnym, mniej stabilnym otoczeniu akademickim, zarówno drobne kroki, jak i wymagania odnośnie do wspinania się po drabinie hierarchii akademickiej mogą się stać z czasem bardziej jednolite na poziomie europejskim. Wszystkie dyscypliny naukowe mają swoje standardy oczekiwań, zwłaszcza wobec młodej kadry. Jako że kanały dystrybucji wiedzy w Europie są wspólne, wspólne są też kanały dystrybucji prestiżu. Dobre publikacje umieszczone w dobrych miej-scach to gwarancja powodzenia nie tylko w kraju, lecz także na międzynaro-dowym rynku akademickim. Rozmówcy ze wszystkich systemów europejskich zgodnie podkreślają, że międzynarodowo widzialne osiągnięcia badawcze oraz umiejętność pozyskiwania środków na badania stają się najważniejszym składni-kiem powodzenia w karierze akademickiej.

Jeśli spojrzeć na reformy w Europie z perspektywy historycznej, to trzeba pa-miętać, że kadra akademicka musi być świadoma procesów zewnętrznych wzglę-dem szkolnictwa wyższego, jednak ściśle związanych z jego przyszłością. Należą do nich m.in.: zmieniające się w czasie uzasadnienia dla publicznego finansowania badań naukowych oraz ich priorytetowych obszarów (bio-info-techno *vs.* wszyst-kie pozostałe) i priorytetowych typów (stosowane *vs.* podstawowe); rosnąca kon-kurencja międzysektorowa o publiczne finansowanie, zwłaszcza w gwałtownie starzejących się społeczeństwach; rewizja umowy społecznej między uniwersyte-tami a rządami, powiązanej z powojenną ekspansją nauki w Europie, w tym refor-my państwa dobrobytu i wszystkich usług sektora publicznego; zmieniające się priorytety polityki naukowej (nauka korporacyjna *vs.* nauka akademicka); zmie-niająca się społeczna percepcja użyteczności badań naukowych w gospodarce opartej na wiedzy; globalizacja i internacjonalizacja sektora badań akademickich

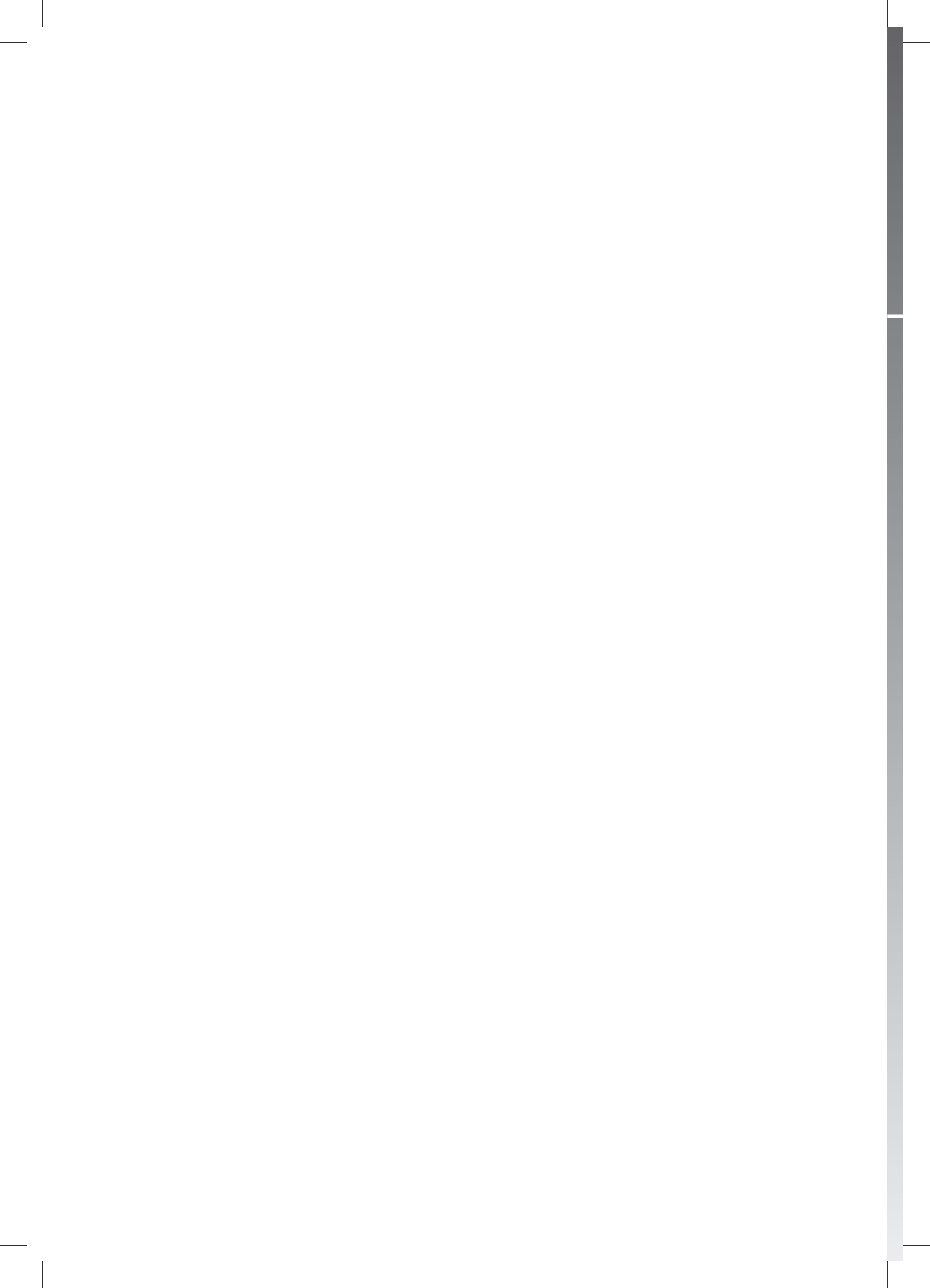
oraz idei leżących u podstaw ich reformowania; a także zróżnicowana premia płacowa za wyższe wykształcenie (według obszarów studiów) we współczesnym świecie. Wszystkie te czynniki, o których pisaliśmy szerzej w pierwszej części książki, wywierają potężny wpływ na obecny, a szczególnie przyszły rynek pracy akademickiej, konkretnie zaś na jego ekspansję w niektórych obszarach i kurczenie się w innych. Bardziej gwałtowne i bardziej nieprzewidywalne zmiany w naturalnym otoczeniu europejskich uczelni, czyli w gospodarce, oznaczają z pewnością jeszcze mniej stabilny i jeszcze bardziej konkurencyjny rynek akademicki.

Sytuacja kadry akademickiej i jej perspektywy na przyszłość zmieniają się w Europie radykalnie – ale mamy nadzieję, że coraz silniejsza będzie również powszechna świadomość, że za sukcesami systemów nauki i poszczególnych instytucji stoją konkretni ludzie, że naukowcy są w samym centrum przedsięwzięcia akademickiego i są w tym miejscu niezastępowalni. Kształcenie naukowca do etapu samodzielności jest potężną, społeczną inwestycją – którą jednak mogą łatwo zmarnować niesprzyjające warunki pracy czy przekonanie o niskiej atrakcyjności przyszłej kariery zawodowej. Kształcenie naukowca do poziomu doskonałości w skali europejskiej kosztuje najczęściej wiele milionów euro (wystarczy pod kątem sumy przeszłych grantów krajowych przejrzeć życiorysy naukowe europejskich laureatów konkursów grantowych dla zaangażowanych badaczy z ERC). Pozytywne (lub nie) nastawienie kadry akademickiej na przyszłość, jej optymizm lub pesymizm, jej odnalezienie się (lub zagubienie) w wyłaniającym się, nowym systemie reguł gry akademickiej, i wreszcie jej ocena możliwości, jakie otwiera (lub jakie zamyka) profesja akademicka dzisiaj, są kluczem do powodzenia instytucji uniwersytetu w przyszłości – zarówno w Europie, jak i w Polsce.

Nauka w każdym europejskim kraju średniej wielkości wymaga dziesiątków tysięcy naukowców silnie zaangażowanych w badania naukowe, z których 1/3 (czy 1/4) korzysta w najlepszych miejscach z dużych grantów krajowych. Granty krajowe powiększają krajową elitę badawczą (którą analizujemy szczegółowo w rozdz. 11), z której część funkcjonuje w europejskich i globalnych elitach naukowych, często ze wsparciem międzynarodowych środków na badania. Nauka ma strukturę merytokratycznej piramidy: każdy jej kolejny poziom pracuje na sukces wyższych poziomów, a wsparcie państwa niższych poziomów skutkuje krystalizowaniem się poziomów wyższych. Nie zgadzamy się z silnym w Polsce przekonaniem, że wystarczy jedynie „wspierać najlepszych” naukowców i finansować jedynie wybrane ogniska naukowej doskonałości – powtórzmy, na sukces nauki w poszczególnych państwach europejskich pracują dziesiątki tysięcy naukowców, z czego szczyty krajowe osiąga tylko część z nich, a szczyty europejskie osiągają już tylko wybrani.

Tym samym po raz kolejny w tej książce postulujemy systematyczne zwiększanie publicznych nakładów na badania w Polsce, utrzymanie silnie konkursowego trybu ich alokacji przez stworzone w tym celu instytucje, zwiększanie (a nie zmniejszanie) poziomu dotacji statutowych – przy nowej, wzmocnionej, przejrzystej i nastawionej na osiągnięcia naukowe polityce kadrowej i awansowej. Polska

nauka wymaga potężnego przeglądu kadrowego, ponieważ ciężar kadry nieproduktywnej naukowo staje się stopniowo nie do udźwignięcia przez system, co, z jednej strony, podtrzymuje jego nieefektywność, ale z drugiej – uniemożliwia w praktyce poważną dyskusję na temat wzrostu nakładów na badania oraz wzrostu wynagrodzeń w najbardziej prestiżowych segmentach systemu. Pierwszy duży ruch reform wykonało państwo (w latach 2009–2011), wprowadzając nowe mechanizmy funkcjonowania nauki, kolejny powinna wykonać wspólnota akademicka, dostosowując strukturę kadry do struktury znanej z najlepszych systemów zachodnioeuropejskich. Wtedy – miejmy nadzieję – kolejny ruch, wprowadzający wzrost nakładów na badania, znowu wykona państwo. Tylko taki cykl wzajemnych dostosowań sponsorowanych (nauka akademicka) i sponsorujących (państwo i społeczeństwo) może prowadzić do powstania nowego kontraktu społecznego wokół szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jego prestiżowych segmentów. Nasze badania relacjonowane w tym rozdziale (patrz też rozdz. 12, poświęcony młodej kadrze) pokazują, że młodzi badacze w Polsce mają zdumiewająco podobne marzenia i zdumiewająco podobne przekonania do młodych badaczy w Europie, w związku z czym nacisk na wprowadzanie nowych reform nie powinien maleć.



Umiędzynarodowienie badań naukowych: wpływ na produktywność badawczą

-
- Wprowadzenie
 - Umiędzynarodowienie a produktywność badawcza:
„umiędzynarodowieni” *versus* „lokalni”
 - Wnioski
-

10.1. Wprowadzenie

Intensywne umiejdzynarodowienie badan naukowych prowadzonych w polskim szkolnictwie wyzszyim bylo jednym z glownych celow ostatniej fali reform w Polsce. W dyskusjach dotyczacych przyszlych zmian legislacyjnych od poczatku podkreślano w szczegolności dwa aspekty: zwiększanie liczby polskich publikacji funkcjonujacych w międzynarodowym obiegu naukowym (jako części procesu „umiejdzynarodowienia u siebie”) i wzmacnianie międzynarodowej współpracy naukowej (jako części procesu „umiejdzynarodowienia zagranicą”), odwołując się do dwóch „filarów umiejdzynarodowienia” Jane Knight (2012: 34–37). Międzynarodowe raporty OECD i Banku Światowego na temat polskiego systemu szkolnictwa wyzszyiego w ostatniej dekadzie krytykowały m.in. niski zakres międzynarodowej współpracy naukowej i zbyt małą produktywność badawczą polskiej kadry akademickiej. Reformy postawiły zdecydowanie na międzynarodowe otwarcie polskiej nauki i na nowe mechanizmy jej finansowania, chociaż nie wiązały się z nimi, jak dotąd, wyraźnie większe środki publiczne przeznaczone na naukę¹.

W rozdziale tym analizujemy umiejdzynarodowienie polskiej kadry akademickiej z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej, opierając się na rozległym materiale empirycznym, który obejmuje dane pierwotne pochodzące z dużej próby przedstawicieli kadry akademickiej w 11 krajach Europy, opisanej szczegółowo w rozdziale 8 (podrozdz. 8.3). Podobnie jak tam, nie zajęliśmy się tutaj jednak całą, niezróznicowaną próbą. Z pełnej przeważonej próby jednostek analizujemy jedynie podpróbę kadry akademickiej zatrudnionej na pełnym etacie ($n_{ft} = 13\ 633$) i pracującej na uniwersytetach (a nie w „innych instytucjach szkolnictwa wyzszyiego”, $n_u = 10\ 777$). W związku z takim ograniczeniem próby, analiza objęła ostatecznie ok. 9000 jednostek ($n_{ftu} = 8886$).

10.1.1. Umiejdzynarodowienie: perspektywa ogólna

Do analizy poziomu umiejdzynarodowienia poszczególnych systemów europejskich wybraliśmy 13 zmiennych (patrz tab. 10.1), przy czym trzy z nich – związane z działalnością publikacyjną – zostały wykorzystane w odniesieniu do dwóch oddzielnych progów procentowych. Spośród wszystkich działań akademickich powiązanych z umiejdzynarodowieniem (czy w niektórych przypadkach, akademickich postaw) na poziomie zagregowanych danych europejskich, siedem jest najbardziej powszechnych i odnosi się do ponad połowy badanej kadry akademickiej.

¹ Pomijamy w tym miejscu niekonkurencyjne, często wręcz przez swoją niekonkurencyjność i uznaniowość szkodliwe dla systemu nauki jako całości, środki unijne pochodzące z funduszy strukturalnych, *de facto* zaburzające naturalne hierarchie uznania, prestiżu i dystrybucji zasobów – przeznaczone w dużej mierze również na nową infrastrukturę, z której utrzymaniem polskie uczelnie mają coraz większe problemy.

TABELA 10.1

Różne działania międzynarodowe europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), bez podziału na kraje (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”)

Europejscy naukowcy	%	N
którzy publikowali w obcym języku	73,9	5 350
którzy publikowali w obcym języku (>25%)**	64,6	4 675
którzy na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści	64,0	4 597
którzy prowadzą współpracę międzynarodową	63,8	5 141
których badania są międzynarodowe, zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot	63,1	4 659
którzy publikowali zagranicą	70,5	5 103
którzy publikowali zagranicą (>25%)	59,7	4 318
którzy w badaniach wykorzystują przede wszystkim język angielski	59,1	4 064
którzy publikowali w obcym języku (>50%)	53,1	3 845
którzy publikowali zagranicą (>50%)	47,2	3 417
którzy prowadzili jakiegokolwiek zajęcia w obcym języku	32,9	2 588
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą	47,2	3 414
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą (>25%)	27,2	1 965
którzy spędzili w innych krajach od momentu uzyskania pierwszego dyplomu uczelni co najmniej dwa lata**	25,8	1 991
którzy wykładali zagranicą	16,1	1 269
których zewnętrzne finansowanie na badania pochodzi od organizacji międzynarodowych	15,0*	8 886
którzy publikowali wspólnie z naukowcami pracującymi zagranicą (>50%)	12,4	895
którzy stosują w nauczaniu przeważnie język angielski	11,9	793
których większość doktorantów pochodzi z zagranicy	8,1	592

* średnia;

** termin „język obcy” we wszystkich tabelach oznacza „język odmienny od języka wykładowego instytucji, w której jest zatrudniony respondent”, natomiast termin „zagranicą” oznacza „poza krajem, w którym uzyskało się pierwszy tytuł poza obecnym miejscem zatrudnienia”, w celu zachowania zwięzłości; „>25%” i „>50%” oznacza odpowiednio „ponad 25% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach” oraz „ponad 50% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach”, ponadto dotyczy odsetka tych, którzy w danej formie w ogóle publikowali (czyli spośród publikujących zagranicą, w obcym języku i wspólnie z naukowcami z zagranicy).

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę rosnące dopiero od kilku lat (oraz nadal niewielkie z europejskiej perspektywy porównawczej) nakłady na akademickie badania naukowe oraz względnie niedawne (trwające tylko dwie i pół dekady) nieograniczone włączenie polskiej nauki do globalnych i europejskich kanałów dystrybucji wyników badań naukowych, polska kadra akademicka jest już dzisiaj względnie dobrze

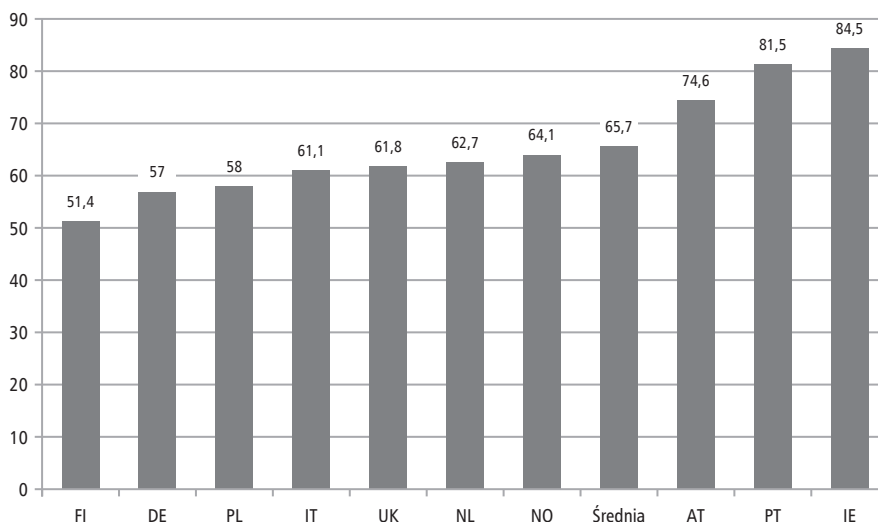
umieźdzynarodowiona². Przyjęte tu wstępne założenie, oparte na wcześniejszych badaniach i na polskiej literaturze przedmiotu (w tym dwóch strategiach: EY/IBNGR 2010 i FRP 2010, patrz Braun i Glänzel 1996; Najduchowska 1996; Wnuk-Lipińska i Najduchowska 1990), głosiło, że najprawdopodobniej w obszarze umieźdzynarodowienia mamy do czynienia z istotnym, strukturalnym zapóźnieniem polskich naukowców względem porównywanych z nimi naukowców z krajów zachodnioeuropejskich. Co zaskakujące, jak pokazujemy w tabeli 10.2, polska kadra zajmuje najniższe miejsca jedynie w czterech spośród 16 przebadanych parametrów umieźdzynarodowienia. Są one związane z badaniami i silnie skorelowane z dostępnością finansowania przeznaczanego na naukę. Obszary, w których różnimy się wyraźnie w ramach analizowanych parametrów, są następujące: ukierunkowanie na badania międzynarodowe (Polska jest jedynym krajem, w którym większość naukowców *nie* jest ukierunkowana na badania międzynarodowe); intensywność publikowania zagranicą (przy założeniu progu co najmniej połowy prac naukowych wśród publikujących zagranicą – ale już nie przy założeniu progu co najmniej 1/4 prac naukowych); intensywność publikowania w obcym języku (wśród publikujących w obcym języku); oraz wykorzystywanie w badaniach naukowych przede wszystkim języka angielskiego (patrz rys. 10.1, 10.2 i 10.3)³.

W większość tych parametrów, Polska znajduje się poniżej średniej europejskiej. Pod względem kształcenia Polska znajduje się wśród trzech krajów (razem z Finlandią i Niemcami), w których mniej niż 60% naukowców zwraca uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści. Również odsetek polskich naukowców, których większość doktorantów jest międzynarodowa należy do najniższych w Europie (razem z Włochami i Portugalią). Pod względem nastawienia do badań naukowych, Polska jest jedynym krajem, w którym mniej niż połowa naukowców wskazuje na to, że ich podstawowe badania są międzynarodowe w swoim zakresie i ukierunkowaniu. Jedynie nieco ponad połowa polskich naukowców deklaruje współpracę badawczą z naukowcami zagranicznymi (w porównaniu z europejską średnią na poziomie 2/3).

Dla trzech zmiennych związanych z działalnością publikacyjną wykorzystaliśmy do analizy dwa osobne progi procentowe: „co najmniej 25%” oraz „co najmniej 50%” prac naukowych opublikowanych w ostatnich 3 latach. Owe zmienne dotyczą publikowania zagranicą, publikowania w obcym języku oraz publikowania prac współautorskich z zagranicznymi naukowcami. Dane procentowe

² Badania dotyczące polskiej kadry przeprowadzane w latach 1984 i 1993 były niezwykle istotne, ale zarazem w swoim charakterze lokalne: nie istniała możliwość przeprowadzania jakichkolwiek porównań międzynarodowych. Skupiały się na „umieźdzynarodowieniu zagranicznym” i pomijały komplementarne „umieźdzynarodowienie u siebie” (patrz Najduchowska i Wnuk-Lipińska 1990; Wnuk-Lipińska 1996).

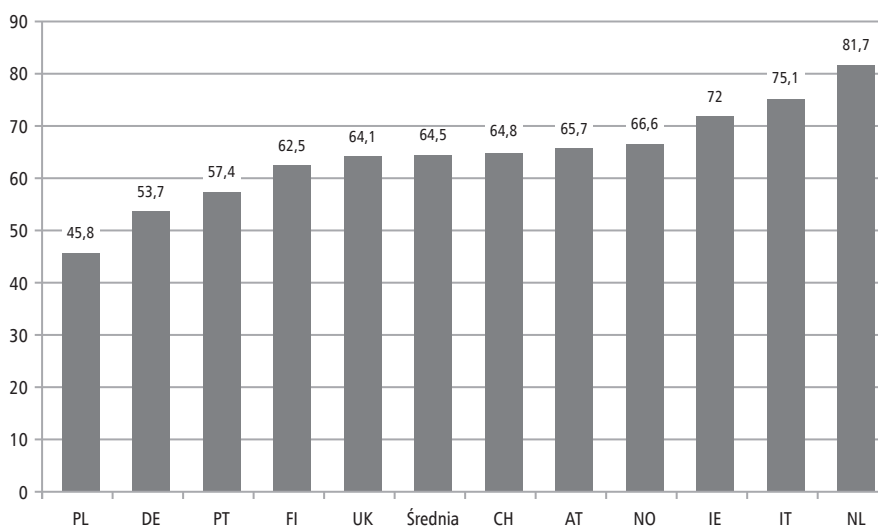
³ Zarówno w tym miejscu, jak i dalej Wielka Brytania i Irlandia nie są brane pod uwagę ze względu na dominację anglojęzycznych czasopism i książek w kanałach międzynarodowej dystrybucji wyników badań naukowych.



RYSUNEK 10.1

Naukowcy, którzy „na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści” (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), w podziale na kraje (odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „bardzo mocno” i „mocno”) (w %)

Źródło: opracowanie własne.



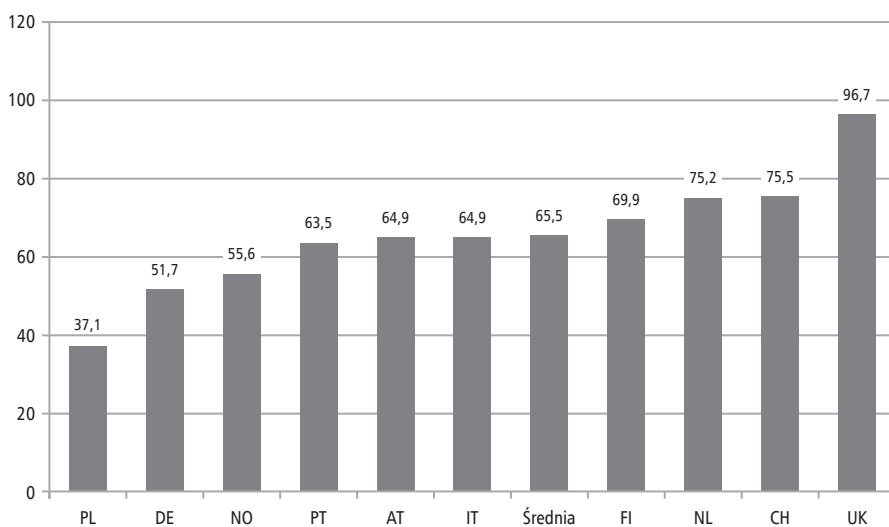
RYSUNEK 10.2

Naukowcy, których „badania są międzynarodowe, zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot” (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), w podziale na kraje (odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”) (w %)

Źródło: opracowanie własne.

odnosz się do tych osób, które podejmowały się działalności publikacyjnej odpowiedniego typu: sześć kategorii dotyczących publikowania odnosi się tylko do tych osób, które publikują (średnio w całej 40,5% osób nie opublikowało artykułu bądź rozdziału w ksizce naukowej w ciągu 3 lat poprzedzających badanie). Poziom umiejzarnarodowienia polskiej kadry jest lepszy niź można by się spodziewać (zwłászcza w porównaniu z diagnoz dwóch równoległych dokumentów strategii rozwoju szkolnictwa wyźszego: EY/IBNGR 2010 i FRP 2010): zdiagnozowany niski poziom ukierunkowania miēdzynarodowego w badaniach nie prowadzi do niskiej intensywności publikowalności we współautorstwie miēdzynarodowym (choć odsetek publikujących we współautorstwie miēdzynarodowym jest niski: 16,1% kadry; przy czym mamy tu do czynienia z silnym zrznicowaniem dyscyplinarnym).

Polscy naukowcy deklarują najniźszy w Europie udział intensywnego (tzn. w naszym ujęciu ponad 50% własnych prac naukowych) publikowania zagranicą (wśród publikujących zagranicą). Jednakże pod względem mniej intensywnego (tzn. w zaproponowanym przez nas ujęciu ponad 25% prac naukowych) publikowania zagranicą wypadają średnio lepiej niź naukowcy z Niemiec i Włoch (którzy, dodajmy od razu, dysponują potężnymi lokalnymi rynkami naukowymi i rozbudowanym systemem krajowych czasopism naukowych; tego typu duże systemy odczuwają presję na umiejzarnarodowienie badañ naukowych w o wiele mniej-



RYSUNEK 10.3

Naukowcy, którzy „w badaniach wykorzystuj przede wszystkim język angielski” (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), w podziale na kraje (odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”) (w %)

Źródło: opracowanie własne.

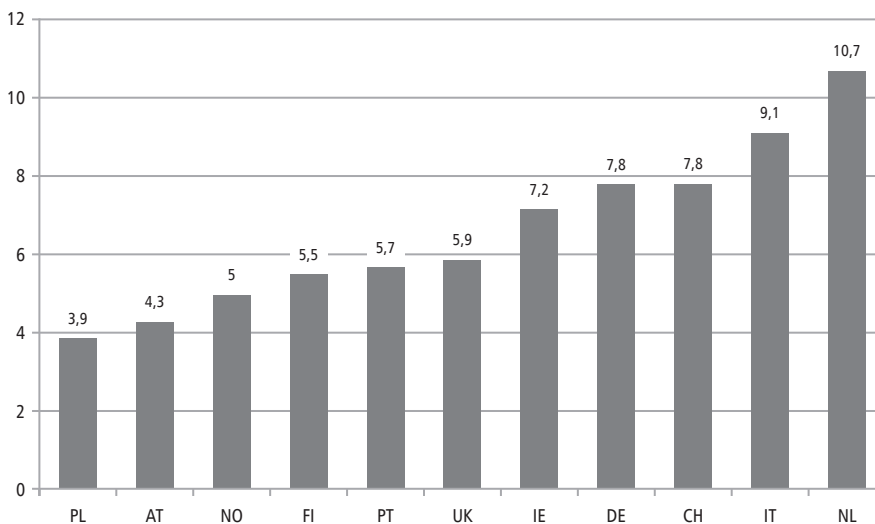
TABELA 10.2

Różne działania międzynarodowe europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na kraj (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „bardzo mocno” i „mocno”) (w %)

Europejscy naukowcy	AT	CH	DE	FI	IE	IT	NL	NO	PL	PT	UK	Średnia
którzy na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści	74,6	-	57,0	51,4	84,5	61,1	62,7	64,1	58,0	81,5	61,8	65,7
których większość doktorantów pochodzi z zagranicy	9,0	20,1	4,4	8,8	20,5	1,9	33,1	9,4	2,0	1,8	36,7	13,4
którzy stosują w nauczaniu przeważnie język angielski	11,6	16,6	5,1	18,5	-	4,0	46,8	9,2	6,0	2,6	98,0	21,8
którzy wykładali zagranicą	23,3	22,2	9,4	15,0	19,1	13,7	14,9	22,1	15,8	7,4	12,8	16,0
którzy prowadzili jakiegokolwiek zajęcia w obcym języku	42,2	43,9	24,0	50,0	6,5	23,9	60,0	61,5	35,6	18,0	3,6	33,6
których badania są międzynarodowe, zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot	65,7	64,8	53,7	62,5	72,0	75,1	81,7	66,6	45,8	57,4	64,1	64,5
którzy prowadzą współpracę międzynarodową	78,7	75,4	50,8	73,0	79,7	59,6	80,8	61,4	51,1	52,2	69,1	66,5
którzy w badaniach wykorzystują przede wszystkim język angielski	64,9	75,5	51,7	69,9	-	64,9	75,2	55,6	37,1	63,5	96,7	65,5
którzy publikowali zagranicą	85,5	77,5	71,6	76,8	83,6	66,9	0	77,3	60,4	78,7	58,7	67,0
którzy publikowali zagranicą (> 25%)	71,7	64,4	57,2	64,9	66,6	55,4	-	67,6	58,7	68,3	38,2	61,3
którzy publikowali zagranicą (> 50%)	59,9	55,2	42,1	53,8	53,2	46,3	-	57,6	38,9	51,9	20,2	47,9
którzy publikowali w obcym języku	86,4	79,7	86,8	79,9	11,4	79,3	96,9	93,1	74,0	75,7	7,8	70,1
którzy publikowali w obcym języku (> 25%)	72,7	68,6	75,3	69,9	2,9	67,3	90,2	85,3	71,8	65,9	2,9	61,2
którzy publikowali w obcym języku (> 50%)	61,1	57,1	59,9	59,3	1,4	58,4	82,5	74,5	50,7	48,1	2,0	50,5
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą	62,1	65,4	44,7	46,9	58,0	43,6	70,2	47,0	25,4	47,7	48,5	50,9
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą (> 25%)	35,6	38,6	24,0	26,3	28,8	21,3	41,7	29,6	24,1	25,7	22,3	28,9
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą (> 50%)	16,4	19,4	9,1	12,4	12,4	9,9	21,2	13,0	12,3	8,8	7,7	13,0
których zewnętrzne finansowanie na badania pochodzi od organizacji międzynarodowych	19,9	10,2	9,8	11,6	15,4	12,4	20,8	8,5	24,1	21,2	16,7	15,5
którzy spędzili w innych krajach od momentu uzyskania pierwszego dyplomu uczelni co najmniej 2 lata	28,3	39,9	14,9	20,0	48,2	24,6	29,7	27,7	20,6	17,9	30,2	27,5

„-” – brakujące dane; „średnia” jest wartością przeciętną krajowych średnich; „>25%” i „>50%” oznacza odpowiednio „ponad 25% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach” oraz „ponad 50% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach”, „ponadto dotyczy odsetka tych, którzy w danej formie w ogóle publikowali (czyli spośród publikujących zagranicą, w obcym języku i wspólnie z naukowcami z zagranicy).
Źródło: opracowanie własne.

szym stopniu niż systemy mniejsze, patrz Enders i Musselin 2008). Wypadają również względnie dobrze, jeśli chodzi o mniej intensywne publikowanie w językach obcych (co najmniej 25% prac naukowych wśród publikujących w językach obcych): wypadają średnio lepiej niż niemieccy, włoscy, portugalscy, a także fińscy i szwajcarscy naukowcy. Natomiast wypadają gorzej pod względem intensywnego publikowania w językach obcych (co najmniej 50% prac naukowych), podobnie jak naukowcy portugalscy. Pod względem odsetka naukowców, którzy publikują co najmniej 1/4 oraz co najmniej połowę prac naukowych we współautorstwie z kolegami z innych krajów (wśród podejmujących się tej aktywności publikacyjnej), Polska może się pochwalić lepszym wynikiem niż Niemcy, Włochy i Portugalia, chociaż wypada nieznacznie poniżej średniej europejskiej. W przypadku intensywnego publikowania w międzynarodowym współautorstwie, Polska wypada względnie dobrze (12,3% naukowców wśród podejmujących się tej aktywności publikacyjnej) i lepiej niż Wielka Brytania, Niemcy, Włochy i Portugalia, czyli lepiej niż jedyne cztery kraje europejskie z wynikiem poniżej 10%. Polscy naukowcy mają również znaczne doświadczenie zagraniczne: nieco ponad 1/5 (20,6%) wszystkich badanych naukowców spędziła co najmniej 2 lata zagranicą od czasu obrony doktoratu i jest to odsetek wyższy niż w przypadku Niemiec (14,9%), Portugalii (17,9%) i równy odsetkowi dla Finlandii (20%).



RYSUNEK 10.4

Średnia liczba artykułów opublikowanych w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej w analizowanym trzyletnim okresie (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?”

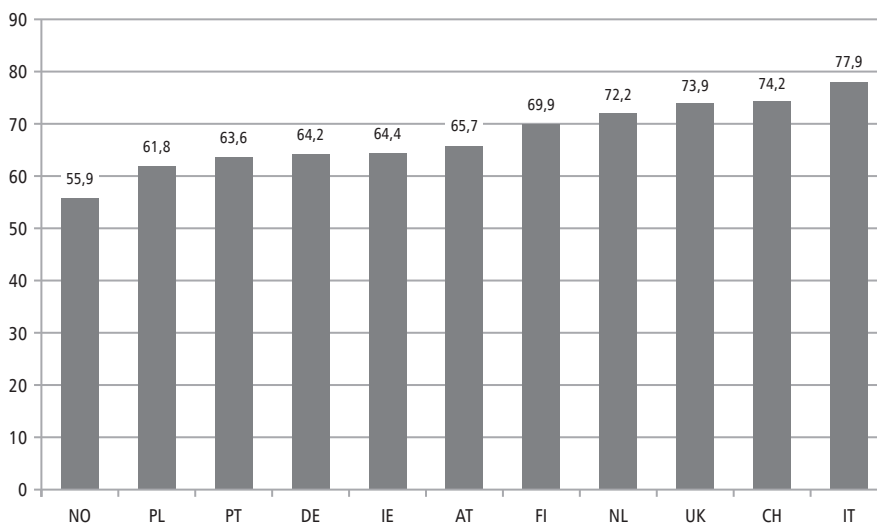
Źródło: opracowanie własne.

Obraz, jaki wyłania się z tego badania, ma względnie pozytywny charakter, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że cztery najniższe wskaźniki dla Polski w niektórych przypadkach pokazują jedynie część szerszej całości: podczas gdy ukierunkowanie na badania międzynarodowe jest w rzeczywistości niemal o 20 p.p. niższe niż średnia europejska, w trzech zmiennych związanych z wzorcami międzynarodowego publikowania Polska jedynie nieznacznie różni się od pozostałych krajów europejskich. Polscy naukowcy współpracują badawczo z naukowcami z zagranicy średnio jedynie o 15 p.p. rzadziej, a deklarują publikowanie w obcym kraju oraz w obcym języku niewiele rzadziej niż wynosi europejska średnia. Również jeśli wziąć pod uwagę międzynarodowe współautorstwo publikacji, to Polska znajduje się jedynie niewiele poniżej europejskiej średniej przy uwzględnieniu obu progów intensywności publikacyjnej. Wzorce umiędzynarodowienia są zatem w Polsce podobne – różni nas za to skala publikowania (duży odsetek publikujących bardzo mało), indywidualna produktywność badawcza (niska w przypadku wszystkich publikujących, w tym najbardziej produktywnych naukowców, jak pokazujemy bardziej szczegółowo w rozdz. 10; patrz rys. 10.4) oraz, przede wszystkim, potężny odsetek kadry w ogóle niepublikującej (która w przywołanych analizach siłą rzeczy w ogóle nie została ujęta).

10.1.2. Umiędzynarodowienie: różnicowanie demograficzne

Polscy naukowcy współpracują ze sobą w badaniach naukowych mniej intensywnie, a z kolegami z zagranicy dużo mniej intensywnie niż ich europejscy koledzy, co pokazujemy na rysunkach 10.5 i 10.6 (globalnie, patrz Cummings i in. 2014: 69). Ich międzynarodowa współpraca sytuuje się na poziomie podobnym do naukowców z niemieckich i portugalskich uniwersytetów oraz nieco poniżej poziomu włoskich i norweskich naukowców (51,1%, przy średniej dla 10 analizowanych krajów zachodnich wyższej o niemal połowę: 70,77%).

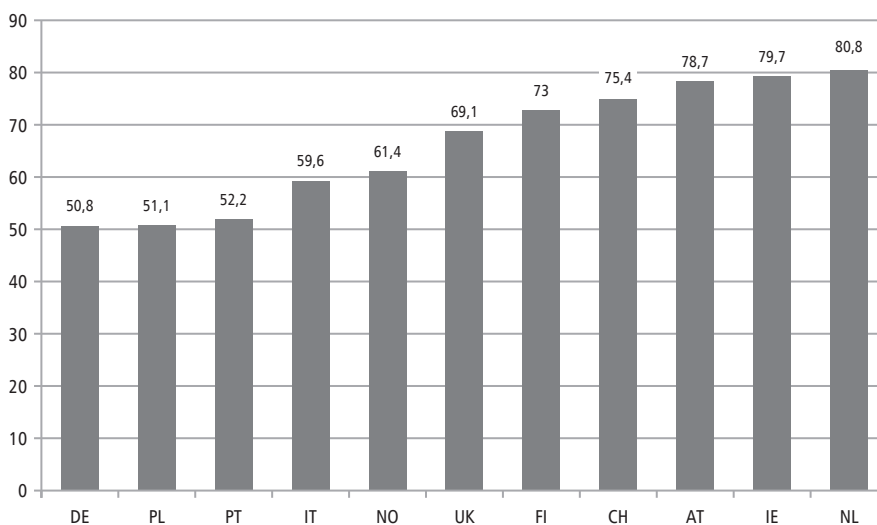
Rozkład procentowy różnych działań związanych z umiędzynarodowieniem pod kątem grup wiekowych (czyli kolejnych pokoleń czy kohort akademickich) polskich naukowców został zaprezentowany w tabeli 10.3. Umiędzynarodowienie kształcenia dominuje wśród najmłodszej kohorty naukowców, czyli wśród kadry mającej nie więcej niż 40 lat (uczy ona zagranicą, kształci w obcych językach, prowadzi zajęcia w obcych językach oraz zwraca uwagę na międzynarodowe aspekty przekazywanych treści w prowadzonych zajęciach częściej niż starsze pokolenia akademickie). Podczas gdy jej ukierunkowanie na badania międzynarodowe jest również częstsze, ich międzynarodowa współpraca badawcza oraz międzynarodowe działania publikacyjne pozostają na nieco niższym poziomie niż naukowców w grupie wiekowej 40–49 lat oraz na znacznie niższym poziomie niż naukowców w grupie wiekowej 50–59 lat. Konsekwentnie w niemal wszystkich badanych aspektach działalności publikacyjnej, pokolenie 50-latków (a więc tych, którzy byli 30-latkami w 1989 r.) jest najbardziej umiędzynarodowione wśród wszystkich kohort akademickich.



RYSUNEK 10.5

Krajowa współpraca badawcza europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania naukowe). Pytanie: „Jak scharakteryzował(a)by Pan(i) własną działalność badawczą w bieżącym lub w poprzednim roku akademickim?“, podpunkt: „Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z innych instytucji w swoim kraju?“ (odpowiedzi „tak” w %)

Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 10.6

Międzynarodowa współpraca badawcza europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania naukowe). Pytanie: „Jak scharakteryzował(a)by Pan(i) własną działalność badawczą w bieżącym lub w poprzednim roku akademickim?“, podpunkt: „Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z zagranicy?“ (odpowiedzi „tak” w %)

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 10.3

Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według przynależności do pokolenia akademickiego (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” „bardzo mocno” i „mocno”) (w %)

Polscy naukowcy	Poniżej 40 roku życia	40–49 lat	50–59 lat	60 lat i więcej
którzy na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści	59,3	56,7	58,3	57,0
których większość doktorantów pochodzi z zagranicy	1,9	2,4	1,8	1,6
którzy stosują w nauczaniu przeważnie język angielski	8,3	4,3	5,8	4,2
którzy wykładali zagranicą	19,6	12,6	15,4	13,5
którzy prowadzili jakiegokolwiek zajęcia w obcym języku	40,1	35,8	33,2	29,2
których badania są międzynarodowe, zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot	50,5	49,6	38,0	39,0
którzy prowadzą współpracę międzynarodową	45,3	50,7	59,3	52,9
którzy w badaniach wykorzystują przede wszystkim język angielski	37,1	35,3	38,4	37,8
którzy publikowali zagranicą	69,8	73,9	72,0	64,3
którzy publikowali zagranicą (>25%)	56,5	58,8	65,4	54,2
którzy publikowali zagranicą (>50%)	36,2	38,0	46,0	36,1
którzy publikowali w obcym języku	71,5	75,2	76,3	74,1
którzy publikowali w obcym języku (>25%)	72,1	71,2	75,1	67,3
którzy publikowali w obcym języku (>50%)	47,1	50,6	56,4	50,7
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą	44,8	51,8	49,5	41,4
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą (>25%)	19,7	21,8	32,3	25,3
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą (>50%)	10,2	11,4	14,0	15,6
których zewnętrzne finansowanie na badania pochodzi od organizacji międzynarodowych	25,7	23,8	24,0	20,2
którzy w ciągu ostatnich 5 lat rozważali istotne zmiany w swojej pracy oraz którzy podjęli konkretne działania związane z zatrudnieniem się zagranicą	6,1	2,6	1,8	1,5
którzy spędzili w innych krajach od momentu uzyskania pierwszego dyplomu uczelni co najmniej 2 lata	10,2	20,9	23,4	38,4

„>25%” i „>50%” oznacza odpowiednio „ponad 25% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach” oraz „ponad 50% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach”; 6 kategorii dotyczących publikowania odnosi się tylko do tych osób, które publikują (średnio w całej populacji 40,5% osób nie opublikowało artykułu bądź rozdziału w książce naukowej w ciągu trzech lat poprzedzających badanie); ponadto dotyczy odsetka tych, którzy w danej formie w ogóle publikowali (czyli spośród publikujących zagranicą, w obcym języku i wspólnie z naukowcami z zagranicy).

Źródło: opracowanie własne.

Polska kadra akademicka nie tylko pokazuje silne zróżnicowanie wiekowe w kontekście umiejdzynarodowienia, pokazuje również silne zróżnicowanie związane z typem instytucji, stanowiskiem zajmowanym w ramach instytucji oraz płcią. Jak można oczekiwać na podstawie międzynarodowej literatury badawczej dotyczącej umiejdzynarodowienia szkolnictwa wyższego (Cummings i Finkelstein 2012: 80 nn. – w USA; Smeby i Gornitzka 2010: 48 – w Norwegii; Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 140 nn.; Rostan, Ceravolo i Metcalfe 2014: 129–130 – w 18 krajach świata, w tym 7 krajach europejskich), polskie uniwersytety są znacznie bardziej umiejdzynarodowione niż pozostałe typy instytucji sektora szkolnictwa wyższego, w tym politechniki. Z kolei profesorowie tytularni są znacznie bardziej umiejdzynarodowieni niż młoda kadra (definiowana na potrzeby prowadzonych tu analiz jako naukowcy ze stopniem doktora nie dłużej niż od 10 lat). Jak pokazujemy w tabeli 10.5, profesorowie tytularni dwukrotnie częściej wykładają zagranicą, są bardziej ukierunkowani międzynarodowo zarówno pod względem kształcenia, jak i badań, ponadto ponad 80% z nich współpracuje międzynarodowo w zakresie prowadzonych badań (w porównaniu z połową młodej kadry). Profesorowie są również konsekwentnie bardziej umiejdzynarodowieni w produkcji badawczej oraz w upowszechnianiu wyników badań (przeanalizowanych według dwóch progów: 25 oraz 50%).

Szczególnie uderzająca różnica zachodzi w przypadku międzynarodowego współautorstwa publikacji: ponad 26% profesorów tytularnych deklaruje, że ponad połowa ich publikacji jest pisana we współautorstwie z naukowcami z innych krajów, w porównaniu z ok. 14% młodej kadry (trzeba pamiętać, że nie analizujemy tutaj wzorców publikacyjnych pod kątem dyscyplin naukowych, co byłoby kolejnym wymiarem porównawczym). W tabeli 10.4 pokazujemy rozkład postaw względem umiejdzynarodowienia kształcenia i badań we wszystkich badanych krajach. Istotne wydaje się również zróżnicowanie pod względem płci: podczas gdy polscy mężczyźni naukowcy są bardziej zaangażowani w działania związane z „umiejdzynarodowieniem zagranicą”, polskie kobiety nauki są bardziej zaangażowane w działania związane z „umiejdzynarodowieniem w kraju”. Kobiety są nieco mniej umiejdzynarodowione w kontekście orientacji dydaktycznej i wykładania zagranicą i niemal o połowę rzadziej prowadzą międzynarodową współpracę badawczą (odpowiednio 58,3 i 42%), co pozostaje w zgodzie z dotychczasowymi międzynarodowymi badaniami na ten temat (zwłaszcza Cummings i Finkelstein 2012: 63–78; Padilla-Gonzales i in. 2011: 663; Vabø i Padilla-Gonzales 2014: 190–194; Cole i Zuckerman 1984). Również, co jest zgodne z wynikami wcześniejszych badań, kobiety są mniej umiejdzynarodowione pod kątem produkcji badawczej i upowszechniania wyników badań (Vabø i Padilla-Gonzales 2014: 194–196): jeśli wziąć pod uwagę próg 50-procentowy, to kobiety publikują o połowę rzadziej zagranicą (odpowiednio 45,4 i 31,9%), a przy uwzględnieniu zarówno 25-, jak

TABELA 10.4

Międzynarodowe podejście do kształcenia i badań naukowych, wszystkie kraje (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Kształcenie (jedynie kadra zaangażowana w dydaktykę): „Proszę o zaznaczenie Pana/Pani opinii w następujących kwestiach”, „Na Pana/Pani zajęciach dydaktycznych zwraca się uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści”. Badania naukowe (wyłącznie kadra zaangażowana w badania) (w %): „Jak Pani(i) scharakteryzował(a)by prowadzone przez siebie badania w bieżącym (lub poprzednim) roku akademickim?” – „Badania międzynarodowe – zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot badań” (w %). Odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta: od 1 – „zdecydowanie się zgadzam”, do 5 – „zdecydowanie się nie zgadzam”, oraz od 1 – „bardzo mocno”, do 5 – „w ogóle”

	AT	CH	DE	FI	IE	IT	NL	NO	PL	PT	UK	Średnia
Międzynarodowe podejście do dydaktyki	Zdecydowanie się zgadzam	40,9	–	24,3	17,6	40,3	27,3	23,1	31,7	38,2	23,8	29,6
	2	33,7	–	32,7	33,8	44,2	33,8	34,9	26,3	43,2	37,9	36,0
	3	18,1	–	22,0	27,9	12,8	26,6	22,4	21,7	13,4	27,1	21,2
	4	5,6	–	12,5	16,0	2,2	8,0	11,8	11,4	4,5	8,6	9,0
Międzynarodowe podejście do badań	Zdecydowanie się nie zgadzam	1,7	–	8,5	4,7	0,5	4,3	4,0	8,9	0,6	2,5	4,1
	Bardzo mocno	36,3	29,5	27,0	31,6	37,5	42,4	40,9	30,3	25,8	30,7	34,5
	2	29,3	35,3	26,7	30,9	34,5	32,7	34,4	15,5	31,6	33,3	30,0
	3	13,6	16,3	14,1	16,8	16,4	16,0	9,6	13,8	13,2	21,7	15,1
4	6,9	8,4	12,1	9,1	4,7	4,6	4,6	6,6	8,2	10,8	13,8	8,2
W ogóle	13,9	10,4	20,2	11,6	6,9	4,3	4,1	13,0	32,8	10,1	7,5	12,3

„–” – brak dostępnych danych.

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 10.5

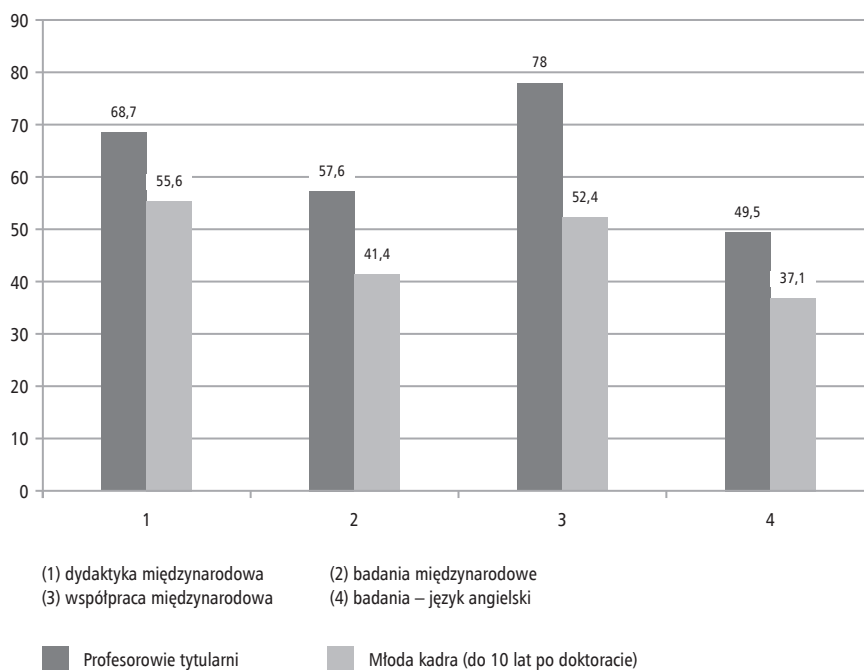
Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według etapów kariery, profesorowie tytułarni vs. młoda kadra (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” i „bardzo mocno” oraz „mocno”) (w %)

Polscy naukowcy	Profesorowie tytułarni	Młoda kadra (do 10 lat po doktoracie)
którzy na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści	68,7	55,6
których większość doktorantów pochodzi z zagranicy	2,8	1,6
którzy stosują w nauczaniu przeważnie język angielski	3,2	4,4
którzy wykładali zagranicą	25,2	12,4
którzy prowadzili jakiegokolwiek zajęcia w obcym języku	41,0	31,9
których badania są międzynarodowe, zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot	57,6	41,4
którzy prowadzą współpracę międzynarodową	78,0	52,4
którzy w badaniach wykorzystują przede wszystkim język angielski	49,5	37,1
którzy publikowali zagranicą	76,9	75,5
którzy publikowali zagranicą (>25%)	72,4	61,8
którzy publikowali zagranicą (>50%)	52,1	42,3
którzy publikowali w obcym języku	81,6	78,2
którzy publikowali w obcym języku (>25%)	82,7	72,3
którzy publikowali w obcym języku (>50%)	63,7	54,7
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą	58,3	55,9
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą (>25%)	40,2	27,7
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą (>50%)	26,3	13,6
których zewnętrzne finansowanie na badania pochodzi od organizacji międzynarodowych	24,7	21,5
którzy w ciągu ostatnich 5 lat rozważali istotne zmiany w swojej pracy oraz którzy podjęli konkretne działania związane z zatrudnieniem się zagranicą	2,4	1,9
którzy spędzili w innych krajach od momentu uzyskania pierwszego dyplomu uczelni co najmniej 2 lata	50,5	24,6

„> 25%” i „> 50%” oznacza odpowiednio „ponad 25% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach” oraz „ponad 50% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach”; 6 kategorii dotyczących publikowania odnosi się tylko do tych osób, które publikują (średnio w całej populacji 40,5% osób nie opublikowało artykułu bądź rozdziału w książce naukowej w ciągu trzech lat poprzedzających badanie); ponadto dotyczy odsetka tych, którzy w danej formie w ogóle publikowali (czyli spośród publikujących zagranicą, w obcym języku i wspólnie z naukowcami z zagranicy).

Źródło: opracowanie własne.

i 50-procentowego progu, kobiety publikują międzynarodowe prace współautor-
skie znacznie rzadziej (odpowiednio, dwa i cztery razy rzadziej niż mężczyźni).
Mężczyźni niemal dwukrotnie częściej od kobiet decydują się na długoterminowe
pobyty zagraniczne (w sumie w okresie kariery naukowej: dwa lata i dłużej).
Szczegóły zostały podane w tabeli 10.6 i na rysunku 10.8; natomiast szczegóły
umiędzynarodowienia według etapu kariery naukowej zostały podane w ta-
bli 10.5 i na rysunku 10.7.



RYSUNEK 10.7

Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według etapów kariery, profesorowie tytułarni vs. młoda kadra (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %)

Źródło: opracowanie własne.

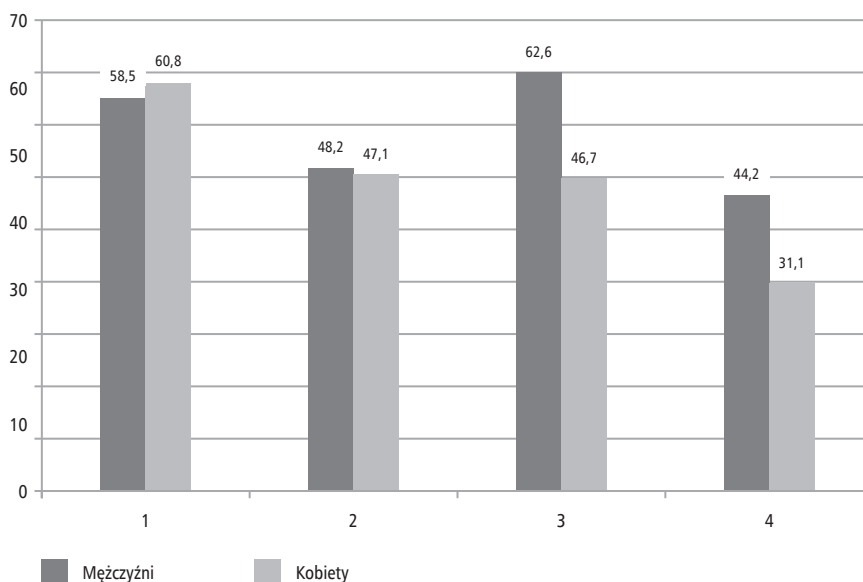
TABELA 10.6

Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %)

Polscy naukowcy	Mężczyźni	Kobiety
którzy na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści	58,5	60,8
których większość doktorantów pochodzi z zagranicy	1,3	3,1
którzy stosują w nauczaniu przeważnie język angielski	4,4	5,8
którzy wykładali zagranicą	19,0	16,1
którzy prowadzili jakiegokolwiek zajęcia w obcym języku	36,0	36,7
których badania są międzynarodowe, zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot	48,2	47,1
którzy prowadzą współpracę międzynarodową	62,6	46,7
którzy w badaniach wykorzystują przede wszystkim język angielski	44,2	31,1
którzy publikowali zagranicą	74,3	63,8
którzy publikowali zagranicą (>25%)	68,1	53,5
którzy publikowali zagranicą (>50%)	46,1	34,4
którzy publikowali w obcym języku	77,5	68,2
którzy publikowali w obcym języku (>25%)	78,9	66,7
którzy publikowali w obcym języku (>50%)	58,2	44,4
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą	52,7	37,3
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą (>25%)	33,4	16,7
którzy publikowali z naukowcami pracującymi zagranicą (>50%)	20,1	7,2
których zewnętrzne finansowanie na badania pochodzi od organizacji międzynarodowych	22,6	24,7
którzy w ciągu ostatnich 5 lat rozważali istotne zmiany w swojej pracy oraz którzy podjęli konkretne działania związane z zatrudnieniem się zagranicą	4,2	2,5
którzy spędzili w innych krajach od momentu uzyskania pierwszego dyplomu uczelni co najmniej 2 lata	29,5	16,7

„> 25%” i „> 50%” oznacza odpowiednio „ponad 25% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach” oraz „ponad 50% prac opublikowanych w ostatnich trzech latach”; 6 kategorii dotyczących publikowania odnosi się tylko do tych osób, które publikują (średnio w całej populacji 40,5% osób nie opublikowało artykułu bądź rozdziału w książce naukowej w ciągu trzech lat poprzedzających badanie; ponadto dotyczy odsetka tych, którzy w danej formie w ogóle publikowali (czyli spośród publikujących zagranicą, w obcym języku i wspólnie z naukowcami z zagranicy).

Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 10.8

Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”). (1) dydaktyka międzynarodowa, (2) badania międzynarodowe, (3) współpraca międzynarodowa, (4) badania – język angielski (w %).

Źródło: opracowanie własne.

10.2. Umiędzynarodowienie a produktywność badawcza: „umiędzynarodowieni” versus „lokalni”

Relacje między międzynarodową współpracą naukową a produktywnością badawczą są od kilkudziesięciu lat szeroko dyskutowane w literaturze przedmiotu, a ogólnym wnioskiem z tej dyskusji jest przekonanie o tym, że działania obliczone na współpracę w badaniach zwiększają produktywność badawczą (Teodorescu 2000; Godin i Gingras 2000a; Lee i Bozeman 2005; He, Geng i Campbell-Hunt 2009; Shin i Cummings 2010; Abramo, D’Angelo i Solazzi 2011a). Jednocześnie zachodzi relacja w przeciwną stronę: najlepszymi partnerami do współpracy zagranicznej są naukowcy najbardziej produktywni, co powoduje, że przyczynowość w relacjach produktywność badawcza–umiędzynarodowienie jest dwustronna. Jednakże, jak wskazali Sooho Lee i Barry Bozeman (2005: 673), „mimo wszechobecności współpracy w nauce, płynące z niej korzyści są częściej zakładane niż

badane. [...] Czy ci, którzy współpracują, wykazują tendencje do autorstwa większej liczby publikacji?” Jak pokażemy dalej, najczęściej tak właśnie jest.

Przeanalizujemy teraz dwa specyficzne aspekty umiejdzynarodowienia badań (Rostan, Ceravolo i Metcalfe [2014: 132–138] przeprowadzili podobne analizy w kontekście globalnym): po pierwsze, współzależność między międzynarodową współpracą naukową w badaniach a produktywnością badawczą (wykorzystując jej definicję przedstawioną przez Teodorescu [2000: 206] jako „deklarowaną liczbę artykułów w czasopismach naukowych oraz rozdziałów w monografiach naukowych, które respondent opublikował w okresie trzech lat poprzedzających przeprowadzone badanie”) oraz, po drugie, współzależność między międzynarodową współpracą badawczą a współautorstwem publikacji z zagranicznymi naukowcami, zarówno na zagregowanym poziomie europejskim, jak i na poziomie polskim, według pięciu szerokich grup dyscyplin akademickich.

Wzorce współpracy (w tym współpracy międzynarodowej) w nauce są związane z dyscyplinami. W niektórych z nich dominuje wyobrażenie „samotnego uczonego”, podczas gdy w innych współpraca jest kluczem zarówno do naukowego sukcesu, jak i naukowego uznania (Lewis, Ross i Holden 2012; Wanner, Lewis i Gregorio 1981). Intensywność współpracy krajowej i międzynarodowej nie ma jednolitego charakteru we wszystkich dyscyplinach nauki (Abramo, D’Angelo i Di Costa 2009). Jak niedawno Jenny M. Lewis (2013: 103) pokazała na próbie naukowców, z którymi przeprowadziła wywiady w Australii, Nowej Zelandii i Wielkiej Brytanii, w tych krajach badania prowadziła „w pojedynkę” prawie 1/3 naukowców w obszarze humanistyki i tylko jeden na 14 naukowców w obszarze nauk ścisłych (odpowiednio 65,6 i 7,4%). Natomiast badania prowadzili „we współpracy” jeden na 7 humanistów i 3/4 reprezentantów nauk ścisłych (odpowiednio 13,5 i 75,3%, pozostała opcja to badania prowadzone na sposób „mieszany”: *alone, with others, mixed*).

Zróznicowanie dyscyplinarne wzorców pracy akademickiej według kryterium w pojedynkę/we współpracy jest więc olbrzymie i zarazem zgodne z wiedzą powszechną, do jakiej odwołuje się wspólnota akademicka przy okazji np. dyskusji dotyczących metod oceniania i porównywania osiągnięć publikacyjnych w ramach kolejnych wariantów *research assessment exercise* w Wielkiej Brytanii czy w ramach parametryzacji z odwołaniem do jednostek referencyjnych i „grup wspólnej oceny” przez KEJN w Polsce (patrz Antonowicz i Brzeziński 2013; o napięciach między „etosem” a „polityką jakości”, patrz Białecki 2014).

10.2.1. Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych a produktywność badawcza

Pierwsze pytania badawcze, jakie teraz zadamy, brzmią: czy międzynarodowa współpraca naukowa jest skorelowana z ponadprzeciętną produktywnością badawczą oraz czy te relacje stosują się do wszystkich dziedzin nauki? Przeanalizowaliśmy w związku z tym odpowiedzi na pytanie: „Ile naukowych projektów spośród

TABELA 10.7

Średnia produktywność badawcza, wszystkie działania akademickie (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?”

Kraje	Przedsięwzięcie						Łączny krajowy indeks produktywności badawczej
	Autorstwo lub współautorstwo książki naukowej (recenzowanej)	Redakcja lub współredakcja książki naukowej (recenzowanej)	Artykuł opublikowany w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej	Raport badawczy/ monografia napisana w ramach finansowanego projektu badawczego	Referat prezentowany podczas konferencji naukowej		
Austria	0,6	0,7	4,3	2,1	9,5	25,3	
Finlandia	0,4	0,4	5,5	1,4	4,9	17,6	
Holandia	0,5	0,6	10,7	1,7	7,6	27,4	
Irlandia	0,3	0,3	7,2	1,8	8,2	21,4	
Niemcy	0,4	0,4	7,8	1,9	6,7	22,6	
Norwegia	0,5	0,2	5,0	0,7	4,5	15,0	
Polska	0,2	0,2	3,9	0,2	3,2	8,8	
Portugalia	0,7	0,5	5,7	1,8	8,0	25,0	
Szwajcaria	0,6	0,4	7,8	1,7	6,1	24,2	
Wielka Brytania	0,3	0,2	5,9	1,1	5,7	15,8	
Włochy	1,0	0,5	9,1	1,6	7,9	30,1	
Średnia dla przedsięwzięcia	0,5	0,4	6,6	1,5	6,6		

Uwaga: łączny krajowy indeks produktywności badawczej waży poszczególne elementy dorobku naukowego oraz sumuje punktację; spośród różnych opcji konstruowania tego indeksu (np. Ramsden 1994: 212–213; Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 146–147; Arimoto 2011: 296) wybraliśmy następujący: przypisaliśmy 10 punktów za każdą książkę, 5 punktów za redagowaną pracę zbiorową, 1 punkt za każdy rozdział z książki i artykuł w czasopiśmie, 3 punkty za każdy raport badawczy oraz 0,5 punktu za każdy referat prezentowany na konferencji naukowej.

Źródło: opracowanie własne.

wymienionych poniżej rodzajów ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?”, biorąc pod uwagę jedynie liczbę „artykułów opublikowanych w książkach naukowych i czasopismach” (pełna lista badanych elementów znajduje się w tab. 10.7).

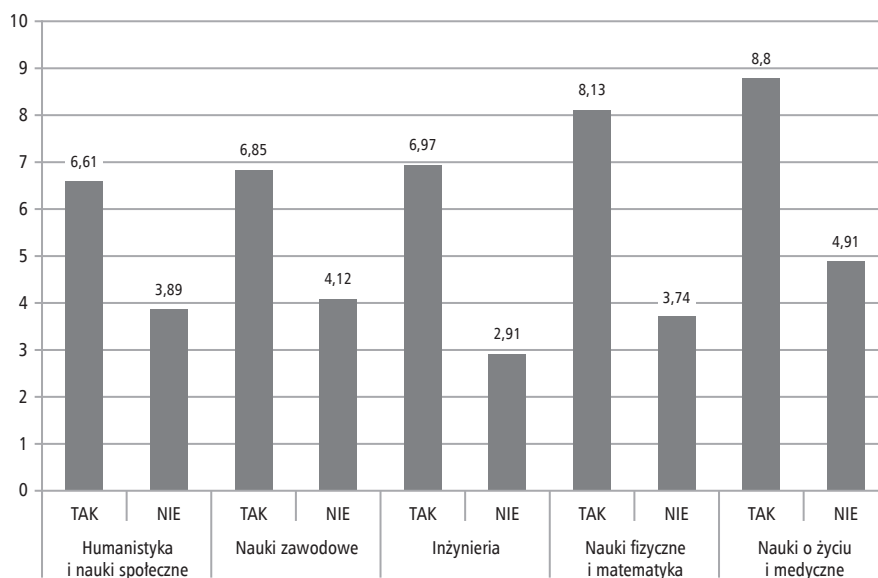
Analiza została przeprowadzona w odniesieniu do dwóch osobnych grup naukowców, których nazywamy tu (badaczami) „umieźdzynarodowionymi” i (badaczami) „lokalnymi” (*internationals* i *locals*, odwołując się do tradycyjnego podziału Alvina Gouldnera [1957] na *cosmopolitans* i *locals* w nauce: upraszczając, badacze lokalni za punkt odniesienia w tym ujęciu przyjmują naukowców ze swojego kraju, kosmopolici zaś – międzynarodową wspólnotę akademicką; patrz też *internationalists* i *insular peers* w USA w Cummings i Finkelstein 2012; czy *internationalists* i *insulars* w Finkelstein i Sethi 2014). Pierwsza grupa obejmowała naukowców wskazujących na swoje zaangażowanie w międzynarodową współpracę naukową, druga grupa – naukowców wskazujących na brak takiego zaangażowania. Zastosowano test *t* dla dwóch średnich: jest to parametryczny test statystyczny wykorzystywany do weryfikacji hipotezy zerowej o równości dwóch średnich w dwóch niezależnych subpopulacjach (jeśli hipoteza dotyczy więcej niż dwóch subpopulacji, to wykorzystuje się m.in. jednoczynnikową analizę wariancji). Przed przeprowadzeniem testu, testowano hipotezę o równości wariancji i w zależności od decyzji podjętej na jego podstawie stosowano różne podejścia w obliczeniu statystyki testowej *t*. Kiedy hipoteza zerowa zostaje odrzucona (p -wartość $< \alpha$), zakłada się, na poziomie istotności α , że średnie w analizowanych populacjach są różne.

We wszystkich grupach dziedzin akademickich różnice we wskaźnikach produktywności między europejskimi „umieźdzynarodowionymi” a europejskimi „lokalnymi” są „silnie” statystycznie istotne ($p < 0,001$, patrz tab. 10.8). Ci europejscy naukowcy, którzy współpracują w badaniach naukowych z kolegami z zagranicy, publikują średnio znacząco więcej artykułów w książkach naukowych i czasopiśmie niż ich koledzy w tych samych obszarach nauki, którzy w ostatnim czasie (przez analizowane 3 lata) *nie* współpracowali międzynarodowo.

„Umieźdzynarodowieni” (patrz rys. 10.9 lub linie „Tak” w tab. 10.8) we wszystkich obszarach nauki publikują średnio dwa razy więcej artykułów (w analizowanym trzyletnim okresie) niż „lokalni” (linie „Nie” w tej samej tabeli), przy czym zachodzi duże zróżnicowanie między dziedzinami nauki (podobnie uważa się, że duży zakres współpracy międzynarodowej, którego jednak nie jesteśmy w stanie w tym miejscu zmierzyć, a który widać najlepiej na podstawie analizy bibliometrycznej, wykazuje „pozytywną korelację z produktywnością”, Abramo, D’Angelo i Solazzi 2011a: 642). W niektórych dziedzinach nauki w Europie, „umieźdzynarodowieni” publikują średnio 140% (inżynieria) czy 120% (fizyka i matematyka) więcej artykułów w analizowanym, trzyletnim okresie, podczas gdy w innych dziedzinach (humanistyka, nauki społeczne i nauki zawodowe) publikują ok. 70% więcej artykułów. „Umieźdzynarodowieni” w naukach o życiu i naukach medycznych, a więc w dziedzinach o najwyższym wskaźniku produktywności, publikują średnio prawie 9 artykułów (i jest to o 79% więcej niż „lokalni”, którzy w tym czasie publikują średnio prawie 5 artykułów).

95-procentowy przedział ufności dla średniej (np. 8,26 artykułu dla dolnej granicy i 9,34 artykułu dla górnej granicy w przypadku nauk o życiu i medycznych) wskazuje na to, że przedział między 8,26 a 9,34 artykułów z 95-procentową ufnością pokrywa prawdziwą nieznaną średnią liczbę artykułów w populacji naukowców; podobnie rzecz się ma z „umiejzdnarodowionymi” w humanistyce i naukach społecznych, dziedzinach o najniższym wskaźniku produktywności, którzy publikują średnio 6,61 artykułu (i jest to o 70% więcej niż „lokalni”, którzy publikują średnio w tym samym czasie 3,89 artykułu). Dziedziną nauki o najwyższym zróżnicowaniu wskaźnika produktywności między „umiejzdnarodowionymi” a „lokalnymi” w Europie jest inżynieria: ze średnim wskaźnikiem na poziomie 6,97 artykułu – dla pierwszej, 2,91 artykułu – dla drugiej grupy naukowców.

W tabeli 10.1 pokazano procentowy udział naukowców współpracujących w badaniach z kolegami z zagranicy w skali całej Europy: to działanie deklarowane średnio przez 2/3 naukowców. W tabeli 10.8 widać natomiast, że udział „umiejzdnarodowionych” w całej populacji naukowców ma istotne zróżnicowanie dziedzinowe. Podobnie jak w dotychczasowych wynikach badań (Abramo, D’Angelo i Solazzi 2011a: 642; Smeby i Trondal 2005: 459), naukowcy w zakresie fizyki i matematyki są bez wątpienia najbardziej umiejzdnarodowieni, jeśli chodzi o badania



RYSUNEK 10.9

Średnia liczba artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców w książkach i czasopiśmie naukowych w analizowanym trzyletnim okresie w ujęciu współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin naukowych

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 10.8

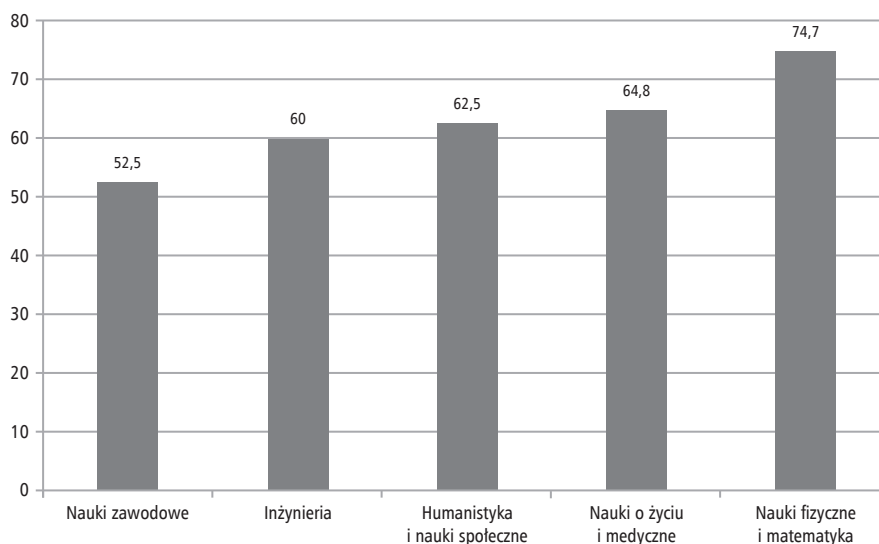
Średnia liczba artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w analizowanym trzyletnim okresie w ujęciu współpracy międzynarodowej i dziedzin naukowych

Dziedzina nauki	Współpraca międzynarodowa	n	%	Średnia liczba artykułów (3 lata)	Błąd stand.	95% przedział ufności dla średniej		t	df	p-wartość
						DG	GG			
Nauki o życiu i medyczne	Tak	1 542	64,8	8,80	0,28	8,26	9,34	11,27	2 293,69	<0,001
	Nie	837	35,2	4,91	0,21	4,50	5,32			
Nauki fizyczne i matematyka	Tak	887	74,7	8,13	0,34	7,46	8,80	10,17	1 069,66	<0,001
	Nie	301	25,3	3,74	0,26	3,22	4,25			
Inżynieria	Tak	502	60,0	6,97	0,54	5,92	8,03	6,76	696,67	<0,001
	Nie	335	40,0	2,91	0,27	2,38	3,44			
Humanistyka i nauki społeczne	Tak	1 249	62,5	6,61	0,27	6,09	7,13	8,24	1 936,99	<0,001
	Nie	749	37,5	3,89	0,20	3,50	4,27			
Nauki zawodowe	Tak	503	52,5	6,85	0,35	6,15	7,54	6,04	901,80	<0,001
	Nie	455	47,5	4,12	0,28	3,35	4,60			

Źródło: opracowanie własne.

(3/4 z nich współpracuje międzynarodowo), a naukowcy w naukach zawodowych są umiejzarnarodowieni w stopniu najmniejszym (jedynie połowa z nich współpracuje w skali międzynarodowej). Co zaskakujące w świetle dotychczasowych badań, poziom umiejzarnarodowienia widziany przez pryzmat podejmowania międzynarodowej współpracy badawczej jest w Europie podobny w humanistyce i naukach społecznych, z jednej strony, oraz w inżynierii i naukach o życiu i w naukach medycznych, z drugiej strony (ok. 62,5 i 64,8% naukowców współpracuje międzynarodowo, patrz rys. 10.10).

Analiza polskiej podpróby (tab. 10.9, n = 1441) pokazuje niemal identyczny międzydyscyplinarny wzorzec produktywności badawczej, silnie skorelowany z międzynarodową współpracą badawczą. (Analiza ta, podobnie jak w tab. 10.9, nie obejmuje kadry niepublikującej – w Polsce to 43% kadry zatrudnionej na pełnym etacie na uniwersytetach, ale odsetek ten nie różni się znacznie w pozostałych typach instytucji szkolnictwa wyższego. Możemy jednak założyć, że w związku z silnymi bodźcami propublikacyjnymi w nowej reformie – awanse i dostęp do konkurencyjnego finansowania z NCN – odsetek ten dzisiaj, w 2015 r., jest niższy niż w analizowanym roku 2010). W 4 spośród 5 grup dziedzin akademickich różnice we wskaźnikach produktywności między polskimi „umiejzarnarodowymi” a polskimi „lokalnymi” są statystycznie istotne. Jedyną grupą dziedzin akademickich, w której wzorzec ten się w istotnym stopniu statystycznie nie pokrywa,



RYSUNEK 10.10

Kadra europejska zaangażowana we współpracę międzynarodową w badaniach naukowych w ujęciu dziedzin naukowych (w %)

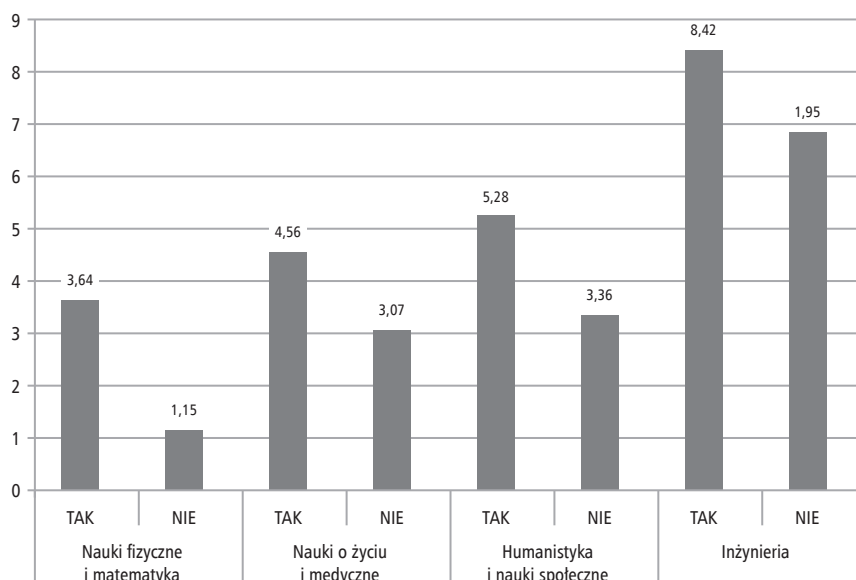
Źródło: opracowanie własne.

TABELA 10.9

Średnia liczba artykułów opublikowanych przez polskich naukowców w książkach i czasopiśmie naukowych w analizowanym trzyletnim okresie w ujęciu współpracy międzynarodowej i dziedzin naukowych

Dziedzina nauki	Współpraca badawcza	n	%	Średnia liczba artykułów (3 lata)	Błąd stand.	95% przedział ufności dla średniej		t	df	p-wartość
						DG	GG			
Nauki o życiu i medyczne	Tak	290	54,8	4,56	0,37	3,83	5,28	3,06	524,44	0,002
	Nie	239	45,2	3,07	0,32	2,45	3,69			
Nauki fizyczne i matematyka	Tak	123	72,4	3,64	0,49	2,67	4,62	4,33	168,14	<0,001
	Nie	47	27,6	1,15	0,30	0,56	1,75			
Inżynieria	Tak	11	26,8	8,42	2,85	2,05	14,78	2,19	11,20	0,050
	Nie	30	73,2	1,95	0,76	0,41	3,5			
Humanistyka i nauki społeczne	Tak	262	47,5	5,28	0,38	4,52	6,03	4,07	480,06	<0,001
	Nie	290	52,5	3,36	0,27	2,83	3,9			
Nauki zawodowe	Tak	57	38,3	5,70	0,94	3,82	7,59	1,13	93,37	0,262
	Nie	92	61,7	4,47	0,55	3,39	5,56			

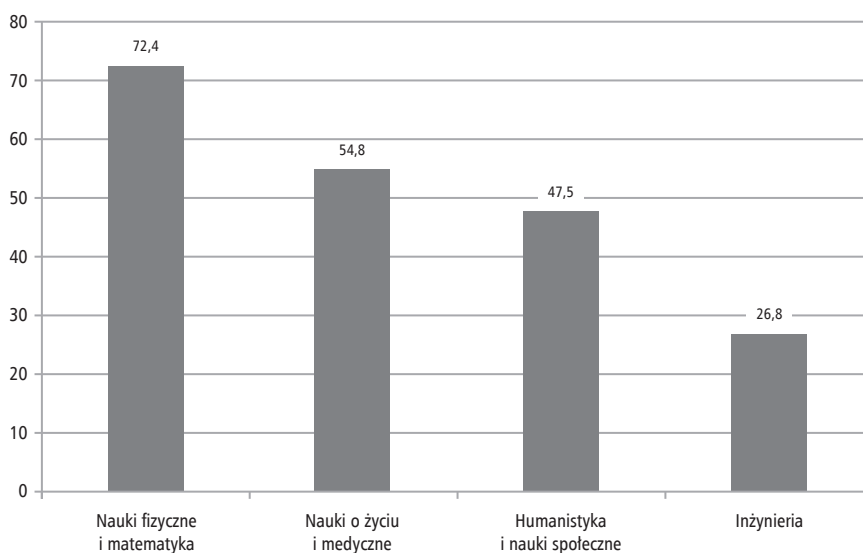
Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 10.11

Średnia liczba artykułów opublikowanych przez polskich naukowców w książkach i czasopiśmie naukowych w analizowanym trzyletnim okresie w ujęciu współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin naukowych (dane dla nauk zawodowych zostały pominięte – nie są statystycznie istotne)

Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 10.12

Polska kadra zaangażowana we współpracę międzynarodową w badaniach naukowych według dziedzin naukowych (dane dla nauk zawodowych zostały pominięte – nie są statystycznie istotne) (w %)

Źródło: opracowanie własne.

są nauki zawodowe (na które według naszej definicji składają się następujące kategorie: „kształcenie nauczycieli i nauki edukacyjne”, „biznes, administracja i ekonomia” oraz „prawo”).

Polscy naukowcy są mniej umieźdzynarodowieni niż ich europejscy koledzy we wszystkich grupach dziedzin nauki, jednak międzydyscyplinarne różnice w umieźdzynarodowieniu w Polsce są dużo większe niż w porównywanych krajach. Jedynie naukowcy w naukach fizycznych i matematyce współpracują z zagranicznymi naukowcami w niemal tym samym stopniu (deklaruje to średnio prawie 3/4 polskiej podpróby). W naukach o życiu i naukach medycznych odsetek „umieźdzynarodowionych” wynosi 54,8%, a w humanistyce i naukach społecznych ok. 47,5% (patrz rys. 10.12). Dwie najbardziej umieźdzynarodowione grupy dziedzin są takie same dla Europy i dla Polski: są nimi nauki fizyczne i matematyka oraz nauki o życiu i nauki medyczne (podobne wnioski na próbie 18 państw pokazują Rostan, Ceravolo i Metcalfe 2014: 133–136).

Polscy naukowcy zaangażowani we współpracę międzynarodową we wszystkich dziedzinach nauki publikują średnio więcej artykułów niż ci, którzy nie są w nią zaangażowani (choć przyczynowość może przebiegać w obie strony: publikujący więcej, co zrozumiałe, są do współpracy międzynarodowej częściej zapraszani). Różnica między średnim wskaźnikiem produktywności badawczej dla „umieźdzynarodowionych” i „lokalnych” jest dużo większa w przypadku polskich naukowców niż gdziekolwiek indziej w Europie: dlatego można wnioskować, że współpraca międzynarodowa ma dużo większy wpływ na średnią produktywność naukową w krajach, które dopiero od niedawna – z racji ograniczeń politycznych i finansowych – zaczynają wkraczać do europejskiej i globalnej wspólnoty badawczej (patrz Antonowicz 2012a; Kwiek 2014d; podobnie o różnicach korelatów produktywności w krajach najbardziej zaawansowanych i krajach rozwijających się wnioskował Daniel Teodorescu [2000: 219]: duża część zmiennych jest zależna od kontekstów narodowych).

10.2.2. Współpraca międzynarodowa w badaniach naukowych a współautorstwo publikacji z partnerami zagranicznymi

Istnieje zarazem fundamentalna różnica między umieźdzynarodowieniem jako *współpracą* badawczą a umieźdzynarodowieniem jako *publikowaniem* wyników badań w międzynarodowym współautorstwie. Ta druga forma umieźdzynarodowienia jest bardziej nieformalna, ta pierwsza zaś bardziej formalna (Rostan, Ceravolo i Metcalfe 2014: 136). Jedynie część międzynarodowych działań związanych ze współpracą zagraniczną prowadzi do międzynarodowych współautorskich publikacji (Abramo, D'Angelo i Solazzi 2011a: 632; Smeby i Trondal 2005: 462). Naukowcy mogą współpracować z kolegami z zagranicy, a jednak nie włączać się do międzynarodowego obiegu wiedzy, w szczególności zaś nie muszą publikować wspólnie ze swoimi zagranicznymi partnerami (Katz i Martin 1997: 10–11).

Zanim jednak przeprowadzimy analizę porównawczą europejskich i polskich naukowców, opatrzymy to pewnym komentarzem. Otóż międzynarodowe publikacje współautorskie pojawiają się na znacznie bardziej *indywidualnym* poziomie niż współpraca międzynarodowa, a na indywidualnym poziomie współpracy w literaturze badawczej zidentyfikowano kilka warunków szczególnie odnoszących się do przypadku polskiego szkolnictwa wyższego, które dopiero od nieco ponad dwóch dekad – jako całość, a nie na poziomie potwierdzających regułę wyjątków – dysponuje szerszymi możliwościami funkcjonowania w międzynarodowych wspólnotach badawczych. Jak twierdzą Jens-Christian Smeby i Åse Gornitzka (2008: 43) w pracy dotyczącej zmieniających się warunków umieędzynarodowienia norweskich naukowców w ostatnich dwóch dekadach, integracja naukowców z międzynarodowymi wspólnotami badawczymi zależy od dwóch osobnych czynników: z jednej strony, od motywacji po stronie badacza, ale z drugiej – również od jego *atrakcyjności* dla potencjalnych międzynarodowych współpracowników. Oba czynniki są ze sobą ściśle powiązane: „badacz musi mieć motywację, żeby podjąć wysiłek międzynarodowego zaangażowania. Atrakcyjność odnosi się zaś do stopnia, w jakim międzynarodowi współpracownicy postrzegają badacza jako odpowiedniego i interesującego partnera”. Kolejnym istotnym czynnikiem jest dostępność zasobów (nie tylko finansowych, lecz także infrastrukturalnych):

Na poziomie indywidualnym jednym z warunków wchodzenia w kontakt z innymi badaczami jest motywacja do poszukiwania takich kontaktów. Co więcej, naukowcy muszą być atrakcyjni dla innych badaczy. Kolejnym warunkiem, który należy uwzględnić, są zasoby. Zasoby są niezbędne do prowadzenia badań i podróżowania. Warunki materialne, takie jak dostęp do dobrej aparatury badawczej, mogą również stanowić podstawę atrakcyjności badaczy (Smeby i Gornitzka 2008: 38).

Przy omawianiu umieędzynarodowienia polskiej kadry akademickiej w kontekście europejskim, spośród tych trzech czynników (motywacja, atrakcyjność i zasoby) należy wziąć pod uwagę szczególnie dwa ostatnie. W zmieniającej się rzeczywistości instytucjonalnej, po wejściu w życie reform z lat 2009–2011, motywacji do podejmowania współpracy międzynarodowej w badaniach polskiej kadry może nie brakować. Według socjologicznych teorii społecznej stratyfikacji w nauce (Cole i Cole 1967; Dey, Milem i Berger 1997; Allison, Long i Krauze 1982), bardziej (międzynarodowo) widzialne badania, czyli publikacje międzynarodowe, oraz większe finansowanie przeznaczone na badania uważane są za podstawowe dla zwiększania (międzynarodowej) widzialności badań i ich większego finansowania. Zwłaszcza w polskim kontekście należy podkreślić wpływ „zakumulowanej straty” (*accumulated disadvantage*) (Cole i Cole 1973), a nie tylko „zakumulowanej przewagi” (*accumulated advantage*). Upraszczając, nie tylko bogatsi (w nauce) stają się jeszcze bogatsi, lecz także biedniejsi stają się jeszcze biedniejsi w stopniu nieproporcjonalnym (jak napisał Robert K. Merton [1973]: *the rich get richer at*

a rate that makes the poor become relatively poorer; patrz Allison i Stewart 1974; Zuckerman 1996). Tak jak badacze zachodni korzystają z mechanizmu akumulowania przewag, tak polscy badacze tracą z racji mechanizmu akumulowania strat. Najsilniej finansowane systemy szkolnictwa wyższego, w których pracują badacze najczęściej publikujący w międzynarodowym obiegu naukowym, oddalają się od polskiego systemu i polskich badaczy szybciej, niż wskazywałyby na to finansowe wskaźniki doganiania Zachodu przez Polskę.

Drugim z przeanalizowanych tutaj aspektów umiejzdnarodowienia jest różnica w odsetku międzynarodowych publikacji współautorskich między próbą „umiejzdnarodowionych” i próbą „lokalnych” zarówno w Europie, jak i Polsce. W naszej analizie różnica ta pozostaje na „silniej” statystycznie istotnym poziomie (p -wartość $< 0,001$) we wszystkich analizowanych grupach dziedzin akademickich. Podczas gdy produktywność badawczą analizowaliśmy wcześniej we wszystkich grupach dziedzin w korelacji ze współpracą międzynarodową, w tym miejscu analizujemy intensywność międzynarodowych współautorskich publikacji w korelacji ze współpracą międzynarodową.

Na zagregowanym poziomie europejskim silne zróżnicowanie między „umiejzdnarodowionymi” a „lokalnymi” występuje we wszystkich grupach dziedzin naukowych. Można je streścić w jednym zdaniu: „nie ma współpracy międzynarodowej – nie ma międzynarodowego współautorstwa publikacji”. Średni odsetek międzynarodowych współautorskich publikacji dla „umiejzdnarodowionych” różni się między dziedzinami nauki (patrz tab. 10.10). Zgodnie z wynikami badań łączących międzynarodową współpracę badawczą z wyższą produktywnością we wszystkich dyscyplinach (Shin i Cummings 2010), najwyższy odsetek występuje w naukach fizycznych i matematyce (41%), a najniższy w humanistyce i naukach społecznych (jedynie 14%) oraz naukach zawodowych (19%). Istnieje silna korelacja między byciem zaangażowanym w międzynarodową współpracę w badaniach a międzynarodowym współautorstwem artykułów publikowanych w książkach czy czasopismach. Różnica w udziale publikacji tego ostatniego typu w dorobku w badanym, trzyletnim okresie między „umiejzdnarodowionymi” a „lokalnymi” jest ogromna: średni wskaźnik międzynarodowego współautorstwa dla „umiejzdnarodowionych” jest między 5 razy (w naukach o życiu i naukach medycznych) a 7,5 razy wyższy (w naukach zawodowych).

Naukowcy nieprowadzący współpracy międzynarodowej wskazują średnio, że zaledwie 7% ich publikacji to publikacje współautorskie międzynarodowo w trzech twardych dziedzinach oraz zaledwie 3% w dwóch miękkich dziedzinach. Największa różnica między naukowcami współpracującymi i niewspółpracującymi międzynarodowo zachodzi w drugiej najmniej umiejzdnarodowionej dziedzinie naukowej (naukach zawodowych), a najmniejsza w drugiej najbardziej umiejzdnarodowionej (naukach o życiu i naukach medycznych). W najbardziej umiejzdnarodowionej dziedzinie (czyli w naukach fizycznych i matematyce), udział międzynarodowych współautorskich publikacji dla „umiejzdnarodowionych” wynosi 41%, podczas gdy dla „lokalnych” zaledwie 6,16%. Ten wzorzec publikacyjny

jest spójny w skali Europy dla naukowców współpracujących międzynarodowo oraz tych niewspółpracujących międzynarodowo we wszystkich przebadanych dziedzinach nauki. Ci, którzy nie współpracują w skali międzynarodowej, publikują jedynie marginalny odsetek swoich prac we współautorstwie z kolegami z innych krajów. Jednakże ich udział w europejskiej kadrze akademickiej jest znaczący: 4 na 10 naukowców w naukach zawodowych oraz inżynieryjnych, 1/3 wszystkich naukowców w humanistyce i naukach społecznych oraz naukach o życiu i naukach medycznych, i wreszcie 1/4 w naukach fizycznych i matematyce nie współpracuje w badaniach naukowych w skali międzynarodowej.

Z przedstawionych tu danych możemy wyciągnąć wnioski o istotnych konsekwencjach dla polityki publicznej: duża skala międzynarodowych publikacji współautorskich jest możliwa wyłącznie na podstawie współpracy międzynarodowej. Jedynie znikoma część publikacji powstających w narodowo odizolowanej nauce (tzn. znikoma część publikacji pisanych przez „lokalnych”) może mieć status współautorstwa międzynarodowego, a istnienie tego typu publikacji jest ściśle powiązane ze współpracą międzynarodową. Jeśli w tego rodzaju działania ma się zaangażować nie tylko „wąska atrakcyjna elita” (Smeby i Gornitzka 2008: 39), to warunkiem niezbędnym stają się zachęty instytucjonalne i indywidualne, połączone z dostępnością zasobów finansowych i infrastrukturalnych, również na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym. Zatem to, co Lee i Bozeman (2005: 693) określili mianem „założenia o współpracy-jako-synergii” (przyjmowanego w polityce naukowej, zgodnie z którym współpraca naukowa ma pozytywny wpływ na produktywność badawczą) oddziałuje nie tylko na „poszczególne osiągnięcia badawcze, lecz także na całe programy strategii dotyczących badań”.

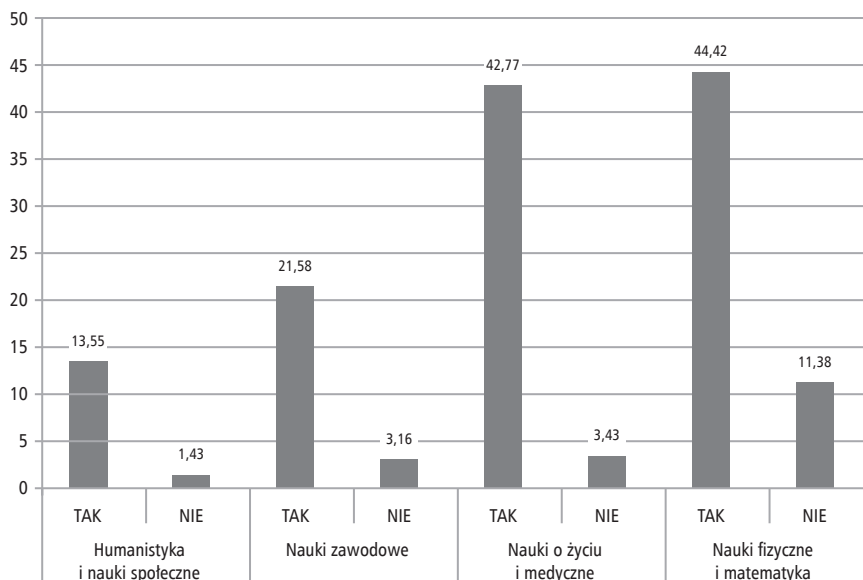
Konsekwencje naszych badań dla polityki publicznej są znaczące: prześledziliśmy na przykładzie 11 systemów europejskich, że droga do umieźdzynarodowienia badań naukowych – a w tym przypadku do międzynarodowych publikacji współautorskich – wiedzie niemal wyłącznie przez międzynarodową współpracę w badaniach naukowych. Wzorzec ten jest równie silny w Europie Zachodniej, jak i w Polsce. Tylko rozbudowana współpraca międzynarodowa prowadzi, z jednej strony, do większej liczby publikacji funkcjonujących w obiegu międzynarodowym (a więc jedynym, który nie prowadzi do narastającej „kumulacji strat” w polskiej nauce), a z drugiej, do większej liczby publikacji pisanych wspólnie z partnerami zagranicznymi.

Analiza polskiej próby (patrz tab. 10.11, $n = 935$), podobnie jak w przypadku produktywności badawczej skorelowanej ze współpracą międzynarodową, pokazuje niemal identyczny jak w pozostałych krajach Europy wspólny, międzynarodowy wzorzec powstawania międzynarodowych współautorskich publikacji. Są one silnie skorelowane ze współpracą międzynarodową. W czterech (na 5) grupach dziedzin naukowych różnica w odsetkach międzynarodowych współautorskich publikacji zachodząca między „umieźdzynarodowionymi” a „lokalnymi” dla Polski (patrz rys. 10.13) jest „silnie” statystycznie istotna (p -wartość $< 0,001$). Co zdumiewające, polscy „umieźdzynarodowieni” są bardziej „umieźdzynarodowieni”

(tzn. maja wyzszy odsetek miedzynarodowych wspolautorskich publikacji) niz ich europejscy kolezdy we wszystkich dziedzinach z wyjatkiem humanistyki i nauk spolecznych, gdzie lokuja sie nieco ponizej sredniej europejskiej. Nie ma rowniez duzych roznic miedzy polskimi „lokalnymi” a europejska srednia dla „lokalnych”, z wyjatkiem nauk fizycznych i matematyki, gdzie polscy „lokalni” maja srednio dwukrotnie wyzszy udzial miedzynarodowych wspolautorskich publikacji niz ich europejscy kolezdy (odpowiednio 11,38 i 6,16%, patrz tab. 10.10 i 10.11).

Zatem europejski wzorzec w praktyce nie tylko obowiazuje w Polsce, lecz takze jest tutaj nawet silniejszy: podczas gdy wspolczynnik zwielokrotnienia umiejzynarodowienia miedzy „miedzynarodowymi” a „lokalnymi” dla europejskich naukowcow waha sie srednio miedzy 4 a 7,5, ten sam wspolczynnik dla polskich naukowcow sytuuje sie miedzy 4 dla nauk fizycznych i matematyki a 12,5 dla nauk o zyciu i nauk medycznych (chochaz ten wspolczynnik dla inzynierii wynosi 21, zarowno badana podproba inzynierow byla mala, jak i statystyczna istotnosc dla tej czesci kadry byla „slabsza”).

Na koniec trzeba jednak wspomniec o przynajmniej dwuch powaznych zastrzezeniach. Pierwsze z nich dotyczy kierunku przyczynowosci w relacji produktywnosc naukowa-wspolpraca zagraniczna oraz istnienia licznych czynnikow



RYSUNEK 10.13

Odsetek artykulow opublikowanych przez polskich naukowcow razem ze wspolpracownikami z innych krajow w ksiazkach naukowych i czasopismach, wedlug wspolpracy miedzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin nauki (dane dla inzynierii zostaly pominiete – nie sa statystycznie istotne) (w %)

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 10.10

Odsetek artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców razem ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach według współpracy międzynarodowej i dziedziny nauki (w %)

Dziedzina nauki	Współpraca międzynarodowa	n	%	Średni odsetek artykułów (3 lata)	Błąd stand.	95% przedział ufności dla średniej		t	df	p-wartość
						DG	GG			
Nauki o życiu i medyczne	Tak	1 373	66,3	34,67	0,89	32,92	36,42	24,24	2029,05	< 0,001
	Nie	699	33,7	6,69	0,73	5,25	8,13			
Nauki fizyczne i matematyka	Tak	818	75,5	41,00	1,23	38,60	43,40	20,48	833,11	< 0,001
	Nie	266	24,5	6,16	1,18	3,85	8,47			
Inżynieria	Tak	479	62,9	25,02	1,34	22,40	27,64	10,29	743,83	< 0,001
	Nie	283	37,1	6,57	1,19	4,23	8,91			
Humanistyka i nauki społeczne	Tak	1 109	65,1	14,20	0,70	12,83	15,57	13,86	1698,49	< 0,001
	Nie	594	34,9	2,39	0,49	1,43	3,35			
Nauki zawodowe	Tak	461	55,2	19,14	1,25	16,70	21,58	12,00	654,00	< 0,001
	Nie	374	44,8	2,54	0,60	1,36	3,72			

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 10.11

Artykuły opublikowane przez polskich naukowców razem ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach według współpracy międzynarodowej i dziedzin nauki (w %)

Dziedzina nauki	Współpraca międzynarodowa	n	%	Średni odsetek artykułów (3 lata)	Błąd stand.	95% przedział ufności dla średniej		t	df	p-wartość
						DG	GG			
Nauki o życiu i medyczne	Tak	174	52,7	42,77	2,63	37,61	47,93	13,46	247,87	< 0,001
	Nie	156	47,3	3,43	1,27	0,94	5,92			
Nauki fizyczne i matematyka	Tak	72	70,6	44,42	4,48	35,64	53,20	4,54	65,54	< 0,001
	Nie	30	29,4	11,38	5,74	0,14	22,62			
Inżynieria	Tak	7	28,0	66,07	16,92	32,91	99,23	3,62	6,51	0,010
	Nie	18	72,0	3,12	4,10	-4,91	11,15			
Humanistyka i nauki społeczne	Tak	174	46,6	13,55	2,24	9,16	17,94	5,16	207,08	< 0,001
	Nie	199	53,4	1,43	0,71	0,04	2,82			
Nauki zawodowe	Tak	39	37,1	21,58	5,30	11,18	31,98	3,23	50,91	0,002
	Nie	66	62,9	3,16	2,11	-0,98	7,30			

Źródło: opracowanie własne.

pośrednich: współpracy międzynarodowej w nauce mogą się podejmować naukowcy o wyższej produktywności, ponieważ takich partnerów szukają najbardziej produktywni naukowcy z zagranicy, a ponadto takim naukowcom jest zawsze łatwiej zdobyć niezbędne do współpracy finansowanie (Lee i Bozeman 2005: 677; Smeby i Trondal 2005: 463; Geuna 1998). Współpraca z produktywnymi naukowcami zwiększa indywidualną produktywność, a współpraca z nieproduktywnymi naukowcami ogólnie ją zmniejsza (Katz i Martin 1997: 5, Lee i Bozeman 2005: 676). W niektórych przypadkach koszty współpracy międzynarodowej (podróż i utrzymanie, czas poświęcony na przygotowanie projektu oraz jego administrowanie i raportowanie itp.) mogą przewyższać uzyskiwane korzyści, indywidualne i instytucjonalne (Katz i Martin 1997: 16). Współpraca rodzi liczne indywidualne i instytucjonalne „koszty transakcyjne” (Abramo, D’Angelo i Di Costa 2009; Abramo, D’Angelo i Solazzi 2011b: 212), które inaczej się nie pojawiają. Ponadto korzyści indywidualne mogą być niewspółmierne w stosunku do kosztów instytucjonalnych. Drugie zastrzeżenie dotyczy ważnej dla rozwoju nauki różnicy między liczbą publikacji a ich wagą w nauce (i wagą badań naukowych). Liczby nie przesądzają o wartości, ale zakłada się w badaniach nad stratyfikacją społeczną w nauce, że większa liczba publikacji prowadzi częściej do bardziej wartościowych badań niż ich mniejsza liczba,

ponieważ jakość i ilość wyników badań naukowych jest dość silnie skorelowana, autorzy dużej liczby publikacji wykazują tendencję do publikowania badań o większej wadze. Istota sprawy polega na tym, że angażowanie się w dużą liczbę badań naukowych jest w pewnym sensie warunkiem „koniecznym” powstawania dzieł o wysokiej jakości (Cole i Cole 1973: 111; patrz też Abramo, D’Angelo i Solazzi 2011a: 630; Rostan, Ceravolo i Metcalfe 2014: 141).

10.3. Wnioski

Nasze badania pokazują, że z europejskiej perspektywy porównawczej polska wspólnota akademicka jest dziś dość dobrze umiędzynarodowiona w obszarze dydaktyki i nieco gorzej – w obszarze badań naukowych i publikacji. W tym drugim przypadku mamy na myśli tylko grupę publikującą, której udział w całości populacji kadry jest, niestety, najmniejszy w 11 badanych krajach europejskich. Nie ma również istotnych różnic między Polską a porównywanymi krajami europejskimi w dziedzinie tych przekonań akademickich i (większości) działań akademickich, które bezpośrednio wiążemy tu z umiędzynarodowieniem.

Polski system szkolnictwa wyższego jest mniej umiędzynarodowiony jedynie w kilku parametrach powiązanych z badaniami naukowymi i publikacjami, jednak same różnice nie są tak duże, jak można by przypuszczać. Polskie wzorce publikowania zagranicznego odpowiadają wzorcom europejskim: naukowcy z twardych

obszarów nauki są konsekwentnie bardziej umieźdzynarodowieni niż ich koledzy z obszarów miękkich pod względem wszystkich najważniejszych parametrów związanych z publikowaniem i wzorzec ten nie różni się niczym od wzorców występujących w przebadanych krajach europejskich.

Chociaż pod względem produktywności badawczej zarówno polscy „umieźdzynarodowieni”, jak i „lokalni” wypadają wyraźnie gorzej od swoich europejskich kolegów, w zaskakujący sposób (w kontekście relatywnie niskiej orientacji umieźdzynarodowej w badaniach naukowych), z perspektywy udziału umieźdzynarodowych współautorskich publikacji w całości dorobku naukowego, polscy naukowcy w twardych dziedzinach znajdują się ponad średnią europejską, a w miękkich – w okolicach średniej.

Nasze badania pokazują też, że produktywność badawcza polskich naukowców (również zgodnie z europejskimi wzorcami) jest silnie skorelowana z umieźdzynarodową współpracą badawczą: średni wskaźnik produktywności badawczej dla polskich naukowców włączonych do współpracy umieźdzynarodowej („umieźdzynarodowionych”) jest konsekwentnie wyższy niż ten sam wskaźnik dla naukowców nieprowadzących współpracy zagranicznej („lokalnych”) we wszystkich dziedzinach nauki (o 60–140%). Polscy naukowcy są średnio mniej umieźdzynarodowieni pod względem badań niż wynosi średnia europejska, jednak wskaźnik produktywności badawczej polskich „umieźdzynarodowionych” jest średnio dużo wyższy niż wskaźnik produktywności badawczej polskich „lokalnych”.

Co więcej, wpływ współpracy umieźdzynarodowej na średni wskaźnik produktywności we wszystkich dziedzinach nauki okazuje się w Polsce dużo wyższy niż w przebadanych krajach europejskich. Międzynarodowe współautorstwo publikacji jest również potężnie skorelowane z umieźdzynarodową współpracą badawczą: średni wskaźnik międzynarodowego współautorstwa, w zależności od dziedziny, jest od 4 do 12,5 raza wyższy dla polskich „umieźdzynarodowionych” niż dla polskich „lokalnych”. Co zaskakujące (biorąc pod uwagę odsetek umieźdzynarodowych publikacji współautorskich), polscy „umieźdzynarodowieni” są bardziej umieźdzynarodowieni niż wynosi europejska średnia w niemal wszystkich dziedzinach nauki. Europejski wzorzec pokazujący wyższy udział umieźdzynarodowo współautorskich publikacji w przypadku naukowców prowadzących badawczą współpracę umieźdzynarodową w porównaniu z tymi, którzy takiej współpracy nie prowadzą, jest w Polsce bardzo wyraźny. Podczas gdy współczynnik zwielokrotnienia umieźdzynarodowienia między „umieźdzynarodowionymi” a „lokalnymi” dla europejskich naukowców wynosi średnio od 4 do 7,5, ten sam współczynnik dla polskich naukowców jest znacząco wyższy (i wynosi 4 dla nauk fizycznych i matematyki, 7 dla nauk zawodowych, 10 dla humanistyki i nauk społecznych i 12,5 dla nauk o życiu i nauk medycznych).

W kontekście polskich reform, podkreślających rosnącą rolę publikacji umieźdzynarodowych, wyniki naszego badania mają duże znaczenie dla polityki publicznej w obszarze szkolnictwa wyższego. Zwiększenie poziomu i intensywności współpracy umieźdzynarodowej w badaniach naukowych jest zdecydowanie najlep-

szą drogą do stopniowego zwiększania międzynarodowej widzialności krajowych wyników badawczych. Tylko intensywna, długoterminowa, konsekwentnie wspierana finansowo przez państwo (na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym) współpraca naukowa może stopniowo zmieniać mechanizmy „kumulacji strat” w mechanizmy „kumulacji przewag” i rodzić szanse na zatrzymanie powolnego przenoszenia polskiej nauki jako całości z europejskich centrów do europejskich peryferii. Taką szansę dają wprowadzane w życie reformy strukturalne (zwłaszcza opierające się coraz silniej na umiędzynarodowieniu, przynajmniej teoretycznie, zmiany wymogów awansowych, wymogów grantowych czy zmiany związane z regułami parametryzacji).

Jednakże wiara, że współpraca międzynarodowa w nauce nie wymaga dodatkowych, dużych nakładów finansowych ze strony państwa, prowadzi donikąd, podobnie jak wiara, że nauka polska jako całość może opierać współpracę międzynarodową wyłącznie na systemie grantowym. Ten aspekt funkcjonowania nauki, jak pokazują doświadczenia analizowanych krajów, wymaga stałego, konsekwentnego wsparcia finansowego, ponieważ umiędzynarodowienie – wracając do Jensa-Christiana Smeby i Åse Gornitzka – oprócz „motywacji” badaczy, wymaga również ich międzynarodowej „atrakcyjności”, powiązanej ściśle z poziomem dostępnych zasobów. Krótko mówiąc: pierwsza liga europejska gra między sobą (i widać to bodaj najlepiej po wynikach konkursów dla zaawansowanych naukowców w European Research Council z ostatnich 9 lat (2007–2015) i nie da się do niej wejść nadal „kumulując straty”).

W szczególnym przypadku publikowania we współautorstwie z międzynarodowymi naukowcami, lekcja płynąca z wyników naszych badań dla polityki publicznej jest jeszcze prostsza: brak międzynarodowej współpracy badawczej oznacza, po prostu, brak międzynarodowego współautorstwa publikacji. Badacze „lokalni” (zarówno w Europie, jak i w Polsce) nie publikują wspólnie z partnerami zagranicznymi niemal wcale. Zarazem polscy naukowcy zaangażowani w międzynarodową współpracę badawczą różnią się znacznie mniej od swoich europejskich kolegów zaangażowanych w tego rodzaju współpracę pod względem wzorców produktywności badawczej, niż się to powszechnie przyjmuje.

Jednakże najpoważniejszym problemem jest wyraźnie niższa produktywność badawcza naukowców *niezaangażowanych* we współpracę międzynarodową (czyli prawie połowy kadry akademickiej – to najwyższy wskaźnik wśród badanych krajów) oraz szokująco wysoki odsetek naukowców konsekwentnie w ogóle *niepublikujących* w badanym, trzyletnim okresie (43%). Ostatnie reformy wyraźnie odwołują się do nowych mechanizmów umiędzynarodowienia (np. w parametryzacji jednostek naukowych) ściśle wiążąc je z nowym, instytucjonalnym strumieniem finansowania, korygując i wprowadzając coraz bardziej restrykcyjne warunki dostępu do indywidualnego i coraz bardziej konkurencyjnego finansowania badawczego przez Narodowe Centrum Nauki, a także zmieniając – na razie w teorii – warunki awansów naukowych i instytucjonalnych. We wszystkich trzech obszarach (parametryzacja, granty badawcze, ścieżka kariery akademickiej) anali-

zowane w tym rozdziale umieźdzynarodowienie badań jest ważne jak nigdy dotąd w historii polskiej nauki.

Zmiany zachowań akademickich muszą jednak iść w parze ze zmianami w akademickich przekonaniach, a przekonania kształtują się długo i w związku z tym równie długo się zmieniają. Na ich zmianę wpływają zarówno transformacje zarządzania i organizacji uczelni, jak i transformacje ich finansowania. Polskie reformy ciągle jeszcze bardzo nieśmiało wprowadzają zmiany w obu tych obszarach, a tylko stopniowe (silnie przez nas postulowane) zwiększanie nakładów na badania naukowe i kierowanie ich na różne aspekty umieźdzynarodowienia w badaniach może zatrzymać proces oddalania się polskiej nauki od akademickich centrów (w stronę akademickich peryferii) w Europie. Zatrzymanie tego groźnego procesu ciągle jeszcze jest możliwe, ale perspektywa powolnej konsolidacji krajowego i międzynarodowego finansowania nauki europejskiej (w mniej więcej 50 najlepszych ośrodkach akademickich) czyni go jeszcze trudniejszym niż w poprzednich latach. Rosnąca izolacja międzynarodowa polskiej wspólnoty akademickiej w globalnych i europejskich kanałach transmisji wiedzy (publikacje) oraz w europejskich kanałach transmisji zasobów finansowych (międzynarodowe granty badawcze) – które są zarazem kanałami transmisji prestiżu w nauce – wymaga skoordynowanych działań na poziomie państwa. W tym rozdziale w warstwie empirycznej pokazujemy, że najlepszą (i sprawdzoną w Europie) drogą do intensyfikacji obecności naukowej Polski w świecie jest silniejsze umieźdzynarodowienie polskich badań naukowych. Diagnoza prowadząca do powstania najnowszego pakietu reform została postawiona słusznie, dobrze również zostały wskazane mechanizmy instytucjonalne (np. powstanie NCN i skorygowanie ścieżki awansu naukowego, patrz Kwiek 2014c).

Istnieją dwa w dużej mierze komplementarne podejścia do „pomiaru” poziomu umieźdzynarodowienia systemów szkolnictwa wyższego (nazywamy je tu podejściem zewnętrznym i wewnętrznym). Podejście *zewnętrzne* względem systemu opiera się na krajowych statystykach dotyczących szkolnictwa wyższego i badań naukowych z makropoziomu. Natomiast podejście *wewnętrzne* względem systemu opiera się na danych na temat zachowań i postaw akademickich. Tylko badania z mikropoziomu mogą być (pośrednio) pomocne w odpowiedzi na pytanie stawiane w polityce publicznej, jakich mechanizmów należałoby użyć, by poprawić międzynarodową pozycję polskiej nauki (i międzynarodową widzialność polskich publikacji), oraz jak wprowadzać ją szerzej niż obecnie do globalnych i europejskich, prestiżowych kanałów dystrybucji wiedzy naukowej. Badania z mikropoziomu pozwalają na udzielenie precyzyjnej odpowiedzi, dlaczego umieźdzynarodowienie polskiej kadry akademickiej w obszarze badań naukowych pozostaje na relatywnie niskim poziomie. Dzieje się tak, ponieważ sięgają do poziomu indywidualnych akademickich zachowań (jak pracujemy w nauce w Polsce?) i przekonań (co myślimy o swojej pracy naukowej?). Jak się okazuje, modele myślenia i działania w nauce europejskiej są niezwykle zbieżne – i różnią się od

modeli polskich (dokładnie tak, jak w przypadku modeli zarządzania i relacji uniwersytetów z otoczeniem zewnętrznym, czyli w przypadku silnego w Polsce modelu „republiki uczonych”, patrz rozdz. 8).

Jednym z zadań reform w Polsce jest, jak się wydaje, stopniowa zmiana przekonań (np. w stronę koncentracji na współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych w najlepszych ośrodkach) i zachowań akademickich (np. w stronę szerszego publikowania w międzynarodowym obiegu naukowym), a jeszcze bardziej – przekonań rodzących akademickie zachowania. Systematycznie pokazujemy (patrz Kwiek 2010b: 377–390), że podtrzymywanie mitu o historycznej wyjątkowości najbardziej prestiżowych polskich uniwersytetów w kontekście aktualnych reform uniwersytetów w Europie oraz mitu o możliwości ich niskokosztowego i zarazem produktywnego funkcjonowania badawczego jest na dłuższą metę dla tych instytucji zabójcze. Koncepcja, którą moglibyśmy określić mianem oszczędnościowych *budget research universities* (analogicznie do *budget airlines*), niesie ze sobą potężne niebezpieczeństwa na przyszłość i nie została jak dotąd wprowadzona w życie w żadnym kraju zachodnim o dużym potencjale naukowym i wysokich naukowych aspiracjach. Choćby z tego powodu chcielibyśmy bardzo, by nie rozprzestrzeniała się w Polsce.

Na razie w ramach ostatniej fali reform skupiamy się na sposobach dystrybucji środków przeznaczonych na badania naukowe – podział coraz silniej opiera się na *rivalrous competition* (Dill 2014), zgodnie z najnowszymi trendami europejskimi. Natomiast niemal niezmienny pozostaje drugi element architektury finansowania badań naukowych – poziom publicznych nakładów (pomijając unijne fundusze strukturalne). Skuteczne reformy nie mogą skupiać się na pierwszym elemencie z pominięciem drugiego – chociaż, rzecz jasna, pierwszy stanowi niezbędny warunek drugiego. A wyjątkowo wrażliwym, ponieważ wyjątkowo kosztownym obszarem jest umiędzynarodowienie badań naukowych, które przy obecnym poziomie finansowania, okazuje się – w wyrażnie większej skali – niezwykle trudne. Kadra najlepszych uczelni Europy Zachodniej jest bardziej umiędzynarodowiona również dlatego, że jest bardziej mobilna: spotyka się na dużych międzynarodowych konferencjach i na małych międzynarodowych seminariach, prowadzi wspólne, międzynarodowe badania finansowane z funduszy krajowych, dwustronnych i unijnych. Dzisiejszy poziom finansowania nauki – również w ramach indywidualnych grantów badawczych – nie umożliwia prowadzenia współpracy międzynarodowej o porównywalnej intensywności. Na dłuższą metę – a procesy relatywnej izolacji międzynarodowej trwają już ponad dwie dekady, po czterech dekadach wręcz katastrofalnych pod tym względem – niedofinansowanie badań naukowych oddziela polską naukę coraz grubszym murem od nauki europejskiej. Drobne wyłomy w tym murze, nieliczne wyjątki, potwierdzające regułę, nie zmieniają całościowego obrazu, w którym ani młoda kadra, ani kadra starsza nie ma finansowych możliwości, by stawać się coraz bardziej umiędzynarodowioną. Nie pomogą drobne korekty – niezbędna jest zmiana nastawienia państwa,

które od etapu wprowadzania konkurencyjności do systemu powinno, w naszym silnym przekonaniu, przejść do etapu wyższych publicznych nakładów, zwłaszcza na badania podstawowe.

Oczywiście nie ma nic za darmo – niezbędnym warunkiem kolejnego etapu, angażującego wyższe nakłady publiczne, jest, z jednej strony, stopniowa stratyfikacja systemu szkolnictwa wyższego (podział na jego mniej i bardziej zaawansowane badania – mniej i bardziej prestiżowe – segmenty), a z drugiej strony, nieunikniony przegląd kadry przeprowadzony pod kątem przydatności do pracy badawczej, badawczej i dydaktycznej, dydaktycznej. Sprzyjają temu już istniejące mechanizmy parametryzacji i kategoryzacji i – konkurencyjności w dostępie do środków na badania, które warto jeszcze wzmocnić.

Nierówności w produkcji wiedzy naukowej: rola najbardziej produktywnych naukowców

-
- Wprowadzenie
 - Kontekst teoretyczny
 - Dane i metody badawcze
 - Wyniki badań
 - Analiza dwuwymiarowa: zachowania i postawy akademickie
 - Analiza oparta na regresji logistycznej
 - Dyskusja
 - Wnioski
-

11.1. Wprowadzenie

W rozdziale tym skupimy się na nierównościach w produkcji wiedzy naukowej i pokażemy, że rozkład indywidualnych wzorców produktywności badawczej w systemach europejskich jest uderzająco podobny mimo odmiennych krajowych tradycji akademickich. Naukowcy sytuujący się na szczycie skali produktywności (górne 10% badaczy, którzy zajmują najwyższe miejsca pod względem produktywności publikacyjnej w 11 krajach europejskich) dostarczają średnio niemal połowę całości produkcji naukowej w swoich krajach. Nie inaczej jest w Polsce. Wychodząc od nadzwyczajnego podobieństwa wzorców rozkładu produktywności w systemach europejskich, stawiamy w tym rozdziale ogólne pytanie badawcze: kim są najbardziej produktywni naukowcy oraz jakiego rodzaju instytucjonalne i indywidualne czynniki zwiększają szanse na znalezienie się w ich gronie?

Najbardziej produktywni badacze jako osobny sektor profesji akademickiej do tej pory niezwykle rzadko stawali się obiektem badań naukowych. Ze względu na to, że 1/10 europejskich naukowców produkuje niemal połowę wszystkich wytworów badawczych (a 1/20 wytwarza niemal 1/3), ta specyficzna populacja europejskich badaczy zasługuje na zdecydowanie więcej uwagi. Wychodząc od nielicznych wcześniejszych badań skupiających się (w różnym stopniu i z wykorzystaniem różnych podejść metodologicznych) na interesującym nas tu temacie (patrz zwłaszcza de Solla Price 1963; Crane 1965; Prpić 1996; Abramo, D'Angelo i Caprasecca 2009; Brew i Boud 2009; Postiglione i Jung 2013; Marquina i Ferreiro 2015), za cel stawiamy sobie zbadanie wąsko rozumianej „europejskiej elity badawczej” z międzynarodowej perspektywy porównawczej. Poszukiwaliśmy tu zatem sposobu na empiryczne przetestowanie oczekiwań wynikających z wcześniejszych badań przeprowadzonych na gruncie pojedynczych krajów.

Większość tradycyjnych studiów produktywności badawczej opiera się na badaniach ankietowych przeprowadzonych w danym kraju czy wywiadach z przedstawicielami wybranych obszarów nauki. Na przykład Diane Crane (1965: 700) przebadła amerykańskich biologów, psychologów oraz politologów, Warren O. Hagstrom (1965: 4) zbadał amerykańskich przedstawicieli nauk medycznych, Jonathan R. Cole i Stephen Cole (1973: 264) zajmowali się amerykańskimi fizykami, a Jerry Gaston (1978: 56) zbadał brytyjskich i amerykańskich biologów, chemików oraz fizyków. W przeciwieństwie do tych studiów, nasze badania dotyczą wszystkich obszarów nauki i obejmują 11 krajów europejskich.

Analizujemy tutaj zarówno wewnątrz krajowe różnice w produktywności badawczej między europejską elitą badawczą a pozostałymi naukowcami zaangażowanymi w badania (czy też „przeciętnymi” naukowcami, jak określiły ich Stephan i Levin [1992: 57–58] czy Prpić [1996: 185]), jak i międzynarodowe różnice i podobieństwa występujące wśród europejskiej elity. Opierając się na wcześniejszych badaniach dotyczących predyktorów wysokiej produktywności badawczej (szczególnie Allison, Scott i Krauze 1982; Allison i Stewart 1974; Wanner, Lewis i Gregorio 1981; Fox 1983; Stephan i Levin 1992; Ramsden 1994; Teodorescu 2000;

Lee i Bozeman 2005; ostatnio Leisyte i Dee 2012; Shin i Cummings 2010; Drennan i in. 2013), stawiamy następujące pytania przewodnie: czy najbardziej produktywni naukowcy (analizowana w całym rozdziale, stworzona przez nas i przez nas zdefiniowana kategoria *research top performers*) w Europie współdzielą wzorce dystrybucji czasu pracy oraz te same modele ról w odniesieniu do kształcenia czy badań, które w literaturze przedmiotu były zawsze ściśle połączone z produktywnością badawczą? Czy w całej Europie charakterystyki demograficzne takich badaczy, ich wzorce socjalizacji do norm akademii, umiędzynarodowienie i współpraca zawodowa oraz całościowe zaangażowanie w badania są do siebie podobne? Czy w podobny sposób ujmują oni swoje instytucje? Mówiąc najogólniej, zapytujemy o to, w jaki sposób bardzo produktywni naukowcy różnią się od „przeciętnych”, w jaki sposób różni się ich sposób pracy oraz jej postrzeganie oraz jakie czynniki są pozytywnie skorelowane z wysoką produktywnością badawczą. W celu udzielenia odpowiedzi na te pytania wykorzystujemy raczej surową miarę liczby publikacji, ale w ten sposób jesteśmy w stanie poszukiwać współzależności wysokiej produktywności badawczej ze zróżnicowanymi cechami z poziomu indywidualnego i instytucjonalnego.

W odróżnieniu od dominujących w polu interesujących nas rozważań badań bibliometrycznych, skupiamy się tu na postawach, zachowaniach i percepcjach naukowców jako predyktorach stawania się najbardziej produktywnymi naukowcami w systemach europejskich. Choć „mierzenie nauki” (Irvine i Martin 1984) za pomocą skomplikowanych narzędzi bibliometrycznych jest ważne, uważamy, że odwoływanie się do tradycyjnych, opartych na rozbudowanych badaniach ankietowych analiz indywidualnej produktywności – w celu badania nie tylko „co” produkcji wiedzy, lecz także jej „dlaczego” (tzn. badania indywidualnych i instytucjonalnych predyktorów wysokiej produktywności badawczej) – pozostaje wciąż bardzo użyteczne. Przez połączenie analizy opartej na statystyce opisowej z wielowymiarowym modelem logistycznym badamy najbardziej produktywnych naukowców jako oddzielny (oraz niedostatecznie dotąd charakteryzowany) typ kadry akademickiej. Nasze badanie wnosi wkład do kilku kierunków badań szkolnictwa wyższego, takich jak społeczna stratyfikacja w nauce, produktywność badawcza oraz międzynarodowe badania porównawcze profesji akademickiej.

Wykorzystujemy tu trzy uzupełniające się podejścia: statystykę opisową; wnioskowanie statystyczne (m.in. test t dla równości średnich oraz test z dla równości frakcji, wykonane dla dwóch niezależnych prób, zastosowane do niemal uniwersalnych zmiennych z badań produktywności badawczej: dużej liczby godzin poświęconych na badania oraz wysokiego stopnia ukierunkowania się na badania); a także wielowymiarowy model regresji logistycznej. Podczas gdy większość wcześniejszych badań opiera się na modelach wykorzystujących regresję liniową stosowanych do badania produktywności badawczej, w tym rozdziale wykorzystujemy model regresji logistycznej, poszukując właściwych dla danych krajów predyktorów stawania się produktywnym badaczem. Podstawowe dane analizowane w tym rozdziale pochodzą z dwóch dużych globalnych i europejskich projektów

badawczych dotyczących profesji akademickiej (CAP oraz EUROAC), obejmujących próbę liczącą 17 211 obserwacji. Dane odnoszą się do zachowań i postaw naukowców oraz produktywności badawczej subpopulacji najbardziej produktywnych naukowców (górne 10%, $n = 1583$), w odróżnieniu od subpopulacji pozostałych 90% naukowców ($n = 12\,325$); w obu przypadkach zbiorowością są wyłącznie naukowcy, którzy zadeklarowali zaangażowanie w prowadzenie badań naukowych. Jeśli pytanie badawcze może być „teoretyczną bądź empiryczną zagadką, która stoi za danym badaniem” (Brady i Collier 2010: 347), to nasze badanie wzięło się z chęci rozwiązania zagadki tego, jaki wpływ na całkowity dorobek publikacyjny w Europie mają najbardziej produktywni badacze.

Ujmując rzecz w skrócie, powiemy, że nierówność w produkcji wiedzy naukowej w Europie wygląda następująco: ok. 10% naukowców – określanych tu jako „najbardziej produktywni naukowcy” – produkuje średnio niemal połowę (45,9%) wszystkich artykułów, a 20% wytwarza 2/3 publikacji (65,4%), pozostałe 80% naukowców wytwarza 1/3 wszystkich artykułów (34,6%). Jeśli aktywny badawczo sektor europejskiej kadry akademickiej zostałby podzielony na pół, to okazałoby się, że górna, bardziej produktywna połowa wytwarza niemal wszystkie artykuły (94,1%), a dolna, mniej produktywna połowa wytwarza ich mniej niż 6% (5,9%). Patrząc z perspektywy różnic między płciami, udział mężczyzn w grupie najbardziej produktywnych naukowców jest wyższy (3/4 tej subpopulacji) niż udział kobiet. „Wskaźnik koncentracji produktywności” dla obu płci (wiążący procentowy udział kobiet i mężczyzn w grupie najbardziej produktywnych naukowców z procentowym udziałem kobiet i mężczyzn w danym systemie krajowym) jasno pokazuje, że rola bardzo produktywnych kobiet nauki jest znacznie większa niż tradycyjnie zakładano w literaturze dotyczącej społecznej stratyfikacji w nauce.

Rozdział ten dostarcza innego, tym razem mocnego i międzynarodowego potwierdzenia systematycznej nierówności w produkcji wiedzy, na rzecz której po raz pierwszy argumentowali Alfred Lotka (1929) oraz Derek de Solla Price (1963). Pokazujemy, że tradycyjna stratyfikacja profesji akademickiej oparta na różnych wzorcach intensywności publikacyjnej wciąż występuje w Europie. Pod tym względem nauka europejska pozostaje niezmienniona, a polskie wzorce nie różnią się od wzorców zachodnioeuropejskich.

Zbadamy tu osobiste i instytucjonalne cechy powiązane z wysoką jednostkową produktywnością badawczą. Nie da się tego dokonać wyłącznie przez analizę cytoowań proponowaną przez bibliometrię: chociaż naukowy wpływ publikacji może być zdecydowanie ważniejszy niż czysto ilościowa produktywność publikacyjna, szczególnie dla celów strategicznych polityki naukowej i polityki szkolnictwa wyższego, nie może on być skorelowany z indywidualnymi i instytucjonalnymi predyktorami produktywności badawczej. Bibliometria stawia nowe pytania – ale na część pytań tradycyjnych nie jest w stanie udzielić odpowiedzi. Chociaż świat „mierzenia nauki” wykroczył daleko poza deklarowane przez naukowców dane dotyczące publikacji w kategoriach krajów, instytucji, pól badawczych (np. w rankingu lejdejskim CWTS), a nawet pojedynczych naukowców, takie ćwiczenia

bibliometryczne nie są w stanie powiązać produktywności z postawami, zachowaniami i percepcjami konkretnych naukowców.

Dlatego też wykorzystujemy bardziej tradycyjne narzędzia badawcze (duże europejskie badanie ankietowe). Zakładamy tutaj, podążając za Mary Fox (1983: 285), że głównym środkiem komunikacji w nauce jest proces publikacji wyników badań naukowych, nawet jeśli dzisiejsze publikacje są w coraz większym stopniu powiązane z *where* (w ocenianych z perspektywy globalnej czasopismach naukowych) oraz ich naukowym *so what*, czyli wpływem na świat nauki (mierzonym globalnymi wskaźnikami wpływu czy globalną liczbą i strukturą cytowań).

Prezentowany rozdział przyjmuje następującą strukturę: kontekst teoretyczny poświęcamy „teoriom produktywności badawczej”, przeglądowi literatury na temat „wysoce produktywnych naukowców”, dylematowi „jakość vs. ilość w badaniach produktywności badawczej”, roli płci w nauce i produktywności badawczej. Następnie przedstawiamy dane i metody badawcze, później – wyniki badań, a po nich – dyskusję, na końcu zaś – wnioski.

11.2. Kontekst teoretyczny

11.2.1. Teorie produktywności badawczej

Produktywność badawcza od dłuższego czasu jest istotnym obiektem namysłu naukowego (pierwsze sformułowania tej problematyki, patrz Crane 1963; de Solla Price 1963; Merton 1968; Cole i Cole 1973). W literaturze przedmiotu dokonano rozpoznania licznych indywidualnych i instytucjonalnych czynników, które wpływają na produktywność badawczą, obejmujących wielkość wydziału, normy obowiązujące w konkretnej dyscyplinie nauki, systemy nagród i prestiżu oraz różne konstrukcje psychologiczne z poziomu jednostkowego, takie jak pragnienie nagrody nieodłącznej od rozwiązania naukowej zagadki (patrz Leisyte i Dee 2012; Stephan i Levin 1992; Ramsden 1994; Teodorescu 2000). Uważa się powszechnie, że wyższą produktywność badawczą prognozuje ukierunkowanie kadry na badania, a także czas spędzony na badaniach, bycie mężczyzną, poziom współpracy międzynarodowej, lata, które upłynęły od otrzymania doktoratu, a także atmosfera współpracy i wsparcia na poziomie zatrudniającej instytucji (Porter i Umbach 2001; Katz i Martin 1997; Smeby i Try 2005; Lee i Bozeman 2005). Istnieje kilka teorii wyjaśniających radykalne różnice indywidualnej produktywności badawczej. Skupimy się w tym miejscu krótko na teorii iskry bożej, teorii akumulacji przewag (połączonej z teorią wzmocnienia) oraz teorii maksymalizacji korzyści.

Teoria iskry bożej zaprezentowana przez Cole'a i Cole'a (1973) mówi, że „istnieją istotowe, z góry określone różnice między naukowcami dotyczące ich zdolności i motywacji do twórczych badań naukowych” (Allison i Stewart 1974: 596). Bardzo produktywni badacze „są motywowani przez wewnętrzny pęd do tworzenia nauki oraz przez czystą miłość do pracy” (Cole i Cole 1973: 62). Produktywni

naukowcy są silnie zmotywowaną grupą badaczy i mają niezbędną wytrzymałość „czy zdolność do ciężkiej pracy oraz wytrwałość w pogoni za dalekosiężnymi celami” (Fox 1983: 287). Podobnie sądzą Paula Stephan i Sharon Levin (1992: 13), które stwierdzają: „istnieje ogólna zgoda co do tego, że niektórzy ludzie są szczególnie dobrzy w tworzeniu nauki oraz że niektórzy są nie tyle, po prostu, dobrzy, ile znakomici”.

Teoria akumulacji przewag (czyli *accumulative advantage theory*) rozwinięta przez Roberta K. Mertona (1968) głosi, że produktywni naukowcy są w przyszłości jeszcze bardziej produktywni, podczas gdy niska produktywność innych naukowców staje się z czasem jeszcze niższa. Teoria akumulacji przewag jest powiązana z teorią wzmocnienia (czyli *reinforcement theory*) sformułowaną przez Cole'a i Cole'a (1973: 114), która mówi, że „naukowcy, którzy są wynagradzani, są produktywni, a naukowcy, którzy nie są wynagradzani, stają się mniej produktywni”. Jak wskazał Jerry Gaston (1978: 144), wzmocnienie dotyczy tego, *dlatego* naukowcy kontynuują działalność badawczą, akumulowanie przewag dotyczy natomiast tego, *jak* niektórzy naukowcy są w stanie zdobywać zasoby na swoje badania, które z kolei prowadzą do jeszcze bardziej udanych badań i kolejnych publikacji. Niektóre studia (np. Allison i Stewart 1974; Allison, Long i Krauze 1982) wspierają hipotezę akumulacji przewag, niedyskredytując przy tym hipotezy iskry bożej.

Według teorii maksymalizacji korzyści, wszyscy badacze z czasem dokonują redukcji wysiłków ukierunkowanych na badania, ponieważ uważają, że inne zadania mogą być dla nich osobiście bardziej korzystne. Jak skomentował to Svein Kyvik (1990: 40), „wybitni badacze mogą mieć niewiele zachęt do napisania nowego artykułu czy książki, ponieważ nie polepszają one w istocie świetnej reputacji zawodowej, którą obecnie dysponują”. Stephan i Levin (1992: 35), omawiając kwestie wieku, starzenia się i produktywności, twierdzą, że „w późniejszym okresie kariery naukowcy są w mniejszym stopniu finansowo zmotywowani do prowadzenia badań. [...] z każdym dodatkowym rokiem nagroda za ich wykonywanie zmniejsza się”. Teoria maksymalizacji korzyści wyjątkowo dobrze pasuje do sytuacji w Polsce – motywacja do prowadzenia badań naukowych była w ostatnich dwóch dekadach niezwykle niska (a motywacja do prowadzenia dodatkowego kształcenia studentów w sektorze prywatnym, wyjątkowo wysoka; jak pokazują statystyki MNiSW, największy udział w wieloletowości mieli profesorowie tytularni). Te trzy główne teorie produktywności badawczej są względem siebie komplementarne, a nie konkurencyjne: wszystkie w różnym stopniu stosują się do europejskiej kadry akademickiej, w tym do kadry akademickiej w Polsce.

11.2.2. Wysoce produktywni naukowcy: przegląd literatury

W literaturze przedmiotu wyróżniamy dwa różne podejścia do badania wysokiej produktywności badawczej na poziomie indywidualnym. Pierwsze to badania prowadzone na podstawie materiału jakościowego: najpierw tworzy się rankingi wysoce produktywnych naukowców, następnie przeprowadza się wywiady z tymi,

którzy zajmują w nich główne pozycje, zadając ogólne pytanie badawcze typu: „co sprawia, że są oni tak produktywni?” (jak w przypadku badań w: Mayrath 2008: 42). Następnie wyprowadza się różne „klucze do produktywności” (Kiewra i Creswell 2000: 155) czy „wskazówki dla efektywnego publikowania” (Kiewra 1994). Korzysta się tu z ukierunkowanych na poszukiwanie uwarunkowań wysokiej produktywności badań ankietowych wśród produktywnych naukowców, z wywiadów z „wybitnymi” lub „płodnymi” badaczami albo łączy się obie te strategie. W odróżnieniu od tego, drugim podejściem jest badanie wysokiej produktywności badawczej w sposób ilościowy: przez badania ankietowe kadry akademickiej, w których charakterystyki dotyczące zachowań i postaw są mierzone łącznie z informacjami na temat publikacji. W rozdziale tym będziemy wykorzystywać to drugie, ilościowe podejście.

Podejście jakościowe jest preferowane najczęściej w takich miękkich dyscyplinach, jak np. psychologia nauczania (Mayrath 2008; Kiewra i Creswell 2000; Patterson i Kiewra 2013). Na podstawie dokładnie zebranego materiału jakościowego próbuje się tu odpowiedzieć na takie pytania, jak np.: „jakie czynniki określają wysoce produktywnego psychologa nauczania” (Kiewra i Creswell 2000: 136). Szukając klucza do wysokiej produktywności badawczej, autorzy korzystający z tej metody przedstawiają ogromną liczbę użytecznych porad oraz odnoszą się do obrazowych, pojedynczych przykładów. Obraną przez nich metodę można streścić następująco: rozmawiamy z wybranymi w drodze rankingu pod względem produktywności badawczej modelowymi naukowcami, badamy ich życiową drogę do sukcesu, pytamy o codzienne nawyki związane z życiem i pracą – i uogólniamy wnioski. Jednakże badania jakościowe dotyczące bardzo produktywnych naukowców, oparte na przeprowadzonych rozmowach, choć fascynujące, są słabo uteoryzowane. Nagromadzenie szczegółów nie prowadzi do powstawania nowych teorii produktywności lub do weryfikacji (nielicznych) teorii istniejących.

Produktywność badawcza kadry naukowej była dokładnie analizowana w literaturze przedmiotu, szczególnie w kontekście pojedynczych krajów: zwłaszcza w USA, Wielkiej Brytanii czy Australii (Cole i Cole 1973; Allison i Stewart 1974; Fox 1983; Ramsden 1994), a także w Korei Południowej (Shin i Cummings 2010), jednak bardzo rzadko w porównawczym kontekście międzynarodowym, z którego tu korzystamy (wyjątki znajdziemy w pracach Teodorescu 1994; Drennan i in. 2013; Postiglione i Jung 2013). Wykorzystujemy, nieistniejące zazwyczaj w tych badaniach, pełne próby krajowe i odnosimy się do wszystkich obszarów nauk (łącząc je w 5 dużych grup), a nie do wybranych obszarów, najczęściej nauk ścisłych.

Międzynarodowe porównawcze badania szkolnictwa wyższego nie zgłębiały dotychczas szczegółowo problematyki specyficznej klasy bardzo produktywnych naukowców. Mimo to wzmiankowano o nich w kilku pracach poświęconych kadry akademickiej w pojedynczych krajach (Crane 1965, Cole i Cole 1973, Allison 1980). Wyjątek stanowią tu: założycielska książka naukometrii Dereka De Solli Price’a (1963), w której analizuje zachowania amerykańskich „dużych wytwórców” wiedzy; badanie „gwiazd akademickich” w kontekście różnic płciowych

w produktywności badawczej we Włoszech przeprowadzone przez Abramo, D'Angelo i Caprasecca (2009); oraz badanie produktywności chorwackich „wybitnych naukowców” Katariny Prpić (1996). Według Abramo, D'Angelo i Caprasecca (2009: 143), gwiazda akademicka to „najczęściej mężczyzna i profesor zwyczajny”; kobiety sytuują się przede wszystkim na niższych szczeblach hierarchii produktywności publikacyjnej gwiazd akademickich. Autorzy twierdzą, że „by osiągnąć poziom naukowej produktywności porównywalny z poziomem uzyskiwanym przez gwiazdy akademickie, wymagane poświęcenie czasu i energii na działalność badawczą jest znacząco większe od średniego i zakłada potężne oddanie własnej pracy” (ibid.: 154). Jako że omawiana praca jest oparta na danych bibliometrycznych, autorzy nie są w stanie w swoich badaniach „profilu gwiazd akademickich” wykroczyć poza płęć, stopień naukowy, typ instytucji oraz dyscyplinę naukową. Z kolei Prpić (1996) porównywała produktywność naukową „wybitnych” oraz „przeciętnych” naukowców. Jej założenia badawcze głosiły, że wzorce predyktorów wysokiej produktywności publikacyjnej wybitnych naukowców będą się różnić od tych właściwych „przeciętnym” naukowcom, ponieważ w pierwszej, elitarniej grupie „homogeniczność jest większa, a zróżnicowanie mniejsze niż w całej badanej populacji” (Prpić 1996: 199).

Ostatnio Postiglione i Jung (2013) przebadali „badaczy z najwyższego poziomu” (czyli *top-tier researchers*) z czterech krajów azjatyckich, poszukując ich podobieństw na podstawie badania CAP. Zbadali 10% najbardziej produktywnych oraz 10% najmniej produktywnych naukowców przy użyciu metod opisu statystycznego. Odkryli w ten sposób, że bardzo produktywni naukowcy kładą nacisk na odkrycia, badania podstawowe/teoretyczne oraz społeczną odpowiedzialność w nauce częściej niż pozostali naukowcy, a także spędzają więcej czasu na badaniach niż na kształceniu. Znacznie częściej niż inni współpracują, szczególnie w obszarze międzynarodowym, a także postrzegają swoje instytucje jako te, które podejmują decyzje odnośnie do personelu i alokacji środków finansowych na podstawie kryteriów opartych na wynikach (Postiglione i Jung 2013: 171–177). Marquina i Ferreira (2015), również na podstawie bazy CAP, zbadały z kolei specyficznie skonstruowaną „elitarną grupę” naukowców w 6 krajach rozwijających się. Porównały „elitarną grupę” z „pozostałymi” naukowcami (czyli *elite groups* i *the rest*): skupiły się na elitach akademickich określonych jako naukowcy z doktoratem, zatrudnieni na pełen etat, poświęcający ponad 10 godzin tygodniowo na badania i preferujący badania, a nie kształcenie. Chociaż kategoria „elitarnych grup” nie odnosi się w omawianym studium bezpośrednio do kwestii produktywności naukowej, zachodzą istotne paralele z naszymi badaniami. Naukowcy „elitarnych grup” są bardziej umiędzynarodowieni zarówno pod względem kształcenia studentów, badań naukowych, jak i wzorców publikowania; są również bardziej zadowoleni ze swojej pracy; są mocniej ukierunkowani na badania i poświęcają im więcej czasu (ibid.: 191).

Wreszcie Angela Brew i David Boud (2009: 194), również jedynie na podstawie analizy opisowej, związły skonstrastowali naukowców „bardzo produktywnych

badawczo” z naukowcami „nisko produktywnymi badawczo” z 6 australijskich uniwersytetów, podsumowując, że ci pierwsi spędzają średnio 5 godzin tygodniowo na badaniach więcej i mają odmienne priorytety – kładą większy nacisk na badania niż na kształcenie. Najważniejsze teorie produktywności badawczej oraz badania dotyczące bardzo produktywnych naukowców, jakkolwiek rzadkie i o ograniczonym zasięgu geograficznym i dyscyplinarnym, stanowią konceptualną podstawę naszych rozważań.

11.2.3. Dylemat jakość *versus* ilość w badaniach nad produktywnością badawczą

Nie twierdzimy, że liczba publikacji (tutaj: artykułów z recenzowanych czasopism oraz rozdziałów z monografii, wyłączając książki) jest najlepszym sposobem na mierzenie naukowej produktywności badawczej dla celów międzynarodowych porównań. Nie próbujemy również wiązać publikacji z ich wartością, obecną lub przyszłą (podobnie jak standardowo nie przeprowadza się powiązań między cytowaniami a ich wartością, obecną bądź przyszłą), czy też wiązać publikacji z prestiżem czasopism, w których zostały opublikowane. Zgodnie z wcześniejszymi badaniami dotyczącymi produktywności publikacyjnej, zakładamy, podążając za Mary Frank Fox (1983: 285), że głównym środkiem komunikacji w nauce jest proces publikacyjny: „to dzięki publikacjom naukowcy zdobywają zawodowe uznanie oraz szacunek, a także awanse i finansowanie na przyszłe badania”. „Uznanie” w nauce pochodzi z „dorobku naukowego” (Cole i Cole 1967), a system nagród jest zaprojektowany w taki sposób, by udzielać uznania i szacunku tym naukowcom, którzy w najlepszy sposób wypełniają swoje role; w sformułowaniu Roberta K. Mertona (1973: 297) „instytucje nauki rozwinęły zaawansowany system alokowania nagród tym, którzy w różny sposób pozostają wierni ich normom”.

Publikacje oraz cytowania mają coraz większe znaczenie i w tym wypadku właściwe pytanie, jak w książce o systemach nagród wyłożył to Jerry Gaston (1978: ix), brzmiałoby: „czy ludzie otrzymują to, na co zasługują, czy też nie?” Naukowcy publikują swoje prace w zamian za środowiskowe, akademickie uznanie. Jak głosi idea sformułowana w teorii społecznej kontroli w nauce Warrena O. Hagstroma (1965: 168), „uznanie jest udzielane za informacje, a naukowiec, który dzieli się dużą ilością informacji ze swoimi kolegami, jest wynagradzany przez nich wysokim prestiżem”. W konsekwencji, analizy produktywności badawczej znajdują się w samym sercu badań kadry akademickiej.

Spśród informacji pochodzących z baz CAP/EUROAC wykorzystaliśmy tu wskaźniki deklarowanej liczby publikacji za 3 lata poprzedzające rozesłanie ankiety. Nie istniała techniczna możliwość połączenia liczby publikacji z liczbą cytowań ani w kontekście całkowitej próby 13 908 europejskich naukowców zaangażowanych w badania, ani podpróby 1583 naszych „najbardziej produktywnych naukowców”. Anonimizacja wszystkich 11 krajowych baz danych poprzedzająca ich połączenie w jedną europejską bazę danych wykluczyła badanie jakiegokolwiek

korelacji opartej na wpływie na naukę mierzonym liczbą cytowań (co można zrobić osobno dla niektórych krajowych systemów dysponujących specyficznymi bazami danych, powstającymi najczęściej wskutek przeprowadzania krajowych programów ewaluacji badań, patrz np. Abramo, D'Angelo i Caprasecca 2009; dla całej populacji włoskich naukowców, patrz Abramo, D'Angelo i Di Costa 2011).

Dylemat związany z problemem ilość vs. jakość w badaniach produktywności akademickiej opartych na liczbie publikacji nie daje się łatwo rozstrzygnąć. Opieramy się tu na jasnym założeniu mówiącym, że bardziej produktywni naukowcy publikują więcej artykułów niż mniej produktywni – jednak nie czynimy żadnych powiązań tak rozumianej produktywności ani z oryginalnością artykułów, ani z ich obecnym lub przyszłym wpływem na dyscypliny naukowe, ani poza nimi, na naukę czy społeczeństwo.

W swoim badaniu stratyfikacji społeczności fizyków (opartym zarówno na ilości, jak i jakości publikacji) Cole i Cole (1973: 91–93) wyodrębnili cztery typy idealne akademickiej produkcji badawczej – „badaczy płodnych” (*prolific*), „perfekcjonistów”, „masowych wytwórców” oraz badaczy „cichych” (czyli tak w Polsce rozpowszechnionych *silent scientists*). Skoncentrujemy się na pierwszym z tych typów – badaczach płodnych, charakteryzowanych zarówno przez dużą liczbę, jak i wysoką jakość publikacji. Przypomnimy to, co stwierdzili Cole i Cole (*ibid.*: 111), „ponieważ jakość i ilość wyników badań naukowych jest dość silnie skorelowana, autorzy dużej liczby publikacji wykazują tendencję do publikowania badań o większej wadze. Istota sprawy polega na tym, że angażowanie się w dużą liczbę badań naukowych jest w pewnym sensie warunkiem «koniecznym» powstawania dzieł o wysokiej jakości”. Podobnie uważają Stephan i Levin (1991: 364). Płodni naukowcy, których badały, nie „osiągali wysokich wyników ilościowych przez utratę jakości wskutek publikowania w czasopismach, które mają mniejszy wpływ”. W tym samym duchu wypowiada się także Price (1963: 41): „choć nie ma żadnej gwarancji, że ktoś, kto wytwarza niewiele, jest nikim, a ktoś, kto wytwarza dużo, jest renomowanym naukowcem, to istnieje tu silna korelacja”. Nasze badanie wykorzystuje rozbudowaną, międzynarodową bazę danych dotyczącą kadry akademickiej, biorąc pod uwagę właściwe jej ograniczenia (dyskutowane w ostatnich dwóch dekadach, począwszy od 1994 r., kiedy to globalne badanie Fundacji Carnegie ustanowiło wzorzec konstruowania takich baz; patrz omówienie ograniczeń tego rodzaju bazy danych oraz ograniczeń wynikających z prowadzenia międzynarodowych badań porównawczych w Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 35).

11.2.4. Płeć w nauce a produktywność badawcza

Zajmiemy się również różnicami w zakresie produktywności badawczej oraz rozkładem najbardziej produktywnych naukowców w ujęciu płci. Z perspektywy różnicy między płciami, wczesne różnice z zakresu motywacji między mężczyznami a kobietami nauki mają dalekosiężne konsekwencje dla ich produktywności badawczej w przyszłości: jak stwierdzili Cole i Cole (1973: 150–151), nawet

zrobienie doktoratu może mieć jakościowo różne znaczenie dla mężczyzn i kobiet. Historycznie rzecz biorąc, jeszcze kilka dekad temu, podczas gdy dla mężczyzn naukowców doktorat mógł oznaczać, po prostu, przepustkę umożliwiającą wejście w szeregi kadry akademickiej, dla kobiet zdobycie tego stopnia było „swego rodzaju miarą sukcesu, tryumfem” (zwłaszcza wobec innych kobiet).

W niektórych krajach, a Polska jest tutaj najlepszym przykładem, jedynie mniejszość kobiet wkraczających w szeregi kadry akademickiej (zbadaliśmy to przez kategorię „nowo przyjętych”, czyli tych, którzy mają stopień doktora krócej niż 10 lat) wykazuje preferencję do badań, w porównaniu z większością mężczyzn wkraczających w szeregi kadry akademickiej. Kobiety nauki z kategorii „nowo przyjętych” w Polsce wykazują najniższe zainteresowanie badaniami wśród wszystkich przebadanych systemów. Zgodnie z teorią akumulacji przewag (Allison, Long i Krauze 1982; Allison i Stewart 1974), a także ze stwierdzeniem Cole’a i Cole’a na temat roli systemu nagród we wzmacnianiu aktywności badawczej, wczesne niepowodzenia skutkują obniżaniem szans na późniejsze sukcesy naukowe. Jest to ciemniejsza strona systemu akumulacji nagród w nauce – „akumulacja porażek czy też «proces akumulacji strat»” (Cole i Cole 1973: 146). Produktywność znajduje się pod potężnym wpływem uznania wcześniejszej pracy, a w konsekwencji, jak stwierdzili cytowani badacze:

Jeśli kobiecie nie uda się być bardzo produktywną bezpośrednio po uzyskaniu dyplomu doktorskiego, to społeczny proces akumulacji porażek może wziąć górę i przyczynić się do dalszych porażek w wyścigu do dokonywania nowych odkryć naukowych (ibid.: 151).

Mówiąc inaczej, jak stwierdził Jonathan R. Cole (1979: 8), asymetria rozkładu naukowej produktywności oraz związanych z nią nagród akademickich (w tym prestiżu, dostępu do najlepszych czasopism i grantów badawczych) wynika również z tego, że (jak pisał Merton, „biedni stają się coraz biedniejsi”): „rosnąca nierówność między «tymi, którzy posiadają» a «tymi, którzy nie posiadają» wyników w nauce bierze się po części z malejącej produktywności wśród tych naukowców, którzy rozpoczęli swoje kariery jako średnio produktywni badacze, podczas gdy elita pozostaje produktywnymi lub bardzo produktywnymi badaczami. Potencjalnie proces ten może wpłynąć na kariery kobiet w nauce”.

Choć mogłoby się wydawać, że „szklany sufit” dla kobiet w nauce został ostatecznie przeбитo (w kontekście Stanów Zjednoczonych, patrz Cummings i Finkelstein 2012: 76), globalnie to „mężczyźni w nauce posiadają lepsze sieci naukowe i wykorzystują je znacznie częściej”, a także „tradycyjne różnice płciowe w pracy akademickiej wydają się być reprodukowane przez międzynarodową działalność naukową” (Vabø i Padilla-Gonzales 2014: 191, 202). Jako że mamy do czynienia z silną współzależnością między umiędzynarodowieniem w badaniach a indywidualną produktywnością badawczą (jak pokazaliśmy dla tych samych 11 systemów europejskich w rozdz. 10; dla Włoch, patrz też Abramo, i in. 2011a),

produktywność badawcza kobiet nauki – które są bardziej „umiędzynarodowione u siebie”, ale mniej „umiędzynarodowione zagranicą” (*at home vs abroad*) niż mężczyźni – znajduje się pod większym wpływem rosnącej presji umiędzynarodowienia niż produktywność ich kolegów mężczyzn. Nie dziwi zatem, że na podstawie danych z badania CAP, Michel Rostan, Flavio A. Ceravolo oraz Amy Scott Metcalfe (2014: 130) stwierdzają, iż „prototypową figurą akademicką w międzynarodowej współpracy badawczej jest mężczyzna po pięćdziesiątym roku życia lub nieco młodszy, zatrudniony jako profesor w obszarze nauk ścisłych na uniwersytecie w małym, nieazjatyckim i nieanglojęzycznym kraju o dojrzałej gospodarce”.

Luka płciowa w produktywności badawczej jest nadal faktem (Padilla-González i in. 2012: 275), stabilizowanym przez „uciążliwe trwanie niektórych barier stojących na drodze kobiecych karier” (Goastellec i Pekari 2013: 76). Ogólnie rzecz biorąc, różnice płciowe w produktywności „nie są odporne na zmianę społeczną”. Podczas gdy kobiety nauki kilka dekad temu zwykły publikować na poziomie 50–60% poziomu produktywności mężczyzn, dziś robią to na poziomie 70–80%, jak w kontekście Stanów Zjednoczonych podsumowują Yu Xie oraz Kimberlee A. Shauman (2003: 182–183). Powód, dla którego Cole i Zuckerman (1984: 218) sformułowali słynną „zagadkę produktywności”, badaną później za pomocą systematycznego podejścia wielozmianowej regresji logistycznej, jest następujący:

Kobiety w nauce publikują mniej artykułów niż mężczyźni, ponieważ rzadziej niż mężczyźni posiadają cechy osobiste, pozycję strukturalną oraz sprzyjające zasoby, które prowadzą do publikacji. Istnieje bardzo niewielki bezpośredni wpływ biologicznie rozumianej płci na produktywność. [...] Kobiety i mężczyźni w nauce są umiejscowieni w różnych strukturach akademickich oraz mają różny dostęp do wartościowych zasobów. [...] Gdy wziąć pod uwagę różnice wynikające z płci biologicznej na takich samych stanowiskach [...] czyste różnice między kobietami a mężczyznami w produktywności badawczej są zerowe lub znikome (Xie i Shauman 2013: 191–193).

Konsekwencje dla produktywności badawczej, zarówno mężczyzn, jak i kobiet, w nauce w rozwiniętej przez Cole’a i Cole’a teorii akumulacji przewag oraz teorii wzmocnienia są jasne, jak podkreśliły Stephan i Levin (1992: 29):

Sukces rodzi sukces. W efekcie tego ci, którzy cieszą się sukcesem, będą nieustannie produktywni przez resztę swojego życia; ci, którym wiedzie się gorzej, zniechęcają się i ostatecznie poszukują innych dających satysfakcję dróg rozwoju.

O ile zatem, jak się wydaje, płeć naukowca na samym początku kariery akademickiej może nie mieć większego znaczenia, o tyle z każdym kolejnym rokiem, w którym jego produktywność jest z różnych powodów – w tym powodów rodzinnych – niższa, statystyczne szanse na osiągnięcie sukcesów naukowych mogą

maleć. Z perspektywy konkurencyjnego dostępu do ludzi i zasobów (kontakty sieciowe i granty badawcze), niska produktywność u progu kariery prowadzi najczęściej do niskiej produktywności na jej kolejnych etapach. Jak się wydaje, coraz silniejsze mechanizmy konkurencyjne w nauce – w tym mechanizmy alokowania publicznych środków na badania – mogą sprawiać, że kobietom w nauce może być niespodziewanie w najbliższej przyszłości trudniej niż jeszcze niedawno.

Powód jest prosty: globalnie rosnąca pula naukowców (również w Polsce) stara się o rosnącą pulę środków, która jednak maleje w przeliczeniu potencjalnie na każdego z nich. Rosnącej puli środków towarzyszą bowiem malejące współczynniki sukcesu w staraniach o granty. Rośnie konkurencja o zasoby zwłaszcza na poziomie młodej kadry (co pokazujemy w rozdz. 9 i 12) – a wraz z nią, z jednej strony, następuje akumulacja przewag (tych, którzy granty otrzymują), a z drugiej, akumulacja strat (przez tych, którzy ich nie otrzymują). Pogłębia się potencjalny podział na *winner*s i *losers* w podziale na płeć, zwłaszcza w tych systemach, w których pula środków dostępnych na zasadach niekonkursowych (czyli tradycyjnie w formie dotacji) maleje. W polskim przypadku kobiety nauki wchodzą do systemu z mniejszym zaangażowaniem w badania naukowe (i większym w kształcenie studentów), co po kilku latach pracy może skutkować niemożnością otrzymania środków na badania z konkursowej puli NCN czy ze środków unijnych. Młode pokolenie kobiet w nauce w Polsce, z różnych powodów, poświęca również średnio więcej czasu na kształcenie studentów niż młode pokolenie mężczyzn. Dla systemu jako całości większe zorientowanie na kształcenie (przyjmowana rola w nauce i ekonomia czasu pracy) kobiet kompensuje mniejsze zorientowanie mężczyzn – ale z perspektywy indywidualnej, dla karier akademickich kobiet może mieć niezwykle negatywny wpływ.

11.3. Dane i metody badawcze

11.3.1. Dane

Zajmiemy się teraz analizą produktywności badawczej ujmowanej za Danielem Teodorescu (2000: 206) jako „deklarowana liczba artykułów w czasopismach naukowych oraz rozdziałów w monografiach naukowych, które respondent opublikował w ciągu 3 lat poprzedzających przeprowadzenie badania ankietowego”. Zmienną zależną jest przynależność do europejskiej elity badawczej (wyodrębnionej według kryterium liczby publikacji określonego tu typu z lat 2007–2010). Nasze dane pochodzą z krajów zaangażowanych w projekty badawcze CAP i EUROAC i zostały szczegółowo opisane w rozdziale 8 (w podrozdz. 8.3). Badaliśmy w tym rozdziale bardzo produktywnych naukowców pracujących w ramach szerokiego kontinuum krajowych systemów, począwszy od tych o najniższych wynikach (Polska), a skończywszy na tych o wynikach najwyższych (Włochy, Holandia) (patrz złożone indeksy produktywności badawczej dla pełnoetato-

wych pracowników akademickich zatrudnionych w sektorze uniwersyteckim na rys. 12.8).

11.3.2. Metody

W celu zbadania wysoce produktywnych naukowców, podzieliliśmy próbę wszystkich europejskich naukowców na dwie rozłączne podpróby: naukowców deklarujących zaangażowanie w badania i tych, którzy tego zaangażowania nie deklarują. Następnie podpróbę naukowców zaangażowanych w badania podzieliliśmy na dwie kolejne podgrupy: pierwszą z nich była grupa „najbardziej produktywnych naukowców” (*research top performers*), utożsamianych z naukowcami, którzy zajmują miejsce w grupie 10% (jeśli pozwala na to liczba publikacji – w większości przypadków nie da się wybrać kadry na poziomie dokładnie 10%) uczonych o najwyższej produktywności badawczej w każdym z 11 krajowych systemów (osobno) oraz we wszystkich 5 głównych grupach obszarów badań (również osobno). Drugą podgrupę stanowiło pozostałe 90% naukowców zaangażowanych w badania. Rozkład populacji w próbie został pokazany według kraju w tabeli 11.1; obejmuje on liczbę obserwacji przydatnych w obecnym badaniu (tj. zawierających wszystkie niezbędne dane): liczbę pomiarów naukowców zaangażowanych w aktywności badawcze (n), udział naukowców zaangażowanych w badania naukowe, liczbę ankiet najbardziej produktywnych naukowców oraz udział najbardziej produktywnych naukowców w populacji próby naukowców zaangażowanych w badania (przyjmując, że jest to ok. 10%).

Szczególnie istotne są międzynarodowe różnice w udziale naukowców zaangażowanych w badania naukowe w systemach krajowych. Na jednym biegunie sytuują się kraje (np. Polska, Włochy, Norwegia), w których niemal wszyscy zbadani naukowcy deklarowali, że są zaangażowani w badania (prawie 98–99% w dwóch pierwszych, a w Norwegii – ok. 90%). Na drugim natomiast kraje (np. Holandia czy Wielka Brytania), w których takie zaangażowanie deklaruje jedynie połowa badanych, w związku z inną strukturą zatrudnienia w szkolnictwie wyższym, a zwłaszcza z szerokim funkcjonowaniem stanowisk dydaktycznych. Pozostałych 7 krajów znajduje się bliżej środka skali, ze średnią dla 11 krajów na poziomie ok. 80%. Ankieta została stworzona do badania całości kadry akademickiej, a nie do badania jej podgrupy zaangażowanej w badania. Brak zaangażowania w badania był deklarowany zarówno w sektorze uniwersyteckim, jak i pozauniwersyteckim (czyli w „innych instytucjach szkolnictwa wyższego”). W bardziej zróżnicowanych systemach naukowcy z sektora nieuniwersyteckiego stanowili większą grupę respondentów, a najlepszymi przykładami są tu Holandia oraz Wielka Brytania. Sektor pozauniwersytecki obejmuje np. *hogescholen* w Holandii, *Fachhochschulen* w Niemczech oraz *statlige høyskoler* w Norwegii; jedynie we Włoszech i Austrii w próbie nie były reprezentowane żadne inne instytucje poza uniwersytetami.

Najbardziej produktywni naukowcy, tak jak ich tutaj określamy, tworzą rdzeń europejskiej produkcji badawczej; bez nich zmniejszyłaby się ona o połowę,

TABELA 11.1

Rozkład próby według kraju

Kraj	Suma	Zaangażowani w badania (n)	Zaangażowani w badania (w %)	Najbardziej produktywni naukowcy	Najbardziej produktywni naukowcy (w %)
Austria	1 492	1 297	86,9	146	11,3
Finlandia	1 374	1 063	77,4	126	11,9
Holandia	1 209	536	44,3	61	11,4
Irlandia	1 126	865	76,8	101	11,7
Niemcy	1 215	1 007	82,9	110	10,9
Norwegia	986	876	88,8	106	12,1
Polska	3 704	3 659	98,8	411	11,2
Portugalia	1 513	944	62,4	104	11,0
Szwajcaria	1 414	1 210	85,6	138	11,4
Wielka Brytania	1 467	777	53,0	89	11,5
Włochy	1 711	1 674	97,8	191	11,4
Suma	17 211	13 908	80,8	1583	11,4

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 11.2

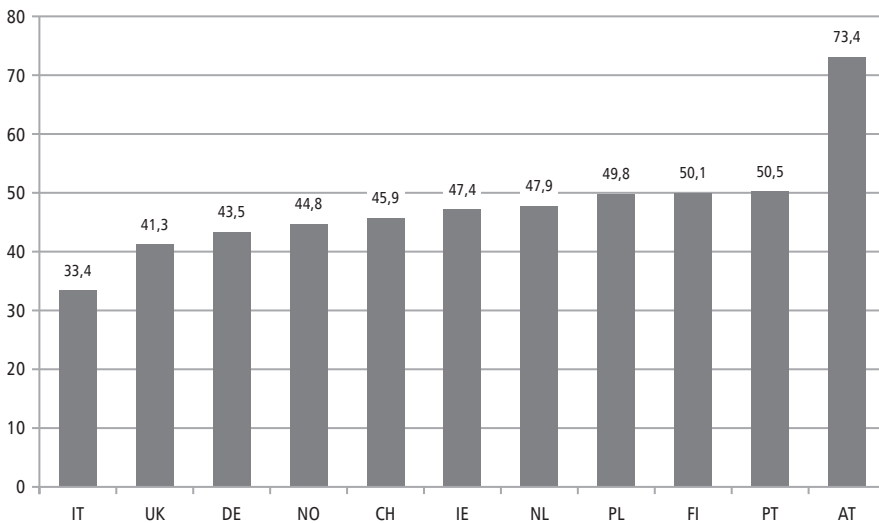
Odsetek oraz liczba artykułów naukowych (dedykowanych w próbie) opublikowanych w analizowanym trzyletnim okresie przez najbardziej produktywnych naukowców oraz pozostałych naukowców według kraju

Kraj	Przez najbardziej produktywnych naukowców	Przez pozostałych	łącznie	Przez najbardziej produktywnych naukowców (w %)
Austria	3 330	1 206	4 536	73,4
Finlandia	2 445	2 435	4 880	50,1
Holandia	1 513	1 647	3 160	47,9
Irlandia	2 419	2 684	5 103	47,4
Niemcy	2 702	3 506	6 208	43,5
Norwegia	1 902	2 340	4 243	44,8
Polska	6 767	6 831	13 599	49,8
Portugalia	1 992	1 952	3 945	50,5
Szwajcaria	2 798	3 304	6 102	45,9
Wielka Brytania	1 740	2 475	4 215	41,3
Włochy	5 096	10 162	15 259	33,4
Suma	32 706	38 543	71 248	45,9

Źródło: opracowanie własne.

ponieważ średnio, zgodnie we wszystkich zbadanych systemach europejskich, nieco mniej niż połowa (46%) całej produkcji naukowej mierzonej liczbą artykułów w recenzowanych czasopismach naukowych (i monografiach) pochodzi od ok. 10% najbardziej produktywnych naukowców. W czterech systemach ich udział zbliża się lub przekracza 50% (Austria, Finlandia, Polska oraz Portugalia). W reprezentatywnej próbie europejskiej 17 211 naukowców z 11 systemów, próba cząstkowa ok. 1583 bardzo produktywnych naukowców wytworzyła 32 706 spośród 71 248 (45,9%) artykułów w recenzowanych czasopismach naukowych (i monografiach) w trzyletnim badanym okresie (patrz tab. 11.2 i rys. 11.1; najwyższa grupa, 5% bardzo produktywnych naukowców, wykazuje zbliżony wzorzec w Europie: wytworzyli oni średnio 33% wszystkich artykułów).

Obierając pokazane tu zgodne wzorce rozkładu produktywności za punkt wyjścia dla naszych badań, omówimy teraz najbardziej produktywnych naukowców za pomocą dwuzmiennej analizy rozkładu czasu pracy oraz zorientowania na role związane z kształceniem i badaniami. Szczególnie zaś zastosujemy tu wnioskowanie statystyczne wykorzystujące testy t dla równości średnich oraz testy z dla równości frakcji. Test t dla prób niezależnych jest stosowany wtedy, gdy chcemy porównać średnie w dwóch niezależnych populacjach (najbardziej produktywnych naukowców oraz pozostałych naukowców): przez wykorzystanie informacji z próby testujemy, czy średni czas poświęcony różnym kategoriom działań naukowych jest równy dla obu populacji naukowców. Test z na równość frakcji został



RYSUNEK 11.1

Odsetek artykułów napisanych w analizowanym trzyletnim okresie przez najbardziej produktywnych naukowców w całkowitej produkcji naukowej według kraju (w %)

Źródło: opracowanie własne.

wykorzystany do zweryfikowania hipotezy mówiącej, że dwie wyodrębnione populacje (najbardziej produktywnych naukowców oraz pozostałych naukowców) mają równe proporcje. Chociaż analizy dwuwymiarowe charakteryzują się pewnymi ograniczeniami, ponieważ nie kontroluje się innych istotnych czynników, które mogą wpłynąć na produktywność badawczą (Teodorescu 2000: 203), dwie wybrane zmienne pojawiają się jako istotne w większości jakościowych i ilościowych badań produktywności. Wymagają one zatem osobnego potraktowania.

Jako że badanie wielowymiarowych relacji wymaga podejścia modelowego, zostanie zaprezentowany iloraz szans oszacowany za pomocą modelu regresji logistycznej dla przynależności do europejskiej elity badawczej, poprzedzony metodami wnioskowania statystycznego. Te ostatnie, a także analizy oparte na regresji logistycznej, są tutaj postrzegane jako komplementarne: oba podejścia są użyteczne do realizacji celów stojących przed naszym badaniem.

Mówiąc jeszcze bardziej dokładnie, do badania podziału czasu użyliśmy testu t dla dwóch prób niezależnych. Gdy wariancja w porównanych populacjach jest równa (wykorzystujemy tu test homogeniczności wariancji Levene'a), wówczas jest stosowany test t Studenta; w przeciwnym przypadku należy się posłużyć testem t dla dwóch prób Welcha. Statystyka testowa ma rozkład t -Studenta. Zgodnie z wynikami wcześniejszych badań, dotyczących rozkładu czasu pracy w akademii (Bentley i Kyvik 2013), skupiamy się tutaj na rozpatrywanej w skali rocznej tygodniowej liczbie godzin zarówno w okresie, kiedy odbywają się zajęcia, jak i w okresach wolnych od dydaktyki. Zakładamy, że uwzględnienie 60% dla pierwszego oraz 40% dla drugiego okresu to dobre przybliżenie dla większości badanych systemów europejskich. Większość wcześniejszych badań dotyczących wzorców rozkładu czasu pracy odnosi się albo do pojedynczych krajów, albo jest porównawcza i deskryptywna (wyjątki to prace: Bentley i Kyvik 2013; oraz Gottlieb i Keith 1997). Zajmując się ukierunkowaniem na role związane z kształceniem i badaniem, w celu porównania frakcji wykorzystano test z dla dwóch frakcji. Test pozwala porównać proporcje w dwóch niezależnych próbach; statystyka testowa ma standaryzowany rozkład normalny. Wszystkie testy zostały przeprowadzone na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Szczegóły analizy wielowymiarowej zaprezentowano w podrozdziale 11.6. zawierającym analizy oparte na regresji logistycznej.

11.3.3. Ograniczenia

Istnieje lista ważnych ograniczeń odnoszących się do badań z tego rozdziału. Po pierwsze, całość zebranych danych opiera się na deklaracjach ankietowanych, a w związku z tym różnice kulturowe mogą wpłynąć na to, w jaki sposób zostały podane liczby dotyczące publikacji. Różnice w deklarowaniu ich mogą zachodzić między krajami, dyscyplinami oraz płciami. W konsekwencji respondenci w różnym stopniu „mogą przedstawiać badaczowi nieprawdziwy obraz, np. mówiąc o tym, jak chcieliby, żeby sytuacja wyglądała, bardziej niż o tym, jak rzeczywiście wygląda, lub odmalowując fałszywie negatywny lub pozytywny obraz tej sytuacji”

(Cohen, Manion i Morrison 2011: 404). W dobie dominacji wskaźników produktywności badawczej, pytanie o liczbę publikacji może zostać również uznane za niedelikatne, a respondenci jako całość mogą chętniej deklorować w odpowiedzi na nie nieprawdziwe dane (Albaum i Smith 2012: 190; byłyby to jednak dane, jak się wydaje, bardziej zawyżone niż zaniżone, co zwłaszcza należy odnieść do polskiego przypadku niezwykle wysokiego odsetka niepublikujących). Chociaż oparte na deklaracjach ankietowanych dane dotyczące publikacji mogą nie być doskonałe, wydają się jednak nie podlegać żadnemu systematycznemu błędowi.

Po drugie, w związku z anonimizacją zebranych danych nie byliśmy w stanie zbadać różnic między najbardziej produktywnymi naukowcami z instytucji o niższej pozycji naukowej a tymi z najbardziej prestiżowych instytucji.

Po trzecie, ograniczenie bierze się z ukrytego założenia, że większość głównych pojęć wykorzystanych w międzynarodowym badaniu ankietowym ma we wszystkich systemach podobny sens. Tymczasem stosowane kategorie mogą być odmiennie percypowane przez kadrę z różnych krajów (np. „kształcenie” i „badania” mogą być ze sobą ściśle powiązane w przypadku promotorstwa rozpraw doktorskich).

Po czwarte, w ramach analizy regresji nie można przeprowadzić rozróżnienia między publikacjami pojedynczych autorów a publikacjami wieloautorskimi oraz między publikacjami krajowymi a publikacjami międzynarodowymi (chyba że przez różne miary przybliżone – np. deklarowany procent publikacji współautorskich czy deklarowany procent publikacji wydawanych po angielsku, czyli w najbardziej popularnym języku obcym w nauce).

I wreszcie, po piąte, brakuje w tym studium dwóch dużych systemów europejskich: francuskiego i hiszpańskiego, dla których nie zebrano danych w porównywalnym formacie.

11.4. Wyniki badań

11.4.1. Najbardziej produktywni naukowcy a krajowa produkcja naukowa

Istnieją silne powiązania między kulturami akademickimi (akademickimi „plemionami”) a wiedzą z danej dziedziny (akademickimi „terytoriami”) oraz silne jednostkowe poczucie przynależności do własnego plemienia akademickiego (Becher 1987, Becher i Trowler 2001). Nie zaskakuje zatem fakt, że między dyscyplinami zachodzą istotne różnice udziału produkcji badawczej najbardziej produktywnych naukowców w całkowitej produkcji badawczej analizowanego systemu (patrz tab. 11.3): najwyższy poziom koncentracji zauważalny jest w naukach inżynierskich, a także w fizyce i matematyce; najniższy poziom w humanistyce i naukach społecznych, a także w naukach o życiu i naukach medycznych (patrz kolumna „średnia dla obszaru nauki”).

Na przykład w Finlandii oraz w Niemczech w naukach inżynieryjnych ok. 60% wszystkich artykułów zostało napisanych przez najbardziej produktywnych naukowców. Ogólnie rzecz biorąc, nasze wyniki dla Norwegii – systemu o najniższym międzydziedzinowym zróżnicowaniu w udziale produkcji naukowej wytworzonej przez najbardziej produktywnych naukowców – są zgodne z badaniem norweskich naukowców przeprowadzonym przez Sveina Kyvika (1989: 210), w którym nie zaobserwowano żadnych istotnych różnic pod względem nierówności publikacyjnej między dziedzinami nauki. Jedynym krajem, który nie pasuje do ogólnego wzorca, są Włochy: udział produkcji najbardziej produktywnych naukowców w całkowitej produkcji jest znacząco mniejszy niż w innych krajach (wynosi ok. 1/3) i jest bardzo zróżnicowany, jeśli chodzi o dziedziny nauk. To odchylenie można wyjaśnić, odnosząc się do faktu, że Włochy mają najwyższy złożony wskaźnik produktywności akademickiej, a także najwyższy wskaźnik produktywności w odniesieniu do artykułów naukowych. We Włoszech różnice między najbardziej produktywnymi naukowcami a pozostałymi naukowcami są niższe niż gdziekolwiek indziej. Abramo, D'Angelo i Caprasecca (2009: 143) pokazali, że 12% najbardziej produktywnych włoskich naukowców wytwarza ok. 35% całkowitej produkcji naukowej ujętej w ramach Science Citation Index w porównaniu z 33,4% wytworzonymi przez 11,4% naukowców, o których mówimy na podstawie wykorzystywanej przez nas bazy danych; również wskaźniki koncentracji kobiet i mężczyzn dla Włoch są dokładnie takie same. Włochy są jedynym europejskim systemem, dla którego dostępne są wyczerpujące dane dotyczące najbardziej produktywnych naukowców, a zbieżność wyników badań dla tego

TABELA 11.3

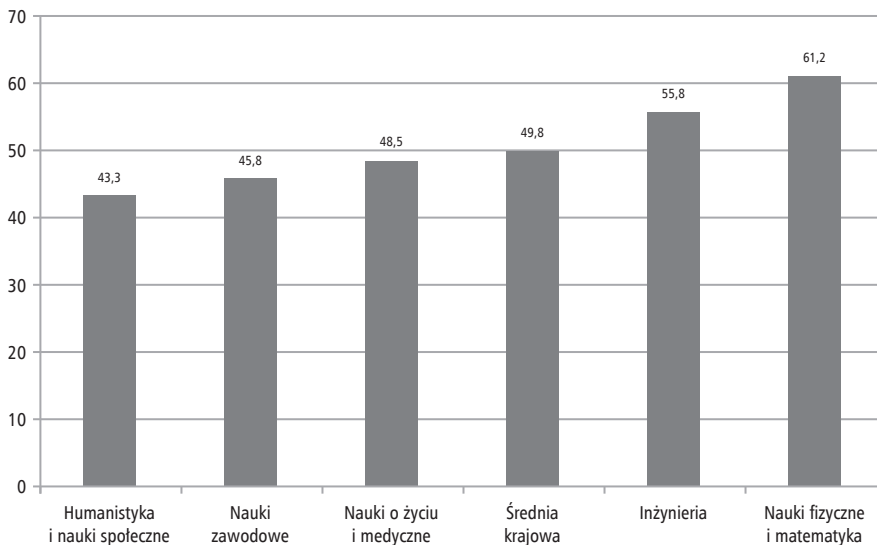
Udział średniej produkcji naukowej (= łączna liczba artykułów w analizowanym trzyletnim okresie) najbardziej produktywnych naukowców w całkowitej krajowej produkcji naukowej według obszarów nauki dla wszystkich krajów (w %)

Dziedziny	Kraje										Średnia dla obszaru nauki
	CH	DE	FI	IE	IT	NL	NO	PL	PT	UK	
Nauki o życiu i medyczne	41,4	39,2	50,9	45,8	31,5	51,0	44,7	48,5	49,2	36,6	43,9
Fizyka i matematyka	47,6	53,3	44,1	46,1	29,4	45,7	42,5	61,2	54,3	54,2	47,8
Inżynieria	49,5	58,5	61,5	49,7	38,8	52,6	47,2	55,8	52,2	49,1	51,5
Nauki humanistyczne i nauki społeczne	48,1	38,5	43,3	49,6	41,4	40,8	41,8	43,3	45,4	34,0	42,6
Nauki zawodowe	50,3	48,0	47,5	44,7	32,9	52,7	45,1	45,8	57,4	41,0	46,5
Średnia krajowa	45,9	43,5	50,1	47,4	33,4	47,9	44,8	49,8	50,5	41,3	

Źródło: opracowanie własne.

kraju wydaje się wspierać wysoki poziom niezawodności wyników badawczych prezentowanych w tym rozdziale.

Mówiąc w skrócie, ze wszystkich aktywnych badawczo naukowców w Europie (zarówno w sektorze uniwersyteckim, jak i pozauniwersyteckim, zatrudnionych w pełnym lub niepełnym wymiarze) ok. 10% stanowią najbardziej produktywni badacze, którzy wytwarzają niemal połowę (45,9%) wszystkich artykułów, a 20% wytwarza 2/3 wszystkich artykułów (65,4%). Jeśli aktywny badawczo sektor europejskiej kadry akademickiej zostałby podzielony na dwie połowy, to jej bardziej produktywna połowa wytwarzałaby niemal wszystkie artykuły (94,1%), a jej mniej produktywna połowa wytwarzałaby ich mniej niż 6%. Jeśli skoncentrowalibyśmy się na specyficznej próbie cząstkowej europejskich naukowców – wyłącznie na tych aktywnych badawczo i zatrudnionych w pełnym wymiarze w sektorze uniwersyteckim – to wyłaniający się z takiego zestawienia obraz będzie się różnił tylko nieznacznie. Najbardziej produktywnie 10% kadry w węższym ujęciu wytwarza ok. 4 na 10 artykułów (41,5%), a górne 20% – ok. 6 na 10 wszystkich artykułów (61,2%). Natomiast pozostałe 80% badaczy w tym ujęciu wytwarza mniej niż 4 na 10 artykułów (39,8%). Jeśli aktywny badawczo sektor europejskiej kadry akademickiej zatrudnionej w pełnym wymiarze na uniwersytetach zostałby podzielony na dwie połowy, górna, bardziej produktywna połowa wytwarzałaby ponad 90%



RYSUNEK 11.2

Udział średniej produkcji badawczej (= łączna liczba artykułów w analizowanym trzyletnim okresie) najbardziej produktywnych polskich naukowców w całkowitej krajowej produkcji naukowej według obszarów nauki (w %)

Źródło: opracowanie własne.

wszystkich artykułów (dokładnie 91,5%), a dolna, mniej produktywna połowa wytwarzałyby 8,5%. Jak widzimy, ograniczenie próby do sektora uniwersyteckiego i do pełnozatrudnionej kadry tylko nieznacznie zmienia obraz rozkładu produktywności badawczej w Europie.

11.4.2. Niepublikujący na uniwersytetach europejskich

W tradycyjnym podejściu do wspólnoty naukowej pełnoetatowi naukowcy zatrudnieni na europejskich uniwersytetach, którzy *nie* publikują żadnych artykułów, książek czy rozdziałów w monografiach, nie powinni być uznawani za część wspólnoty naukowej. Brak publikacji oznacza, po prostu, brak badań naukowych, nie istnieje podejście mniej restrykcyjne (w ramach którego naukowcy prowadzą badania, ale z bliżej nieznanymi powodami nie publikują ich wyników, zwłaszcza w analizowanym, dość długim, bo trzyletnim okresie). Brak badań nie pasuje z kolei do profilu tradycyjnego europejskiego sektora uniwersyteckiego w przebadanych 11 systemach europejskich. A może właśnie pasuje – i może w ramach publikowania bądź niepublikowania w nauce, w niektórych krajach, pojawiają się nowe, nieznanne wcześniej napięcia?

Mamy dziś do czynienia – jak pokazują uogólnione wyniki naszych badań – z kilkuset tysiącami systematycznie (ponieważ w dłuższym okresie trzech lat) niepublikującymi naukowcami na uniwersytetach całej Europy (patrz tab. 11.4).

TABELA 11.4

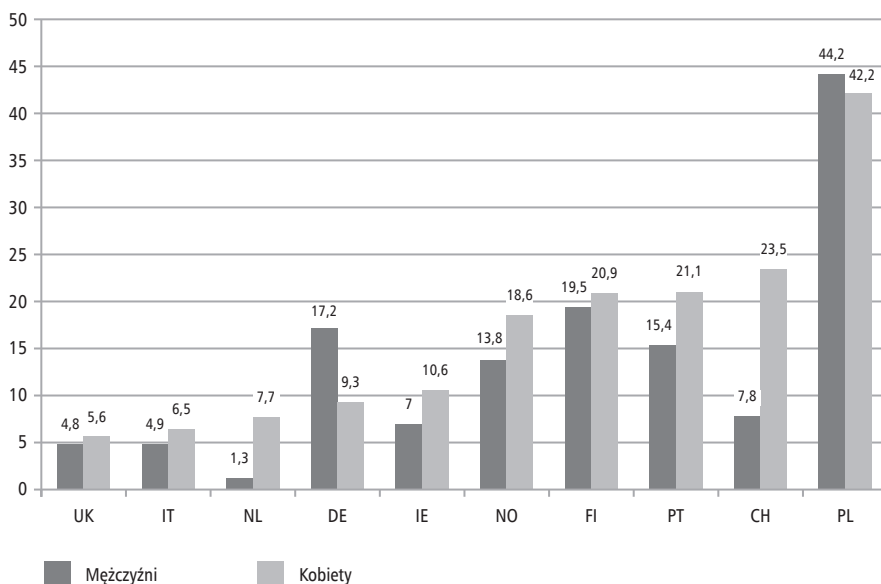
Charakterystyka próby według kraju (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach)

Kraj	Wszyscy (uniwersytety, pełnozatrudnieni)	Zaangażowani w badania naukowe (n)	Zaangażowani w badania naukowe (w %)	Niepublikujący (w badanym okresie 3 lat)	Niepublikujący (w %)
Finlandia	837	792	94,7	151	20,2
Holandia	298	266	89,3	6	2,7
Irlandia	742	742	100,0	56	9,1
Niemcy	708	660	93,2	98	15,4
Norwegia	809	766	94,7	116	15,9
Polska	1 669	1 644	98,4	711	43,2
Portugalia	468	373	79,5	56	18,3
Szwajcaria	372	354	95,2	43	12,4
Wielka Brytania	356	266	74,7	14	5,7
Włochy	1 651	1 652	100,0	88	5,4
Suma/średnia	8 886	8 470	95,3	1 976	24,7

Źródło: opracowanie własne.

Czy czasy w nauce zmieniają się tak radykalnie, że segment niepublikujących – i zarazem deklarujących zaangażowanie w badania naukowe, ponieważ niezaangażowanych w naszej analizie z tego rozdziału pomijamy – nie tworzy napięcia w obrębie profesji akademickiej i nie stanowi wyzwania dla tradycyjnej koncepcji uniwersytetu? Może duży segment niepublikujących właśnie coraz bardziej pasuje do obecnego, umasowionego uniwersytetu? Powiemy od razu, że duży odsetek niepublikujących w niektórych krajach – zwłaszcza w Polsce – sprawia, że zróżnicowanie systemu staje się coraz bardziej niezbędne; silniejsza musi być też polityka kadrowa, a zwłaszcza awansowa (czyli *academic hiring and firing*, by odwołać się do eufemizmu).

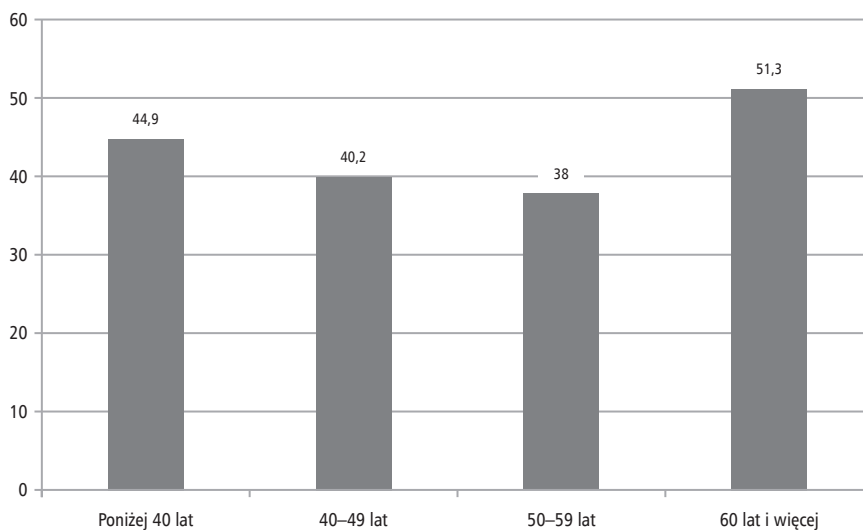
Jeśli wziąć pod uwagę typy instytucji szkolnictwa wyższego, rodzaje zatrudnienia, płeć, grupy wiekowe, grupy dyscyplin naukowych, to można wymienić ogólne wzorce dotyczące europejskich niepublikujących: nie zaskakuje fakt, że ich udział w sektorze pozauniwersyteckim jest wyższy niż w sektorze uniwersyteckim oraz że ich udział wśród osób zatrudnionych w niepełnym wymiarze jest wyższy niż wśród osób cieszących się stałym zatrudnieniem. Wzorce te są zgodne we wszystkich badanych krajach. Również rozkład niepublikujących pod względem płci jest konsekwentnie podobny w Europie: we wszystkich systemach (z wyjątkiem Niemiec i Polski) procentowy udział niepublikujących kobiet jest wyższy niż procentowy



RYSUNEK 11.3

Niepublikujący (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci i kraju (w %)

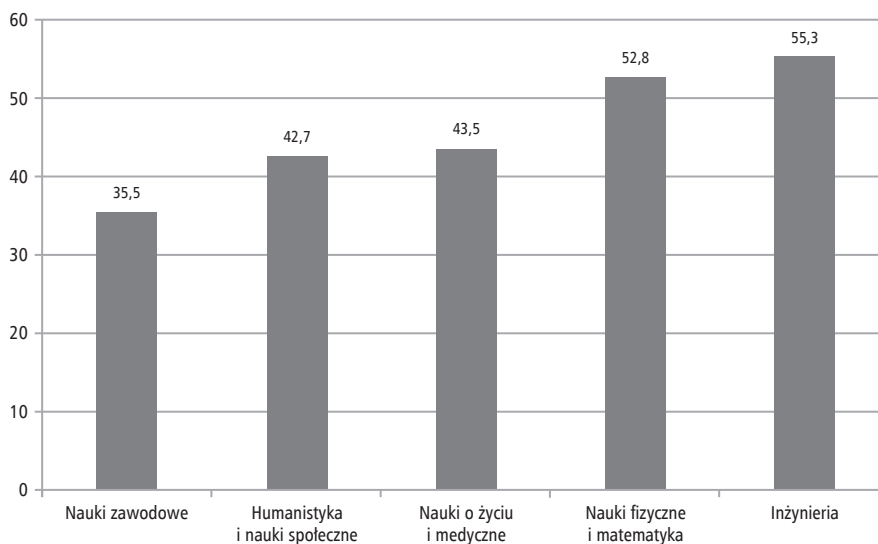
Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 11.4

Niepublikujący w Polsce (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według grup wiekowych (w %)

Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 11.5

Niepublikujący w Polsce (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według klastra dziedzin nauki (w %)

Źródło: opracowanie własne.

udział niepublikujących mężczyzn. W większości przypadków różnice nie są większe niż 50%, jednak w kilku są uderzająco wysokie (7,7 vs. 1,3% w Holandii czy 23,5 vs. 7,8% w Szwajcarii). Pod względem przynależności do grup wiekowych, nieoczekiwanie, najwyższy odsetek niepublikujących naukowców znajdujemy wśród naukowców poniżej 40 roku życia (a w Polsce, we Włoszech oraz w Wielkiej Brytanii – wśród naukowców powyżej 60 roku życia)¹.

Krajami wykazującymi najniższy udział procentowy niepublikujących w Europie są Włochy i Holandia. „Nauki inżynieryjne” mają średnio najwyższy odsetek niepublikujących w większości przebadanych krajów; co może zaskakiwać, odsetek ten wynosi prawie 40% w Finlandii oraz niemal 35% w Niemczech, czyli w dwóch krajach z bardzo wysokim poziomem zgłaszanych patentów na milion mieszkańców.

Ponad 40% polskich naukowców oraz między 15 a 20% badaczy fińskich, portugalskich, norweskich i niemieckich (w odróżnieniu od mniej niż 10% irlandzkich, włoskich, holenderskich i brytyjskich) w istocie nie publikuje żadnych wyników badań. Procentowy udział (zadeklarowanych) niepublikujących

TABELA 11.5

Niepublikujący (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według klastra dziedzin nauki i kraju (w %)

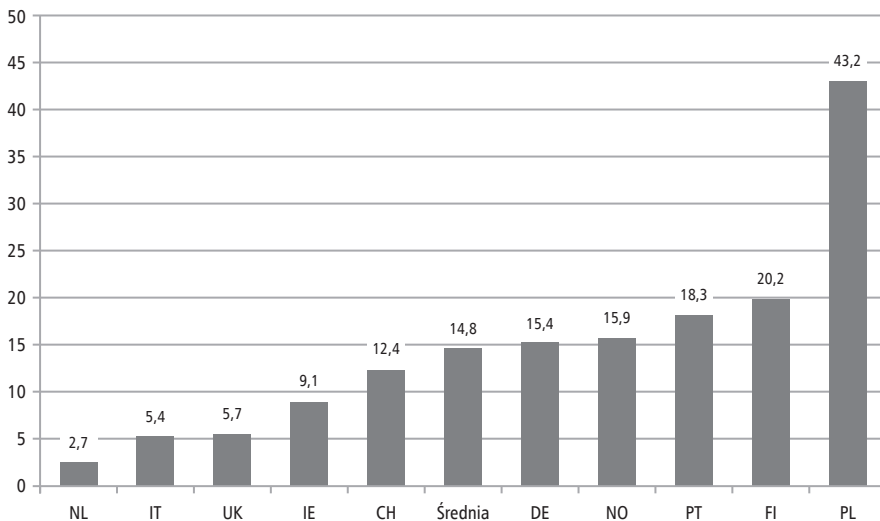
Kraj	Nauki o życiu i nauki medyczne	Nauki fizyczne i matematyczne	Nauki inżynieryjne	Nauki humanistyczne i społeczne	Nauki zawodowe	Pozostałe dziedziny	Średnia
Finlandia	9,6	14,7	39,0	9,9	21,0	24,9	20,2
Holandia	6,5	2,3	3,9	0,8	1,6	4,5	2,7
Irlandia	9,9	11,8	4,0	10,0	10,2	5,1	9,1
Niemcy	13,4	16,2	34,7	3,7	7,1	12,6	15,4
Norwegia	10,9	12,6	31,7	10,5	28,3	23,3	15,9
Polska	43,5	52,8	55,3	42,7	35,5	30,5	43,2
Portugalia	14,2	11,4	20,3	16,6	29,1	13,7	18,3
Szwajcaria	8,8	4,0	0,0	13,8	23,8	42,2	12,4
Wielka Brytania	2,4	0,0	21,6	6,0	13,5	0,0	5,7
Włochy	5,4	4,5	8,4	4,9	4,8	6,8	5,4

Źródło: opracowanie własne.

¹ W Polsce odpowiednie sformułowanie w badaniu ankietowym brzmiało: „Ile naukowych projektów, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat”, wybór opcji „artykuł opublikowany w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej”; populacja n = 3704, n ważnych 2159, odpowiedź: nie – 40,5%, tak – 59,5%

zatrudnionych na pełen etat w sektorze uniwersyteckim (na 3 lata wstecz od przeprowadzonego badania z lat 2007 i 2010, w zależności od kraju) został zaprezentowany na rysunku 11.6 (dane dla Austrii, uznane wraz z austriackim zespołem badawczym za niewiarygodne, zostały pominięte).

Być może niepublikujący spostrzegli, że już na wczesnych etapach kariery naukowej, że nie byłoby w stanie uzyskać w badaniach naukowych takich osiągnięć, jakimi mogą się poszczycić ich bardziej produktywni koledzy. Mogli zatem dobrowolnie wybierać inne obszary działalności akademickiej: kształcenie czy administrację (zgodnie z teoriami wzmocnienia i akumulacji przewag w produktywności naukowej, brak początkowego sukcesu prowadzi do rezygnacji z dalszych prób, ponieważ i tak są one, w dużej mierze, skazane na niepowodzenie; następuje proces akumulacji strat w porównaniu z publikującymi kolegami, zamiast proces akumulacji przewag). Ponadto różne kultury instytucjonalne (oraz krajowe kultury naukowe) prowadzą do różnych poziomów produktywności badawczej. Instytucje o wysokiej pozycji naukowej mają możliwość wywierania presji normatywnej na naukowców, by ci angażowali się w badania. Poziom tej presji może się znacząco różnić w zależności od kraju – Polska, aż do niedawnej fali reform, była dobrym przykładem kraju o niskim poziomie presji na angażowanie się w badania. W okresie umasowienia uniwersytetów skala zjawiska braku publikacji wyników badawczych nie powinna być wcale zaskakująca. Jednakże fakt, że w kraju takim jak Polska udział niepublikujących przekracza 40% (we wszystkich grupach



RYSUNEK 11.6

Udział niepublikujących w całej populacji pracowników naukowych (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według kraju (w %)

Źródło: opracowanie własne.

nauk, we wszystkich typach instytucji oraz we wszystkich grupach wiekowych), pokazuje, jak dalece polska akademia oddaliła się od tradycyjnych wartości akademickich łączenia kształcenia z badaniami naukowymi (tzn. z publikowaniem ich wyników).

Jako osobne zagadnienia badawcze należy potraktować obecność w systemach szkolnictwa wyższego badaczy niepublikujących oraz badaczy o niskiej produktywności. Obie te grupy wspólnoty akademickiej z pewnością obniżają średnią krajową produktywność badawczą (najwyższą we Włoszech i Holandii, a najniższą w Polsce). Połączony udział niepublikujących (0 artykułów przez 3 lata) oraz badaczy o niskiej produktywności (1–4 artykuły w tym samym okresie) wśród naukowców zaangażowanych w badania (zatrudnionych w pełnoetatowej formie w sektorze uniwersyteckim) wynosi od ok. 30% w Holandii i Włoszech do ok. 60–70% w Polsce, Norwegii, Finlandii oraz Portugalii. W czterech krajach (Niemczech, Szwajcarii, Irlandii oraz Wielkiej Brytanii) udział ten wynosi ok. 50%. Na drugim skraju, odsetek produktywnych naukowców (arbitralnie określonych tutaj jako publikujący 10 i więcej artykułów w trzyletnim okresie) jest również bardzo zróżnicowany w całej Europie: wynosi ok. 40% w dwóch europejskich systemach, gdzie naukowcy są najbardziej produktywni – w Holandii oraz we Włoszech, ok. 30% w Szwajcarii i w Niemczech oraz 16–22% we wszystkich pozostałych przebadanych krajach z wyjątkiem Polski, w której wynosi zaledwie 13%. Wzorce międzynarodowe są zgodne: w większości produktywnych krajowych systemów udział niepublikujących jest niski, a udział bardzo produktywnych naukowców – wysoki.

Globalna konkurencyjność badawcza europejskich uniwersytetów, szczególnie w takich krajach, jak Polska, Finlandia oraz Portugalia, jest wyraźnie zagrożona, jeśli nie zostaną podjęte silne ustawodawcze środki zaradcze – udział niepublikujących w tych krajach znacznie przewyższa europejską średnią. Polska dostarcza tu doskonałego przykładu reform skupionych na kwestiach badań i publikacji: w latach 2009–2012 wskaźniki publikacyjne (dobra cytowalność, prestiżowe czasopisma) stały się istotne w kontekście zdobywania konkurencyjnego finansowania na badania z NCN oraz w procesie wspinania się po szczeblach kariery akademickiej.

W epoce umasowienia szkolnictwa wyższego oczekiwanie, że cała europejska kadra akademicka będzie systematycznie publikować, jest z pewnością nierealistyczne. Jednakże wciąż, naszym zdaniem, uzasadnione jest oczekiwanie, że naukowcy pracujący na uniwersytetach będą systematycznie publikować. Prestiż uniwersytetów europejskich opiera się niemal wyłącznie na badaniach i publikacjach, a skoncentrowany na kształceniu sektor szkolnictwa wyższego (z nielicznymi wyjątkami, choćby w postaci francuskich *grandes écoles*) nie jest, ogólnie rzecz biorąc, miejscem, w którym zostały umiejscowione prestiż i uznanie. Wydaje się, że w szkolnictwie wyższym w jakiejś mierze może się znaleźć miejsce dla „niepublikujących”, mimo to miejscem tym nie muszą być uniwersytety (a szczególnie

znajdujące się na listach globalnych rankingów akademickich uniwersytety badawcze lub instytucje do tych miejsc aspirujące).

Powiązanie między uniwersytetami, prowadzonymi badaniami i publikowaniem ich wyników w całej Europie wydaje się dziś silniejsze niż kiedykolwiek wcześniej; szczególnie na krajowych uniwersytetach flagowych (czy „światowej klasy”). „Niepublikujący” powinni w coraz większym stopniu albo zostać przekierowani z wyższych i bardziej prestiżowych, zorientowanych na badania, warstw krajowych systemów szkolnictwa do niższych i mniej prestiżowych, albo powinni opuszczać szeregi kadry akademickiej. W konkurencyjnych czasach w nauce, gdy coraz większą rolę odgrywa konkursowo przyznawane finansowanie na badania w większości systemów europejskich, w prestiżowym sektorze uniwersyteckim może, po prostu, zabraknąć miejsca dla niekonkurencyjnych i nieproduktywnych naukowców. W polskim przypadku – jesteśmy głęboko przekonani – w ogóle nie może być dla nich miejsca (i bynajmniej nie chodzi o to, aby nieproduktywni naukowcy niespodziewanie stali się produktywni przez różne systemy akademickich, prestiżowych i finansowych, kar i zachęt).

Zasady współczesnej gry akademickiej nie różnią się od zasad, które obowiązywały w przeszłości. W nauce indywidualny dorobek badawczy zawsze był zróżnicowany: zawsze funkcjonowali badacze bardzo produktywni, mało produktywni (i, w jakiejś mierze, nieproduktywni). Jednakże, jak to ujął John Ziman (1994), „prowadzenie badań naukowych nie jest pracą egalitarną. To rygorystyczna praca, w której niekompetentne wyniki, sygnalizowane przez trwale niskie osiągnięcia naukowe, ostatecznie blokują cały system”. W istocie, na europejskich uniwersytetach badawczych, a w sposób szczególny na polskich uniwersytetach, „niepublikujący” mogą niedługo „zablokować cały system”. W związku z tym trwające zmiany w społecznej stratyfikacji w nauce mają potężne konsekwencje dla akademickich procesów rekrutacyjnych i awansowych.

11.4.3. Najbardziej produktywni naukowcy: krótki profil statystyczny

Zbadaliśmy różnice między najbardziej produktywnymi naukowcami a pozostałymi 90% naukowców, wykorzystując pogrupowanie cech na 8 kategorii. Niektóre z nich były w literaturze badawczej powiązane ze sobą nawzajem, stanowiąc czynniki wpływające na indywidualną produktywność, inne zaś nie. Czynniki indywidualne i instytucjonalne, w naszym ujęciu, zostały pogrupowane w następujący sposób: demografia, socjalizacja, umiędzynarodowienie, zachowania akademickie, postawy akademickie oraz zorientowanie na konkretne role akademickie, całkowite zaangażowanie badawcze, polityka instytucjonalna oraz instytucjonalne wsparcie.

Analiza metodą opisu statystycznego dla dwóch subpopulacji ujawniła, że mamy do czynienia z licznymi uniwersalnymi wzorcami cech, które są właściwe

najbardziej produktywnym naukowcom we wszystkich zbadanych 11 krajach (wyniki analizy wielowymiarowych relacji, wymagających podejścia modelowego wykorzystującego analizę regresji, pokazujemy w dalszej części tego rozdziału). Istnieją również bardzo silne wzorce utrzymujące się we wszystkich systemach poza jednym.

W odniesieniu do europejskich najbardziej produktywnych naukowców uniwersalnie występujące w 11 systemach wzorce są zatem następujące:

- Bycie mężczyzną (tzn. że we wszystkich krajach udział mężczyzn w grupie najbardziej produktywnych naukowców jest wyższy niż udział kobiet) (*demografia*).
- Wyższa średnia wieku (średni wiek najbardziej produktywnych naukowców jest we wszystkich krajach wyższy niż średni wiek pozostałych naukowców).
- Zatrudnienie na pełny etat (udział zatrudnionych na pełny etat wśród najbardziej produktywnych naukowców jest wyższy niż udział tego typu zatrudnienia wśród pozostałych naukowców).
- Bycie profesorem (*demografia*).
- Współpraca międzynarodowa, współpraca krajowa, publikowanie w języku obcym, prowadzenie badań, które mają międzynarodowy zasięg lub orientację (*umiędzynarodowienie*).
- Postrzeganie badań jako czynnika wzmacniającego kształcenie (*postawy akademickie i zorientowanie na konkretne role akademickie*).
- Ukierunkowanie na badania, postrzeganie nauki jako aktywności opartej na oryginalnych badaniach oraz postrzeganie badań podstawowych/teoretycznych jako rdzenia działalności naukowej (*postawy akademickie i zorientowanie na konkretne role akademickie*).
- Zasiadanie w krajowych/międzynarodowych komitetach/radach/ciałach akademickich, bycie recenzentem, bycie redaktorem czasopisma/serii książkowej (*całkowite zaangażowanie badawcze*).
- Pisanie wniosków grantowych (*całkowite zaangażowanie badawcze*).

W odniesieniu do głównych grup cech, najsilniejsze uniwersalnie obowiązujące w Europie wzorce można przypisać czterem z nich: demografii, umiędzynarodowieniu, postawom akademickim i zorientowaniu na konkretne role akademickie oraz całkowitemu zaangażowaniu badawczemu. W odróżnieniu od tego, w czterech pozostałych grupach cech (uspołecznienie, zachowania akademickie, polityka instytucjonalna oraz wsparcie instytucjonalne) nie znajdujemy uniwersalnych wzorców. W kontekście dotychczasowych badań dotyczących produktywności badawczej szczególnie zaskakujący jest przypadek grupy cech „socjalizacja” oraz „zachowania akademickie”; uznaje się bowiem powszechnie, że cechy instytucjonalne z dwóch instytucjonalnych grup mają mniejsze znaczenie pod względem produktywności akademickiej niż cechy indywidualne (Teodorescu 2000; Drennan i in. 2013).

Można stwierdzić, że w większości systemów najbardziej produktywni naukowcy są średnio o ok. 30 p.p. bardziej ukierunkowani na badania niż pozostali naukowcy; współpracują międzynarodowo częściej o ok. 20 p.p. (a krajowo o ok. 30 p.p.), publikują zagranicą częściej o ok. 20 p.p., zasiadają w krajowych i międzynarodowych radach i komitetach naukowych częściej o ok. 30 p.p., są recenzentami częściej o ok. 40 p.p., redaktorami czasopism i serii książkowych o ok. 20–30 p.p., a ponadto piszą wnioski grantowe częściej o ok. 20–30 p.p. (patrz tab. 11.6).

11.4.4. Najbardziej produktywni naukowcy: rozkład pod względem płci

Zróznicowanie pod względem wskaźnika produktywności badawczej oraz rozwarstwienie w nauce w ujęciu płci są bardzo ważnym problemem z perspektywy polityki publicznej (Leathwood i Read 2009; Fitzgerald 2014) oraz gorącym tematem publicznej debaty. Nasze badania pokazują, że konsekwentnie w całej Europie asymetria rozkładu najbardziej produktywnych naukowców według płci jest skierowana w stronę mężczyzn: ich udział w tej grupie jest średnio 2–5 razy wyższy niż udział kobiet (istnieją zaledwie trzy wyjątki od tej zasady: w Wielkiej Brytanii udział mężczyzn jest znacznie niższy, w Niemczech jest niższy, a w Portugalii różnice pod względem płci są marginalne). Czy można twierdzić, że wśród najbardziej produktywnych naukowców w Europie mamy do czynienia z systematycznie podobnym rozkładem pod względem płci?

Miara polegająca na *odsetku* kobiet wśród najbardziej produktywnych naukowców nie byłaby miarą sprawiedliwą. Do prześledzenia nierówności w produkcji wiedzy w kategoriach płci potrzebny jest instrument, który byłby bardziej precyzyjny. Korzystając z analiz Abramo, D'Angelo i Caprasecca (2009: 143), którzy badali wspomniane już na początku rozdziału „gwiazdy naukowe” (*star scientists*) we Włoszech, skonstruowaliśmy podobny „indeks koncentracji produktywności” dla wszystkich badanych krajów europejskich i dla obu płci. Indeks koncentracji jest „miarą powiązania między dwiema zmiennymi” opartą na częstościach wyrażanych w procentach i wahającą się wokół neutralnej wartości 1: odsetek mężczyzn będących najbardziej produktywnymi naukowcami zostanie podzielony przez odsetek wszystkich mężczyzn naukowców w danym systemie. „Indeks koncentracji równy 1,60 oznacza, że częstość względna tego profilu wśród gwiazd naukowych wynosi ponad 60% więcej niż częstość w całej populacji” (ibid.: 143–144). Oznacza to, że w przypadku mężczyzn w nauce, np. z Wielkiej Brytanii (patrz tab. 11.7), względna częstotliwość występowania mężczyzn wśród głównych badaczy jest o 50% wyższa niż częstotliwość występowania mężczyzn wśród wszystkich naukowców (indeks równy 1,5). Podobnie w przypadku kobiet nauki z Wielkiej Brytanii, indeks koncentracji produktywności na poziomie 0,5 dla kobiet w nauce pokazuje, że względna częstotliwość występowania kobiet wśród najbardziej produktywnych naukowców jest o 50% niższa niż częstotliwość występowania kobiet w grupie wszystkich naukowców.

TABELA 11.6

Indywidualne i instytucjonalne cechy powiązane z indywidualną produktywnością badawczą, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*) (częstości w % lub średnie): wzory obowiązujące dla *wszystkich* krajów (uniwersalne wzory są zacieniowane) oraz dla wszystkich poza jednym lub dwoma krajami

Pozycje	Kraje							
	AT		CH		DE		FI	
	Top	Pozostali	Top	Pozostali	Top	Pozostali	Top	Pozostali
Kobieta	33,8	38,7	21,4	38,4	16,2	34,1	30,8	43,0
Średni wiek	46,9	40,8	46,3	37,6	50,6	43,0	48,7	43,0
Praca na pełny etat	82,8	66,6	77,1	57,7	91,6	71,5	91,4	81,9
Profesor	8,5	4,8	31,6	6,3	34,0	5,2	44,8	8,3
Intensywne kierownictwo kadry	34,6	42,2	31,3	31,5	30,1	30,7	38,5	35,9
Projekty badawcze z kadrą	41,6	41,9	52,3	48,1	39,9	37,1	64,6	51,7
Współpraca zagraniczna	68,2	61,7	83,1	65,9	82,9	57,5	88,4	67,8
Współpraca krajowa	91,7	74,4	91,0	63,3	72,4	42,8	98,7	67,8
Publikowanie zagranicą	92,8	81,5	92,0	66,1	80,3	62,7	92,0	69,1
Badania międzynarodowe pod względem zakresu	80,7	62,0	75,0	55,7	63,5	49,9	80,9	57,0
Średnia liczba godzin przeznaczanych na badania (w sesji)	16,9	17,8	18,2	21,4	22,1	17,0	18,3	19,6
Średnia liczba godzin przeznaczanych na badania (poza sesją)	25,0	24,7	23,8	26,0	26,5	22,2	27,5	25,9
Zorientowanie na badania (odpowiedź 4)	31,2	31,0	25,7	30,4	23,0	28,3	28,5	35,4
Zorientowanie na badania (3 & 4)	82,0	78,6	84,5	77,6	81,4	67,5	93,9	76,1
Badania wzmacniają dydaktykę	85,3	80,4	83,3	64,6	83,7	63,4	87,3	77,7
Nauka to oryginalne badania	81,2	71,7	0,0	0,0	80,0	68,8	76,3	60,6
Badania podstawowe/teoretyczne	72,1	70,2	46,5	43,7	64,1	57,0	72,4	55,1
Krajowe/międzynarodowe komitety naukowe	64,8	33,7	84,7	42,0	32,5	11,3	53,1	19,1
Recenzent	82,0	57,3	88,3	41,7	50,1	21,0	86,3	35,1
Redaktor w czasopiśmie naukowym lub serii wydawniczej	62,2	30,6	51,6	12,8	43,7	12,2	38,7	10,7
Pisanie wniosków grantowych	81,9	59,0	83,8	48,0	89,3	54,0	82,7	59,2
Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy akademickiej	53,4	47,0	64,0	52,7	0,0	0,0	66,3	59,9
Badania w kontekście decyzji personalnych	50,2	48,7	0,0	0,0	54,0	51,0	49,6	41,9
Dostępność środków finansowych na badania	15,3	13,0	52,3	46,6	22,8	25,3	26,4	22,6
Dostępność wyposażenia badawczego	52,1	45,1	72,5	70,8	54,6	52,9	59,6	53,5
Dostępność laboratoriów	47,5	46,1	69,1	69,4	52,9	52,4	52,8	53,6
Pozytywna postawa pracowników administracji	39,6	30,0	50,8	54,7	30,2	22,6	20,5	24,9

Kraje													
IE		IT		NL		NO		PL		PT		UK	
Top	Pozostali	Top	Pozostali	Top	Pozostali	Top	Pozostali	Top	Pozostali	Top	Pozostali	Top	Pozostali
30,5	48,9	17,8	33,9	20,8	32,7	23,9	41,2	35,9	46,0	25,7	44,0	21,5	50,1
47,0	44,2	52,5	52,9	47,2	46,3	54,2	46,3	48,3	47,9	47,4	42,3	50,1	46,2
95,0	92,1	96,3	96,9	85,7	63,5	95,2	89,7	98,6	97,8	95,1	90,0	97,1	85,4
32,7	6,7	43,8	29,2	41,9	8,1	69,5	18,3	16,5	6,3	9,4	1,8	40,1	8,2
0,0	0,0	74,8	81,3	30,9	18,5	24,3	27,9	51,4	53,5	91,9	93,1	27,8	21,7
0,0	0,0	76,5	66,6	24,2	15,2	36,0	43,4	42,2	44,0	67,2	51,9	45,9	39,7
82,2	59,4	89,4	75,5	88,6	57,9	80,4	54,0	75,8	61,1	77,1	63,8	85,2	66,0
99,0	69,7	81,2	56,6	85,7	49,4	86,8	57,4	64,4	45,0	74,9	49,1	90,8	58,0
93,0	73,7	81,4	65,9	0,0	0,0	92,4	73,5	78,2	51,8	96,8	65,8	73,5	53,6
77,8	66,2	88,3	72,7	83,0	59,9	77,8	65,1	53,6	36,9	82,2	48,1	84,5	60,5
18,2	12,8	19,6	17,1	15,9	12,9	18,1	14,6	18,7	14,4	14,6	11,2	22,7	13,8
27,3	21,2	27,8	27,1	23,6	20,2	19,8	20,3	25,7	20,3	25,8	20,7	32,1	23,2
28,0	7,0	19,4	11,1	29,9	19,5	34,3	31,4	15,5	10,2	18,2	5,6	43,8	27,2
92,0	54,4	91,4	74,6	93,5	67,3	94,6	82,6	81,9	55,7	78,0	46,8	97,0	69,8
87,4	87,2	88,6	81,7	82,4	83,2	89,6	81,2	60,1	47,9	90,4	72,2	88,7	77,6
73,3	71,1	78,1	72,5	83,6	75,3	95,4	87,4	74,5	67,8	84,6	69,1	79,9	68,1
64,6	48,6	61,4	56,6	54,2	51,7	69,7	67,5	62,0	57,8	50,1	41,5	69,8	52,0
75,0	48,9	70,2	49,9	73,0	26,7	73,2	30,3	33,8	15,4	44,5	26,1	58,2	23,3
99,0	69,1	77,7	53,2	94,3	45,4	89,4	43,9	68,5	39,5	69,2	30,5	92,9	64,6
34,0	20,0	19,0	8,6	42,3	16,8	33,6	8,3	9,8	6,4	27,0	9,6	47,5	17,7
49,5	45,3	86,0	69,2	81,8	55,3	97,2	74,0	69,0	56,3	55,2	19,1	83,2	62,8
51,1	46,4	22,2	21,8	67,1	59,6	47,4	50,9	60,2	57,3	40,3	24,2	67,5	69,6
38,6	40,2	21,8	22,6	69,8	47,4	31,2	34,6	33,9	31,8	11,5	24,1	82,2	60,8
31,3	18,3	7,2	7,5	27,8	20,2	28,3	22,0	10,6	9,0	17,9	15,7	14,9	16,1
64,7	54,6	36,9	29,7	58,9	38,6	39,5	52,3	36,4	34,1	36,4	30,8	44,4	38,4
53,5	61,6	35,0	27,8	47,7	34,3	38,0	45,4	36,9	38,4	34,4	38,3	44,2	43,4
49,5	46,9	18,1	16,9	38,7	29,9	33,5	36,9	21,3	22,4	14,1	12,9	34,2	33,6

Uwaga: W trzech przypadkach uniwersalnych wzorów: Włochy, „pełny etat” oraz „średni wiek”, Holandia, „badania wzmacniają dydaktykę”, różnica < 1% została pominięta.

Źródło: opracowanie własne.

Powszechnie, we wszystkich badanych przez nas systemach, indeksy koncentracji produktywności mężczyzn są wyższe niż 1 (od 1,1 w Austrii do 1,5 w Wielkiej Brytanii), a indeksy koncentracji produktywności kobiet są niższe od 1 (od 0,5 w Niemczech oraz Wielkiej Brytanii do 0,9 w Austrii). Mężczyźni są zatem nadreprezentowani w grupie najbardziej produktywnych naukowców, a kobiety pozostają niedoreprezentowane w tej grupie. Innymi słowy, tym, co się liczy, jest nie tylko rozkład najbardziej produktywnych naukowców pod względem płci, pokazany w wierszu obrazującym „częstość” w tabeli 11.7 (a *udział* mężczyzn wśród najbardziej produktywnych naukowców wynosi między 2/3 a 4/5), lecz także *względna* obecność mężczyzn i kobiet nauki w subpopulacji najbardziej produktywnych naukowców mierzona przez indeks koncentracji produktywności według płci, jak pokazano w tabeli 11.7 w wierszu określającym „indeks koncentracji”. Koncentracja mężczyzn wśród najbardziej produktywnych naukowców jest dokładnie dwa razy wyższa niż koncentracja kobiet we Włoszech, Norwegii, Szwajcarii (1,2 vs. 0,6) i nieco niższa w Finlandii, Irlandii, Holandii oraz Polsce. Najniższa jest w Austrii, a najwyższa w Wielkiej Brytanii z trzykrotnie wyższą koncentracją mężczyzn (patrz rys. 11.7).

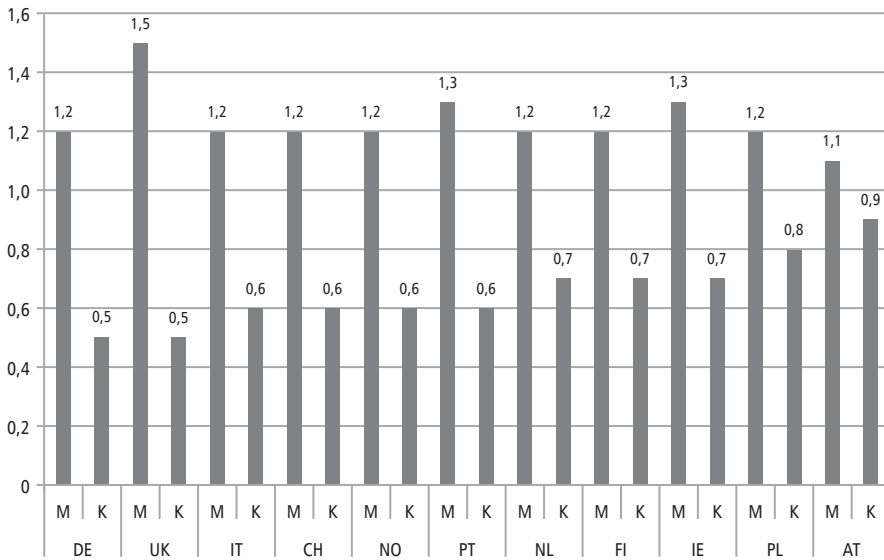
W kontekście ustaleń tradycyjnej literatury z obszaru socjologii nauki i społecznej stratyfikacji w nauce (Wilson 1995; Hagstrom 1965; Merton 1973; Cole i Cole 1973; Zuckerman 1996) przedstawione tu wyniki badań silnie wspierają argument dotyczący historycznie rosnącej roli kobiet w naukowej produkcji wiedzy: w niemal wszystkich zbadanych krajach różnica między *względną* obecnością mężczyzn i kobiet w subpopulacji najbardziej produktywnych naukowców jest jedynie dwukrotna. W wyłaniających się spójnych w Europie wzorcach nierówności w produkcji wiedzy znacząca rola kobiet wśród górnych szczebli bardzo produktywnych naukowców jest niezaprzeczalna. Luka produktywności pod względem płci wśród najbardziej produktywnych naukowców (oraz niedoreprezentowanie kobiet w tej grupie) jest wyraźnie niższa niż można by się spodziewać, czytając tradycyjną literaturę dotyczącą szerokiej problematyki *women in science*.

TABELA 11.7

Rozkład najbardziej produktywnych naukowców pod względem płci (M – mężczyzna, K – kobieta) według kraju

Dane	Kraj							
	AT		CH		DE		FI	
	M	K	M	K	M	K	M	K
Liczba osób w próbie	87	44	107	29	89	17	87	39
Częstość występowania (w %)	66,2	33,8	78,6	21,4	83,8	16,2	69,2	30,8
Indeks koncentracji	1,1	0,9	1,2	0,6	1,2	0,5	1,2	0,7

Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 11.7

Indeks koncentracji produktywności według kraju i płci (M – mężczyźni, K – kobiety). Indeks koncentracji produktywności to udział procentowy najbardziej produktywnych naukowców reprezentowanych przez mężczyzn podzielony przez udział procentowy badaczy mężczyzn w danym kraju; to samo dotyczy najbardziej produktywnych naukowców reprezentowanych przez kobiety

Źródło: opracowanie własne.

Chociaż mamy tu długą listę zastrzeżeń, skupimy się na trzech z nich. Po pierwsze, dane dotyczące produkcji naukowej, na których bazuje ta analiza, są oparte na deklaracjach, a mężczyźni w niektórych systemach mają tendencję do przeszacowywania liczby opublikowanych artykułów, podczas gdy kobiety mają tendencję do jej niedoszacowania. Innymi słowy, krajowe kultury akademickie mogą prowadzić do odmiennych poziomów przecenienia czy niedoszacowania produkcji naukowej w zależności od płci respondenta. Po drugie, badane przez nas systemy mają różny udział kobiet w systemie szkolnictwa wyższego (w zakresie

Kraj													
IE		IT		NL		NO		PL		PT		UK	
M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K
66	29	156	34	45	12	80	25	257	144	74	26	58	16
69,5	30,5	82,2	17,8	79,2	20,8	76,1	23,9	64,1	35,9	74,3	25,7	78,5	21,5
1,3	0,7	1,2	0,6	1,2	0,7	1,2	0,6	1,2	0,8	1,3	0,6	1,5	0,5

20–50%), a różnice te są szczególnie istotne w sektorze uniwersyteckim (w zakresie 15–55%). I po trzecie, mamy również do czynienia ze związanym z płcią wyborem problematyki badawczej, wyborem dyscyplin naukowych oraz stylu uprawiania badań (w tym preferowanych wzorców publikacyjnych i kanałów publikacji) i innych kwestii związanych z produktywnością badawczą. Robert Leslie Fisher (2005: 275) twierdzi, że różnice w stylu prowadzenia badań (np. publikowanie rzadziej lub publikowanie częściej) między kobietami a mężczyznami w nauce mogą być powiązane z tym, że kobiety „późno pojawiły się w świecie akademickim” (czyli są *academic latecomers*):

kobiety w nauce są dojmująco świadome, że ich praca jest traktowana znacznie bardziej sceptycznie niż badania prowadzone przez mężczyzn. Kobiety w nauce rozumieją, że nie tylko mężczyźni z ich dyscypliny mogą patrzeć bardziej krytycznie na ich badania. Również współpracownicy natychmiast potępiają niską jakość pracy kobiet nauki. Dzieje się tak dlatego, że współpracownicy obawiają się, że niska jakość pracy kobiet dostarczy amunicji wszystkim wrogom kobiet w danej dyscyplinie.

Nie ma zatem nic zaskakującego w tym, że nasze badania pokazują, iż kobiety w nauce znajdujące się już na najwyższych szczeblach kariery akademickiej są często średnio bardziej produktywne niż mężczyźni znajdujący się na tych samych stanowiskach, pracują średnio dłużej, jeśli chodzi o całkowitą liczbę godzin w tygodniu, spędzają średnio więcej czasu na badaniach oraz są bardziej na nie ukierunkowane: przetrwanie w nierzadko wrogim akademickim środowisku było dla nich często uzależnione od osiągnięcia najwyższych poziomów naukowego uznania. Jednakże kobiety na niższych szczeblach kariery akademickiej często pracują średnio krócej w tygodniu, mniej czasu poświęcają na badania i wykazują się niższym zaangażowaniem w badania niż mężczyźni. Na niższych szczeblach akademickiej kariery – a nawet u jej progu (jak w przypadku Polski, patrz Kwiek 2014d) – kobiety są często bardziej nastawione na kształcenie studentów, co pozostaje w silnym związku z tradycyjnymi rolami przypisywanymi kobietom w powojennych europejskich systemach szkolnictwa wyższego.

Abramo, D’Angelo i Caprasecca (2009: 145) w swoim badaniu całej populacji włoskich naukowców pokazują, że „kobiety będące gwiazdami nauki są przede wszystkim skoncentrowane w niższych poziomach produktywności. [...] Przy przejściu od najniższej do najwyższej częstotliwości produkcji naukowej [...] ujawnia się wyraźne odwrócenie relacji między płciami”. W celu przetestowania wniosku wyprowadzonego z włoskiego kontekstu na europejskich naukowcach musimy przebadać subpopulację złożoną z najbardziej produktywnych naukowców z górnej warstwy (określanych tu „superwytwórcami badań”, czyli *super research top performers*). Grupa ta została zdefiniowana arbitralnie jako ci naukowcy, którzy opublikowali co najmniej 28 artykułów w 3 latach poprzedzających przeprowadzenie badania ankietowego. Superwytwórcy badań to grupa stanowiąca 1,2–1,5%

wszystkich naukowców w takich krajach, jak Polska, Portugalia czy Finlandia, oraz między 3,3–4,6% w takich krajach, jak Niemcy, Holandia oraz Włochy, co pokazano w tabeli 11.8.

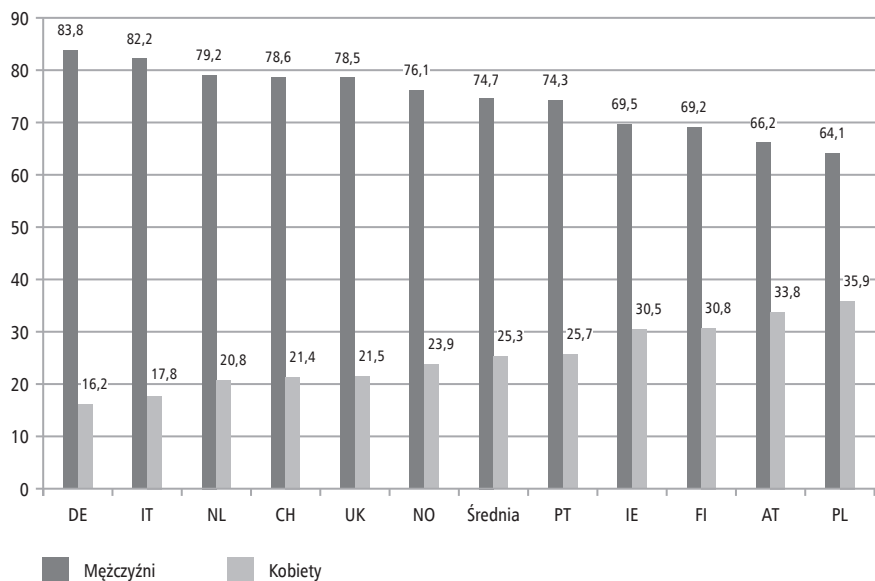
Nasze analizy jasno pokazują, że istotnie rozkład górnych warstw najbardziej produktywnych naukowców w ujęciu płci charakteryzuje się silną skośnością w stronę mężczyzn naukowców, tak jak w przypadku włoskim, który posłużył nam za punkt wyjścia. W wyniku tego indeksy koncentracji produktywności według płci dla tych dwóch grup będą odmienne, niż te zaprezentowane w tabeli 11.7: będą jeszcze wyższe dla mężczyzn i jeszcze niższe dla kobiet należących do superwytwórców badań. W związku z tym luka produktywności pod względem płci zwiększa się w górnych warstwach najbardziej produktywnych naukowców (patrz rys. 11.8 i 11.9): podczas gdy średni udział kobiet wśród najbardziej produktywnych naukowców w Europie wynosi 25,3%, ich średni udział wśród superwytwórców zmniejsza się do 18%. Należy również zaznaczyć, że międzynarodowe różnice w rozkładzie w ujęciu płci zwiększają się jeszcze bardziej w przypadku superwytwórców. Podczas gdy dla najbardziej produktywnych naukowców jedynie w dwóch krajach udział kobiet nauki był niższy niż 30% (Niemcy, Włochy), dla superwytwórców jest niższy niż 20% w większości krajów, a w trzech z nich (Austrii, Holandii oraz Szwajcarii) udział kobiet nie przekracza 10%. Natomiast

TABELA 11.8

Superwytwórcy (badacze, którzy opublikowali co najmniej 28 artykułów w analizowanym okresie trzech lat) według kraju i płci (w %)

Kraj	Superwytwórcy		
	Udział w całej populacji kadry akademickiej	Płeć	
		Mężczyzna	Kobieta
Austria	2,6	90,9	9,1
Finlandia	1,5	80,0	20,0
Holandia	3,5	91,1	8,9
Irlandia	2,3	78,9	21,1
Niemcy	3,3	79,3	20,7
Norwegia	2,0	83,7	16,3
Polska	1,2	82,3	17,7
Portugalia	1,6	69,5	30,5
Szwajcaria	2,4	94,4	5,6
Wielka Brytania	1,7	68,8	31,2
Włochy	4,6	83,4	16,6

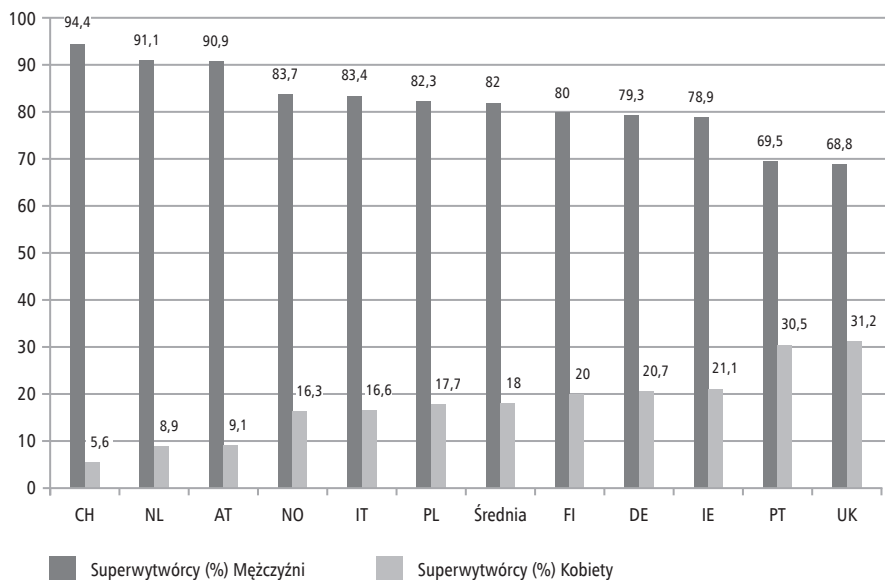
Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 11.8

Najbardziej produktywni naukowcy według kraju i płci (w %)

Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 11.9

Superwytwórcy (badacze, którzy opublikowali co najmniej 28 artykułów w analizowanym okresie trzech lat) według kraju i płci (w %)

Źródło: opracowanie własne.

w trzech krajach udział kobiet nauki w istocie *rosnie* wśród superwytwórców badań: są to Niemcy, Portugalia i Wielka Brytania (w ostatnich dwóch z nich poziom ten osiąga najwyższe wartości w Europie i nieznacznie przekracza 30%). Jednakże w większości krajów udział mężczyzn w segmencie superwytwórców w stosunku do najbardziej produktywnych naukowców zwiększa się o 10–15 p.p.

Bardziej szczegółowa analiza międzynarodowa mogłaby zostać przeprowadzona w zakresie wybranych dyscyplin naukowych, z jednej strony, np. nauk o życiu i nauk medycznych, z drugiej zaś, humanistyki i nauk społecznych (by ukazać, do jakiego stopnia uniwersytety europejskie mogą być dziedzinowo podzielonymi instytucjami, co pokazaliśmy dla Polski w specyficznym okresie 1990–2010 w rozdz. 5; patrz też Wanner, Lewis i Gregorio 1981). Nie podejmujemy się jednak przeprowadzenia analizy na podstawie zmiennych w tym rozdziale ze względu na ograniczone miejsce. Kontekstem dla takich analiz mogłaby być natomiast problematyka ścieżki kariery akademickiej, która w Europie robi się coraz trudniejsza i mniej stabilna (choć bardziej przewidywalna, patrz rozdz. 9) oraz ogólnie pogarszające się warunki pracy w europejskim szkolnictwie wyższym (patrz Kwiek i Antonowicz 2013).

11.5. Analiza dwuwymiarowa: zachowania i postawy akademickie

Pierwsze pytanie, które zadamy sobie teraz, dotyczy tego, czy najbardziej produktywni naukowcy pracują dłużej, a szczególnie czy poświęcają więcej czasu na badania, bądź też bardziej ogólnie, czy ich zachowania związane z pracą wyraźnie różnią się od zachowań pozostałych 90% naukowców zaangażowanych w badania. Drugie pytanie dotyczy tego, czy najbardziej produktywni naukowcy są bardziej ukierunkowani na badania niż pozostali naukowcy (zgodnie z literaturą przedmiotu dotyczącą produktywności badawczej w ogóle, która pokazuje, że dłuższy czas pracy oraz większe ukierunkowanie na badania są silnie skorelowane z produktywnością badawczą, patrz szczególnie Fox 1992; Bentley i Kyvik 2013; Shin i Cummings 2010; Ramsden 1994; Gottlieb i Keith 1997; Wanner, Lewis i Gregorio 1981).

11.5.1. Zachowania akademickie: rozkład czasu pracy

Badamy tu pięć przekrojów pracy akademickiej, które zostały uchwycone w bazie danych CAP/EUROAC: kształcenie, badania, służba społeczeństwu, administracja oraz inne aktywności akademickie. Średnia dla różnic w tygodniowym czasie pracy (rozpatrywanym w skali rocznej) między najbardziej produktywnymi naukowcami a pozostałymi naukowcami wynosi 6,2 godziny, wahając się od 2,2 godzin w Włoszech do 9,4 godzin w Norwegii i 10,2 godzin w Niemczech (patrz szczegółów odnośnie do rodzajów działalności akademickiej według kraju w tab. 11.9: wyniki

TABELA 11.9

Wyniki testu t dla równości średnich, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*), wszystkie kraje. Pytanie: „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć oraz 40% w okresie, kiedy zajęcia nie są prowadzone; w godzinach tygodniowo)

Kraj	Typ działalności akademickiej	Średnia liczba godzin tygodniowo		t	p-wartość	Grupa z istotnie większą średnią (Top lub Pozostali)	Różnica w skali tygodnia (w próbie) (w %)	Różnica w skali tygodnia (w próbie) (w godzinach)
		Top	Pozostali					
Austria	Dydaktyka	10,0	8,8	1,962	0,049	Top	13,9	1,2
	Badania	19,4	20,4	-0,914	0,361	–	-5,0	-1,0
	Usługi/zlecenia	4,9	4,4	0,518	0,605	–	10,5	0,5
	Działalność administracyjna	9,6	5,8	4,915	< 0,001	Top	66,9	3,9
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,9	3,2	1,765	0,080	–	21,3	0,7
	Całkowita liczba godzin	46,8	42,1	3,553	< 0,001	Top	11,3	4,8
Finlandia	Dydaktyka	12,5	10,8	1,765	0,080	–	15,3	1,7
	Badania	21,4	21,2	0,103	0,918	–	0,7	0,2
	Usługi/zlecenia	2,9	2,2	1,304	0,193	–	31,5	0,7
	Działalność administracyjna	6,5	4,1	3,376	0,001	Top	58,3	2,4
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,1	2,4	1,953	0,051	–	33,1	0,8
	Całkowita liczba godzin	46,5	40,9	5,058	< 0,001	Top	13,5	5,5
Holandia	Dydaktyka	13,9	14,5	-0,410	0,682	–	-3,8	-0,6
	Badania	19,1	15,8	2,094	0,037	Top	20,5	3,2
	Usługi/zlecenia	2,7	2,2	1,006	0,315	–	27,0	0,6
	Działalność administracyjna	7,7	4,3	2,626	0,011	Top	79,4	3,4
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,3	3,0	0,385	0,701	–	8,6	0,3
	Całkowita liczba godzin	46,7	39,2	4,307	< 0,001	Top	19,1	7,5
Irlandia	Dydaktyka	10,5	14,5	-6,438	< 0,001	Pozostali	-27,8	-4,0
	Badania	21,8	16,0	5,120	< 0,001	Top	36,3	5,8
	Usługi/zlecenia	3,2	2,5	1,343	0,180	–	28,5	0,7
	Działalność administracyjna	9,7	8,9	0,984	0,325	–	9,1	0,8
	Inne	5,3	3,7	3,129	0,002	Top	41,4	1,6
	Całkowita liczba godzin	50,1	45,3	3,542	< 0,001	Top	10,6	4,8
Niemcy	Dydaktyka	10,5	9,1	1,928	0,056	–	15,2	1,4
	Badania	23,9	19,1	3,520	< 0,001	Top	25,1	4,8
	Usługi/zlecenia	6,8	6,1	0,629	0,529	–	11,9	0,7
	Działalność administracyjna	5,0	3,1	3,753	< 0,001	Top	62,1	1,9
	Inny rodzaj pracy akademickiej	4,2	2,3	3,267	0,001	Top	80,1	1,9
	Całkowita liczba godzin	49,7	39,5	6,166	< 0,001	Top	25,9	10,2

Kraj	Typ działalności akademickiej	Średnia liczba godzin tygodniowo		t	p-wartość	Grupa z istotnie większą średnią (Top lub Pozostali)	Różnica w skali tygodnia (w próbie) (w %)	Różnica w skali tygodnia (w próbie) (w godzinach)
		Top	Pozostali					
Norwegia	Dydaktyka	11,2	8,1	3,896	< 0,001	Top	37,3	3,0
	Badania	18,8	16,9	1,571	0,117	–	11,0	1,9
	Usługi/zlecenia	2,6	1,1	3,911	< 0,001	Top	142,2	1,6
	Działalność administracyjna	6,2	3,6	5,306	< 0,001	Top	71,2	2,6
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,3	2,0	3,226	0,002	Top	62,2	1,3
	Całkowita liczba godzin	40,9	31,5	5,970	< 0,001	Top	30,0	9,4
Polska	Dydaktyka	12,9	15,0	-4,654	< 0,001	Pozostali	-14,0	-2,1
	Badania	20,8	16,1	6,460	< 0,001	Top	28,7	4,6
	Usługi/zlecenia	3,7	3,6	0,397	0,691	–	3,9	0,1
	Działalność administracyjna	5,6	4,4	2,988	0,003	Top	28,0	1,2
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,4	3,2	0,880	0,379	–	8,6	0,3
	Całkowita liczba godzin	47,7	43,5	4,582	< 0,001	Top	9,5	4,1
Portugalia	Dydaktyka	15,4	16,0	-0,682	0,495	–	-3,4	-0,6
	Badania	19,1	14,5	4,349	< 0,001	Top	31,6	4,6
	Usługi/zlecenia	1,5	1,5	0,041	0,967	–	1,4	0,0
	Działalność administracyjna	5,2	4,2	1,763	0,078	–	25,1	1,1
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,5	2,7	1,400	0,162	–	30,5	0,8
	Całkowita liczba godzin	44,9	39,0	3,921	< 0,001	Top	15,2	5,9
Szwajcaria	Dydaktyka	10,1	7,2	4,140	< 0,001	Top	40,8	2,9
	Badania	20,3	23,2	-2,867	0,005	Pozostali	-12,3	-2,9
	Usługi/zlecenia	6,2	3,2	3,174	0,002	Top	94,1	3,0
	Działalność administracyjna	7,0	5,0	3,880	< 0,001	Top	39,4	2,0
	Inny rodzaj pracy akademickiej	4,7	3,3	2,602	0,009	Top	42,4	1,4
	Całkowita liczba godzin	47,7	41,4	5,662	< 0,001	Top	15,3	6,3
Wielka Brytania	Dydaktyka	11,3	12,8	-1,402	0,164	–	-11,9	-1,5
	Badania	25,4	17,1	5,180	< 0,001	Top	48,7	8,3
	Usługi/zlecenia	2,0	1,4	1,322	0,190	–	41,3	0,6
	Działalność administracyjna	9,4	9,2	0,156	0,876	–	2,1	0,2
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,7	3,2	0,879	0,380	–	14,9	0,5
	Całkowita liczba godzin	50,7	43,4	4,963	< 0,001	Top	16,8	7,3
Włochy	Dydaktyka	12,5	14,1	-2,717	0,007	Pozostali	-11,8	-1,7
	Badania	22,8	21,0	2,007	0,045	Top	8,4	1,8
	Usługi/zlecenia	4,9	3,5	1,914	0,057	–	39,5	1,4
	Działalność administracyjna	4,7	4,1	1,493	0,136	–	12,9	0,5
	Inny rodzaj pracy akademickiej	2,4	2,4	-0,032	0,975	–	-0,4	0,0
	Całkowita liczba godzin	47,3	45,2	2,111	0,035	Top	4,9	2,2

Źródło: opracowanie własne.

testu t dla równości średnich, najbardziej produktywni naukowcy vs. pozostali naukowcy). Innymi słowy, np. Niemcy najbardziej produktywni naukowcy, gdy porównać ich z pozostałymi (zaangażowanymi w badania, jak w całym tym rozdziale) niemieckimi naukowcami, poświęcają średnio dodatkowych 66,3 pełnych dni roboczych na pracę na uczelni rocznie (10,2 godziny razy 52 tygodnie podzielone przez 8 godzin dziennie), a Norwesi najbardziej produktywni naukowcy spędzają w pracy średnio dodatkowe 61,1 pełnych dni.

Wiemy z wcześniejszych studiów produktywności badawczej, że dłuższy czas pracy, a szczególnie więcej godzin poświęconych na badania, istotnie przyczynia się do wyższej produktywności: nasze badania pokazują z porównawczej perspektywy międzynarodowej (z wynikami o p -wartości $< 0,001$), co dokładnie ów dłuższy czas oznacza dla górnych 10% najbardziej produktywnych naukowców. Karta wstępu do elity najbardziej produktywnych naukowców różni się jednak w zależności od kraju, ponieważ badane przez nas systemy nie są w równym stopniu konkurencyjne: w bardziej konkurencyjnych systemach (takich jak Niemcy lub Norwegia) najbardziej produktywni naukowcy pracują dłużej niż w mniej konkurencyjnych systemach, jeśli porównać ich z przeciętnymi naukowcami (jak w Polsce czy w Portugalii).

Interesują nas w tym miejscu różnice w średniej liczbie godzin pracy, zwłaszcza średnia liczba godzin poświęconych na badania, między dwiema subpopulacjami w każdym kraju oraz istotność otrzymanych wyników (patrz tab. 11.10). Nasze wyniki są oparte na dwustronnym teście t zakładającym równe różnice w arytmetycznych średnich na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Dla każdej pary

TABELA 11.10

Wyniki testu t dla równości średnich, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*), wszystkie kraje. Pytanie: „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć oraz 40% w okresie, kiedy zajęcia nie są prowadzone). W tabeli została przedstawiona grupa o istotnie większej średniej

	AT	CH	DE	FI	IE	IT	NL	NO	PL	PT	UK
Dydaktyka	Top	Top			Pozostali	Pozostali		Top	Pozostali		
Badania		Pozostali	Top		Top	Top	Top		Top	Top	Top
Usługi/zlecenia		Top				Top		Top			
Działalność administracyjna	Top	Top	Top	Top			Top	Top	Top		
Inne		Top	Top		Top			Top			
Łącznie	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top	Top

Źródło: opracowanie własne.

o różnicy średnich istotnie różniących się od zera pojawia się w danej kolumnie symbol większej kategorii („Top” dla najbardziej produktywnych naukowców oraz „Pozostali” dla pozostałych naukowców). Testy zostały dopasowane do wszystkich porównań parami, w obrębie danego szeregu dla każdej z wewnętrznych subtabel, z wykorzystaniem korekty Bonferroniego dla wielokrotnych porównań. Test t dla dwóch średnich arytmetycznych (Top vs. Pozostali) został wykonany dla każdego kraju i każdej z 5 typów zbadanej działalności akademickiej.

Jak widać wyraźnie w tabeli 11.10, wyniki testu silnie potwierdzają wyniki prostych analiz opisowych: dłuższy czas pracy poświęcony na badania przez najbardziej produktywnych naukowców jest statystycznie istotny dla puli 7 krajów (symbole „Top” w wersji „badania”, z jedynym wyjątkiem – Szwajcarii). Ale również dla puli 7 krajów większa ilość czasu poświęcona na pracę administracyjną jest statystycznie istotna (symbole „Top” w wersji „działalność administracyjna”). To samo stosuje się do godzin poświęconych na służbę społeczeństwu (3 kraje) oraz godzin poświęconych na „pozostałe” czynności akademickie (4 kraje). Nie zaskakuje, że z tym samym mamy do czynienia również w odniesieniu do całkowitego czasu pracy we wszystkich przebadanych krajach. W trzech krajach (Austria, Norwegia i Szwajcaria) istotnie dłuższy czas pracy poświęcony dydaktyce został potwierdzony także przez wnioskowanie. Podobnie jak w przypadku analizy opisowej, nieomawianej tutaj ze względu na ograniczone miejsce, najbardziej produktywni naukowcy poświęcają średnio więcej czasu na wszystkie działania akademickie, nie tylko na badania naukowe.

Kolumna „grupa z istotnie większą średnią” w tabeli 11.13 pokazuje, że najbardziej produktywni naukowcy jawią się niemal we wszystkich krajach jako pracujący dłużej w każdej ze zbadanych kategorii. Na przykład niemieccy najbardziej produktywni naukowcy poświęcają więcej czasu tygodniowo na badania (25% czy ok. 5 godzin więcej), pracę administracyjną (62% lub 2 godziny więcej) oraz pozostałe działania akademickie (80% czy ok. 2 godziny więcej). Patrząc całościowo, pracują o 10 godzin w tygodniu (czy 25,9%) dłużej niż pozostali niemieccy naukowcy. Jest to standardowy wzorzec pracy dla najbardziej produktywnych naukowców w większości zbadanych krajów: czas, który spędzają na badaniach, jest średnio 28,5% dłuższy, wahając się od 8,4% we Włoszech do 31,6% w Portugalii, 36,3% w Irlandii oraz aż 48,7% w Wielkiej Brytanii. Najbardziej produktywni naukowcy poświęcają również więcej czasu na kształcenie studentów (w krajach takich jak Norwegia oraz Wielka Brytania nawet 40% więcej) oraz na służbę społeczeństwu (nawet 94% w Szwajcarii i 142% w Norwegii). Spędzają również znacznie więcej czasu na pracach administracyjnych: średnio 40% więcej, a nawet 60–80% więcej w 5 krajach. „Nauka jest czasochłonna”, a znacznie większa produkcja naukowa zajmuje znacznie więcej czasu. Najbardziej produktywni naukowcy pracują (znacznie) dłużej: tydzień po tygodniu, miesiąc po miesiącu, rok po roku. Ich dłuższy całkowity czas pracy jest statystycznie istotny we wszystkich zbadanych krajach.

TABELA 11.11

Wyniki testu z dla równości frakcji, wszystkie kraje, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*). Ukierunkowanie na dydaktykę/badania. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. W tabeli została przedstawiona grupa o istotnie większej średniej

	AT	CH	DE	FI	IE	IT	NL	NO	PL	PT	UK
Przed wszystkim zajęcia dydaktyczne			Pozostali	Pozostali	Pozostali				Pozostali	Pozostali	
Zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na pierwsze				Pozostali	Pozostali	Pozostali	Pozostali	Pozostali	Pozostali	Pozostali	Pozostali
Zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie		Top	Top	Top	Top	Top	Top		Top	Top	
Przed wszystkim badania naukowe					Top	Top			Top	Top	Top

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 11.12

Wyniki testu z dla równości frakcji, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*), wszystkie kraje, preferencje dla dydaktyki/badania. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Dydaktyka – „przed wszystkim zajęcia dydaktyczne”; Dydaktyka plus badania – „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na pierwsze”; Badania plus dydaktyka – „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie”; oraz Badania – „przed wszystkim badania naukowe” (w %)

Kraj	Ukierunkowanie na dydaktykę/badania	%		z	p-wartość	Grupa z istotnie większą frakcją (Top lub Pozostali)
		Top	Pozostali			
Austria	Dydaktyka	0,5	2,3	-1,410	0,160	–
	Dydaktyka plus badania	17,5	19,1	-0,450	0,650	–
	Badania plus dydaktyka	50,8	47,6	0,710	0,480	–
	Badania	31,2	31,0	0,050	0,960	–
Finlandia	Dydaktyka	0,2	5,3	-2,540	0,010	Pozostali
	Dydaktyka plus badania	5,9	18,6	-3,550	< 0,001	Pozostali
	Badania plus dydaktyka	65,5	40,7	5,240	< 0,001	Top
	Badania	28,5	35,4	-1,530	0,130	–
Holandia	Dydaktyka	0,0	6,9	,	,	–
	Dydaktyka plus badania	6,5	25,7	-3,340	< 0,001	Pozostali
	Badania plus dydaktyka	63,6	47,8	2,320	0,020	Top
	Badania	29,9	19,6	1,880	0,060	–

Kraj	Ukierunkowanie na dydaktykę/badania	%		z	p-wartość	Grupa z istotnie większą frakcją (Top lub Pozostali)
		Top	Pozostali			
Irlandia	Dydaktyka	2,0	10,3	-2,690	0,010	Pozostali
	Dydaktyka plus badania	6,0	35,2	-5,900	< 0,001	Pozostali
	Badania plus dydaktyka	64,0	47,4	3,120	< 0,001	Top
	Badania	28,0	7,0	6,730	< 0,001	Top
Niemcy	Dydaktyka	2,6	8,6	-2,190	0,030	Pozostali
	Dydaktyka plus badania	16,1	23,9	-1,830	0,070	–
	Badania plus dydaktyka	58,4	39,2	3,850	< 0,001	Top
	Badania	23,0	28,4	-1,180	0,240	–
Norwegia	Dydaktyka	0,0	1,1	,	,	–
	Dydaktyka plus badania	5,4	16,4	-2,930	< 0,001	Pozostali
	Badania plus dydaktyka	60,3	51,2	1,740	0,080	–
	Badania	34,3	31,4	0,600	0,550	–
Polska	Dydaktyka	0,7	9,4	-5,930	< 0,001	Pozostali
	Dydaktyka plus badania	17,4	34,9	-7,050	< 0,001	Pozostali
	Badania plus dydaktyka	66,4	45,5	7,940	< 0,001	Top
	Badania	15,5	10,2	3,210	< 0,001	Top
Portugalia	Dydaktyka	0,3	8,9	-2,670	0,010	Pozostali
	Dydaktyka plus badania	21,7	44,3	-3,860	< 0,001	Pozostali
	Badania plus dydaktyka	59,8	41,2	3,160	< 0,001	Top
	Badania	18,2	5,6	4,120	< 0,001	Top
Szwajcaria	Dydaktyka	3,0	3,2	-0,120	0,900	–
	Dydaktyka plus badania	12,5	19,3	-1,940	0,050	–
	Badania plus dydaktyka	58,8	47,2	2,580	0,010	Top
	Badania	25,7	30,4	-1,130	0,260	–
Wielka Brytania	Dydaktyka	0,0	4,6	,	,	–
	Dydaktyka plus badania	2,9	25,7	-4,620	< 0,001	Pozostali
	Badania plus dydaktyka	53,2	42,6	1,840	0,070	–
	Badania	43,8	27,2	3,140	< 0,001	Top
Włochy	Dydaktyka	0,0	2,3	,	,	–
	Dydaktyka plus badania	8,6	23,1	-4,590	< 0,001	Pozostali
	Badania plus dydaktyka	72,0	63,5	2,320	0,020	Top
	Badania	19,4	11,1	3,310	< 0,001	Top

Źródło: opracowanie własne.

11.5.2. Postawy akademickie: ukierunkowanie na kształcenie i badania

W ujęciu statystyki opisowej, we wszystkich zbadanych krajach (patrz tab. 11.6 w podrozdz. 11.4.3), udział kadry ukierunkowanej na badania w grupie najbardziej produktywnych naukowców przekracza 80% (z wyjątkiem Portugalii, gdzie udział ten jest nieznacznie niższy); w większości krajów przekracza 90%. Wyniki testu z dla równości frakcji przeprowadzonego dla wszystkich krajów (patrz tab. 11.10) są oparte na poziomie istotności $\alpha = 0,05$. Test ten został dostosowany do wszystkich porównań parami, w obrębie danego szeregu dla każdej z wewnętrznych subtabel, z wykorzystaniem korekty Bonferroniego.

Test z na równość frakcji (*Top vs. Pozostali*) został wykonany dla każdego z krajów i każdej z czterech kategorii ukierunkowania na kształcenie lub badania. Odpowiednio, jak wcześniej, dla każdej pary z różnicą dla frakcji istotnie różną od zera, symbol dla większej kategorii (*Top* dla najbardziej produktywnych naukowców lub *Pozostali* dla pozostałych naukowców) pojawia się w kolumnie.

Jak widać wyraźnie w tabeli 11.11, wyniki testu z silnie wspierają wyniki opisowej statystyki zaprezentowanej w tabeli 11.6: ukierunkowanie na rolę badawczą (odpowiedź 3) wśród najbardziej produktywnych naukowców jest statystycznie istotne dla puli 8 krajów (symbole *Top* w wersji: „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie”, bez wyjątków). Dodatkowo w puli 5 krajów silne ukierunkowanie na badania (odpowiedź 4) dla najbardziej produktywnych naukowców jest również statystycznie istotne, raz jeszcze bez wyjątków. Podział w ukierunkowaniu na role między najbardziej produktywnymi naukowcami a pozostałymi naukowcami jest jasny (a wszystkie różnice są statystycznie istotne): we wszystkich zbadanych systemach najbardziej produktywni naukowcy są bardziej ukierunkowani na badania niż pozostali naukowcy (patrz kolumna „grupa z istotnie większą frakcją” oraz odpowiedzi łączne w wersach 3 i 4 w tab. 11.12). Zainteresowanie „przede wszystkim dydaktyką” w rzeczywistości wyklucza takich europejskich naukowców z klasy najbardziej produktywnych naukowców: ich udział osiąga maksymalnie 2% w Irlandii, jednak w większości pozostałych krajów jest równy 0%. Co więcej, zainteresowanie „zajęciami dydaktycznymi i badaniami naukowymi, ze wskazaniem na pierwsze” również niemal wyklucza takich europejskich naukowców z tej samej klasy: ich udział wynosi ok. 3% w Wielkiej Brytanii oraz od 5 do 9% w innych krajach, jedynie z dwoma wyjątkami: Polską (17,4%) oraz Portugalią (21,7%), gdzie jest istotnie wyższy (jednak należy zaznaczyć, że oba systemy są ukierunkowane na kształcenie). Również udział najbardziej produktywnych naukowców, których zainteresowania dotyczą „zajęć dydaktycznych i badań naukowych, ze wskazaniem na drugie”, jest konsekwentnie podobny w całej Europie (wynosi ok. 60–66%). Nasze analizy pokazują, że ukierunkowanie na rolę badawczą jest potężnym wskaźnikiem przynależności do klasy europejskiej elity badawczej. Jak można było przewidzieć, w ujęciu statystycznym, koncentracja

na badaniach jest niemal warunkiem koniecznym dla naukowców europejskich, a bycie ukierunkowanym na kształcenie – niemal całkowicie wyklucza ich z elity badawczej.

Przedstawione tu wyniki dotyczące zarówno rozkładu czasu pracy, jak i ukierunkowania na role związane z kształceniem/badaniem wśród bardzo produktywnych naukowców oraz pozostałych naukowców nie są jednak wielowymiarowe (wnioski z testu t i analizy testu z są niezależne od siebie nawzajem). Badanie wielowymiarowych relacji wymaga podejścia opartego na modelu uwzględniającego liczne zmienne niezależne, w tym godziny poświęcone na badania oraz ukierunkowanie badawcze. W związku z tym przedstawiamy analizę regresji logistycznej.

11.6. Analiza oparta na regresji logistycznej

Model analityczny zaprojektowany w celu badania produktywności badawczej zbudowaliśmy w oparciu o literaturę przedmiotu, szczególnie zaś badania ilościowe amerykańskich badaczy społecznych przeprowadzone przez Mary Frank Fox (1992: 295–297), australijskich naukowców przeprowadzone przez Paula Ramsdena (1994: 211–212) oraz naukowców z dziesięciu krajów przeprowadzone przez Daniela Teodorescu (2000: 207). Podobnie jak Ramsden (1994) przyjęliśmy, że „jakiegokolwiek sensowne wyjaśnienie dorobku badawczego musi brać pod uwagę osobiste (indywidualne) i strukturalne (środowiskowe) czynniki, a najlepiej również interakcje zachodzące między nimi”. Zmienne niezależne zostały podzielone na „indywidualne” i „instytucjonalne” cechy w ośmiu grupach (patrz tab. 11.13).

W związku z przyjętym tu całościowym podejściem badawczym stawiamy dwa pytania. Pierwsze z nich dotyczy tego, dlaczego szacujemy model regresji dla każdego z 11 krajów, zamiast zebrać całą próbę i następnie kontrolować ją dla każdego z krajów. Argument stojący za wyborem 10% najbardziej produktywnych naukowców dla każdego z krajów (oraz dla każdej głównej grupy dziedzin naukowych) głosi, że podejście oparte na wyborze zaledwie górnych 10% naukowców, bez względu na kraj, nie odpowiada celowi uwypuklenia międzynarodowych różnic między najbardziej produktywnymi naukowcami. Czynniki istotne w przewidywaniu wysokiej produktywności badawczej w niektórych krajach mogą być pozbawione znaczenia w innych krajach. Jednakże opracowaliśmy również pojedynczy model kontrolowania stałych efektów (*fixed-effects*) dla kraju, a dwa modele zostaną ściśle porównane w podrozdziale 11.7. Drugie pytanie dotyczy tego, dlaczego model regresji nie został skontrolowany dla dyscyplin naukowych jako potencjalnie istotnego źródła wariacji: niestety, liczebność próby dla dyscyplin była w wielu przypadkach zbyt niska.

W tej wielowymiarowej analizie podzieliliśmy wszystkie kategorie zmiennych na dwie części przez ich zrekodowanie (dychotomizację). Zaczęliśmy od 42 indywidualnych i instytucjonalnych cech podzielonych na 8 grup (patrz tab. 11.14).

TABELA 11.13

Produktywność badawcza kadry akademickiej: zmienne w modelu (numery pytań ankietowych podane w nawiasach)

Zmienne indywidualne	Zmienne instytucjonalne
<i>Dane demograficzne</i>	<i>Polityka instytucjonalna</i>
Kobieta (F1)	Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy akademickiej (E4)
Średni wiek (F2)	Badania brane pod uwagę podczas podejmowania decyzji personalnych (E6)
Pełny etat (A7)	<i>Wsparcie instytucjonalne</i>
Profesor (A10)	Dostępność środków finansowych na badania (B3)
<i>Socjalizacja</i>	Pozytywna postawa pracowników administracji (E4)
Intensywne kierownictwo kadry (A3)	
Projekty badawcze realizowane z kadrą (A3)	
<i>Umiejscowienie i współpraca</i>	
Współpraca zagraniczna (D1)	
Współpraca krajowa (D1)	
Publikowanie zagranicą (D5)	
Badania międzynarodowe – zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot badań (D2)	
<i>Zachowania akademickie</i>	
Średnia roczna liczba godzin poświęconych na badania (60% w sesji oraz 40% poza sesją) (B1)	
<i>Orientacja względem ról związanych z kształceniem/badaniem</i>	
Zorientowanie na badania (jedynie odpowiedź 4) (B2)	
Nauka to oryginalne badania (B5)	
Badania podstawowe/teoretyczne (D2)	
<i>Całościowe zaangażowanie badawcze</i>	
Krajowe/międzynarodowe komitety naukowe bądź komisje naukowe (A13)	
Recenzent (A13)	
Redaktor w czasopiśmie naukowym lub serii wydawniczej (A13)	

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 11.14

Grupy cech indywidualnych i instytucjonalnych powiązanych z indywidualną produktywnością badawczą: sformułowania odpowiednich pytań ankietowych

Dane demograficzne

Kobieta (Pytanie F1): „Proszę zaznaczyć płeć”
 Średni wiek (Pytanie F2): Obliczony na podstawie „Proszę wpisać rok urodzenia”
 Związek małżeński/związek partnerski (Pytanie F3): „Jaka jest Pana/Pani sytuacja rodzinna?”
 Satysfakcja z wykonywanej pracy (Pytanie B6): „Jak Pana/Pani ocenia satysfakcję z obecnie wykonywanej pracy?”
 Wyższe wykształcenie ojca (Pytanie F8): „Jakie jest wykształcenie Pana/Pani rodziców oraz małżonka/partnera?”
 Wykształcenie ojca na poziomie podstawowym (Pytanie F8): „Jakie jest wykształcenie Pana/Pani rodziców oraz małżonka(i)/partnera(ki)?”
 Praca na pełny etat (Pytanie A7): „Proszę wskazać formę Pana/Pani zatrudnienia w podstawowym miejscu pracy”
 Profesor (Pytanie A10): „Proszę wskazać Pana/Pani stanowisko w uczelni, w której jest Pana/Pani zatrudniony/na jako w podstawowym miejscu pracy”

Socjalizacja

Intensywne kierownictwo kadry (Pytanie A3): „Jak scharakteryzował(a)by Pana/Pani przebieg pracy nad doktoratem? – Zostałem/-łam ukierunkowany/na tematycznie i otrzymywałam/em naukowe wskazówki do prowadzenia własnych badań.”
 Własny temat badań (Pytanie A3): „Jak scharakteryzował(a)by Pana/Pani przebieg pracy nad doktoratem? – Wybrałem/łam własny przedmiot badań”
 Stypendium lub grant badawczy (Pytanie A3): „Jak scharakteryzował(a)by Pana/Pani przebieg pracy nad doktoratem? – Otrzymałem/łam stypendium lub grant badawczy”
 Projekty badawcze z kadra (Pytanie A3): „Jak scharakteryzował(a)by Pana/Pani przebieg pracy nad doktoratem? – Byłem/łam zaangażowany/-na w projekty badawcze prowadzone przez innych pracowników naukowych”

Umiejdzynarodowienie/współpraca

Współpraca zagraniczna (Pytanie D1): „Jak scharakteryzował(a)by Pana/Pani własną działalność badawczą w bieżącym (lub poprzednim) roku akademickim? – Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pana/Pani z naukowcami z zagranicy?”
 Współpraca krajowa (Pytanie D1): „Jak scharakteryzował(a)by Pana/Pani własną działalność badawczą w bieżącym (lub poprzednim) roku akademickim? – Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pana/Pani z naukowcami z innych instytucji w swoim kraju?”
 Publikowanie zagranicą (Pytanie D5): „Jaki procent Pana/Pani publikacji w ostatnich trzech latach był opublikowany za granicą?”
 Okres spędzony zagranicą (Pytanie F13): „Od ukończenia studiów magisterskich, ile lat spędził(a) Pana/Pani w innym kraju (poza krajem gdzie uzyskał(a) Pana/Pani pierwszy dyplom uczelni)?”
 Badania międzynarodowe – zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot badań (Pytanie D2): „Jak Pana/Pani scharakteryzował(a)by prowadzone przez siebie badania w bieżącym (lub poprzednim) roku akademickim?”

Zachowania akademickie

Średnia liczba godzin przeznaczanych na badania (w sesji) (Pytanie B1): „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pana/Pani na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim?”
 Średnia liczba godzin przeznaczanych na badania (poza sesją) (Pytanie B1): „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pana/Pani na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim?”

Orientacja względem ról związanych z kształceniem/badaniem

Zorientowanie na badania (tylko odpowiedź 4) (Pytanie B2): „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”
 Godzenie dydaktyki i badań (Pytanie B5_7) (odwrócone): „Proszę wskazać Pana/Pani opinie dotyczące następujących kwestii: Trudno pogodzić ze sobą dydaktykę i badania naukowe”
 Badania wzmocniają dydaktykę (Pytanie C4): „Proszę o zaznaczenie Pana/Pani opinii w następujących kwestiach: Pana/Pani aktywność badawcza wzmocnia prowadzoną dydaktykę”

Nierówności w produkcji wiedzy naukowej...

- Nauka to oryginalne badania (Pytanie B5): „Proszę wskazać Pana/Pani opinie dotyczące następujących kwestii: Nauka jest najlepiej zdefiniowana jako przygotowanie i prezentacja oryginalnych osiągnięć badawczych”
- Badania podstawowe/teoretyczne (Pytanie D2): „Jak Pana/Pani scharakteryzował(a)by prowadzone przez siebie badania w bieżącym (lub poprzednim) roku akademickim? – Badania podstawowe/teoretyczne”
- Badania stosowane (Pytanie D2): „Jak Pana/Pani scharakteryzował(a)by prowadzone przez siebie badania w bieżącym (lub poprzednim) roku akademickim? – Badania stosowane”

Całościowe zaangażowanie badawcze

- Krajowe/międzynarodowe komitety naukowe bądź komisje naukowe (Pytanie A13): „Czy w ciągu bieżącego roku akademickiego pełnił(a) Pana/Pani którąś z wymienionych niżej funkcji? – Członka polskiego/międzynarodowego komitetu naukowego bądź komisji naukowych”
- Recenzent (Pytanie A13): „Czy w ciągu bieżącego roku akademickiego pełnił(a) Pana/Pani którąś z wymienionych niżej funkcji? – Recenzenta (na przykład w czasopiśmie naukowym, ewaluacjach instytucjonalnych, wnioskach o granty)”
- Redaktor w czasopiśmie naukowym lub serii wydawniczej (Pytanie A13): „Czy w ciągu bieżącego roku akademickiego pełnił(a) Pana/Pani którąś z wymienionych niżej funkcji? – Redaktora naczelnego w czasopiśmie naukowym lub serii wydawniczej”
- Polityka lokalna, krajowa lub międzynarodowa (Pytanie A13): „Czy w ciągu bieżącego roku akademickiego pełnił(a) Pana/Pani którąś z wymienionych niżej funkcji? – Osoby zaangażowanej w tworzenie polityki lokalnej, krajowej lub międzynarodowej”
- Transfer technologii (Pytanie D3): „Czy był(a) Pana/Pani zaangażowany/na w jedno z następujących przedsięwzięć badawczych podczas bieżącego (lub poprzedniego) roku akademickiego? – Transfer technologii”
- Pisanie wniosków grantowych (Pytanie D3): „Czy był(a) Pana/Pani zaangażowany/na w jedno z następujących przedsięwzięć badawczych podczas bieżącego (lub poprzedniego) roku akademickiego? – Pisanie wniosków grantowych i ubieganie się o nie w konkursach”

Polityka instytucjonalna

- Kolegialność (Pytanie E4): „W mojej uczelni mamy do czynienia z... – kolegialnym sposobem podejmowania decyzji”
- Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy akademickiej (Pytanie E4): „W mojej uczelni mamy do czynienia z... – silnym naciskiem na (mieralne) efekty pracy akademickiej”
- Rozdzielanie zasobów materialnych między jednostki uczelni na podstawie osiągniętych wyników (Pytanie E6): „Do jakiego stopnia Pana/Pani uczelnia kładzie nacisk na następujące działania? – Rozdzielanie zasobów materialnych między jednostki uczelni czynione jest w oparciu o osiągnięte wyniki”
- Badania zamawiane (Pytanie D6): „Proszę o zaznaczenie Pana/Pani opinii w następujących kwestiach: – W mojej uczelni kładzie się nacisk na badania stosowane lub zamawiane”
- Ograniczenia dotyczące badań finansowanych ze środków publicznych (Pytanie D6): „Proszę o zaznaczenie Pana/Pani opinii w następujących kwestiach: – Ograniczenia dotyczące publikowania wyników moich badań finansowanych ze środków publicznych zwiększyły się od czasu mojego zatrudnienia na uczelni”
- Ograniczenia dotyczące badań finansowanych ze środków niepublicznych (Pytanie D6): „Proszę o zaznaczenie Pana/Pani opinii w następujących kwestiach: – Ograniczenia dotyczące publikowania wyników moich badań finansowanych ze środków niepublicznych zwiększyły się od czasu mojego zatrudnienia na uczelni”
- Badania brane pod uwagę podczas podejmowania decyzji personalnych (Pytanie E6): „Do jakiego stopnia Pana/Pani uczelnia kładzie nacisk na następujące działania? – Podczas podejmowania decyzji personalnych bierze się pod uwagę jakość prowadzonych badań”

Wsparcie instytucjonalne

- Dostępność środków finansowych na badania. (Pytanie B3): „Jak ocenił(a)by Pana/Pani następujące zasoby w Pana/Pani uczelni? – Środki finansowe na badania”
- Dostępność wyposażenia badawczego (Pytanie B3): „Jak ocenił(a)by Pana/Pani następujące zasoby w Pana/Pani uczelni? – Wyposażenie badawcze”
- Dostępność laboratoriów (Pytanie B3): „Jak ocenił(a)by Pana/Pani następujące zasoby w Pana/Pani uczelni? – Laboratoria”
- Pozytywna postawa pracowników administracji (Pytanie E4): „W mojej uczelni mamy do czynienia z... – pozytywną postawą pracowników administracji wspierających proces badawczy/dydaktyczny”

Predyktory zostały wprowadzone do czterostopniowych modeli regresji logistycznej (podobnie jak uczynili to Cummings i Finkelstein 2012). Współliniowość przetestowaliśmy z wykorzystaniem odwróconej macierzy korelacji i nie stwierdziliśmy istotnie ze sobą skorelowanych zmiennych niezależnych. Moc predykcyjna czwartego modelu (zmierzonego za pomocą R^2 Nagelkerke'a) była najwyższa dla Portugalii (0,54), Wielkiej Brytanii (0,40), Norwegii, Irlandii, Szwajcarii oraz Finlandii (ok. 0,30–0,32). Średnio modele dla wszystkich krajów wyjaśniały 32% wariacji zmiennej zależnej. Moc predykcyjna modeli produktywności badawczej oszacowana przez innych badaczy nie jest znacząco wyższa (np. średnia dla wariacji przedstawionej dla 12 krajów europejskich zbadanych niedawno przez Drennan i in. [2013: 129] wynosi ok. 30%; również ok. 30% dla 10 zbadanych w skali globalnej krajów u Teodorescu [2000: 212]). Procentowy udział poprawnie przewidzianych przypadków waha się w zakresie 80–90%, osiągając najwyższy poziom dla Wielkiej Brytanii (87,5%), Włoch (87,2%) oraz Irlandii (86,8%) i nieznacznie niższy niż 80% poziom zaledwie dla dwóch krajów (Finlandii – 78,6% oraz Szwajcarii – 77,4%). W tabeli 11.15 zaprezentowaliśmy wyniki ostatniego, czwartego modelu.

11.6.1. Statystycznie istotne zmienne indywidualne

Wektor zmiennych indywidualnych okazał się silniej skorelowany ze zmienną zależną niż wektor zmiennych instytucjonalnych, zarówno pod względem częstości występowania, jak i wartości parametrów modelu.

W pierwszym bloku indywidualnych predyktorów („osobistych/demograficznych”) mamy cztery zmienne: „kobieta”, „wiek”, „pełny etat” oraz „profesor”. Bycie kobietą nauki pojawiło się w równaniu zaledwie w dwóch krajach: jest to silny predyktor *niestania* się najbardziej produktywnym naukowcem we Włoszech, gdzie wartości wskaźnika pokazują, że kobiety nauki mają o połowę mniejsze szanse niż mężczyźni na stanie się najbardziej produktywnymi naukowcami, oraz w Wielkiej Brytanii, gdzie kobiety mają na to zaledwie 1/3 szans. Jednakże we wszystkich pozostałych krajach bycie mężczyzną nie jest istotnym predyktorem stania się najbardziej produktywnym naukowcem. Podczas gdy ustalenia dla Włoch są zgodne ze skupioną na płci analizą włoskich „gwiazd nauki” przeprowadzoną przez Abramo, D'Angelo i Caprasecca (2009), to ogólnie nasze wyniki są wyraźnie odmienne od rezultatów analiz opartych na regresji logistycznej, w których bycie kobietą nauki tradycyjnie było negatywnie skorelowane z produktywnością badawczą.

Podczas gdy w większości międzynarodowych i krajowych badań wiek nie jest zmienną statystycznie istotną, nasz model pokazuje, że w czterech krajach „wiek” jest istotnym predyktorem wysokiej produktywności badawczej. Wzrost o jedną jednostkę (tzn. jeden rok) w Irlandii oraz Szwajcarii zwiększa szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem średnio o 3,5% (*ceteris paribus*), a w Portugalii o 10,5%. Nie jest zaskakujące w kontekście bezprecedensowych zmian historycznych w ostatnim ćwierćwieczu w Polsce, że wzrost o jedną

TABELA 11.15

Iloraz szans oszacowany dla regresji logistycznej przynależności do górnych 10% kadry akademickiej pod względem produktywności badawczej

	AT	CH
R-kwadrat Nagelkerke'a	0,129	0,312
Udział procentowy prawidłowo przewidzianych przypadków	81,9	77,4
<i>Predyktory indywidualne</i>		
<i>Dane demograficzne</i>		
Kobieta		
Wiek		1,034*
Pełny etat		
Profesor		
<i>Socjalizacja</i>		
Intensive faculty guidance		
Badania prowadzone z kadrą		
<i>Umiejzynarodowienie i współpraca</i>		
Współpraca zagraniczna		
Współpraca krajowa		
Publikowanie zagranicą		3, 377**
Badania międzynarodowe – zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot badań	2,106**	
<i>Zachowania akademickie</i>		
Rozpatrywana w skali rocznej średnia tygodniowej liczby godzin na badania (60% w sesji, 40% poza sesją)		
<i>Orientacja względem ról związanych z kształceniem/badaniem</i>		
Zorientowanie na badania		
Nauka to oryginalne badania		
Badania podstawowe/teoretyczne		
<i>Całościowe zaangażowanie badawcze</i>		
Krajowe/międzynarodowe komitety naukowe bądź komisje naukowe	2,474***	2,887**
Recenzent		
Redaktor w czasopiśmie naukowym lub serii wydawniczej	1,652*	3,4***
<i>Predyktory instytucjonalne</i>		
<i>Polityka instytucjonalna</i>		
Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy akademickiej		2,009**
Badania brane pod uwagę podczas podejmowania decyzji personalnych		–
<i>Wsparcie instytucjonalne</i>		
Dostępność środków finansowych na badania		
Pozytywna postawa pracowników administracji		

DE	FI	IE	IT	NL	NO	PL	PO	UK
0,258	0,301	0,302	0,157	0,248	0,32	0,246	0,538	0,402
83,7	78,6	86,8	87,2	81,1	80,1	80,3	85,3	87,5
<i>Predyktory indywidualne</i>								
<i>Dane demograficzne</i>								
			0,566*					0,379**
		1,035*				0,963***	1,105***	
							0,07**1	
3,242***	3,381***	3,682***		2,681*	3,661***	1,799*		
<i>Socjalizacja</i>								
		–	0,526*			0,707*		
		–					7,761***1	
<i>Umiejętności i współpraca</i>								
2,135*		2,485**	3,165*	4,134**		1,699**		
	11,089**1	–						4,237**
		3,524*		–	5,461**	2,185***	7,436*1	
0,49**			2,325*				4,589**	
<i>Zachowania akademickie</i>								
1,029**					1,026*			1,037**
<i>Orientacja względem ról związanych z kształceniem/badaniem</i>								
3,141***		3,141***				1,51*		
0,549*		0,549*						
2,231**		2,231**	1,862**				3,183*	
<i>Całościowe zaangażowanie badawcze</i>								
						1,833***		2,263*
9,038**1		9,038**1			2,741*	2,815***		8,529*1
								2,372**
<i>Predyktory instytucjonalne</i>								
<i>Polityka instytucjonalna</i>								
							0,177**1	2,216*
<i>Wsparcie instytucjonalne</i>								

Wyniki, które nie są statystycznie istotne, nie zostały zaprezentowane w tabeli; „–” – brak danych dających się wykorzystać (pytanie nie zostało zadane); ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. (1) – te ilorazy szans należy traktować z dużą ostrożnością.

Źródło: opracowanie własne.

jednostkę w kontekście wieku w istocie *obniża* szanse o ok. 3,5%. Innymi słowy, średnio 10 lat różnicy pod względem wieku w Polsce obniża szanse o ok. 1/3. Przypadek Polski (w odróżnieniu od wszystkich zbadanych krajów zachodnioeuropejskich) pokazuje, że tradycyjne mechanizmy „akumulacji przewag” w karierach akademickich, połączone z wcześniejszymi mechanizmami „wzmocnienia” w nauce (Cole i Cole 1973; Zuckerman 1996) wydają się nie działać w przejściowym systemie wystawionym na ogromne zmiany strukturalne: tradycyjna długoterminowa akumulacja prestiżu i zasobów, która w krajach Europy Zachodniej przychodzi z wiekiem, a która jest poprzedzona wcześniejszym uznaniem pracy akademickiej, nie jest tak wyraźnie dostrzegalna w Polsce.

Wreszcie zaś bycie „profesorem” (czy przynależność do starszej kadry) okazało się najbardziej wpływową zmienną w modelu będąc istotnym predyktorem w 6 krajach. W czterech z nich (Finlandii, Niemczech, Irlandii oraz Norwegii) przynależność do wyższych szczebli hierarchii akademickiej zwiększa szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem ponad trzykrotnie, w Holandii – niewiele mniej niż trzykrotnie, a w Polsce – niemal dwukrotnie. To ustalenie potwierdza wnioski płynące z wcześniejszych badań produktywności – chociaż z pewnością naukowcy w europejskim szkolnictwie wyższym znacznie łatwiej osiągają awanse na wyższe szczeble hierarchii akademickiej, jeśli są bardziej produktywni. Produktywność wpływa na bycie profesorem, ale sama ta relacja może być „wzajemna” (Teoderescu 2000: 214). Mówiąc ściślej, niemal wszystkie niedemograficzne zmienne niezależne w naszym modelu mogą być również zmiennymi zależnymi w osobnych analizach. Jednakże, jak stwierdził Ramsden (1994: 223), „rozpoznawanie współzależności wysokiej produktywności nie oznacza, że rozpoznaliśmy relacje przyczynowo-skutkowe”.

W drugim bloku indywidualnych predyktorów („socjalizacji”: otrzymania intensywnego wprowadzenia do nauki przez starszą kadre w okresie studiów doktorskich i praca z kadre przy projektach badawczych), co niezmiernie zaskakujące, szczególnie w kontekście amerykańskiej literatury przedmiotu, obie zmienne są albo statystycznie nieistotne, albo, jak w przypadku dwóch krajów (Polski i Włoch), w istocie *obniżają* szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem. Ogólnym wyjaśnieniem sytuacji panującej w tych dwóch systemach byłoby stwierdzenie, że w systemach „akademickiej oligarchii” doktoranci otrzymują wsparcie i porady ze strony kadry bardziej przez pracę *dla* niej (najczęściej jako akademicka siła robocza) niż przez niezależną pracę *z* nią. Według teorii wzmocnienia (Zuckerman 1996; Fox 1983) późniejsza produktywność znajduje się pod istotnym wpływem uzyskania wczesnego uznania pracy badawczej, w związku z czym młodzi naukowcy pracujący w warunkach intensywnego kierownictwa ze strony kadry naukowej w specyficznym kontekście polskiego i włoskiego systemu mogą mieć niższe szanse na stanie się najbardziej produktywnymi naukowcami na późniejszym etapie kariery ze względu na nierozwijanie swoich niezależnych badań w wystarczającym stopniu na jej wczesnym etapie.

Trzeci blok predyktorów („umiędzynarodowienie i współpraca”) okazuje się najważniejszą grupą w przewidywaniu wysokiej produktywności badawczej: każda

z czterech zmiennych co najmniej podwaja szanse stania się najbardziej produktywnym naukowcem. Zmienne te są następujące: „współpraca międzynarodowa”, „współpraca krajowa”, „publikowanie zagranicą” oraz „badania o międzynarodowej skali i orientacji”. Te zmienne okazały się istotne w równaniu we wszystkich krajach poza jednym (Finlandią).

Krajowa współpraca, w odróżnieniu od współpracy międzynarodowej, nie wpływa na wysoką produktywność badawczą w żadnym z krajów poza Wielką Brytanią. „Publikowanie zagranicą” okazało się potężnym predyktorem w czterech mniejszych systemach szkolnictwa wyższego: w Irlandii, Polsce, Szwajcarii i Norwegii; w związku z małymi akademickimi rynkami wewnętrznymi publikowanie międzynarodowe staje się konieczne dla piszących więcej naukowców. Również „badania o międzynarodowej skali i orientacji” zwiększają szanse w trzech krajach. Nietypowy przypadek Niemiec, gdzie ta zmienna w istocie obniża szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem o połowę, może zostać wyjaśniony przez odwołanie się do dużego krajowego rynku akademickiego i dużej liczby niemieckojęzycznych czasopism naukowych.

W bloku „zachowań akademickich”, w przeciwieństwie do wcześniejszych wniosków z badań opartych na modelach regresji liniowej (ostatnio Cummings i Finkelstein 2012: 58; Shin i Cummings 2010: 590; Drennan i in. 2013: 127), średnia tygodniowa liczba godzin przeznaczonych na badania (w skali rocznej) okazała się istotnym predyktorem jedynie w trzech krajach (Niemcy, Norwegia oraz Wielka Brytania): zwiększenie tygodniowo liczby godzin przeznaczonych na badania o jedną jednostkę (w skali rocznej) zwiększa szanse na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem średnio o 2,6–3,7% (*ceteris paribus*). Innymi słowy, w tych trzech krajach zwiększenie o 10 (rozpatrywanych w skali roku) godzin na badania tygodniowo prowadzi do zwiększenia szans od 1/4 do 1/3. We wszystkich pozostałych krajach znaczne inwestycje czasowe w badania nie są istotnym predyktorem stania się najbardziej produktywnym naukowcem.

Również w bloku „akademickich postaw i ukierunkowania na rolę”, inaczej niż w wynikach z wcześniejszych badań opartych na modelach regresji liniowej, ukierunkowanie na badania okazało się istotnym predyktorem produktywności badawczej jedynie w dwóch krajach, z $\text{Exp}(B) = 3,141$ dla Irlandii oraz $\text{Exp}(B) = 1,51$ dla Polski. We wszystkich innych krajach nie stanowiło ono istotnego predyktora. Postrzeganie nauki także jako „oryginalnych badań” okazało się istotnie współzależne z wysoką produktywnością badawczą zaledwie w jednym kraju (Irlandii, a korelacja była ujemna), a nacisk na „badania podstawowe/teoretyczne” zwiększał szansę na bycie najbardziej produktywnym naukowcem zaledwie w trzech krajach: Irlandii, Włoszech i Portugalii.

Analiza opisowa (zarówno w naszych analizach, jak i w Postiglione i Jung 2013) oraz wnioskowanie statystyczne oparte na teście t dla równości średnich oraz teście z dla równości frakcji, zaprezentowanych wcześniej, w kontekście dużej liczby godzin poświęconych na badania (akademickich zachowań) i znacznego ukierunkowania na badania (postaw akademickich) okazują się ważnymi cechami

najbardziej produktywnych naukowców, potwierdzając niemal powszechne w literaturze przedmiotu dotyczące produktywności badawczej ustalenia. Zaskakujące jest jednak to, że gdy wykorzystaliśmy podejście oparte na wielowymiarowym modelu, udało nam się potwierdzić te ustalenia jedynie dla wybranych krajów.

11.6.2. Statystycznie istotne zmienne instytucjonalne

Wektor zmiennych istotnych w modelu różni się w zależności od kraju, jednak w całościowym ujęciu determinująca moc predyktorów z poziomu indywidualnego (bloki od 1 do 6) jest znacznie silniejsza niż predyktorów z poziomu instytucjonalnego (bloki 7 i 8), zgodnie z wynikami wcześniejszych badań dotyczącymi produktywności (Ramsden 1994: 220; Shin i Cummings 2010: 588; Teodorescu 2000: 212; Cummings i Finkelstein 2012: 59). Jak w swoim niedawno wydanym tekście podsumowali Drennan i współautorzy (2013: 128), „czynniki instytucjonalne okazują się mieć bardzo niewielki wpływ na produktywność badawczą”. Jest to również ustalenie zgodne z wnioskiem dotyczącym amerykańskiej profesury mówiącym, że „wewnętrzne motywacje”, a nie „instytucjonalne struktury zachęt” (Finkelstein 1984: 97–98; Teodorescu 2000: 217) stymulują produktywność badawczą. Predyktory z poziomu instytucjonalnego są statystycznie istotne jedynie w przypadku dwóch krajów (Szwajcarii i Wielkiej Brytanii). Nieoczekiwanie w kontekście wcześniejszych badań (Wanner, Lewis i Gregorio 2001, Fox 1983) dwa instytucjonalne predyktory nie są statystycznie istotne w żadnym ze zbadanych krajów europejskich: „dostępność środków na badania” oraz „wspierające podejście ze strony administracji”. Może to oznaczać, że ogólnie rzecz biorąc, ani instytucjonalna polityka, ani instytucjonalne wsparcie nie mają istotnego znaczenia w stawianiu się najbardziej produktywnym naukowcem.

Co interesujące, chociaż wnioski z modeli regresji liniowej wskazują, że predyktory z poziomu instytucjonalnego dotyczące produktywności badawczej są słabe, w naszym modelu regresji logistycznej wnioski wskazują, że w zasadzie są one statystycznie nieistotne. W szczególności środki na badania i klimat akademicki (dobre relacje między naukowcami a administracją) nie wchodzi do równań w żadnym kraju z naszego modelu. Również silne ukierunkowanie danych instytucji na wyniki jest nieistotne we wszystkich krajach oprócz Szwajcarii. Instytucjonalne zmienne w większym stopniu stosują się do polityki publicznej niż zmienne indywidualne, ponieważ, jak wiemy, „wzorce zarządzania mogą ulegać zmianie łatwiej niż indywidualne zainteresowania i postawy” (Ramsden 1994: 224).

11.7. Dyskusja

Wykorzystaliśmy w tym rozdziale trzy komplementarne podejścia, by zbadać unikalną klasę europejskich najbardziej produktywnych naukowców: przez statystykę opisową, wnioskowanie statystyczne oraz za pomocą wielowymiarowego modelu

regresji logistycznej. Pierwsze podejście zaledwie porównuje podpróby najbardziej produktywnych naukowców i pozostałych naukowców na podstawie 27 zmiennych niezależnych. Uniwersalne wzorce stosujące się do najbardziej produktywnych naukowców obejmują 16 z nich (patrz tab. 11.6): we *wszystkich* zbadanych krajach udział mężczyzn, naukowców zatrudnionych na pełnym etacie, profesorów, naukowców współpracujących międzynarodowo i krajowo, zorientowanych na badania, określających naukę jako oryginalne badania i podkreślających, że ich własne badania są podstawowe/teoretyczne, był wyższy wśród najbardziej produktywnych naukowców niż wśród pozostałych naukowców.

Ustalenia pozyskane na podstawie wnioskowania statystycznego ukazują dwa wyraźne międzynarodowe wzorce stosujące się do najbardziej produktywnych naukowców: większa ilość czasu poświęconego na badania (i we wszystkich kategoriach czasu pracy) oraz częstsze ukierunkowanie na badania. Jedyne w trzech krajach pozostali naukowcy rzeczywiście poświęcają więcej czasu niż najbardziej produktywni naukowcy na pracę w ramach badanych działań akademickich: jest to kształcenie studentów w Irlandii, we Włoszech oraz w Polsce. Wyniki z tych trzech krajów istotnie potwierdzają tezę dotyczącą antagonistycznego czy też konkurencyjnego stosunku między kształceniem a badaniami (jak twierdzi Fox [1992], która omawiała relacje „wzajemności” i „konkurencji” zachodzące między kształceniem a badaniami) na statystycznie istotnych poziomach: podczas gdy bardzo produktywni naukowcy w tych krajach poświęcają więcej czasu na badania, pozostali naukowcy poświęcają więcej czasu na kształcenie studentów. W tych krajach, jak stwierdziła Fox (1992: 303), kształcenie i badania znajdują się „we wzajemnie konfliktowym stosunku”. Najbardziej produktywni naukowcy pracują (znacznie) dłużej w ciągu tygodnia przez cały rok. Ich dłuższy całkowity czas pracy jest statystycznie istotny we wszystkich krajach. Z punktu widzenia wnioskowania statystycznego, najbardziej produktywni naukowcy są również znacznie bardziej ukierunkowani na badania niż pozostali naukowcy. Najbardziej uderzająca różnica między tymi dwoma subpopulacjami jest dostrzegalna w trzech strukturalnie podobnych systemach o zbliżonym rozkładzie czasu na kształcenie/badania: w Irlandii, Polsce oraz Portugalii jedynie około połowa pozostałych naukowców jest ukierunkowana na badania. Są oni nominalnie zaangażowani w badania, ale jeśli wziąć pod uwagę ich deklarowane preferencje dotyczące ról, to nie są na nie ukierunkowani. W ogólności rozkład ukierunkowania na rolę badawczą jest niemal powszechny we wszystkich zbadanych krajach. Zgodnie z nim bardzo produktywni naukowcy niemal powszechnie bardziej odróżniają się od przeciętnych naukowców w danym kraju i niemal powszechnie są bardziej podobni do najbardziej produktywnych naukowców w innych krajach.

Nasze badanie zwraca uwagę na fakt, że istnieją istotne różnice między wyprowadzonymi w tym miejscu wnioskami z modeli regresji liniowej wyszczególnionymi również w poprzednich, zarówno krajowych, jak i międzynarodowych badaniach, a wnioskami wyprowadzonymi na podstawie wielowymiarowego modelu regresji logistycznej opisującego istotne predyktory przynależności do

odrębnej grupy europejskiej elity badawczej, zdefiniowanej w tym rozdziale. Umiejdzynarodowienie badań, krajowa i międzynarodowa współpraca badawcza, publikowanie zagranicą, przynależność do wyższych warstw akademickiej hierarchii, a także wysoki poziom całkowitego zaangażowania w badania okazują się silnie skorelowane z wysoką produktywnością badawczą. W obu przypadkach również całkowita determinująca siła predyktorów z poziomu indywidualnego jest większa niż siła predyktorów z poziomu instytucjonalnego (podobnie jak w Ramsden 1994: 223; Shin, Cummings 2010: 586; Cummings i Finkelstein 2012: 58).

Podczas gdy zarówno w ramach pierwszego podejścia, opartego na statystyce opisowej, jak i drugiego, bazującego na testach t oraz z , i godziny poświęcone na badania, i ukierunkowanie na badania w znacznym stopniu charakteryzuje najbardziej produktywnych naukowców, podejście na podstawie wielowymiarowego modelu wykorzystującego analizę regresji nieoczekiwanie potwierdza te ustalenia jedynie dla wybranych krajów. Spośród indywidualnych zmiennych zarówno wiek, jak i przynależność do wyższych szczebli akademickiej hierarchii (bycie profesorem) są istotnymi predyktorami wysokiej produktywności badawczej. Jednakże w zaskakujący sposób rozpatrywane w perspektywie roku godziny poświęcane tygodniowo na badania i ukierunkowanie na badania (tradycyjnie dwa najważniejsze predyktory produktywności badawczej), okazują się istotnymi predyktorami wysokiej produktywności badawczej zaledwie w – odpowiednio – trzech i dwóch krajach. Jest to prawdopodobnie najbardziej kłopotliwy wynik naszego badania: podczas gdy w testowanych hipotezach statystycznych zmienne te mają we wszystkich zbadanych systemach istotne znaczenie, w wielowymiarowej analizie ich rola jest istotnie mniejsza, niż można by oczekiwać. Specyficzny przypadek rozkładu czasu pracy oraz zorientowania na rolę badawczą jasno pokazuje, że połączenie kilku podejść jest znacznie bardziej właściwe niż poleganie na każdym z nich z osobna. Należy przy tym pamiętać, że w podejściu „testowym” badamy wpływ jednej zmiennej, a w modelu mamy do czynienia z wpływem łącznym wszystkich predyktorów, co ma wpływ na wnioski.

Istnieje też interesujące napięcie między wnioskami wyprowadzonymi z naszych 11 modeli wielozmiennowej regresji oraz pojedynczym modelem z krajami jako zmienną objaśniającą (patrz tab. 11.16). Podstawowa różnica zasadza się na punkcie odniesienia: w jednym przypadku bardzo produktywni naukowcy zostali zbadani jako zakorzenieni w kontekście krajowych systemów, a w drugim zbadani niezależnie od tegoż kontekstu (rozkład próby został podany w tab. 11.17). Podczas gdy w pierwszym modelu, w bloku zmiennych osobistych/demograficznych zarówno wiek, jak i płeć wchodziły do równania w kilku krajach, w pojedynczym modelu dla wszystkich europejskich naukowców oba były statystycznie nieistotne. Nieoczekiwanie, choć w pierwszym modelu praca na etacie była statystycznie nieistotna, w pojedynczym modelu zatrudnienie w pełnym wymiarze czasowym zwiększało szansę na stanie się najbardziej produktywnym naukowcem przeciętnie o około połowę ($\text{Exp}(B) = 1,454$; *ceteris paribus*). Co więcej, podczas gdy

TABELA 11.16

Iloraz szans oszacowany dla regresji logistycznej przynależności do górnych 10% dla produktywności badawczej, kontrola efektów stałych dla kraju (kategorią odniesienia jest Polska)

Zmienna	p-wartość	Exp(B)
współczynnik R-kwadrat Nagelkerke'a	0,185	
Przypadki przewidziane poprawnie	83,80%	
Kobieta	0,064	0,826
Średni wiek	0,657	1,002
Pełny etat	0,042	1,454*
Profesor	< 0,001	1,804***
Intensywne kierownictwo przez kadrę	0,176	0,874
Projekty badawcze z kadrą	0,062	1,192
Współpraca międzynarodowa	< 0,001	1,715***
Współpraca krajowa	0,008	1,4**
Publikowanie zagranicą	0,004	1,47**
Badania międzynarodowe w skali lub ukierunkowaniu	0,125	1,178
Średnia liczba godzin poświęcana na badania (połączone: 60% w trakcie okresu dydaktycznego, 40% poza okresem dydaktycznym)	< 0,001	1,017***
Zorientowanie na badania	0,052	1,231
Badania podstawowe/teoretyczne	0,100	0,858
Krajowe/międzynarodowe komitety naukowe bądź komisje naukowe	< 0,001	1,872***
Recenzent	< 0,001	2,012***
Redaktor w czasopiśmie naukowym/serii wydawniczej	< 0,001	1,557***
Dostępność środków finansowych na badania	0,675	1,051
Pozytywna postawa pracowników administracji	0,853	0,981
AT	< 0,001	3,857***
CH	< 0,001	2,806***
DE	< 0,001	2,955***
FI	0,218	1,333
IT	0,035	1,685*
NL	< 0,001	2,764***
NO	< 0,001	3,444***
PL		
PT	0,580	1,148
UK	0,023	1,706*
Punkt przecięcia	< 0,001	0,005***

Uwaga: jedna zmienna z bloku „Orientacja względem ról związanych z kształceniem/badaniem” („nauka to oryginalne badania”) oraz dwie zmienne instytucjonalne („Silny nacisk na (mieralne) efekty pracy akademickiej”, oraz „Badania brane pod uwagę podczas podejmowania decyzji personalnych”) nie zostały wykorzystane: dane z jednego lub więcej krajów nie były dostępne.

Źródło: opracowanie własne.

w pierwszym modelu bycie profesorem (lub przynależność do wyższych warstw hierarchii akademickiej) zwiększało szanse w większości krajów o 170–270%, w pojedynczym modelu zwiększało je przeciętnie o zaledwie 80%.

Dwie zmienne dotyczące socjalizacji do akademii nie były istotne w żadnym z dwóch modeli. Zmienne dotyczące umiędzynarodowienia i współpracy zwiększają szanse o 100–320% (w zależności od kraju) w pierwszym modelu i zaledwie o 40–70% w drugim modelu. Co interesujące, różnica w pojedynczym modelu zakłada, że badania międzynarodowe w „zasięgu i orientacji” nie zwiększają szans. W obu modelach wyższa średnia godzin przeznaczanych tygodniowo na badanie zwiększa szanse (odpowiednio o $\text{Exp}(B) = 1,026$ – $1,037$ oraz $\text{Exp}(B) = 1,017$; *ceteris paribus*). Jednakże deklarowana orientacja na badania w pierwszym modelu jest statystycznie istotna w zaledwie dwóch krajach, w drugim zaś, pojedynczym modelu jest statystycznie nieistotna. Podobnie zmienne dotyczące zaangażowania w badania zwiększają szanse w pierwszym modelu o 65–240%, a w pojedynczym modelu o zaledwie 55–100%. Jeśli chodzi o zmienne z poziomu instytucjonalnego, to w pierwszym modelu są one statystycznie istotne jedynie w dwóch krajach, w pojedynczym modelu zaś są statystycznie nieistotne. W pojedynczym modelu, biorącym Polskę jako kategorię odniesienia, bycie naukowcem niemieckim, norweskim czy austriackim zwiększa szanse zostania najbardziej produktywnym naukowcem o 200–295%. R^2 Nagelkerke’a wynosi tu 0,185, a odsetek przypadków przewidzianych poprawnie przez model – 83,80%.

TABELA 11.17

Rozkład próby według kraju. Drugi model regresji logistycznej (kontrola efektów stałych)

Kraj	Pozostali		Najbardziej produktywni naukowcy	
	n	%	n	%
Austria	1184	91,2	114	8,8
Finlandia	977	91,9	86	8,1
Holandia	474	88,3	63	11,7
Irlandia	777	89,8	88	10,2
Niemcy	882	87,5	125	12,5
Włochy	1323	79,0	351	21,0
Norwegia	817	93,2	59	6,8
Polska	3 385	92,5	274	7,5
Portugalia	876	92,7	69	7,3
Szwajcaria	1105	91,3	105	8,7
Wielka Brytania	715	92,0	62	8,0
Suma	12 515	90,0	1 396	10,0

Źródło: opracowanie własne.

Różnice we wnioskach wyprowadzonych z dwóch odmiennych modeli regresji logistycznej (z różnie określanymi najbardziej produktywnymi naukowcami: dla Europy jako całości oraz osobno dla poszczególnych systemów europejskich) są mniejsze, niż można by się spodziewać: w kontekście wcześniejszych badań koncentrujących się na pojedynczych krajach, nieistotność zarówno wieku, jak i płci w pojedynczym modelu jest z pewnością nieoczekiwana. Wystąpienie zajmowania pozycji w wyższych warstwach hierarchii akademickiej jako predyktora wysokiej produktywności badawczej w pojedynczym modelu jest zgodne z ustaleniami wcześniejszych badań, jednak statystyczna istotność ukierunkowania na rolę badawczą w zaledwie dwóch krajach w pierwszym modelu i jej nieistotność w pojedynczym modelu może zaskakiwać. Możliwe, że oznacza to istnienie rosnącego napięcia między deklarowaną orientacją na rolę badawczą a produktywnością badawczą w Europie. Podczas gdy europejscy naukowcy w coraz większym stopniu ujmują siebie jako ukierunkowanych na badania, orientacja badawcza okazuje się znacznie mniej statystycznie istotnym predyktorem stawania się najbardziej produktywnym naukowcem, niż oczekiwać by można na podstawie wcześniejszych analiz. W odróżnieniu od tego, inwestycje czasu na badania okazują się istotnymi predyktorami zarówno w pierwszym modelu (w 3 krajach), jak i w pojedynczym modelu europejskim.

Występująca nieistotność predyktorów instytucjonalnych (w obu modelach) w przypadku bardzo produktywnych naukowców może dostarczyć wsparcia dla teorii iskry bożej w badaniach nad produktywnością (Cole i Cole 1973). Bez względu na administracyjne i finansowe otoczenie instytucjonalne, pewien segment kadry akademickiej – mogą to być właśnie nasi *research top performers* – będzie zawsze wykazywał większy wewnętrzny pęd w kierunku prowadzenia badań niż pozostali naukowcy. Również Peter James Bentley i Svein Kyvik w swoim globalnym badaniu 13 krajów odnaleźli wsparcie dla tej teorii, bardziej niż dla konkurującej z nią teorii maksymalizacji korzyści (ze Stephan i Levin 1992). Jak stwierdzili Cole i Cole (1973: 71), „żeby odnosić sukcesy, naukowiec musi cechować się samodyscypliną i pracować długo i produktywnie. Taka samodyscyplina i motywacja prawdopodobnie wyjaśnia co najmniej w tym samym stopniu zróżnicowanie w sukcesach naukowych, co cechy wrodzone”. Najbardziej produktywni naukowcy, tak jak definiuje się ich w tym rozdziale, wydają się pasować doskonale do tego opisu. Teoria akumulacji przewag (w połączeniu z teorią wzmocnienia) znajduje w tym badaniu jedynie częściowe wsparcie: wiek nie jest istotnym predyktorem w większości zbadanych systemów, a przynależność do wyższych warstw hierarchii akademickiej (czy profesura), chociaż stanowi istotny predyktor w większości systemów, jest zwrotnie powiązana z produktywnością.

11.8. Wnioski

W rozdziale tym podążaliśmy kilkoma ścieżkami badawczymi. Po pierwsze, skupiliśmy się na rzadko podejmowanym w literaturze badawczej problemie bardzo

produktywnych naukowców (czyli *highly productive academics*). Ich rola w produkcji wiedzy we wszystkich zbadanych 11 systemach europejskich jest podstawowa: bez tych 10% badaczy produkcja naukowa w Europie (w tym w Polsce) zmniejszyłaby się średnio o połowę. Po drugie, zaprezentowaliśmy badanie oparte na solidnym międzynarodowym materiale ilościowym, a nie na pojedynczych badaniach krajowych dominujących w dotychczasowej literaturze przedmiotu. Po trzecie, w odróżnieniu od bibliometrycznych badań produktywności badawczej, skupiliśmy się na akademickich postawach, zachowaniach oraz percepcjach jako predyktorach stawania się najbardziej produktywnym naukowcem (czyli *research top performer*). Nasze badanie dostarcza dużego i międzynarodowego potwierdzenia systematycznych nierówności w produkcji wiedzy zasugerowanych po raz pierwszy przez Alfreda Lotkę (1929) oraz Dereka de Sollę Price'a (1963). To, co moglibyśmy nazwać „zasadą 10/50”, pozostaje w mocy w całej Europie (10% naukowców wytwarza 50% wszystkich publikacji).

Europejska elita badawcza jest homogeniczną grupą naukowców, których wysoką produktywność badawczą napędzają strukturalnie podobne czynniki, niedające się w łatwy sposób zreplikować środkami ustawodawczymi. Zmienne, które zwiększają szanse na wejście do tej grupy, pochodzą z poziomu indywidualnego, a nie instytucjonalnego. Niezależnie od tego, z jakiego instytucjonalnego czy krajowego kontekstu pochodzi, elita badawcza działa według tych samych wzorców dotyczących pracy akademickiej i współdziała podobne postawy akademickie. Bardzo produktywni naukowcy są do siebie bardzo podobni z europejskiej perspektywy porównawczej i zarazem istotnie różnią się od mniej produktywnych kolegów w swoich krajach. Są gatunkiem akademickim o uniwersalnym charakterze i współdziała niemal ten sam ciężar produkcji naukowej w całej Europie.

Nasza analiza pokazuje, że zachodzą istotne różnice między wnioskami wyprowadzonymi z modeli regresji liniowej z korelatami produktywności badawczej wyszczególnionymi we wcześniejszych badaniach a wnioskami z modelu wielowymiarowej regresji logistycznej z predyktorami przynależności do europejskiej elity badawczej. Pokazujemy płeć naukowców jako bardzo słaby predyktor, natomiast ich wiek jako predyktor bardzo istotny; przynależność do wyższych warstw hierarchii akademickiej (profesura) oraz umiędzynarodowienie to najistotniejsze predyktory. Inaczej niż w większości wcześniejszych ustaleń opartych na modelach wykorzystujących regresję liniową, zarówno średnia liczba godzin poświęconych na badania, jak i ukierunkowanie na rolę badawczą okazały się ważnymi predyktorami stawania się najbardziej produktywnym naukowcem jedynie w kilku krajach. Natomiast zgodnie z większością wcześniejszych wniosków badawczych, predyktory z poziomu instytucjonalnego okazały się statystycznie nieistotne.

Badania nasze wyraźnie pokazują ważność dla całej Europy tradycyjnych uogólnień dotyczących tego, że „jedynie niewielka część naukowców wytwarza większość nauki produkowanej przez całą wspólnotę naukową” (Cole i Cole 1973: 59). Akademicka produkcja wiedzy w Europie, podobnie jak w innych częściach świata, zawsze była poddawana ogromnej stratyfikacji; „niezależnie od tego, w jaki

sposób ją mierzymy, mamy do czynienia z ogromnymi nierównościami w produktywności badawczej naukowców” (Allison 1980: 163), ponieważ produktywność badawcza na indywidualnym poziomie „ogromnie się różni” (Fox 1983: 286). Rozdział ten dostarcza silnego empirycznego wsparcia (pochodzącego z 11 systemów europejskich) na rzecz wniosków wyprowadzanych we wcześniejszych badaniach, najczęściej zakrojonych jednak na o wiele mniejszą skalę i w ograniczeniu do pojedynczego kraju.

Opierając się na bazie danych Fundacji Carnegie dotyczącej kadry akademickiej, Philip G. Altbach i Lionel S. Lewis (1996: 24) stwierdzili, jednak bez analizowania szczegółów, że „rzeczywista produktywność jest w istocie ograniczona do mniejszości kadry akademickiej”. Paul Ramsden (1994: 223) w swoim studium produktywności badawczej, opartym na ankietach zebranych od 890 naukowców z 18 australijskich instytucji, dochodzi do podobnych wniosków: „większość publikacji została napisana przez małą część kadry”. Podobnie Mary Frank Fox (1992: 296), na podstawie badania 3968 amerykańskich badaczy w naukach społecznych, stwierdziła, że „niewielu ludzi wytwarza wiele artykułów, a wielu publikuje niewiele lub nic”. Nasza podstawowa zagadka badawcza brzmiała zatem w kontekście tego rozdziału następująco: czy jest tak również w przypadku systemów europejskich? oraz – czy jest tak również w Polsce? Nasze ustalenia zgodnie pokazują, że takie wzorce rozkładu produktywności badawczej występują wyraźnie we wszystkich przebadanych europejskich systemach szkolnictwa wyższego oraz dla wszystkich 5 głównych obszarów nauki. Polska nie różni się pod tym względem niczym od pozostałych badanych krajów europejskich – wzorzec rozkładu produkcji naukowej według typów kadry jest dokładnie taki sam; różni nas jedynie – i to bardzo, na niekorzyść – skrajnie niski poziom produktywności całości kadry. Publikujemy mało w obiegu międzynarodowym, ale przede wszystkim w ogóle średnio publikujemy bardzo mało i w dużej części nie publikujemy wcale. Wyłaniający się obraz jest mimo to pozytywny: polscy *research top performers* nie różnią się od swoich zachodnioeuropejskich kolegów tak bardzo, jak pozostałe 90% kadry.

W perspektywie historycznej nasze ustalenia są zgodne z wzorcami produktywności badawczej opartymi na szacunkach dostarczonych przez Dereka Price’a w latach 60. XX w., a także w starszej pracy Alfreda J. Lotki (1926). Tak zwane prawo Lotki (prawo odwrotności kwadratu produktywności) głosi, że „liczba osób wytwarzających n artykułów jest proporcjonalna do $1/n^2$. Dla każdego 100 autorów wytwarzających pojedynczy artykuł w pewnym okresie czasu istnieje 25 tworzących dwa, 11 tworzących trzy i tak dalej” (Price 1963: 43). Podobnie w swoim badaniu amerykańskich fizyków stwierdzili Cole i Cole (1973: 218): „na podstawie modelu Price’a możemy oszacować, że mniej więcej 50% wszystkich artykułów naukowych jest wytwarzanych przez ok. 10% naukowców”. I to właśnie jest obecny rozkład produktywności w Europie, który pokazujemy w tym rozdziale: z pewnością spodziewaliśmy się możliwości potwierdzenia tej hipotezy, jednak do tej pory nie dysponowaliśmy niezbędnymi dużymi, międzynarodowymi danymi empirycznymi.

Nasze ustalenia empiryczne pokazują zatem, że na uniwersytetach europejskich *de facto* współlegzystują różne segmenty „kadry akademickiej”, a profesja akademicka jest niezwykle podzielona: istnieje bardzo mały segment bardzo produktywnych badaczy oraz bardzo duży segment badaczy średnio lub nisko produktywnych. Międzynarodowe podobieństwa między produktywnymi badaczami są tak samo silne, jak krajowe różnice między nimi a pozostałymi badaczami zaangażowanymi w badania. Wśród bardzo produktywnych naukowców koncentracja kobiet jest stabilna w całej Europie i względnie wysoka, jeśli porównywać ją z koncentracją znaną z literatury przedmiotu sprzed kilku dekad.

W rozdziale tym ponownie przeanalizowaliśmy prawo Lotki dotyczące asymetrycznego rozkładu częstotliwości publikacji w czasopiśmie, wskrzeszone przez Price'a, i potwierdziliśmy jego niegasnącą ważność w Europie. Wraz z rosnącą rolą zindywidualizowanego, konkurencyjnego finansowania w większości europejskich struktur finansowania szkolnictwa wyższego (także na poziomie europejskim przez granty z European Research Council), rola najbardziej produktywnych naukowców będzie rosła i w systemach krajowych, i w europejskim sektorze uniwersyteckim jako całości.

Rozkład produkcji wiedzy naukowej w Europie jest znacząco odchylony w stronę bardzo produktywnych naukowców. Konsekwencje dla polityki publicznej tego historycznie stałego wzorca produktywności badawczej są bardziej istotne dla tych systemów, w których finansowanie badań w coraz większym stopniu jest oparte na indywidualnych grantach badawczych, niż dla systemów z finansowaniem badań ukierunkowanym przede wszystkim na poszczególne instytucje (takich jak choćby we Włoszech, patrz Abramo i in. 2011a). Konsekwencje te różnią się w odniesieniu do konkurencyjnych i niekonkurencyjnych systemów w Europie (czyli takich, w których polityka zatrudnienia funkcjonuje w modelu „awansujesz lub odchodzisz”, *vs.* takich, w których obowiązuje model „jeśli już jesteś w systemie – będziesz w nim na zawsze”). Głównym dylematem staje się tu pytanie, czy wspierać bardzo produktywnych badaczy (gdziekolwiek by nie byli ulokowani), czy najlepsze instytucje, z opcją koncentrowania bardzo produktywnych naukowców w najlepszych instytucjach, co prowadziłoby do postępującej koncentracji badań wyłącznie w wybranych, najbardziej prestiżowych instytucjach. Co więcej, wydaje się, że będzie rosło napięcie między kształceniem a badaniami w tych systemach, w których zostają wprowadzone mechanizmy konkurencyjnego finansowania na badania (przez niektórych nie bez racji nazywane „społecznym darwinizmem w najczystszej postaci”, patrz Thornton 2012: 191).

Wnioski z naszych badań dla polityki naukowej w Europie (podobnie jak w Polsce) są kłopotliwe. Jeśli systemy europejskie zrezygnowałyby ze swoich najbardziej produktywnych naukowców (górne 10% aktywnych badawczo naukowców), np. przez ich wymuszoną emigrację do bardziej atrakcyjnych systemów oferujących lepsze warunki pracy, to straciłyby niemal połowę swojej krajowej produkcji naukowej. A jeśli systemy europejskie zwolniłyby dolną połowę swoich aktywnych badawczo naukowców, to straciłyby 5,9% krajowej produkcji wiedzy

(a w przypadku aktywnych badawczo naukowców zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy w sektorze uniwersyteckim strata ta wyniosłaby 8,9%).

Wyłania się tym samym nowa typologia europejskiej kadry akademickiej, oparta na mierzalnym wkładzie w produkcję wiedzy: w aktywnej badawczo części kadry akademickiej występują najbardziej produktywni naukowcy, przeciętnie produktywni naukowcy (górną i dolną warstwą środkowej części populacji) oraz naukowcy nieproduktywni, czy też niepublikujący (częściowo to „milczący naukowcy” Cole’a i Cole’a, których udział wśród zatrudnionych na pełny etat w sektorze uniwersyteckim waha się między mniej niż 10% w Irlandii, Włoszech, Wielkiej Brytanii i Holandii do ponad 40% w Polsce). Co więcej, zarówno na instytucje szkolnictwa wyższego w ogólności, jak i na uniwersytety w szczególności, składają się też przedstawiciele nieaktywnej badawczo kadry – dodatkowa grupa osób nieprowadzących badań naukowych.

Nasze analizy pokazują, że zachowania i postawy akademickie najbardziej produktywnych naukowców są innym światem w porównaniu ze światem zachowań i postaw średnio produktywnych naukowców (i badaczy nieproduktywnych). Pod względem produktywności badawczej nie istnieje już jednolita „profesja akademicka” (tak jak to było przez ostatnie półwiecze), a jedynie „profesje” w liczbie mnogiej. „Profesje akademickie” w liczbie mnogiej pojawiają się w podobnym kontekście u Endersa i Musselin (2008: 127), gdy odnoszą się oni do rosnącego wewnętrznego zróżnicowania kadry; u Marginsona (2009: 110), kiedy podsumowuje on wpływ globalizacji na stratyfikację między „tymi, którzy posiadają globalne przywileje, a tymi, którzy są przywiązani do swoich kontekstów krajowych i lokalnych”; oraz u Teichlera (2014b: 84), gdy bada on aktualność tradycyjnego powiązania między kształceniem a badaniami w Niemczech i ogranicza ten związek wyłącznie do grupy niemieckich „profesorów uniwersyteckich”. Rosnące rozwarstwienie kadry akademickiej w całej Europie jest nowym określeniem zachodzących obecnie procesów, a trwałość nierówności w produkcji wiedzy naukowej w różnych jej częściach – jednym z jej wymiarów.

W rozdziale tym zbadaliśmy specyficzną grupę bardzo produktywnych naukowców również po to, by ukazać złożoność właściwą pojęciu „profesja akademicka”. Zdezagregowany obraz produktywności badawczej w Europie uwypukla trwałość znaczącego podziału na najbardziej produktywnych naukowców i pozostałych naukowców, który wydawał się dotychczas niewystarczająco poddawany badaniom, zwłaszcza porównawczym. Obraz ten jest niemal całkowicie nieuchwytny na zagregowanych poziomach statystycznych, zwłaszcza krajowych.

Pokazujemy także istotne napięcie między wnioskami z wyników testów statystycznych a wnioskami płynącymi z regresji logistycznej. Nieoczekiwanie, podczas gdy wnioskowanie statystyczne dla dużej ilości czasu przeznaczonego na badania i dla wysokiego stopnia ukierunkowania na badania okazują się ważnymi cechami najbardziej produktywnych naukowców, podejście oparte na wielowymiarowym modelu potwierdza te ustalenia jedynie dla wybranych krajów. Podczas gdy w weryfikacji hipotez statystycznych są to podstawowe zmienne we wszystkich

badanych systemach, w analizie wielowymiarowej ich rola jest niewielka. Dochodzimy zatem do wniosku natury metodologicznej, że zastosowanie połączenia kilku podejść badawczych dostarcza lepszego pod względem empirycznym wglądu w rzeczywistość europejskiej elity badawczej, niż opieranie się tylko na jednym z nich. Nie da się, jak sądzimy, zlekceważyć wniosków, zgodnie z którymi ukierunkowanie na badania jest niemal niezbędne do wejścia do klasy najbardziej produktywnych naukowców w Europie, a ukierunkowanie na kształcenie studentów w istocie wyklucza europejskich badaczy z tej klasy.

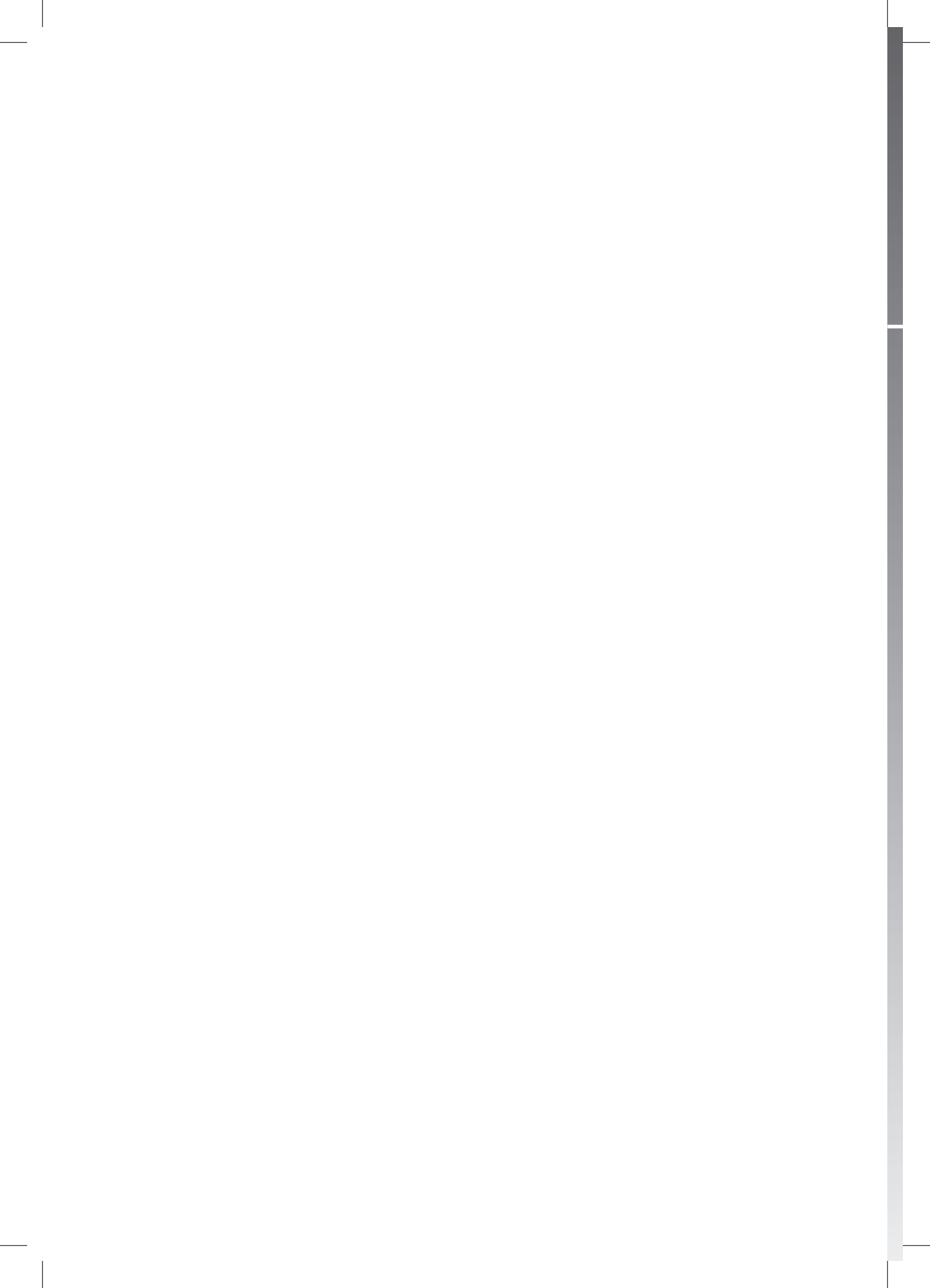
Połączenie w tym badaniu ustaleń pochodzących z przeprowadzanych testów statystycznych i z wielowymiarowej regresji logistycznej pozwala stwierdzić w podsumowaniu, że europejscy najbardziej produktywni naukowcy okazują się bardziej kosmopolityczni (moc umiędzynarodowienia w badaniach), znacznie ciężiej pracujący (moc dużej ilości całkowitego czasu pracy i czasu przeznaczonego na badania), a także znacznie bardziej zorientowani na badania (moc wyboru indywidualnej roli akademickiej) niż pozostali europejscy naukowcy, mimo niezwykle zróżnicowanych krajowych systemów szkolnictwa wyższego.

Są to wnioski o silnych implikacjach dla strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, a szczególnie dla rekrutacji i procedur awansowych młodej kadry. Wnioski te stawiają w centrum uwagi pytania o typ młodych badaczy, jakich potrzebują europejskie – w tym również polskie – uniwersytety: czy młoda kadra, zwłaszcza w prestiżowych instytucjach, od samego początku ma być nastawiona na prowadzenie badań naukowych, czy też może być rekrutowana na potrzeby kształcenia studentów. Różnice odpowiedzi udzielanej na to pytanie w Europie widać wyraźnie po analizowanych w rozdziale 12 postawach i działaniach kadry poniżej 40 roku życia. Pytanie to jest szczególnie istotne w Polsce i powinno być zadawane i na poziomie całego systemu, i – w najlepszych ośrodkach – na poziomie każdej procedury przyjmowania do pracy, i każdej procedury awansowej.

Przyjmowanie do pracy w najlepszych ośrodkach naukowych osób o potencjalnie niskiej lub zerowej produktywności badawczej i utrzymywanie w nich osób o niskiej lub zerowej produktywności – determinuje przyszłość polskiej nauki w konkurencyjnym systemie globalnej nauki. Suma drobnych decyzji zatrudnieniowych i awansowych podejmowanych na poziomie wydziałów powoduje nieuniknioną lawinę konsekwencji na poziomie systemu. A niska przeciętna produktywność polskiej nauki buduje od ćwierćwiecza jej przeciętnie niski obraz w Europie i na świecie, co skutecznie odcina ją od współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych i od międzynarodowych, przede wszystkim unijnych, konkurencyjnych środków na badania.

Najgroźniejsze dla Polski może być dosyć powszechne przekonanie, że nauka może działać w ramach ostrego podziału akademickich ról i zadań: że, z jednej strony, może funkcjonować olbrzymia część kadry pozbawiona woli i/lub możliwości prowadzenia badań naukowych, a z drugiej – przyniatająca mniejszość dysponująca i wolą, i możliwościami. Taki podział powoduje rosnące przekonanie zachodniej wspólnoty badawczej, że polska nauka nie jest atrakcyjnym partnerem

jako całość. Po upływie ćwierćwiecza od upadku komunizmu wszelkie argumenty historyczne przestają mieć znaczenie: liczy się obecne miejsce Polski w europejskich i globalnych kanałach dystrybucji wiedzy, prestiżu i zasobów finansowych. Nasze katastrofalne wyniki w konkursach organizowanych przez European Research Council przechodzą w Polsce bez większego echa (w polityce naukowej, a nie w publicystyce) – ale potwierdzają niską międzynarodową atrakcyjność polskiej nauki w Europie. Na dłuższą metę statystyka wyników z ERC jest dla obrazu polskiej nauki w świecie zabójcza, jednak stanowi ona wynik potężnych, wieloletnich, systemowych zaniedbań. Odnosimy wrażenie, że mimo pozytywnego wpływu reform na sposób myślenia o nauce przynajmniej części kadry akademickiej, nadal mamy do czynienia z „akumulacją strat”, a nie z „akumulacją przewag”. Zaczynamy gonić systemy zachodnie, jednak bez niezbędnych, wyższych publicznych nakładów finansowych (co osłabia istnienie koniecznych, konkurencyjnych mechanizmów finansowych), a systemy te, jak się wydaje, uciekają nam coraz szybciej, czego nie chcemy dostrzegać i na co nie chcemy reagować.



Młoda kadra akademicka: międzypokoleniowe różnice w pracy naukowej i produktywności badawczej

-
- Wprowadzenie
 - Kontekst teoretyczny
 - Metodologia i dane
 - Wyniki badań empirycznych
 - Wnioski
-

12.1. Wprowadzenie

W tym rozdziale koncentrujemy się na zmianie pokoleniowej zachodzącej obecnie w szeregach polskiej kadry akademickiej: zmianie zachowań i postaw akademickich w obrębie dwóch grup naukowców. Pierwsza z nich dołączyła do akademii w czasach komunistycznych, druga zaś zasiliła szeregi kadry akademickiej po roku 1989. Choć w systemach Europy Zachodniej istotę zmian pokoleniowych w ostatnich kilku dekadach wiązano przede wszystkim z reformami finansowania i zarządzania uniwersytetów (Teichler, Arimoto i Cummings 2013; Enders i de Weert 2009b), w Polsce, a także w innych postkomunistycznych krajach Europy Środkowej, była ona dodatkowo powiązana z szerszymi zmianami społeczno-ekonomicznymi. Polska po 1989 r. stała się państwem członkowskim OECD (1996), NATO (1999) i UE (2004) i w ciągu ostatnich 20 lat osiągnęła trzykrotny wzrost wartości PKB w przeliczeniu na mieszkańca (z 6300 euro w 1995 r. do 11 500 euro w roku 2005 i do 17 500 euro w 2013 r.). Zmiany, które zaszły na uczelniach w tym okresie (w tym zmiany pokoleniowe w obrębie profesji akademickiej) były równie głębokie, chociaż nie tak spektakularne, jak zmiany zachodzące w szerokim krajobrazie społecznym i gospodarczym państwa. Uczelnie jako instytucje długiego trwania nie przeszły rewolucji, ale dwie i pół dekady drobnych zmian, a przede wszystkim zmiany z ostatniej dekady zmieniają świat akademicki nie do poznania. W tym rozdziale pokażemy zachodzące transformacje na przykładzie zmian pokoleniowych.

Poddamy tu analizie odmienne wzorce pracy akademickiej, postaw akademickich i produktywności badawczej dwóch skontrastowanych ze sobą grup: naukowców poniżej 40 roku życia (zwłaszcza nowo przyjętych w szeregi kadry akademickiej) – zwanych dalej „młodą kadrami” lub „młodymi naukowcami” – i kadry starszej (zwłaszcza profesorów tytularnych). Naukowcy poniżej 40 roku życia wciąż znajdują się w okresie swoich „lat formacyjnych” (Teichler 2006b) i zazwyczaj mają stopień doktorski nie dłużej niż 10 lat. Założyliśmy, że różnica między akademickimi kohortami (czy pokoleniami) wyrażana w grupach wiekowych (oraz między tytułami i stopniami akademickimi) może przynieść lepsze efekty, niż binarny podział na kadrę juniorów i seniorów (wykorzystywany ostatnio szeroko w literaturze przedmiotu, patrz Teichler i Höhle 2013; Kwiek i Antonowicz 2013; Teichler, Arimoto i Cummings 2013) czy trójczłonowy podział na kadrę juniorów – kadrę średniego szczebla – profesurę (wykorzystany choćby w Enders i Teichler 1997).

Polska akademia jest wyraźnie podzielona pokoleniowo. W rozdziale tym porównujemy młodych naukowców oraz starsze pokolenia, wykorzystując w tym celu rozległy materiał jakościowy i ilościowy. Wnioski dotyczące polityki publicznej w obszarze szkolnictwa wyższego, wynikające z przeprowadzonych analiz, zawierają przede wszystkim wskazania dla polityki rekrutacyjnej i polityki awansowej: obie mają coraz większe znaczenie dla polskiego systemu, który jest dzisiaj mniej ukierunkowany badawczo, ale który pragnie doganiać systemy zachodnie, radykalnie bardziej ukierunkowane na badania.

Odpowiedzi na pytania, kto jest zatrudniany, kto pozostaje na uczelniach, a kto jest z nich zwalniany (oraz na podstawie jakich kryteriów) – określą jakość nauki w Polsce i jej przyszłość w kontekście międzynarodowym. Obecne reformy przedstawiają wyraźny, preferowany przez ustawodawców obraz nowego pokolenia naukowców: mają być wysoce zmotywowani do prowadzenia badań naukowych, silnie zakorzenieni w międzynarodowych sieciach badawczych, mają publikować przede wszystkim w obiegu międzynarodowym oraz być w dużym stopniu zaangażowani w krajowe i międzynarodowe zmagania o uznanie akademickie i finansowanie badań. W przyszłości, bez jeszcze bardziej radykalnego podejścia, konkurencja między systemami zachodnioeuropejskimi, z ich mocno nastawionymi na badania naukowcami, a polskim systemem, z młodymi naukowcami o słabym nastawieniu na badania (oraz potężnie zaangażowanymi w dydaktykę), jest w praktyce zadaniem niewykonalnym. W konsekwencji przepaść w produkcji wiedzy między zachodnimi systemami a Polską, której wyrazem jest średni poziom produktywności badawczej, może się jeszcze bardziej zwiększyć.

Dane ilościowe wykorzystywane w tym rozdziale, podobnie jak w pozostałych rozdziałach, pochodzą z 3704 zwróconych polskich kwestionariuszy badania CAP/EUROAC, natomiast dane jakościowe – z 60 częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych. Wywiady zostały przeprowadzone rok po zwrocie kwestionariuszy (w 2011 r.), co pozwoliło na ukształtowanie ich stosownie do wstępnych analiz polskich danych ilościowych². Między danymi ilościowymi a jakościowymi występuje oczywiste napięcie, podobnie jak między uogólnieniami opartymi na deklarowanych danych, z jednej strony, i percepcją sytuacji zawartej w kwestionariuszach oraz percepcją sytuacji w ograniczonej liczbie pogłębionych wywiadów, z drugiej. Jednakże powiązanie obu podejść, a więc wykorzystanie danych ilościowych i jakościowych, wydaje się prowadzić do bardziej zrównoważonych wyników niż każde z nich oddzielnie, zgodnie z metodologią „podejścia mieszanego” w badaniach społecznych (czyli *mixed methods research*, patrz Caracelli, Greene 1993; Creswell i Plano Clark 2011).

Omawiamy tu pracę akademicką w kontrastującym ujęciu „wczoraj i dziś” (przy czym owo „wczoraj” obejmuje zarówno pracę dekadę temu, jak i pracę w okresie komunistycznym) oraz analizujemy lukę pokoleniową coraz silniej dzielącą „nas” i „ich”. Podział na „my” (młodych) i „oni” (starszych) jest na polskich uczelniach niezwykle silny. Nie będą nas jednak interesować tradycyjne różnice odnoszące się do pozycji zajmowanej na uczelniach, ściśle związane z akademickim prestiżem. Z oczywistych względów wyższa pozycja i wyższe miejsce w akademickiej hierarchii to wyższy prestiż. Będą nas raczej interesować różnice w postrzeganiu miejsca i roli nauki w społeczeństwie, ujmowaniu miejsca badań naukowych w pracy akademickiej, w wykonywanej pracy w podziale na kształcenie i badania oraz w produktywności badawczej. Nie jest bowiem tak, że „oni”, czyli starsza

² Jak już wspominaliśmy, częściowo ustrukturyzowane wywiady pogłębione przeprowadził dr Dominik Antonowicz z UMK w Toruniu.

kadra akademicka, są przeciwstawiani „nam”, czyli młodszymi badaczom; jest raczej tak, że w coraz większym stopniu „my” pracujemy w innym otoczeniu instytucjonalnym i na innych warunkach (nawiasem mówiąc, przypomnijmy, że autor nie jest przed czterdziestką, a przed pięćdziesiątką, a opozycja „my”/„oni” pochodzi z analizy wywiadów pogłębionych).

Młodzi naukowcy są w coraz większym stopniu świadomi, że wraz z ostatnią falą reform nadszedł nowy porządek akademicki oraz że w zasadzie, po raz pierwszy od kilku dziesięcioleci, będą pozostawieni w dużej mierze samym sobie i będą musieli w większym stopniu polegać na indywidualnej i instytucjonalnej konkurencji (ale również i współpracy), liczyć się z coraz większą rywalizacją akademicką powiązaną z prowadzeniem badań naukowych i ich finansowaniem. Wszystkiemu będzie towarzyszyła głębsza niepewność zawodowa. Młodemu pokoleniu naukowców wydaje się zupełnie jasne, że brak indywidualnego finansowania badań z czasem oznacza najczęściej całkowity brak możliwości prowadzenia jakichkolwiek badań (w warunkach nowego modelu finansowania, przy radykalnie zmniejszającym się instytucjonalnym poziomie finansowania badań statutowych oraz rosnącej presji na zdobywanie środków z NCN i NCBR). Brak badań oznacza natomiast brak publikacji naukowych, co stopniowo staje się nie do zaakceptowania w powstającej na naszych oczach polskiej akademii, która jest coraz silniej – wzorem najlepszych uczelni świata zachodniego – skoncentrowana właśnie na publikacjach. Widmo liczby i jakości publikacji – oraz powiązanych z nimi „punktów” mierzących indywidualny postęp w nauce i warunkujących przesuwanie się w górę po szczeblach kariery naukowej – krąży nad młodym pokoleniem. Jest to niezwykle wyraźne w przeprowadzonych wywiadach. Starsze pokolenia czują się w tym aspekcie pracy naukowej znacznie słabiej poddawane presji, niejako nie wierząc, że nowy porządek akademicki może zostać zastosowany również do nich. Nie jest to przeświadczenie bezpodstawne: nowy porządek w takiej wersji, w jakiej wyłania się z wywiadów (a nie z oficjalnej wersji krajowych i instytucjonalnych dokumentów) dotyczy starszych pokoleń kadry jedynie w marginalnym stopniu, co młodsza kadra uważa za pewną niesprawiedliwość. Wywiady pokazują jasno, że o ile „oni” funkcjonują w starym – i stopniowo zamierającym – świecie akademickim, o tyle „my” funkcjonujemy już w nowych warunkach. „Teraz” różni się coraz bardziej radykalnie od „niegdyś”, a pokoleniowa przepaść jest tak głęboka, że prawdopodobnie to właśnie podział pokoleniowy można określić dzisiaj jako najistotniejszy w polskim szkolnictwie wyższym – przynajmniej z perspektywy reform szkolnictwa wyższego i ich efektów.

12.2. Kontekst teoretyczny

Podobnie jak w innych częściach Europy, nie ma w Polsce jednej profesji akademickiej: mamy raczej do czynienia z coraz bardziej rozwarstwowanymi i coraz silniej zróżnicowanymi „profesjami akademickimi” (patrz Enders i Musselin 2008;

Teichler 2014b). Jürgen Enders (2006: 9) w swoich badaniach kadry akademickiej zaproponował jej cztery „osie zróżnicowania”: „specjalność dyscyplinarna i naukowa, linia podziału sektorowego i instytucjonalnego, wewnętrzny system rankingowy oraz krajowe różnice – wszystkie z nich mogą wpływać na struktury, praktyki i kultury w akademii”. W rozdziale tym pokazujemy znaczenie jeszcze jednej linii różnicowania, a mianowicie zróżnicowania zachodzącego między akademickimi kohortami czy pokoleniami – w naszym przypadku naukowców poniżej 40 roku życia i pozostałych przedstawicieli kadry akademickiej.

Idea kohort akademickich czy też akademickich pokoleń została zaczerpnięta z badań Pauli Stephan i Sharon Levin (1992). Twierdzą one, że duża część warunków uprawiania nauki nie jest „specyficzna dla jednostek, ale jest raczej specyficzna dla całych pokoleń. Oznacza to, że sukces w nauce zależy, po części, od spraw znajdujących się poza kontrolą pojedynczego naukowca” (ibid.: 4). W polskim kontekście, podobnie jak w każdym innym, „sześćdziesięciolatek jest nie tylko dwadzieścia pięć lat starszy od trzydziestopięciolatka, ale również urodził się w innej epoce, gdy wartości i dostępne szanse mogły być w istotny sposób różne” (ibid.: 58). W rzeczy samej, tak właśnie jest, gdy porównamy Polskę w warunkach komunizmu ćwierć wieku temu z Polską współczesną. Dzisiejsi polscy młodzi naukowcy są podręcznikowymi przykładami naukowców zrodzonych do życia naukowego i naukowej pracy w innej epoce, cechującej się radykalnie innymi – większymi – możliwościami. Pragniemy zbadać te różnice, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, zgodnie z bardziej ogólną obserwacją, głoszącą, że „członkowie różnych kohort mogą wykazywać różnice w zachowaniach, wartościach i zdolnościach intelektualnych” (ibid.: 115).

W kontekście ilościowym będziemy badać rozkład czasu przeznaczanego na kształcenie studentów i na badania naukowe, produktywność badawczą oraz siłę głosu w akademii według grup wiekowych i etapów kariery naukowej. W wykorzystywanym tu kwestionariuszu CAP/EUROAC, „badania” oznaczały „lekturę literatury przedmiotu, pisanie, przeprowadzanie eksperymentów, badania w terenie”, „kształcenie” zaś – „przygotowywanie materiałów dydaktycznych i planów zajęć, wykładanie, konsultacje ze studentami, czytanie i ocenianie prac studenckich”. Obie kategorie zostały wykorzystane w kwestionariuszu badania w sposób nieproblematyczny, chociaż dla niektórych naukowców mogą one być ze sobą ściśle splecione. „Zachodząca na siebie natura” obowiązków naukowych (Brew i Lucas 1999) jest problemem metodologicznym, a „podział różnych obowiązków związanych z pracą na specyficzne kategorie działań podanych w kwestionariuszu jest metodologicznym wyzwaniem”, jak w niedawnym badaniu czasu pracy kadry naukowej podkreślili Bentley i Kyvik (2012: 533–534).

Przyjęliśmy, że rozkład czasu przeznaczanego na kształcenie i badania jest powiązany zarówno z czynnikami indywidualnymi, jak i instytucjonalnymi. Dla naukowców „ekonomia czasu” ma olbrzymie znaczenie (Gottlieb i Keith 1997: 416), a czas przeznaczony na badania konkuruje bezpośrednio z czasem przeznaczonym na kształcenie (oraz z czasem poświęconym na zadania związane z admini-

stracą i służbą społeczeństwu), co prowadzi do konfliktu ról akademickich (Marsh i Hattie 2002: 611). Problem podziału czasu ma istotne znaczenie dla naszego badania. Całkowita ilość dostępnego czasu jest zawsze ograniczona w skali dnia, tygodnia, miesiąca i roku. Niedostatek czasu, który można by poświęcić na badania, jest równie ważny w kontekście kadry akademickiej, szczególnie w Polsce, jak niedostatek przeznaczanych na nie środków publicznych. Jak pisała Mary Frank Fox (1992: 301) w kontekście amerykańskim, dla naukowców o wysokiej produktywności publikacyjnej „zadania związane z kształceniem i badaniami [...] to różne wymiary, które znajdują się ze sobą w niezgodzie”. Ekonomia czasu akademickiego w Polsce różni się istotnie od ekonomii w badanych przez nas systemach europejskich, co ma potężny wpływ na pokoleniowe wzorce produktywności badawczej.

Zagadka, którą chcieliśmy rozwikłać, badając podział wpływu i siłę głosu w zarządzaniu uczelniami między kolejnymi szczeblami kariery naukowej w niezwykle kolegialnym polskim systemie, wyglądała następująco: do jakiego stopnia kolegialność w Polsce jest „kolegialnością kadry seniorów”? W literaturze badawczej dotyczącej innych systemów europejskich znaleźliśmy pewne podpowiedzi. Oś podziału juniorzy–seniorzy była częstym punktem odniesienia badań nad szkolnictwem wyższym (patrz Finkelstein, Seal i Schuster 1998; Enders 2000). Stratyfikacja w polskim „systemie koordynowanym przez profesorów” według określenia Teichlera, Arimoto i Cummingsa (2013: 191) zostaje najpełniej wyrażona w różnicy we władzy akademickiej między „profesorami tytularnymi” a „młodą kadrami” (do 10 lat po doktoracie). Na podstawie przeglądu literatury badawczej dotyczącej rozwarstwienia kadry akademickiej i rozwarstwienia w nauce (Cole i Cole 1973; Schuster i Finkelstein 2006; Enders i de Weert 2009b) nasza wstępna hipoteza głosiła, że profesorowie tytularni w Polsce reprezentują znacznie bardziej pozytywne nastawienie do obecnego (tzn. niezreformowanego w momencie prowadzenia naszych badań) sposobu organizacji uniwersytetu niż młoda kadra (patrz rozdz. 8). Chociaż ilościowe podejście nie doprowadziło nas do rozstrzygających wniosków, wywiady pokazały, że młodzi naukowcy w znacznym stopniu popierają, choć nie bez zastrzeżeń, obecne zmiany w ocenie wyników pracy naukowej i w sposobach finansowania badań. Część z nich widzi w tych zmianach szansę na normalność – czyli, upraszczając, stopniowe zbliżanie się do warunków funkcjonowania obowiązujących w świecie zachodnim, będącym w wywiadach stałym punktem odniesienia.

12.3. Metodologia i dane

Za podstawową jednostkę analizy przyjęliśmy pojedynczego reprezentanta kadry akademickiej, a nie wydział czy instytucję szkolnictwa wyższego. Wykorzystaliśmy jednak tylko ściśle określony podzbiór naszych danych: interesowali nas wyłącznie naukowcy zatrudnieni w pełnym wymiarze czasu pracy w sektorze uniwersyteckim (szerszy opis próby, patrz podrozdz. 8.3). Pominęliśmy zatem sektor uczelni

technicznych i uniwersytetów przymiotnikowych, a stała za tym argumentacja na rzecz porównywalności wyników dla Polski i dla 10 pozostałych badanych krajów europejskich. W naszych analizach wykorzystaliśmy mieszane metody badawcze, z rozbudowanymi komponentami ilościowymi i jakościowymi. Podejście wykorzystujące metody mieszane znajduje się w samym środku jakościowo-ilościowego metodologicznego kontinuum (Teddlie i Tashakkori 2009: 28): metody ilościowe zajmują się zbieraniem „liczb”, natomiast metody jakościowe gromadzą „słowa” (Caracelli i Greene 1993: 195). W szczególności zaś, oparliśmy się na idei „sekwencyjnego projektu mieszanego”, w którym ilościowe i jakościowe fazy programu badawczego występują w uprzednio zdefiniowanym porządku chronologicznym

TABELA 12.1

Statystyka polskich częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych

	n	%
Wywiady	60	100
<i>Miejsce w hierarchii akademickiej</i>		
Junior	47	78,4
Senior	13	21,6
<i>Grupy wiekowe</i>		
Poniżej 40 roku życia	31	51,6
40–49 lat	14	23,3
50–59 lat	10	16,6
60 lat i więcej	5	8,3
<i>Dyscypliny akademickie</i>		
Nauki humanistyczne i o sztuce	7	11,6
Nauki społeczne	23	38,3
Biznes i administracja, ekonomia	10	16,6
Fizyka, matematyka, informatyka	7	11,6
Inżynieria, budownictwo, architektura	2	3,3
Nauki o życiu	8	13,3
Nauki edukacyjne	3	5,0
<i>Rodzaj instytucji</i>		
Sektor uniwersytecki	48	80,0
Sektor pozauniwersytecki	12	20,0
<i>Płeć</i>		
Mężczyzna	44	74,4
Kobieta	16	26,6

Źródło: opracowanie własne.

(Teddle i Tashakkori 2009: 120). Przeanalizowaliśmy dane z kwestionariusza EUROAC/CAP ilościowo, a dane z wywiadów przebadaliśmy jakościowo; następnie połączyliśmy oba zestawy wyników, poszukując „różnych, choć komplementarnych danych dotyczących tego samego tematu po to, by jak najlepiej zrozumieć problem badawczy” (Creswell i Plano Clark 2011: 71, 77). Posłużyliśmy się 60 częściowo ustrukturyzowanymi wywiadami pogłębionymi przeprowadzonymi zarówno z „młodymi”, jak i „starszymi” polskimi naukowcami, co pozwala na ukazanie zmieniających się perspektyw w ujmowaniu istoty pracy akademickiej w ostatnich 20–30 latach z jakościowej perspektywy indywidualnych biografii naukowych, powiązanych ze zmianami historycznymi po 1989 r. zachodzącymi na polskich uniwersytetach.

Korzystając z danych ilościowych i jakościowych, a tym samym „dokonując mieszania metod w celu uzyskania efektu komplementarności” (Greene 2007: 101), skupimy się na 5 głównych motywach badawczych. Dwa z nich mogą zostać uchwycone zarówno za pomocą „liczb”, jak i „słów”: „międzypokoleniowe wzorce publikacyjne” oraz „kolegialności a «mój głos» w akademii według podziałów pokoleniowych i zajmowanych szczebli w hierarchii akademickiej”. Jeden z nich można uchwycić wyłącznie za pomocą „liczb”: „czas poświęcany na badania oraz orientacja badawcza według pokoleń naukowych”, pozostałe dwa – wyłącznie za pomocą „słów”: „różne pokolenia akademickie: «oni i my» oraz «wczoraj i dziś»” oraz „poszukiwanie zewnętrznego finansowania oraz publikowanie w czasopiśmie o wysokiej kategorii”.

12.4. Wyniki badań empirycznych

12.4.1. Różne pokolenia akademickie: „oni i my” oraz „wczoraj i dziś”

„Przepaści międzypokoleniowej”, wyczytanej z przeprowadzonych wywiadów – wraz z rozległym komentarzem – poświęciliśmy sporą część *Wprowadzenia* (patrz s. 35–44), ponieważ uznaliśmy ją za istotną dla przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce. Teraz wrócimy do tego zagadnienia. Różnica między „wczoraj” i „dziś” jest najczęściej ukazywana w wywiadach za pomocą wskazania na rosnącą rolę zasobów finansowych na uczelniach: „pamiętam kłótnię między nimi, że to etos nauki się niszczy. A teraz to jest rzecz oczywista, prawda? A teraz już jest na porządku dziennym – nie masz grantu, nie jesteś naukowcem” (18/junior/starsza/kobieta/socjologia)³. Zmiany zachodzące obecnie w Polsce idą w kierunku znanym i szeroko diagnozowanym w Europie Zachodniej. Nie wiemy jeszcze, jaka

³ Podobnie jak we *Wprowadzeniu*, odwołania do wywiadów są skonstruowane według następującego schematu: nr wywiadu / stanowisko w hierarchii akademickiej (junior – do stanowiska adiunkta, lub senior) / wiek (młodszy – poniżej 40 roku życia, lub starszy) / płeć / dyscyplina akademicka.

będzie ich skala i realny wpływ na polski system. Nie wiemy również, w jakim stopniu część z tych zmian obejmuje polskie uczelnie lub obszary badań i jak bardzo zachodzące zmiany są nieodwracalne. Najważniejszym parametrem jest, z jednej strony, demografia, ograniczająca publiczne finansowanie kształcenia, a z drugiej – niskie nakłady na badania naukowe. Wektor zmian w pierwszym przypadku mamy ściśle określony (patrz rozdz. 3), natomiast w drugim wierzymy, jeśli uprawianie nauki w Polsce mielibyśmy traktować poważnie, że niskie publiczne nakłady na badania akademickie wzrosną, podobnie jak wzrosnie relatywna atrakcyjność akademickich pensji. Jürgen Enders i Marc Kaulisch (2007: 91) podkreślają, że często oczekuje się dzisiaj w Europie (choć ciągle nie powszechnie – dodajmy – i z różną intensywnością w odmiennych systemach i ich częściach), że „naukowcy coraz częściej będą znajdować własne pieniądze na badania i osobiście zarządzać nimi, a sukces w ich pozyskiwaniu staje się coraz ważniejszy zarówno dla organizacji, jak i pojedynczych naukowców”. Dzieje się tak również coraz częściej w Polsce: „jest nacisk na to, żeby zdobywać pieniądze. I to jest, że tak powiem, takim priorytetem. Pieniądze i punkty właściwie. [...] Po prostu nie ma pieniędzy u nas. I tak jak możemy, to staramy się gdzieś te pieniądze zdobywać” (7/junior/młodsza/kobieta/nauki polityczne). Pod względem umiędzynarodowienia w badaniach naukowych i konkurowania o środki finansowe na badania naukowe te dwa pokolenia tworzą osobne światy.

Na razie jednak część respondentów jest przekonana o tym, że o kolejnych stopniach akademickich decydują kontakty towarzyskie, a nie dorobek naukowy. Osiągnięcia naukowe nie są niezbędne, a praktyka pokazuje, że duża część przyznawanych stopni naukowych nie wiąże się bezpośrednio z nauką, a z czymś, co respondenci określają mianem „dobrego ulokowania” w nauce. Jak to ujął młody socjolog:

Im dłużej działam w systemie, tym odczuwam większe wrażenie, że decydujące znaczenie mają kontakty towarzyskie. To znaczy osoba, która dysponuje wiedzą i osiągnięciami zazwyczaj osiąga kolejne stopnie szczebli naukowych, ale one nie są niezbędne, żeby te stopnie osiągnąć. W pozostałych ważne są zazwyczaj kontakty towarzyskie. Znam wiele przypadków, w których bez stosownego dorobku naukowego były awanse zawodowe. To jest smutna konstatacja. – Ale sytuacje te to były raczej wyjątki? Może liczne, mniej liczne, ale wyjątki? – Uważam, że to jest reguła (30/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia).

W powszechnie wyrażanym marzeniu o tym, co określimy mianem desubiektywizacji wymogów awansowych i desubiektywizacji oceny dorobku naukowego, postęp w realizacji kariery akademickiej powinien być obiektywnie mierzalny, dokumentowany przez publikacje i determinowany ich jakością. Powinien również być łatwo przekładalny na dwa kamienie milowe polskiej kariery akademickiej: habilitację i profesurę tytularną. Paradoksalnie, żaden z rozmówców nie wyraził opinii, że habilitację i/lub profesurę należałoby zlikwidować, a polski system stop-

ni, tytułów i awansów przybliżyć do modelu anglosaskiego; podobnie jak w Finlandii, Austrii, Niemczech, Szwajcarii czy Francji, habilitacja (w różnych formach) okazuje się niezbędnym, choć wymagającym większego zobiektywizowania, elementem systemu awansowego. Osobiste kontakty, towarzyskie sympatie i antypatie, międzyuczelniane animozje i rywalizacje nie powinny odgrywać żadnej roli w procedurach awansowych, ponieważ osłabiają poczucie stabilności w nauce. A poczucie to jest wzmacniane przez mierzalność i (relatywną) desubiektywizację oceny osiągnięć badawczych. Powszechnie uważa się, że subiektywne decyzje dotyczące karier akademickich, nieoparte na mierzalnych wynikach naukowych, zniechęcają do uprawiania nauki i rodzą frustrację:

Przykład: można mieć pięć książek i mieć tylko dwa artykuły, będzie decydować dorobek merytoryczny, będą decydować kontakty, jedna i druga osoba może osiągnąć w pracy zawodowej to samo. Tak więc ten sam stopień w tym samym tempie, mimo tego, że jak gdyby jedna zasługuje, druga nie zasługuje. [...] jest to klikowość środowiska, które działa nie według mechanizmów merytokracyjnych, a według mechanizmów pozamerytokracyjnych (30/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia).

W powszechnie krytykowanym świecie niepewnych norm akademickich i subiektywnych kryteriów oceny dorobku naukowego, nadzieją na przyszłość wydaje się wprowadzenie systemu obiektywnych kryteriów pomiaru indywidualnych wyników badawczych (czyli „tych nieszczęsnych punktów”). Ocena dorobku naukowego na podstawie jasnych kryteriów jest postrzegana jako uczciwa, a decyzje dotyczące kariery akademickiej podejmowane na podstawie osobistych powiązań i subiektywnych opinii starszego pokolenia – jako niesprawiedliwe. Silna pokoleniowa odpowiedź na niesprawiedliwą subiektywność ocen oznacza jednocześnie zwrot ku sprawiedliwym, obiektywnym, mierzalnym kryteriom. Oba podejścia są niejako społeczną konstrukcją akademicką, niewystępującą nigdy w czystej formie, jednak drugie podejście lepiej służy dziś młodszemu pokoleniu. „Tak naprawdę to, co robimy, co publikujemy, wdrożenia, patenty – to powinno być oceniane” (4/junior/starsza/kobieta/chemia). System w takim idealizowanym ujęciu zmierza w kierunku „kwantyfikacji (po prostu) dorobku naukowego, czyli to wszystko ma być przeliczone na jakieś wartości, a konkretniej mówiąc na punkty, no, to dostrzegłem. To jest taka zasadnicza sprawa” (55/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia).

Część respondentów silnie wierzy w to, że w najwyższych i najniższych segmentach akademickiej nauki dochodzi do coraz większego rozwarstwienia między naukowcami, wyłania się bardziej naturalny – dla wszystkich systemów nauki – porządek z silnym, polaryzującym podziałem na aktywnych i odnoszących sukcesy w nauce i tych, którym się to nie udaje. Fundamenty tego nowego rozwarstwienia w polskiej nauce – znanego dobrze wcześniej, jednak wyłącznie w małej skali – są czymś zupełnie nowym dla polskiej wspólnoty akademickiej.

Różnic w akademickim prestiżu i uznaniu, różnic w rozlokowaniu na akademickiej drabinie, czyli stratyfikacji akademickiej, nie można już przypisywać jedynie lokalnym upodobaniom. Jak wyraził to starszy profesor pedagogiki:

To, co mam nadzieję nas czeka, będzie bardziej policzalne, zobiektywizowane. Oczywiście większość się jeży, że jak to można przekładać nauki humanistyczne na jakieś punkty, parametry, ale to jakoś zrównoważy poczucie, że jestem ważny, bo tak mi się wydaje. Dlatego [rodzi się] niechęć do pokazywania osiągnięć naukowych. Mało jest instytutów, gdzie ktoś mówi: jesteś lepszy, ty słabszy, a ty najslabszy i musisz coś z tym zrobić. Nawet jak tak jest, to nie mówmy tego, bo po co? (17/senior/starszy/mężczyzna/pedagogika).

Choć dla starszych pokoleń, stopnie, tytuły i stanowiska miały ogromne znaczenie, a badania stanowiły przede wszystkim narzędzie wykorzystywane do ich osiągnięcia, w nowym pokoleniu rodzi się uczucie uczestnictwa w globalnej grze badawczej, które dotychczas pozostawało nieznanne. Młodzi naukowcy są coraz częściej przekonani, że polskie stanowiska i stopnie są wyłącznie konsekwencją osiągnięć badawczych oraz że system obecnie pozwala na powstanie następującego porządku: najpierw badania i ich opublikowane wyniki, następnie stopnie i stanowiska. Międzynarodowe uznanie okazuje się często ważniejsze niż polskie stopnie i tytuły naukowe. Na szczęście w polskim systemie obowiązuje mechanizm, w ramach którego międzynarodowe osiągnięcia badawcze prowadzą do polskich stopni i tytułów. Jak to celnie ujął młody informatyk:

boisko, na którym ja gram, to nie jest boisko polskie, tylko międzynarodowe i akurat te polskie stopnie, znaczy nie są tylko polskie – ale stopnie: doktora habilitowanego, doktora, są sprawą drugorzędną. Mi się wydaje, że ważniejsze jest mieć dobre wyniki doceniane przez społeczność międzynarodową. System jest szczęśliwie o tyle wydolny, przynajmniej tutaj i w tej dziedzinie, że za tymi wynikami idą polskie stopnie. Pół kroku za nimi (37/senior/młody/mężczyzna/informatyka).

Tę samą ideę wyraził młody ekonomista, a obie refleksje bardzo dobrze świadczą o zdrowiu całości systemu:

jeśli ktoś jest rzutki, jest ruchliwy, jest odczytywany za granicą, to jego postrzeganie czy prestiż w środowisku [...] są większe, bo jeśli ktoś jest znany, albo może nie znany, ale rozpoznawany za granicą, no to rykoszetem jest też rozpoznawany w Polsce, tak mi się wydaje (5/junior/młody/mężczyzna/ekonomia).

Marzenie o obiektywności ocen w nauce wykracza poza mierzalność dorobku publikacyjnego i obejmuje również swoim zasięgiem międzynarodowy wpływ prowadzonych badań:

Oprócz takiej czysto kwantyfikowalnej skali osiągnięć powinno się też brać pod uwagę coś, czego się jakby nie da ustandaryzować. Niemniej jednak podstawą oczywiście oceny nauczyciela akademickiego jest, czy oceną jego aktywności, powinna być liczba publikacji i to z jakim się ta publikacja oddźwiękiem spotyka w świecie nauki (19/junior/młody/mężczyzna/pedagogika).

Potrzebne są zatem bardziej precyzyjne narzędzia oceny, na co zwróciła uwagę młoda socjolożka: „natomiast podoba mi się to, że [...] te reguły są coraz bardziej precyzyjne. Może nie jest to doskonały model, ale jest to coraz bardziej klarowne i to mi się podoba” (32/junior/młodsza/kobieta/socjologia). Subiektywność w podejmowaniu decyzji dotyczących kariery akademickiej stanowi główny problem: „brak jasnych kryteriów, sprecyzowanych w odniesieniu do danej specjalności jest tu kluczowym problemem”, jak stwierdził filolog (34/junior/starszy/mężczyzna/filologia germańska). Młodzi naukowcy potrzebują niezależności osiągananej dzięki habilitacji, którą uważają za absolutny punkt zwrotny w karierze naukowej. Są przekonani, że naukowe osiągnięcia będą w przypadku starań o habilitację znaczyć coraz więcej, a waga powiązań (bycia „jednym z nas” w danej dyscyplinie) znacznie spadać, zarówno w aspekcie kariery akademickiej, jak i zdobywania finansowania na badania naukowe. Wyraźnie rozróżniają bycie znanym jedynie w swoim własnym środowisku i bycie znanym w szerszym otoczeniu, krajowym czy zagranicznym, dzięki publikacjom. Tak ujęła to młoda ekonomistka:

Ja myślę, że coraz bardziej się jednak będą liczyły dokonania naukowe. [...] Jest ważne, żeby być znanym w środowisku, ale człowiek też jest ważny z nazwiska, z publikacji. To nie jest tak, że my się musimy znać, że ja muszę wiedzieć, jak ktoś wygląda (51/junior/młodsza/kobieta/ ekonomia).

Jednakże młode pokolenie kadry akademickiej ma świadomość, że efekty zachodzących zmian nie będą widoczne od razu. Procesy wprowadzania nowych reguł, zwłaszcza w odniesieniu do procedury habilitacyjnej i procedury przyznawania grantów, są długotrwałe i mogą wymagać zmiany pokoleniowej. Opisuje to młoda ekonomistka, konkludując, że na odczucie efektów zmian potrzeba co najmniej dekady:

Myślę, że teraz to już będzie nacisk na publikacje, na dorobek naukowy. I nie wiem, jak to będzie w tych najbliższych latach, bo tu jeszcze cały czas – myślę – mogą cały czas działać takie mechanizmy z lat poprzednich. No bo kto ocenia wnioski? Nawet jak się zmienia ta cała procedura habilitacji, gdzieś tam te papiery będą lądowały nie wiadomo gdzie, może one trafią tak naprawdę do rąk tych samych osób co przedtem. Ja myślę, że tak naprawdę to wszystko się zmieni, jak do tej jakby grupy osób oceniających wnioski, decydujących o losie innych, dotrą ci, którzy teraz mają, nie wiem – czterdzieści lat, trzydzieści parę, ci, którzy już w tym nowym trochę systemie działali od początku. Także myślę, że to jest jesz-

cze trochę – perspektywa dekady może, żeby tak naprawdę się zmieniło, to nie będzie tak od razu (51/junior/młodsza/kobieta/ekonomia).

Satysfakcję z pracy akademickiej można uchwycić na kilka sposobów. Na przykład w badaniu ankietowym – a przechodzimy tu na moment od analizy zebranych „słów” do analizy zebranych „liczb” – naukowcy zostali poproszeni o odniesienie się do następujących trzech stwierdzeń: „nie ma obecnie sprzyjających warunków do rozpoczynania akademickiej kariery w mojej dyscyplinie”, „jeśli mógłbym jeszcze raz wybierać, to nie zostałbym pracownikiem akademickim” oraz „moja praca jest źródłem dużego napięcia”. Czterech na dziesięciu (43,9%) reprezentantów młodej kadry na polskich uniwersytetach postrzega obecne warunki jako niesprzyjające i również czterech na dziesięciu z nich (41,6%) przeżywa duże napięcia związane ze swoją pracą. Mniej niż 20% badanych nie rozpoczęłoby ponownie kariery akademickiej (17,8%). Profesorowie tytularni rzadziej postrzegają badany okres jako niesprzyjający, uważają swoją pracę za mniej stresującą i rzadziej nie wybraliby kariery akademickiej, co pokazano w tabeli 12.2.

Również infrastruktura, zasoby oraz personel pomocniczy są postrzegane przez profesorów tytularnych jako doskonale czy bardzo dobre częściej niż przez młodą kadre. Wśród 12 przebadanych kwestii, od laboratoriów po finansowanie na badania, nie ma nawet jednego wyjątku od tej reguły. Młodzi naukowcy wymagają znacznie więcej od swoich uniwersytetów, a ponieważ zatrudniające ich instytucje nie są w stanie sprostać rosnącym wymaganiom, czują się oni przez to mniej zadowoleni i bardziej zestresowani w pracy akademickiej. Obie kategorie kadry „zgadzają się całkowicie” (lub „zgadzają się”) w bardzo wysokim odsetku ze stwierdzeniem, że presja na pozyskiwanie zewnętrznego finansowania rośnie (niemal

TABELA 12.2

Wyobrażenia kadry akademickiej: satysfakcja akademicka (miary pośrednie) według stanowiska i grupy wiekowej

	Profesorowie tytularni	Młoda kadra (do 10 lat po doktoracie)	Poniżej 40 roku życia	40–49 lat	50–59 lat	60 lat i więcej
Nie ma obecnie sprzyjających warunków do rozpoczynania kariery akademickiej w mojej dyscyplinie	36,5	43,9	43,4	41,7	41,0	38,2
Jeśli mógłbym jeszcze raz wybierać, to nie zostałbym pracownikiem akademickim	14,6	17,8	17,5	18,0	16,8	18,1
Moja praca jest źródłem dużego stresu	26,9	41,6	40,3	43,4	38,3	26,0

Źródło: opracowanie własne.

8 na 10 osób), jednak wykazują znacząco różne podejście do kwestii potencjalnej koncentracji finansowania na badania „na najbardziej produktywnych badaczach”. Co zaskakujące, jedynie 1/3 młodej kadry „zgadza się całkowicie” (lub „zgadza się”) z tym powszechnie wprowadzanym obecnie w Polsce podejściem do finansowania badań przez konkurencyjne granty indywidualne, w porównaniu z ponad połową profesorów tytularnych. Ponad 1/4 młodej kadry zdecydowanie się z tym podejściem nie zgadza. Przedstawione tu ustalenia znajdują swoje potwierdzenie w wywiadach.

12.4.2. Czas przeznaczony na badania oraz zorientowanie na badania według pokoleń akademickich

Za jedną z najważniejszych osi podziału pracy akademickiej w Europie według pokoleń akademickich można uznać oś podziału biegnącą między różnymi sposobami dystrybucji czasu przeznaczonego na kształcenie i badania. Różnica w alokacji czasu między kształceniem a badaniami według różnych grup wiekowych kadry akademickiej (biorąc pod uwagę wyłącznie kadrę zatrudnioną w pełnym wymiarze czasu pracy w sektorze uniwersyteckim, by zachować możliwość przeprowadzenia porównań międzynarodowych) między Polską a głównymi systemami europejskimi jest uderzająca. Nasze badania w pełni – i po raz pierwszy w tak systematyczny sposób – potwierdzają anegdotyczną wiedzę dotyczącą tego, jak pracują młodzi naukowcy w Polsce i w Europie Zachodniej: nasza młoda kadra kształci studentów, młoda kadra w Europie Zachodniej przede wszystkim zajmuje się badaniami naukowymi.

To stwierdzenie o kolosalnych konsekwencjach dla międzynarodowej działalności polskiej nauki, którą mogłaby zapewniać dzisiaj analizowana tu grupa młodych naukowców. Mogłaby, gdyby, po pierwsze, dysponowała czasem porównywalnym z czasem, jaki mają do dyspozycji młodzi naukowcy z analizowanych przez nas krajów, a po drugie – co tutaj pomijamy – dysponowała środkami na badania na porównywalnym poziomie. O ile rozwijany system grantowy, *de facto* skoncentrowany na młodej kadrze, pomaga spełnić drugi warunek przynajmniej w przypadku najzdolniejszych, o tyle pierwszy warunek pozostaje niespełniony.

W Polsce nie powstanie konkurencyjna nauka na europejskim poziomie, jeśli nasza kadra będzie poświęcać tak dużo czasu jak obecnie – w porównaniu z europejskimi kolegami – na kształcenie studentów. Rozwiązanie systemowe było już na kartach tej książki kilkakrotnie wspomniane: segmentacja, stratyfikacja i zróżnicowanie systemu szkolnictwa wyższego. To, z jednej strony, najlepsze instytucje nastawione bardziej na badania, a z drugiej, pozostałe instytucje (zdecydowana większość) nastawione bardziej na kształcenie studentów. Pierwsze zatrudniające kadrę, która poświęca mniej czasu na kształcenie (ale więcej, z dobrymi, mierzalnymi wynikami, na badania) i drugie, w której dystrybucja czasu pracy jest odwrotna. Takie zróżnicowanie systemu pozwoliłoby skończyć z fikcją uprawiania nauki w miejscach, w których nauka skutecznie i konkurencyjnie uprawiana być

nie może (z racji poziomu zasobów kadrowych i związanych z nim, coraz silniej w nowym systemie finansowania, zasobów finansowych). System musiałby być zarazem otwarty na mobilność kadry w obu kierunkach, a pierwszy typ instytucji (zwanych nie przez przypadek w świecie, po prostu, *research universities*) skupiałby z czasem niemal wyłącznie kadrę nastawioną na badania naukowe. Kadra nastawiona na kształcenie, niezbędna do funkcjonowania systemu jako całości, i niezwykle cenna w dolnych segmentach zróżnicowanego systemu, nie musiałaby się stresować skomplikowanymi procedurami awansowymi, które w całej Europie w instytucjach bardziej nastawionych na badania opierają się na osiągnięciach naukowych.

Taka segmentacja systemu i stratyfikacji profesji akademickiej już drobnymi krokami następuje: w małej skali widać ją po dystrybucji środków finansowych przez Narodowe Centrum Nauki. Niekwestionowani zwycięzcy marszu po krajowe środki na badania to z czasem niekwestionowani kandydaci na instytucje o nastawieniu badawczym. Krajowe i międzynarodowe efekty starań o fundusze na badania tworzą coraz bardziej wyraźną geografę produkcji wiedzy – która, w gruncie rzeczy, pokrywa się z geografą akademickiego prestiżu. Tylko zróżnicowanie systemu jako całości pozwoli na stopniowe wyrównywanie warunków (ekonomia czasu i poziom płac), w jakich pracuje polska kadra nastawiona na światowy obieg w nauce.

Dzisiaj różnice dystrybucji czasu na kształcenie i badania między Polską a analizowanymi krajami są kolosalne i po części tłumaczą one, dlaczego tak słabo wypadamy w konkurencji o indywidualne, konkurencyjne środki europejskie przeznaczane na naukę⁴. Podczas gdy w Austrii, Finlandii, Szwajcarii, Norwegii czy w Niemczech młodzi naukowcy (poniżej 40 roku życia w naszym empirycznym ujęciu) spędzają średnio 20–25 godzin tygodniowo na działalności związanej z prowadzeniem badań, w Polsce ta sama grupa wiekowa na tę samą działalność poświęca średnio zaledwie 14 godzin. Jednocześnie podczas gdy młodzi badacze w badanych systemach zachodnich poświęcają średnio na kształcenie studentów 6–9 godzin tygodniowo, ich polscy koledzy spędzają na działalności kształceniowej niemal trzy razy więcej czasu (średnio 19,5 godziny). W systemach zachodnich czas przeznaczony na badania wyraźnie zmniejsza się wraz z przechodzeniem do kolejnych grup wiekowych (średnio o prawie 10 godzin tygodniowo), a czas przeznaczany na kształcenie rośnie wraz z wiekiem (aż do ok. 16–18 godzin tygodniowo). Polskie wzorce międzypokoleniowe dotyczące dystrybucji czasu pracy

⁴ I widać to bodaj najlepiej po wynikach konkursów dla zaawansowanych naukowców organizowanych przez European Research Council z ostatnich 8 lat (2007–2014), przypomnijmy: 1709 grantów w Europie, 3 w Polsce, czyli poniżej 2%; w konkursach dla młodych naukowców: 2660 grantów w Europie, 11 w Polsce, czyli ok. 4%; 685 *consolidator grants* w Europie, 0 w Polsce. I wreszcie brak grantów dla polskich młodych naukowców na 700 przyznanych w marcu 2015 r. W sumie polscy naukowcy zdobyli 14 grantów na ponad 5000 – nie istnieje lepsza miara zapaści polskiej nauki z europejskiej perspektywy porównawczej, ponieważ granty ERC są najbardziej prestiżowym kanałem dystrybucji środków finansowych na badania w Europie.

między kształcenie i badania różnią się zarówno od wzorców niemieckich (Teichler 2014b), koreańskich (Shin 2014), jak i amerykańskich (Finkelstein, Seal i Schuster 1998), w ramach których młodzi naukowcy, aż do określonego „momentu krytycznego” (stałego zatrudnienia, czyli *tenure* w systemie amerykańskim czy habilitacji w krajach niemieckojęzycznych) skupiają się na badaniach, a po osiągnięciu tego momentu częściej kierują się własnymi preferencjami: kształcenie, badania, administracja, by odwołać się do trzech najważniejszych kategorii.

W Polsce wzorce dystrybucji czasu wyglądają zupełnie inaczej niż w większości badanych krajów: nie istnieją praktycznie żadne różnice między dystrybucją czasu przeznaczanego na kształcenie i badania między naukowcami młodymi, w średnim wieku i starszymi. Szczegółowe dane pokazujemy w tabeli 12.3. W okresie, kiedy są prowadzone zajęcia dydaktyczne, czas przeznaczony na badania naukowe jest w Polsce średnio niewielki, a czas przeznaczony na działalność dydaktyczną – zdecydowanie większy, co dotyczy przedstawicieli wszystkich pokoleń akademickich. Wyjątkowość Polski w europejskim kontekście porównawczym polega na tym że w gruncie rzeczy, wszystkie kohorty wiekowe pracują według dokładnie takiego samego schematu: prowadzą bardzo dużo zajęć dydaktycznych i mało czasu pozostaje im na prowadzenie badań naukowych (to wzorzec znany z systemów Europy Wschodniej – Rosji czy Ukrainy; w krajach rozwijających się nacisk na badania naukowe jest o wiele mniejszy i w tym sensie system polski ma wciąż charakter europejski – chociaż osłabiony).

Taki wzorzec dystrybucji czasu pracy pokazuje wysoki poziom zorientowania polskich uniwersytetów na kształcenie studentów. Jak wiadomo z literatury przedmiotu, w systemach o dużych obciążeniach dydaktycznych, czas poświęcony na badania jest negatywnie skorelowany z czasem poświęconym na kształcenie. Trudno oczekiwać, by na poziomie masowym – a nie tylko indywidualnym – pojawiały się dodatkowe godziny pracy poświęcane tylko na badania naukowe.

W głównych przebadanych przez nas systemach zachodnioeuropejskich pod względem czasu inwestowanego w badania w trakcie okresu obejmującego zajęcia dydaktyczne, młodzi naukowcy w sposób systemowy kładą ogromny nacisk na badania i zdecydowanie mniejszy nacisk na kształcenie. Natomiast starsi stażem naukowcy średnio inwestują swój czas coraz silniej w dydaktykę, w mniejszym zaś stopniu w badania. W wyniku takiej dystrybucji czasu pracy w krajach Europy Zachodniej mamy do czynienia z silnym, systemowym i międzypokoleniowym podziałem pracy akademickiej między młodszych a starszych naukowców, podziałem, który w Polsce nie istnieje. W Polsce zarówno naukowcy przed 40 rokiem życia, jak i naukowcy starsi w stabilny sposób inwestują dużo czasu w kształcenie oraz średnio (lub zgoła niewiele) w badania naukowe (graficzne przedstawienie alokacji czasu dla różnych działań akademickich według grup wiekowych w Polsce w odróżnieniu od przykładowo wybranej Finlandii jest przedstawiony na rys. 12.1, 12.2 i 12.3; natomiast średni czas przeznaczany tygodniowo na kształcenie i badanie przez młodych naukowców według grupy dziedzin naukowych został podany w tab. 12.4, a według grupy wiekowej w tab. 12.5).

TABELA 12.3

Ile średnio godzin tygodniowo polska kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) przeznaczają na różne działania akademickie (w okresie, kiedy prowadzi zajęcia dydaktyczne) według grup wiekowych

Grupa wiekowa	Typ działań akademickich	Czas (w okresie, kiedy prowadzone są zajęcia), w godzinach tygodniowo	Czas (w okresie, kiedy zajęcia dydaktyczne nie są prowadzone), w godzinach tygodniowo
Poniżej 40 roku życia	Dydaktyka	19,35	7,15
	Badania	14,16	22,10
	Usługi/zlecenia	3,30	4,19
	Działalność administracyjna	4,08	4,48
	Inny rodzaj pracy akademickiej	2,85	3,09
	Całkowita liczba godzin	43,74	41,01
40–49 lat	Dydaktyka	19,35	8,15
	Badania	15,33	22,21
	Usługi/zlecenia	3,28	4,72
	Działalność administracyjna	4,34	4,39
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,19	3,79
	Całkowita liczba godzin	45,49	43,26
50–59 lat	Dydaktyka	18,54	7,84
	Badania	14,96	19,54
	Usługi/zlecenia	3,36	4,22
	Działalność administracyjna	5,13	5,26
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,63	3,81
	Całkowita liczba godzin	45,62	40,67
60 lat i więcej	Dydaktyka	18,29	8,93
	Badania	15,61	18,07
	Usługi/zlecenia	3,18	3,17
	Działalność administracyjna	4,76	3,98
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,25	3,18
	Całkowita liczba godzin	45,09	37,33

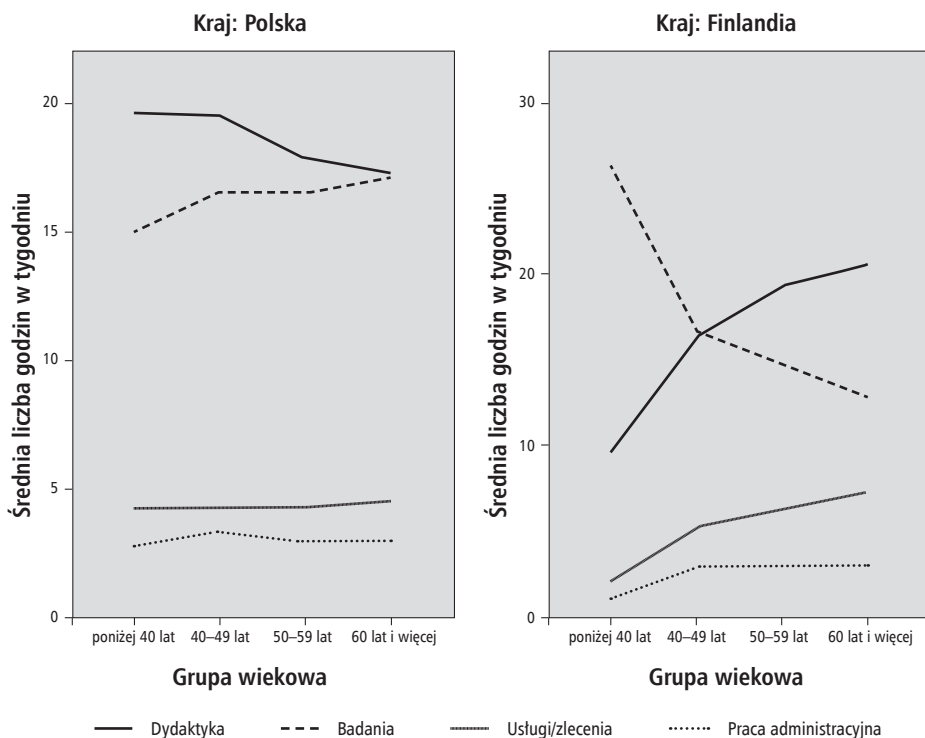
Źródło: opracowanie własne.

TABELA 12.4

Czas poświęcony przez młodych naukowców (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) na dydaktykę (D) i badania naukowe (B) (w okresie, kiedy odbywają się zajęcia) według grupy dziedzin naukowych (średnia liczba godzin w tygodniu)

Diedziny	Austria		Finlandia		Holandia		Irlandia	
	D	B	D	B	D	B	D	B
Nauki o życiu i medycyna	5,3	17,3	9,7	29,1	11,8	25,7	18,0	13,5
Fizyka i matematyka	9,8	24,9	7,3	27,3	13,3	24,9	18,6	15,2
Inżynieria	9,8	19,4	8,7	24,6	17,3	16,3	19,2	17,0
Nauki humanistyczne i nauki społeczne	14,7	19,1	15,9	23,2	22,6	15,6	17,8	17,3
Nauki zawodowe	14,5	19,0	9,7	26,9	21,2	16,4	16,2	17,0

Źródło: opracowanie własne.

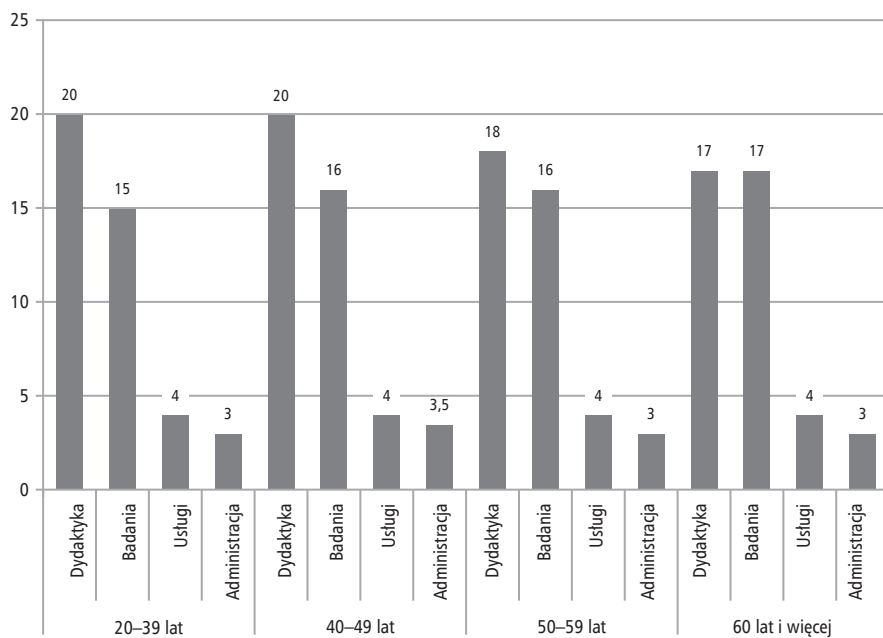


RYSUNEK 12.1

Ile czasu kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) poświęca średnio na różne działania akademickie (w okresie, gdy prowadzone są zajęcia), według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu): Polska (po lewej) vs. Finlandia (po prawej)

Źródło: opracowanie własne.

Niemcy		Norwegia		Polska		Portugalia		Szwajcaria		Wielka Brytania		Włochy	
D	B	D	B	D	B	D	B	D	B	D	B	D	B
5,4	20,9	4,5	19,2	18,8	17,0	19,8	16,2	3,6	30,0	5,9	33,1	16,4	18,2
11,1	26,7	5,9	18,6	17,0	21,0	24,7	12,3	8,4	32,5	14,1	19,5	18,9	22,5
7,2	17,8	8,2	22,4	13,9	20,7	18,7	14,5	6,0	20,0	13,2	18,2	18,7	20,8
16,9	23,5	11,3	16,3	20,7	14,1	25,4	10,6	9,7	25,8	17,2	15,4	22,5	15,8
15,7	17,7	10,3	11,4	20,9	11,0	18,6	17,9	13,7	24,5	10,9	23,5	17,8	20,5



RYSUNEK 12.2

Ile czasu polska kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) poświęca średnio na różne działania akademickie (w okresie, gdy prowadzone są zajęcia), według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu)

Źródło: opracowanie własne.

W tym rozdziale czas pracy z podziałem na różne działania akademickie stanowi przykład zachowań akademickich, a orientacja w pracy akademickiej (na kształcenie lub badania) – przykład postaw akademickich. W idealnym systemie szkolnictwa wyższego, zachowania akademickie przez ten system wymuszane po-

TABELA 12.5

Rozkład czasu pracy (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania – w okresie, kiedy prowadzone są zajęcia) według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu)

Wiek	Działanie akademickie	Austria	Finlandia	Holandia	Irlandia
Poniżej 40 roku życia	Dydaktyka	9,02	9,77	19,17	18,99
	Badania	18,69	25,34	11,18	14,04
	Usługi/zlecenia	6,37	1,08	1,96	1,61
	Działalność administracyjna	4,67	2,08	3,95	7,30
	Inny rodzaj pracy akademickiej	2,79	1,96	2,90	3,34
	Całkowita liczba godzin	41,54	40,23	39,16	45,28
40–49 lat	Dydaktyka	13,04	17,31	21,30	19,29
	Badania	15,96	14,45	8,85	12,02
	Usługi/zlecenia	4,40	2,77	2,38	2,48
	Działalność administracyjna	7,57	5,44	4,40	9,36
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,02	2,25	2,34	3,59
	Całkowita liczba godzin	43,99	42,22	39,27	46,74
50–59 lat	Dydaktyka	13,39	22,31	19,63	19,47
	Badania	13,18	10,23	7,49	12,35
	Usługi/zlecenia	5,55	2,52	2,73	2,96
	Działalność administracyjna	8,81	5,81	4,79	11,63
	Inny rodzaj pracy akademickiej	3,00	2,42	3,77	3,99
	Całkowita liczba godzin	43,93	43,29	38,41	50,40
60 lat i więcej	Dydaktyka	14,41	20,89	19,15	18,10
	Badania	16,84	9,02	9,69	11,93
	Usługi/zlecenia	4,18	2,88	2,27	2,50
	Działalność administracyjna	6,62	6,91	5,27	7,57
	Inny rodzaj pracy akademickiej	4,25	2,88	2,22	4,02
	Całkowita liczba godzin	46,30	42,58	38,60	44,12

Źródło: opracowanie własne.

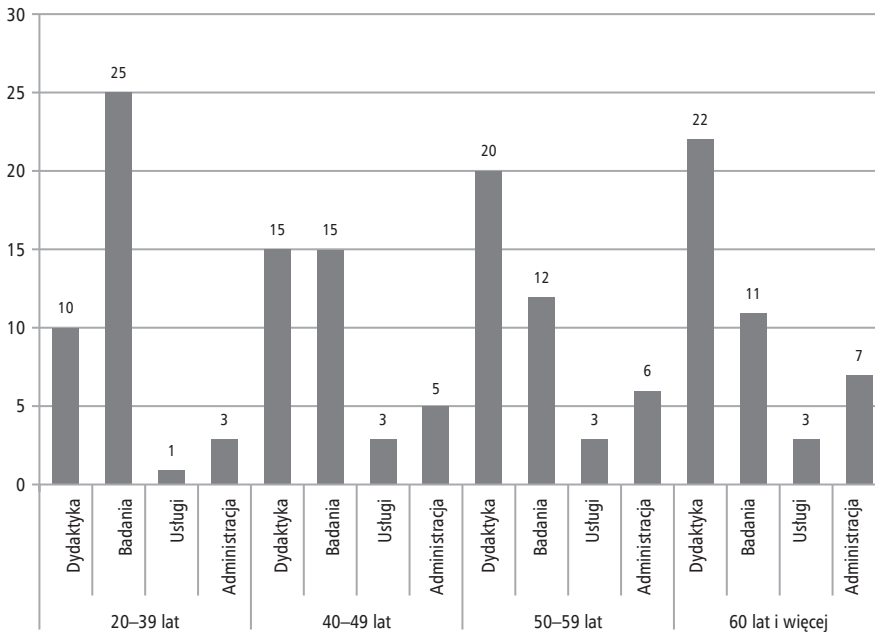
zostają zgodne z reprezentowanymi przez kadre postawami akademickimi. Wzorce zmieniających się *academic behaviors* pozostają w systemie idealnym silnie skorelowane z wzorcami zmieniających się *academic attitudes*. Czyli inaczej mówiąc: duży udział czasu przeznaczanego na badania naukowe w całkowitym czasie pracy idzie w parze z silnym zorientowaniem na badania, a malejące zorientowanie na badania wiąże się z rosnącą liczbą godzin dydaktycznych. W systemie ułomnym z kolei średnie wykorzystanie czasu, jakim dysponuje kadra, nie odzwierciedla jej orientacji akademickiej. Na przykład, w polskim przypadku byłoby tak, gdyby

Niemcy	Norwegia	Polska	Portugalia	Szwajcaria	Wielka Brytania	Włochy	Średnia
8,09	6,63	19,35	20,80	7,58	12,79	18,20	13,55
20,79	18,07	14,16	11,29	24,66	19,64	19,67	18,15
4,86	0,77	3,30	0,96	2,45	1,16	3,08	2,76
2,12	1,99	4,08	3,39	3,85	5,50	3,75	3,79
2,13	1,09	2,85	2,71	2,93	2,03	2,71	2,58
37,99	28,55	43,74	39,15	41,47	41,12	47,41	40,83
12,94	10,40	19,35	20,69	13,61	17,05	18,79	17,25
14,76	13,67	15,33	11,58	13,35	13,96	17,64	14,35
7,58	0,96	3,28	1,27	4,40	0,82	2,65	3,09
3,07	3,62	4,34	5,07	7,34	9,20	3,77	5,49
2,07	2,06	3,19	2,19	4,26	3,56	2,36	2,89
40,42	30,71	45,49	40,80	42,96	44,59	45,21	43,07
18,05	15,57	18,54	19,57	16,57	18,07	17,65	18,28
12,21	12,39	14,96	12,69	10,27	10,12	16,24	12,84
5,97	1,86	3,36	2,36	5,23	1,67	5,35	3,64
5,67	6,09	5,13	4,76	7,97	10,97	4,38	6,30
2,72	2,84	3,63	2,23	3,72	3,63	2,31	3,15
44,62	38,75	45,62	41,61	43,76	44,46	45,93	44,21
20,67	17,69	18,29	14,46	18,52	16,50	17,76	18,20
14,86	12,37	15,61	7,63	10,07	10,46	17,00	14,13
4,68	2,53	3,18	1,03	4,89	2,51	3,55	3,20
5,31	6,76	4,76	3,97	9,87	12,21	4,37	5,77
2,84	2,92	3,25	3,46	3,34	3,95	2,10	2,94
48,36	42,27	45,09	30,55	46,69	45,63	44,78	44,24

młoda polska kadra bardzo chciała prowadzić badania naukowe, ale nie starczyło jej na to czasu. Nasza wstępna hipoteza badawcza głosiła, że młoda polska kadra jest zorientowana na badania na podobnym poziomie jak młoda kadra zachodnia, a duży problem systemowy polega na tym, że jest ona nadmiernie obciążona dydaktycznie. Problem okazał się jednak bardziej skomplikowany: otóż nawet gdyby kadra ta dysponowała inną dystrybucją czasu pracy, to i tak jej produktywność badawczą ograniczałaby najniższa w Europie orientacja na badania, czyli – upraszczając – jej radykalnie niższe niż w porównywanych krajach zainteresowanie badaniami.

Polskie uczelnie rekrutują młodych ludzi, którzy już u progu kariery są nauką średnio mniej zainteresowani i w naukę średnio mniej zaangażowani niż ich zachodni koledzy. Kombinacja dwóch czynników: alokacji czasu pracy preferującej kształcenie i niskiego poziomu orientacji na badania powoduje – w sposób nieunikniony – niską produktywność badawczą tego segmentu kadry akademickiej, co prześledzimy szczegółowo w dalszej części tego rozdziału.

Nasze analizy pokazują, że pod względem postaw akademickich (wyrażanych w orientacji względem ról związanych z kształceniem/badaniami) możemy poka-

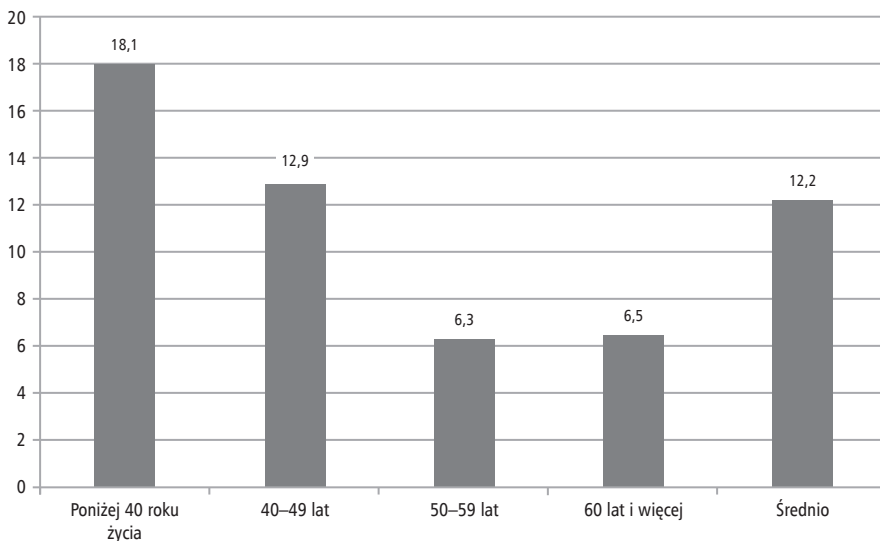


RYSUNEK 12.3

Ile czasu fińska kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) poświęca średnio na różne działania akademickie (w okresie, gdy prowadzone są zajęcia), według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu)

Źródło: opracowanie własne.

zać w Polsce wyłaniający się wzorzec, który jest całkowicie *niezgodny* ze wzorcem zachowań akademickich charakteryzującym główne systemy europejskie. W naszych kwestionariuszach CAP/EUROAC naukowcy zostali poproszeni o odpowiedź na następujące pytanie dotyczące obszaru ich zainteresowań: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”, i mieli do wyboru cztery możliwe odpowiedzi: „przede wszystkim zajęcia dydaktyczne”, „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na pierwsze”, „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie” oraz „przede wszystkim badania naukowe”. Prawie co piąty polski młody naukowiec (18%) wskazał zainteresowanie przede wszystkim badaniami, w przeciwieństwie do zaledwie 6% spośród naukowców mających 50 i więcej lat. Historycznie rzecz ujmując, średni poziom ukierunkowania na badania naukowe wśród polskiej kadry akademickiej w sektorze uniwersyteckim w 2010 r. (12,2%) powrócił do niskiego poziomu z lat 80. XX w. (12,9% w 1984 r.) po osiągnięciu swojego szczytu na poziomie 16,7% w roku 1993 (Wnuk-Lipińska 1996: 99). A jeśli zastosować szersze podejście (a zatem połączyć odpowiedź „dydaktyka i badania, z preferencją w kierunku badań” z „badania przede wszystkim”), to średni poziom ukierunkowania na badania w istocie obniżył się w ciągu



RYSUNEK 12.4

Polska kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według grup wiekowych. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „badania przede wszystkim” (w %)

Źródło: opracowanie własne.

ostatnich trzech dekad o ponad 10 p.p. (z poziomu 73,6% w 1984 r. do 71,5% w roku 1993 i 62,5% w 2010 r.).

To jeden z najbardziej niepokojących wyników naszych badań: polski sektor uniwersytecki jest znacznie mniej ukierunkowany na badania niż ten sam sektor w Europie Zachodniej (patrz rys. 12.4 i 12.5 oraz tab. 12.6 i 12.7); co więcej – i co najbardziej alarmujące – z perspektywy historycznej zmienia się w przeciwnym kierunku niż główne systemy zachodnioeuropejskie (Teichler, Arimoto i Cummings 2013; Shin i in. 2014). Systemy zachodnie stają się coraz silniej

TABELA 12.6

Kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania), wszystkie kraje, według grup wiekowych, płci oraz grupy dziedzin naukowych. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „przede wszystkim badania naukowe”; młodzi naukowcy (na ciemnym pasku), M – mężczyźni, K – kobiety (w %)

Dziedziny	Wiek	Austria		Finlandia		Holandia		Irlandia	
		M	K	M	K	M	K	M	K
Nauki o życiu i medycyna	Poniżej 40 roku życia	38,7	50,0	48,0	60,9	63,3	69,3	28,0	0,0
	40–49 lat	20,6	17,0	56,6	30,7	43,7	0,0	12,1	18,8
	50–59 lat	58,1	22,5	40,3	30,3	25,0	0,0	11,1	5,9
	60 lat i więcej	15,2	0,0	0,0	26,3	21,0	0,0	12,5	0,0
Fizyka i matematyka	Poniżej 40 roku życia	44,3	58,8	52,4	35,7	41,6	42,9	7,7	0,0
	40–49 lat	27,9	63,6	39,9	52,4	28,1	0,0	0,0	0,0
	50–59 lat	20,0	40,0	17,7	0,0	19,1	100,0	0,0	14,3
	60 lat i więcej	42,1	0,0	36,2	0,0	17,4	0,0	0,0	0,0
Inżynieria	Poniżej 40 roku życia	54,4	17,6	35,9	57,7	0,0	0,0	28,6	7,7
	40–49 lat	18,8	25,0	19,9	36,1	13,4	0,0	14,3	20,0
	50–59 lat	16,7	0,0	23,6	0,0	11,3	0,0	0,0	0,0
	60 lat i więcej	16,7	0,0	0,0	63,6	16,6	0,0	0,0	0,0
Nauki humanistyczne i nauki społeczne	Poniżej 40 roku życia	20,0	24,5	35,6	40,3	8,6	29,2	12,0	4,3
	40–49	10,7	20,3	22,0	22,4	16,8	45,6	10,0	10,7
	50–59	19,7	11,0	30,5	2,6	29,6	0,0	13,6	11,1
	60 lat i więcej	10,5	0,0	20,1	11,0	29,5	0,0	0,0	0,0
Nauki zawodowe	Poniżej 40 roku życia	37,2	28,6	47,1	43,8	9,0	58,3	10,5	8,3
	40–49 lat	36,5	0,0	23,7	5,0	28,8	50,0	12,9	0,0
	50–59 lat	31,8	0,0	19,8	10,5	0,0	0,0	9,1	0,0
	60 lat i więcej	40,0	0,0	9,4	10,9	8,8	0,0	0,0	0,0

zorientowane na badania (czego wyrazem na mikropoziomie jest rosnące zainteresowanie badaniami przez kadrę akademicką), natomiast system polski – coraz mniej zorientowany na badania. Głoszona przez niemal dwie dekady teza o wyjątkowości polskich uniwersytetów w skali europejskiej, a tym samym o braku konieczności ich głębszego reformowania w powiązaniu z dramatycznie niskim poziomem finansowania badań naukowych i koncentracją na kształceniu (patrz rozdz. 3), doprowadziły do paradoksalnej sytuacji, w której polscy naukowcy są mniej dzisiaj zainteresowani nauką niż w połowie lat 80.

Niemcy		Norwegia		Polska		Portugalia		Szwajcaria		Wielka Brytania		Włochy	
M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K
53,4	50,9	40,9	50,8	28,1	18,6	88,5	4,8	22,2	68,1	74,7	27,9	15,6	18,3
26,8	15,2	53,7	54,7	13,7	13,0	4,4	0,0	26,2	58,0	56,1	33,2	14,9	12,7
25,8	53,3	23,1	28,7	8,0	3,6	21,5	0,0	18,8	43,1	45,2	44,3	8,2	3,1
15,7	0,0	14,5	27,8	2,1	11,5	0,0	21,9	0,0	0,0	0,0	0,0	,7	9,0
36,7	48,2	55,9	40,7	35,3	31,3	8,7	0,0	20,9	35,0	69,0	39,6	24,2	29,4
25,6	0,0	50,2	18,9	10,5	13,2	6,1	6,0	25,8	0,0	21,9	50,0	17,1	10,9
5,7	10,1	17,8	0,0	14,0	0,0	60,5	0,0	40,0	0,0	0,0	100,0	19,4	9,9
10,9	0,0	14,6	0,0	7,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,4	0,0
43,5	71,8	55,3	81,1	0,0	0,0	12,6	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0	10,8	14,3
19,2	0,0	40,0	0,0	0,0	45,6	6,9	0,0	0,0	0,0	45,2	0,0	6,7	7,9
0,0	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	13,8	16,0	14,1	0,0
6,7	0,0	7,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,4	10,4
0,0	32,5	48,8	30,6	18,0	15,1	0,0	0,0	3,3	25,2	54,9	23,1	23,0	18,6
8,0	33,9	20,7	33,9	14,3	7,7	0,0	3,1	31,4	27,3	29,0	27,9	12,5	23,3
14,2	0,0	14,1	12,5	8,9	3,4	29,2	17,4	5,7	0,0	19,6	0,0	18,6	9,8
2,1	15,9	19,3	21,4	10,4	11,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	32,7	10,4	5,1
26,8	34,8	33,2	40,4	17,8	5,1	0,0	0,0	23,6	27,0	0,0	0,0	21,0	19,9
5,6	0,0	57,0	0,0	24,6	32,0	0,0	25,9	8,8	0,0	0,0	10,3	22,0	4,3
0,0	13,9	10,9	11,3	4,0	0,0	0,0	0,0	12,9	0,0	0,0	0,0	12,1	0,0
2,6	0,0	23,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,8	0,0

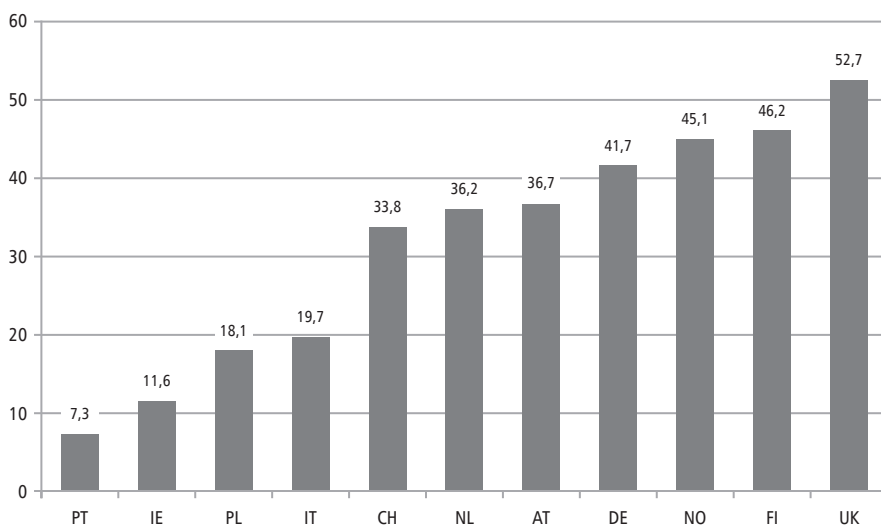
Źródło: opracowanie własne.

TABELA 12.7

Kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według grup wiekowych i kraju. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „badania przede wszystkim” (w %)

Wiek	Kraj										
	AT	CH	DE	FI	IE	IT	NL	NO	PL	PT	UK
Poniżej 40 roku życia	36,7	33,8	41,7	46,2	11,6	19,7	36,2	45,1	18,1	7,3	52,7
40–49 lat	20,4	25,9	22,7	31,5	10,4	14,4	27,9	36,8	12,9	5,6	40,5
50–59 lat	26,2	16,8	17,9	16,8	7,1	10,4	19,1	19,3	6,3	11,3	23,5
60 lat i więcej	15,6	–	6,5	14,4	8,1	6,2	13,9	16,7	6,5	1,4	3,3
Średnio	29,5	27,7	29,1	33,2	10,2	11,5	28,1	32,0	12,2	7,1	40,5

Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 12.5

Młoda kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania, poniżej 40 roku życia). Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „badania przede wszystkim” (w %)

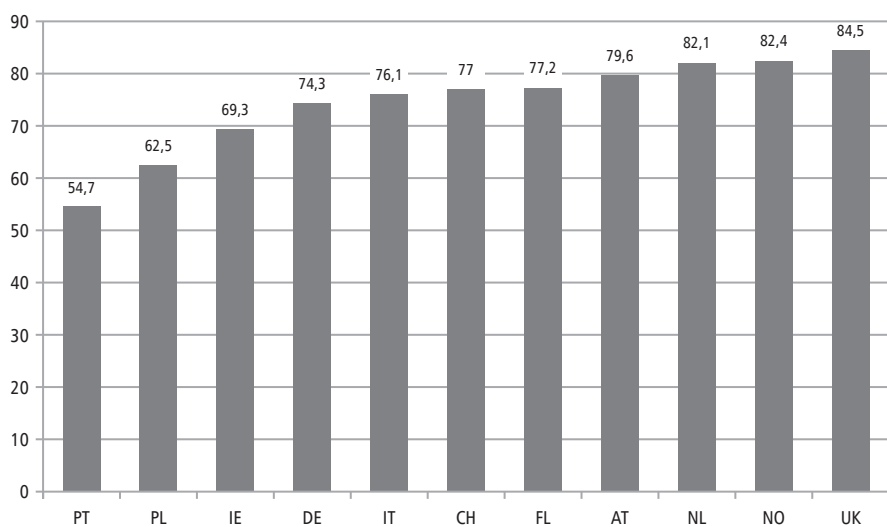
Źródło: opracowanie własne.

TABELA 12.8

Preferencje (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) odnośnie do kształcenia/badania. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań” (w %)

Ukierunkowanie	Kraj										
	AT	CH	DE	FL	IE	IT	NL	NO	PL	PT	UK
Przed wszystkim zajęcia dydaktyczne	2,3	2,6	5,7	7,4	3,8	2,3	2,7	1,8	7,9	6,3	4,6
Zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na pierwsze	18,1	20,3	20,0	15,4	26,9	21,6	15,1	15,7	29,6	39,0	10,9
Zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie	50,1	49,3	45,2	44,0	59,1	64,6	54,0	50,4	50,3	47,6	44,0
Przed wszystkim badania naukowe	29,5	27,7	29,1	33,2	10,2	11,5	28,1	32,0	12,2	7,1	40,5

Źródło: opracowanie własne.



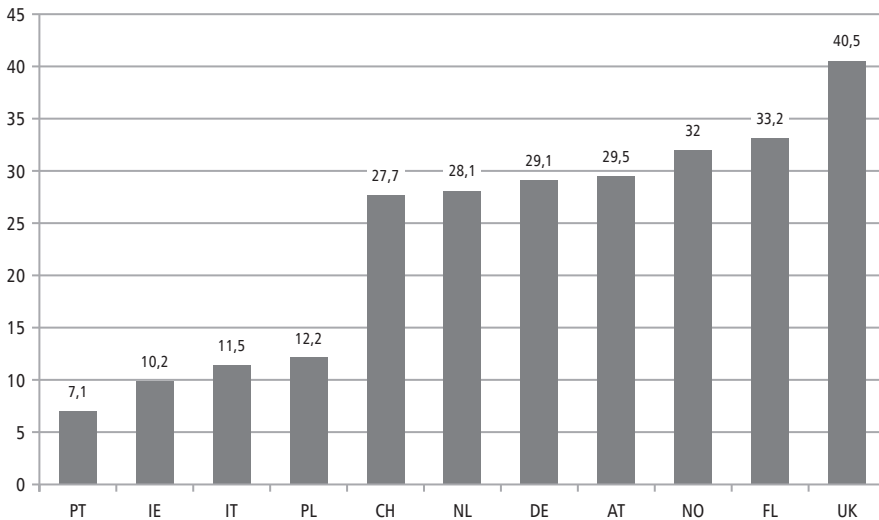
RYSUNEK 12.6

Zainteresowani badaniami naukowymi (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedzi: „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie” i „przed wszystkim badania naukowe”, łącznie (w %)

Źródło: opracowanie własne.

Ten wynik to potężny dzwonek alarmowy dla polityki publicznej i decydentów w obszarze szkolnictwa wyższego. Oddalamy się od uniwersytetów Europy Zachodniej również dlatego, że na własną prośbę nie jest naszym udziałem ewolucja historyczna, w której one uczestniczą od ponad 20 lat. Tracimy tym samym jako społeczeństwo wiarę w rolę nauki w rozwoju społecznym i gospodarczym, która stoi u podstaw zachodnich reform, a jako kadra – wiarę w sensowność uprawiania nauki na polskich uniwersytetach. Jak bowiem inaczej odczytywać niepokojące dane, które tu przedstawiliśmy i które tylko nadają metodologiczną wagę naszym codziennym obserwacjom życia akademickiego.

Młoda polska kadra, jak pokazują wyniki analiz zaprezentowane na rysunku 12.5, jest średnio ponad dwukrotnie rzadziej zainteresowana „przede wszystkim” badaniami (18,1%), podczas gdy w Anglii odsetek ten wynosi ponad połowę, w Norwegii i Finlandii prawie połowę, a w Austrii, Niemczech, Holandii i Szwajcarii – ponad jedną trzecią kadry w sektorze uniwersyteckim. Bliskie są nam trzy kraje: Portugalia (o najniższym odsetku w Europie) oraz Irlandia i Włochy. Pełny rozkład preferencji dla całej kadry – niezależnie od kohorty wiekowej – pokazujemy w tabeli 12.8.



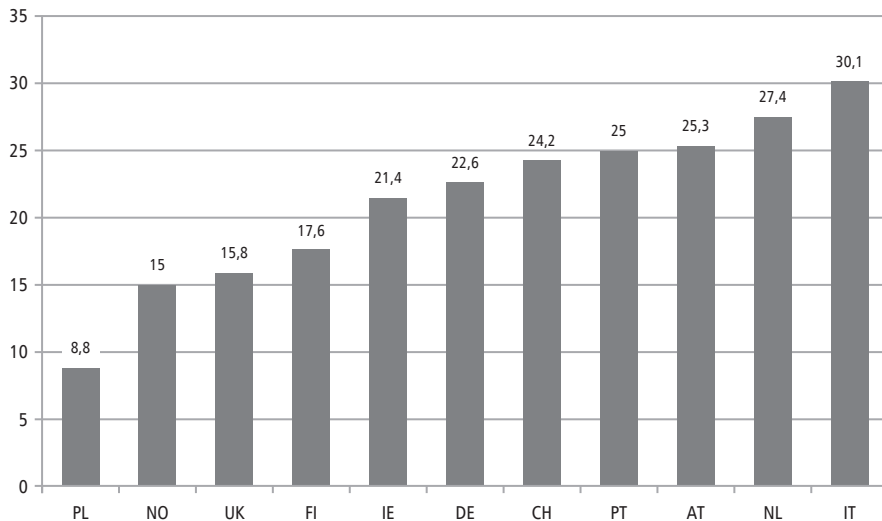
RYSUNEK 12.7

Zainteresowani badaniami naukowymi (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „przede wszystkim badania naukowe” (w %)

Źródło: opracowanie własne.

12.4.3. Wzorce publikacyjne według pokolenia akademickiego

Dystrybucja czasu przeznaczanego na działania związane z badaniami i z kształceniem oraz ukierunkowanie się na konkretne role akademickie (kształcenie lub badania) stanowią dwa główne predyktory produktywności badawczej (patrz Fox 1992; Cole, Cole 1973; Ramsden 1994). Przebadaliśmy międzypokoleniowe różnice w produktywności badawczej w Polsce, stosując złożony „wskaźnik produktywności” skonstruowany dla wszystkich grup wiekowych. Produktywność badawcza, za Printem i Hattie’em (1997: 454), została tu zdefiniowana jako „całość badań wykonanych przez naukowców na uniwersytetach czy w powiązanych kontekstach w danym okresie czasu”. Wskaźnik waży średnią produktywność i sumuje punkty składowe. Odnosiliśmy się tutaj do takich obszarów produkcji naukowej, jak: monografie naukowe autorskie i współautorskie, redagowane czy współredagowane książki naukowe, recenzowane artykuły publikowane w czasopiśmie i rozdziały książek, raporty z badań oraz referaty wygłoszone podczas konferencji nauko-

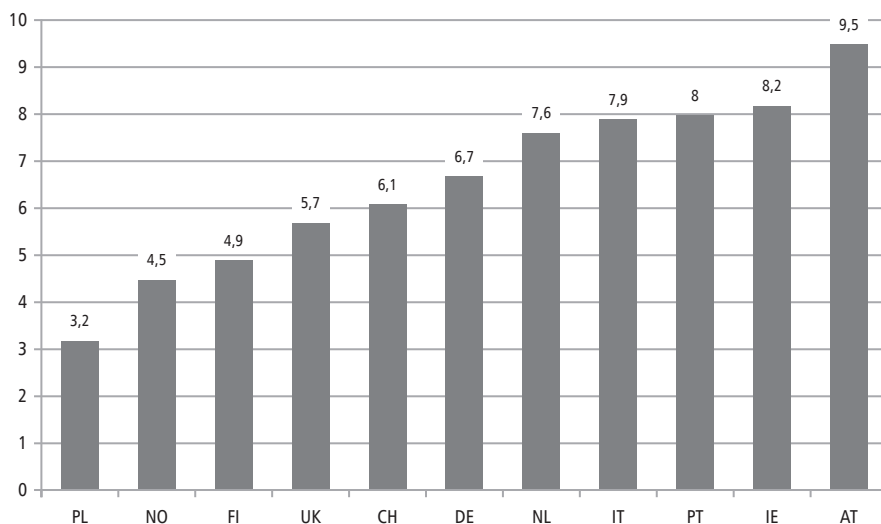


RYSUNEK 12.8

Złożony krajowy indeks produktywności badawczej (wszystkie kohorty wiekowe, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?”

Źródło: opracowanie własne.

wych⁵. Polska zajmuje konsekwentnie najniższe pozycje we wszystkich badanych obszarach (z wyjątkiem artykułów w przypadku młodej kadry, co jest bardzo dobrym prognostykiem na przyszłość), a jej złożony wskaźnik produktywności badawczej dla wszystkich grup wiekowych jest 2–3 razy niższy niż wskaźnik dla badanych krajów zachodnich (patrz rys. 12.8).



RYSUNEK 12.9

Średnia liczba referatów prezentowanych przez polską kadre akademicką podczas konferencji naukowych (wszystkie kohorty wiekowe, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?”

Źródło: opracowanie własne.

⁵ Spośród kilku opcji dotyczących tego, w jaki sposób konstruować wskaźnik tego typu (np. Ramsden 1994: 212–213; Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 146–147; Arimoto 2011: 296) wybraliśmy następującą: przypisaliśmy 10 punktów każdej książce, 5 punktów książce zredagowanej, 1 punkt każdemu rozdziałowi w książce lub artykułowi w recenzowanym czasopiśmie, 3 punkty każdemu raportowi z badań oraz 0,5 punktu każdemu referatowi wygłoszonemu na konferencji naukowej. Chociaż różna konstrukcja składników prowadzi do różnych wyników złożonego wskaźnika produktywności badawczej, interesuje nas tutaj relatywne miejsce Polski w stosunku do pozostałych systemów. Rzecz jasna, można również szczegółowo śledzić wybrane kategorie, także w podziale na kohorty wiekowe (tylko opublikowane monografie czy tylko udział w konferencjach), jednak ogólny obraz nie będzie się różnił od tu zaprezentowanego.

TABELA 12.9

Średnia produktywność badawcza młodej kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku poniżej 40 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?”

Kraj	Autorstwo lub współautorstwo książki naukowej (recenzowanej)	Redakcja lub współredakcja książki naukowej (recenzowanej)	Artykuł opublikowany w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej	Raport badawczy/ monografia napisana w ramach finansowanego projektu badawczego	Wystąpienie prezentowane podczas konferencji naukowej	Złożony wskaźnik produktywności badawczej
Austria	0,5	0,4	2,5	1,9	7,8	18,8
Finlandia	0,3	0,2	3,2	1,1	4,0	12,6
Holandia	0,4	0,2	7,6	1,7	5,9	20,1
Irlandia	0,3	0,2	5,9	1,6	8,1	18,6
Niemcy	0,2	0,1	4,0	1,3	4,7	12,7
Norwegia	0,2	0,1	3,1	0,4	3,3	8,3
Polska	0,1	0,1	3,7	0,2	3,2	7,6
Portugalia	0,4	0,3	4,4	1,2	8,3	17,7
Szwajcaria	0,3	0,2	4,3	1,0	4,4	13,9
Wielka Brytania	0,1	0,1	4,7	1,1	5,4	12,1
Włochy	0,7	0,3	8,2	1,3	8,3	25,2
Średnia	0,3	0,2	4,2	1,1	5,4	–

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 12.10

Średnia produktywność badawcza kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku 40-49 lat, wyłączenie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?”

Kraje	Autorstwo lub współautorstwo książki naukowej (recenzowanej)	Redakcja lub współredakcja książki naukowej (recenzowanej)	Artykuł opublikowany w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej	Raport badawczy/ monografia napisana w ramach finansowanego projektu badawczego	Wystąpienie prezentowane podczas konferencji naukowej	Złożony wskaźnik produktywności badawczej
Austria	0,9	1,1	6,3	2,4	11,2	34,1
Finlandia	0,4	0,3	6,4	1,6	5,4	19,7
Holandia	0,6	0,7	13,9	1,3	8,8	32,3
Irlandia	0,3	0,4	7,3	2,1	8,2	22,7
Niemcy	0,5	0,4	10,4	2,3	8,1	28,2
Norwegia	0,3	0,2	4,7	0,6	4,8	12,1
Polska	0,2	0,1	4,1	0,2	3,3	9,1
Portugalia	0,5	0,6	5,3	2,2	7,3	23,5
Szwajcaria	0,8	0,5	13,4	2,3	9,2	36,0
Wielka Brytania	0,4	0,2	7,2	1,2	6,0	18,0
Włochy	0,9	0,4	9,2	1,6	8,3	29,4
Średnia	0,6	0,4	7,3	1,5	7,0	-

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 12.11

Średnia produktywność badawcza kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku 50-59 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?”

Kraj	Autorstwo lub współautorstwo książek naukowej (recenzowanej)	Redakcja lub współredakcja książki naukowej (recenzowanej)	Artykuł opublikowany w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej	Raport badawczy/ monografia napisana w ramach finansowanego projektu badawczego	Wystąpienie prezentowane podczas konferencji naukowej	Złożony wskaźnik produktywności badawczej
Austria	0,5	1,0	6,5	2,1	12,0	29,3
Finlandia	0,4	0,5	7,6	1,7	6,5	21,7
Holandia	0,5	1,0	12,5	1,9	8,8	32,5
Irlandia	0,4	0,4	8,5	1,8	8,1	24,3
Niemcy	0,5	0,7	10,5	2,4	8,9	31,0
Norwegia	0,7	0,3	6,6	0,7	6,0	19,8
Polska	0,2	0,2	4,3	0,4	3,3	10,1
Portugalia	1,7	0,8	8,2	2,0	8,4	39,0
Szwajcaria	1,2	0,8	12,5	3,4	7,8	42,1
Wielka Brytania	0,4	0,3	7,0	1,3	6,3	20,1
Włochy	1,1	0,5	9,8	1,9	9,1	33,4
Średnia	0,6	0,5	7,8	1,5	7,4	-

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 12.12

Średnia produktywność badawcza kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku 60 lat i więcej, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?”

Kraj	Autorstwo lub współautorstwo książek naukowej (recenzowanej)	Redakcja lub współredakcja książki naukowej (recenzowanej)	Artykuł opublikowany w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej	Raport badawczy/ monografia napisana w ramach finansowanego projektu badawczego	Wystąpienie prezentowane podczas konferencji naukowej	Złożony wskaźnik produktywności badawczej
Austria	1,0	1,1	4,0	2,3	9,8	31,3
Finlandia	0,6	0,9	9,3	1,5	5,3	26,8
Holandia	0,6	0,8	11,6	2,2	8,5	32,6
Irlandia	0,4	0,4	10,3	1,2	8,2	24,2
Niemcy	0,5	1,5	13,7	2,7	8,6	38,3
Norwegia	0,9	0,6	7,4	1,1	5,0	25,5
Polska	0,3	0,2	3,4	0,3	3,0	9,4
Portugalia	1,0	0,7	8,7	2,6	8,7	34,7
Szwajcaria	1,3	0,9	9,6	2,4	7,3	37,6
Wielka Brytania	0,7	0,5	6,8	0,5	5,9	21,4
Włochy	1,0	0,6	8,9	1,5	6,2	30,0
Średnia	0,8	0,6	7,6	1,3	5,7	-

Źródło: opracowanie własne.

Co odróżnia wzorzec publikacyjny młodych polskich naukowców od wzorca reprezentowanego przez ich zachodnioeuropejskich kolegów (oraz od ich starszych polskich kolegów)? Polscy naukowcy na wczesnych etapach kariery publikują mniej niż cztery artykuły (3,7) w okresie przebadanych 3 lat, i jest to tylko nieco mniej niż średnia dla wszystkich 11 krajów (która wynosi 4,2 artykuły, patrz tab. 12.9). Jednakże znajdują się daleko w tyle za tymi krajami, w których młodzi naukowcy są najbardziej produktywni i biorą udział w największej liczbie konferencji⁶.

Opierając się na wnioskach płynących z rozbudowanej literatury wskazującej na spadek produktywności badawczej wraz z wiekiem (w przypadku USA – Stephan i Levin 1992: 156; w przypadku Włoch – Bonaccorsi i Daraio 2003: 75; w przypadku Norwegii – Kyvik i Olsen 2008: 455), przyjęliśmy w prowadzonych badaniach, że młodzi polscy naukowcy będą wykazywać wyższą produktywność badawczą niż ich starsi koledzy. Przyjęta przez nas hipoteza badawcza głosiła, że „wskaźnik produktywności badawczej” w Polsce powinien być silnie skorelowany ze zmianami w ukierunkowaniu na badania i zaangażowaniu w badania wykazywanym przez poszczególne pokolenia kadry. W związku z tym, jak zakładaliśmy, wskaźnik ten miałby być stabilny wraz z przesuwaniem się między kolejnymi grupami wiekowymi. Co zaskakujące, i co pozostaje w niezgodzie z tradycyjnymi socjologicznymi teoriami kumulacji przewag w akademii i teorii wzmocnienia w jej ramach (Merton 1973; Cole i Cole 1973), zbadane wzorce produktywności badawczej w Polsce nie są podobne do wzorców występujących w innych systemach europejskich.

Jak pokazujemy w tabeli 12.13, w Polsce zachodzi jedynie bardzo mały wzrost średniej produktywności badawczej wraz z wiekiem, natomiast w całej Europie średnia produktywność w bardzo wyraźny sposób rośnie wraz z wiekiem (patrz szczegóły według kohort wiekowych w tab. 12.9, 12.10, 12.11 i 12.12). Duże obłożenie godzinami dydaktycznymi młodych naukowców w Polsce może skutecznie odcinać ich od osiągnięć badawczych porównywalnych z osiągnięciami młodszych badaczy w głównych systemach zachodnioeuropejskich (Shin i in. 2014). Ich znaczne zaangażowanie w kształcenie skutecznie redukuje liczbę godzin, którymi dysponują na badania (Teichler, Arimoto i Cummings 2013). Chociaż wydaje się, że w Polsce nie zachodzi międzypokoleniowy konflikt dotyczący ról academic-

⁶ Ze względu na sztuczność indeksów, nie można przeprowadzić wnioskowania na ich podstawie. Miary te są arbitralnie stworzonymi wskaźnikami, których właściwości rozkładu nie są znane. Stąd niemożliwe jest użycie znanych testów statystycznych do zweryfikowania hipotezy o istotnej różnicy między nimi. Postanowiono zatem zastosować metody wnioskowania statystycznego dla poszczególnych składowych indeksów. Ponieważ porównania dokonywano między 11 krajami, zastosowano analizę wariancji – ANOVA. W celu zapewnienia jak największej zbieżności rozkładów analizowanych cech do założeń testu, dokonano transformacji logarytmicznej wartości cech wejściowych powiększonych o 1. Dla każdej kohorty wiekowej i dla każdej ze składowych indeksu stwierdzono odrzucenie hipotezy zerowej. Ze względu na brak homogeniczności wariancji między braniami pod uwagę krajami dla konkretnych cech, do porównań parami w testach *post-hoc* zastosowano test T2 Tamhane’a. Z powodu wielkości tabeli z wynikami porównań parami (4 kohorty wiekowe × 5 porównywanych zmiennych × 11 krajów dało ok. 2200 porównań), nie przedstawiono ich szczegółowo.

kich, kosztem braku tego konfliktu jest względnie niska produktywność badawcza młodych naukowców. Jakościowy materiał pochodzący z wywiadów wskazuje na olbrzymią zmianę zachowań akademickich, której nie sposób byłoby uchwycić przez zastosowany przez nas kwestionariusz: to rosnące zainteresowanie umiędzynarodowieniem badań, coraz większa konkurencja o finansowanie na badania, globalna (bardziej niż krajowa) nauka stanowiąca punkt odniesienia dla badań oraz szeroko podzielana wiara w obiektywne kryteria oceny dorobku naukowego, o których wspominaliśmy już wcześniej.

Młodzi polscy naukowcy – średnio – albo nie wykazują chęci, albo nie mają możliwości (albo jedno i drugie) uczestniczenia w produkcji i dystrybucji wiedzy przez różne, na tym etapie przede wszystkim krajowe, kanały. Różnica pod tym względem między naukowcami z Polski a naukowcami z Europy Zachodniej jest jeszcze bardziej uderzająca w przypadku starszego pokolenia: średnia liczba artykułów dla kolejnej kohorty wiekowej, czyli dla osób między 40 a 49 rokiem życia wzrasta do 7,3 (a dla Polski wynosi zaledwie 4,1) a średnia liczba konferencji wzrasta do 7 (w Polsce wynosząc zaledwie 3,3). Dokładnie ten sam wzorzec powtarza się w przypadku grupy wiekowej między 50 a 59 rokiem życia: europejska średnia dla liczby opublikowanych artykułów i uczestnictwa w konferencjach wznosi się do swojego szczytowego punktu (odpowiednio 7,8 oraz 7,4), a dla Polski oba elementy produktywności naukowej pozostają na mniej więcej tym samym poziomie (odpowiednio 4,3 oraz 3,3). W porównaniu z wyraźnymi europejskimi wzorcami, starsi polscy naukowcy (a szczególnie naukowcy znajdujący się w grupie wiekowej 50–59 lat) nie publikują istotnie więcej i nie biorą udziału w większej liczbie konferencji niż młoda kadra. Niski punkt wyjścia w produktywności badawczej w polskim przypadku wiedzie do niskiego punktu dojścia, i nie ma żadnych wyjątków od tej zasady, niezależnie od badanej kategorii produktywności. Polscy naukowcy zajmują najniższe miejsce pod względem wszystkich badanych kategorii, znacznie bardziej jednak odstają od europejskich wzorców, jeśli wziąć pod uwagę starsze grupy wiekowe: średnia liczba opublikowanych artykułów we wszystkich grupach wiekowych jest niemal stała, podobnie jak liczba konferencji naukowych. Średnia dla niemal wszystkich krajów rośnie wraz z przechodzeniem do kolejnych grup wiekowych, a w Polsce pozostaje na tym samym, niskim poziomie.

Zmiany poziomu produktywności badawczej według kohort czy pokoleń akademickich zostały podsumowane w tabeli 12.13. Choć starsze pokolenia w Europie publikują średnio coraz więcej (a najstarsze pokolenie jest najbardziej produktywne we wszystkich badanych krajach oprócz trzech), starsze pokolenia w Polsce są niezwykle mało produktywne. Polska wykazuje również najwyższy udział (43%) niepublikujących wśród swojej kadry zatrudnionej w pełnym wymiarze w sektorze uniwersyteckim (w badanym trzyletnim okresie 2007–2010). Potężny odsetek kadry, która w ogóle nie zajmuje się publikowaniem wyników swoich badań naukowych – czyli, w gruncie rzeczy, nie zajmuje się badaniami naukowymi w powszechnie rozumianym znaczeniu tego terminu – wymaga oddzielnej dyskusji (patrz fragmenty rozdz. 11). Tu powinna wystarczyć tylko konkluzja, że

segmentacja i różnicowanie polskiego systemu w kontekście wyników naszych badań są niezbędne: muszą w systemie funkcjonować miejsca, w których jest sprawą oczywistą, że najważniejszym elementem pracy akademickiej są publikacje naukowe. Muszą zarazem funkcjonować w systemie miejsca, w których intensywność publikowania jest znikoma, a kadra koncentruje się na kształceniu studentów.

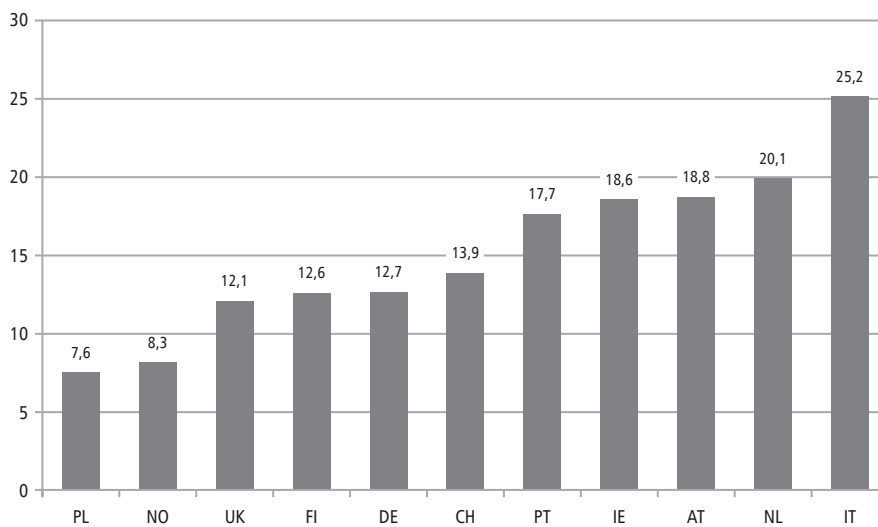
Ton nauce nadają zawsze pierwsze miejsca, w których powstaje większość najcenniejszych publikacji i które mają wybitne osiągnięcia naukowe. Dzisiaj, jak doskonale wiedzą dziekani wydziałów polskich uniwersytetów, przygotowujący roczne sprawozdania z działalności naukowej, nawet w najlepszych polskich ośrodkach nadal 1/3 kadry nie ma żadnych publikacji w raportowanym roku. W ośrodkach o niższej randze naukowej odsetek ten może być odpowiednio wyższy. Segmentacja i różnicowanie systemu prowadzą, rzecz jasna, w sposób nieunikniony do zakwestionowania tradycyjnego, humboldtowskiego modelu uniwersytetu, którego ważnym wymiarem była jedność kształcenia i badań naukowych. Nasze badania jasno pokazują fikcję tego ideału w masowym szkolnictwie wyższym – i konieczność jak najszybszej rezygnacji z tego. Podtrzymywanie fikcji, w ramach której można funkcjonować w charakterze badacza uniwersyteckiego i nie publikować, a więc *de facto* nie prowadzić badań naukowych, jest najbardziej demoralizująca właśnie dla młodego pokolenia. Z przeprowadzonych wywiadów z młodą kadrami przebija głęboka niezgoda na tolerowanie takiego stanu rzeczy i organiczna wręcz niechęć do takiej kadłubowej wizji uniwersytetu.

TABELA 12.13

Wskaźnik średniej produktywności badawczej w analizowanym trzyletnim okresie według grupy wiekowej (naukowcy poniżej 40 roku życia, w wieku 40–49 lat, 50–59 lat, i 60 lat i więcej, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania)

Kraj	poniżej 40 roku życia	40–49 lat	50–59 lat	60 lat i więcej
Austria	18,8	34,1	29,3	31,3
Finlandia	12,6	19,7	21,7	26,8
Holandia	20,1	32,3	32,5	32,6
Irlandia	18,6	22,7	24,3	24,2
Niemcy	12,7	28,2	31,0	38,3
Norwegia	8,3	12,1	19,8	25,5
Polska	7,6	9,1	10,1	9,4
Portugalia	17,7	23,5	39,0	34,7
Szwajcaria	13,9	36,0	42,1	37,6
Wielka Brytania	12,1	18,0	20,1	21,4
Włochy	25,2	29,4	33,4	30,0

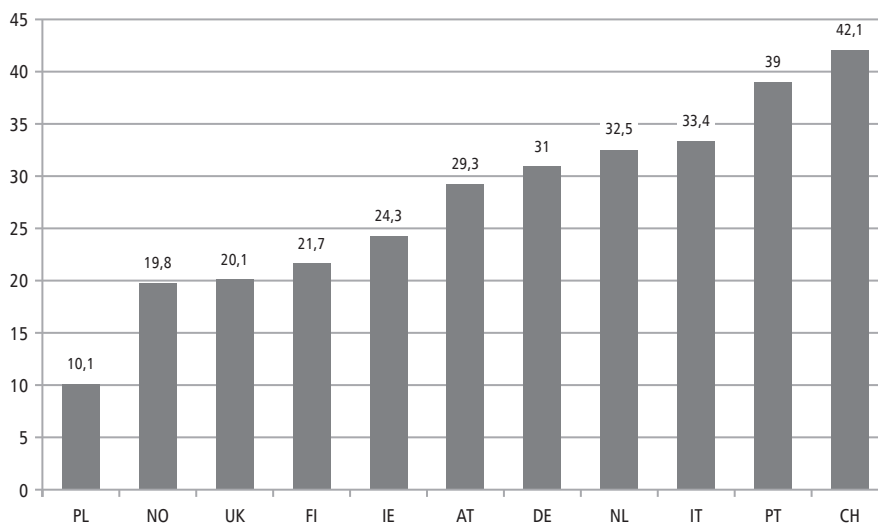
Źródło: opracowanie własne.



RYSUNEK 12.10

Złożony wskaźnik produktywności badawczej dla młodej kadry (naukowcy poniżej 40 roku życia, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju

Źródło: opracowanie własne.



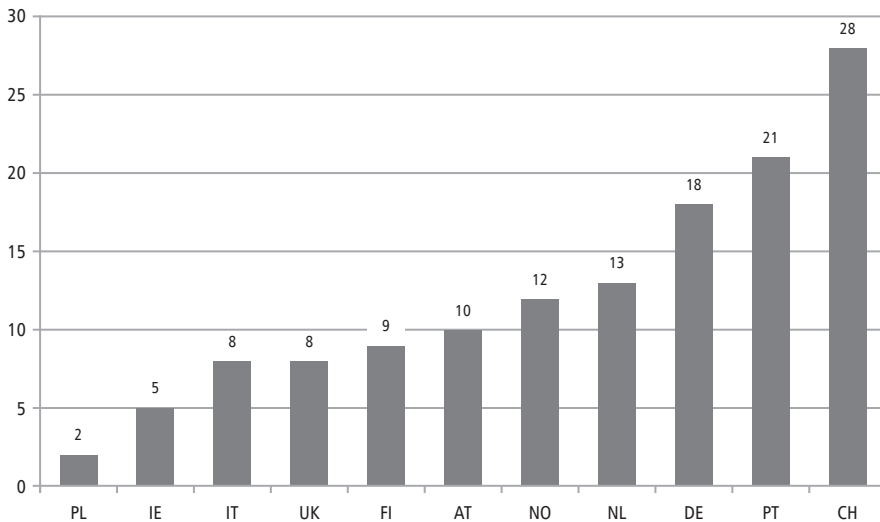
RYSUNEK 12.11

Złożony wskaźnik produktywności badawczej dla kadry (naukowcy w wieku 50–59 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju

Źródło: opracowanie własne.

W kontekście polskiej transformacji systemu szkolnictwa wyższego po 1989 r., najbardziej interesujące wydają się różnice w produktywności badawczej, zachodzące między młodymi naukowcami a naukowcami w wieku 50–59 lat, którzy podejmowali pracę na uczelniach w okresie komunizmu. Na rysunku 12.12 pokazujemy, jak głęboki jest średni skok produktywności dla przedstawicieli tych dwóch pokoleń akademickich w Europie Zachodniej. Polska różni się w sposób fundamentalny od krajów Europy Zachodniej: wzrost wskaźnika dla Polski wynosi zaledwie 2 punkty dla przebadanego trzyletniego okresu, podczas gdy dla innych krajów może wynosić nawet 20 punktów lub więcej (jak w przypadku Niemiec, Szwajcarii i Portugalii), a w większości krajów sytuuje się w przedziale między 5 a 10 punktów.

Z czysto ilościowego punktu widzenia wynika zatem, że młodzi polscy naukowcy zajmują się zbyt intensywnie kształceniem studentów w porównaniu ze swoimi zachodnioeuropejskimi kolegami i m.in. dlatego cechuje ich niska produktywność badawcza. Jednakże to proste ilościowe wyjaśnienie zachowań, oparte na dystrybucji czasu pracy, nie sprawdza się, jeśli wziąć pod uwagę starsze pokolenia, które w całej Europie spędzają na kształceniu coraz więcej godzin. Kadra zachodnich uniwersytetów poświęca więcej czasu w starszym wieku na kształcenie i jednocześnie radykalnie więcej publikuje, nie tylko w porównaniu z polską kadrami, lecz przede wszystkim w porównaniu z młodszymi kolegami w swoich systemach. Ponadto starsze pokolenia naukowców w Polsce są, po prostu, znacznie mniej ukierunkowane na badania.



RYSUNEK 12.12

Punktowa różnica wartości wskaźnika produktywności między pokoleniami w analizowanym trzyletnim okresie (naukowcy poniżej 40 roku życia i w wieku 50–59 lat) według kraju

Źródło: opracowanie własne.

TABELA 12.14

Wskaźnik średniej produktywności badawczej w analizowanym trzyletnim okresie według grupy wiekowej oraz różnica procentowa wskaźnika między pokoleniami (naukowcy poniżej 40 roku życia i w wieku 50–59 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania)

Kraj	Poniżej 40 roku życia	50–59 lat	Różnica wartości wskaźnika produktywności między pokoleniami (w %)	Punktowa różnica wartości wskaźnika między pokoleniami	Średnia liczba artykułów w okresie trzyletnim – różnica między pokoleniami
Austria	18,8	29,3	55,9	10	4
Finlandia	12,6	21,7	58,1	9	5
Holandia	20,1	32,5	61,7	13	5
Irlandia	18,6	24,3	30,6	5	3
Niemcy	12,7	31,0	144,1	18	7
Norwegia	8,3	19,8	138,6	12	4
Polska	7,6	10,1	32,9	2	1
Portugalia	17,7	39,0	120,3	21	4
Szwajcaria	13,9	42,1	202,9	28	9
Wielka Brytania	12,1	20,1	66,1	8	2
Włochy	25,2	33,4	32,5	8	2

Źródło: opracowanie własne.

Jednakże oba te wyjaśnienia razem – oparte na statystyce zachowań i postaw akademickich – również nie są wystarczające: potrzebujemy szerszego podejścia, które odniesie się do kilku wzajemnie powiązanych ze sobą czynników, wyłaniających się dopiero z analizy wywiadów, czyli materiału jakościowego. Badania ilościowe w tym konkretnym przypadku nie wystarczają.

Czynniki wyjaśniające niską produktywność badawczą młodszego pokolenia, na które naprowadziła nas analiza materiału jakościowego (czyli 60 wywiadów), obejmują m.in.: radykalne niedofinansowanie badań naukowych w ostatnich dwóch dekadach; radykalne zdewaluowanie działalności badawczej na akademii, przy przesadnym skupieniu kadry i instytucji na dodatkowym, odpłatnym kształceniu; stopniowe socjalizowanie młodych naukowców do niedofinansowanych uniwersytetów, zdominowanych przez lokalnych (a nie umiędzynarodowionych) i skupionych na dydaktyce (a nie na badaniach) starszych naukowców, których działalność jest koordynowana przez tradycyjne (często półfeudalne) struktury zarządzania. Modele ról akademickich skupionych na badaniach były w latach 1990–2010 na polskich uniwersytetach konsekwentnie osłabiane, a tradycyjne, kontynentalne europejskie normy akademickie wspierające mocne powiązanie kształcenia i badania – konsekwentnie dewaloryzowane (jak pokazujemy w rozdz. 5 poświęconym deinstytucjonalizacji badawczej roli uniwersytetu).

W 6 krajach zachodnioeuropejskich młodzi naukowcy wykazują silne ukierunkowanie na badania i poświęcają średnio 3–4 razy więcej czasu na badania niż w Polsce, a w starszych grupach wiekowych zmniejszającemu zainteresowaniu badaniami towarzyszy istotnie mniejsza ilość poświęcanego im czasu. Inaczej jest w Polsce, gdzie średni czas przeznaczony na badania jest stabilny we wszystkich grupach wiekowych i towarzyszy temu malejąca orientacja akademicka na badania naukowe (średnio trzykrotnie mniejsza dla starszych pokoleń w stosunku do i tak niskiej orientacji pokolenia najmłodszego: 18,1% w przypadku młodych naukowców i 6,3–6,5% dla kadry w wieku 50–59 lat i powyżej 60 lat, patrz rys. 12.4).

Przedstawione tu wzorce są spójne we wszystkich obszarach dyscyplinarnych, silniejsze dla twardych obszarów nauk o życiu i nauk medycznych oraz dla fizyki i matematyki, a słabsze dla miękkich obszarów, takich jak humanistyka i nauki społeczne. W efekcie wydaje się, że w Polsce nie występują poważniejsze konflikty między deklarowanym przez kadrę akademicką ukierunkowaniem akademickim (na kształcenie/badanie) a czasem poświęcanym na działalność związaną z kształceniem i z badaniami – we wszystkich grupach wiekowych. Posługujemy się całym czasem wartościami średnimi, za którymi ukrywa się, rzecz jasna, bardziej skomplikowany obraz. Jednakże nawet poziom średni jest istotnym punktem odniesienia w porównaniach z krajami Europy Zachodniej. Konflikty między postawami i zachowaniami akademickimi – niestety, dodajmy – nie występują, ponieważ gdyby występowały, mogłyby prowadzić do głębszych i wcześniejszych zmian systemowych. A ponieważ codzienna praktyka akademicka, czyli przeciętne zachowania akademickie wyrażane w dystrybucji czasu pracy w średnim ujęciu statystycznym, nie była radykalnie niespójna ze średnim rozkładem postaw akademickich, system

mógł dryfować w kierunkach nieznanach szerzej w Europie Zachodniej (a charakterystycznych dla postkomunistycznej Europy Wschodniej).

Mieliśmy przez dwie dekady do czynienia z niezwykle szkodliwym splotem akademickich – indywidualnych i instytucjonalnych – interesów i sprzężoną z nimi polityką rekrutacyjną i polityką awansową: przyjmowani do pracy młodzi ludzie wcale nie musieli być bardziej zainteresowani prowadzeniem badań naukowych, niż zatrudniająca ich starsza kadra; a młodszy już pracujący wcale nie musieli wykazywać się specjalnymi osiągnięciami naukowymi (zwłaszcza w ramach „podzielonego uniwersytetu”, w miękkich obszarach nauki, patrz rozdz. 5). Można powiedzieć, że na polskich uniwersytetach (bo ich kadra jest badaną tutaj podpróbą) panowała i wciąż jeszcze panuje, jak można wnioskować z wywiadów, doskonała symbioza poziomu możliwości, jakimi dysponowała młoda kadra, i poziomu wysuwanych wobec niej oczekiwań naukowych. Najstarsza kadra i kadra w średnim wieku nie pracowała w większości w dramatycznym rozdarciu między własnymi przekonaniem akademickimi (bardziej kształcenie czy bardziej badania) a własną ekonomią czasu pracy. Natomiast rozdarcie owo narasta dzisiaj wśród tej części młodej kadry, która wyobraża sobie bardziej zachodnioeuropejski sposób funkcjonowania w akademii – a więc większe zorientowanie na naukę i dłuższy czas poświęcany na nią.

W przeciętnym ujęciu statystycznym niewielkiemu ukierunkowaniu na badania młodych naukowców towarzyszy mała ilość czasu inwestowanego przez nich w badania. W związku z tym, że liczba godzin poświęcanych na badania jest niewielka (lub umiarkowana), ale stabilna we wszystkich grupach wiekowych, wydaje się, że konflikty międzypokoleniowe w polskiej akademii nie zachodzą na tle silnie malejącego z wiekiem zainteresowania badaniami. Obowiązujący wzorzec jest nie do przyjęcia, jeśli poważnie traktować podstawowy cel ostatniej fali reform: zwiększenie międzynarodowej obecności polskiej nauki i podniesienie poziomu jej umiędzynarodowienia w zgodzie z celami dużej części reform podejmowanych w Europie w ostatniej dekadzie pod ogólnymi hasłami globalizacji, europeizacji i internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Przy panującej obecnie w Polsce dystrybucji czasu pracy i przekonaniach o rolach akademickich – promujących kształcenie kosztem prowadzenia badań – szanse na widzialność polskiej nauki w światowym obiegu naukowym są niewielkie. Niezbędne zmiany są zatem długotrwałe i wymagają m.in. promocji nowego typu kadry w bardziej zróżnicowanym systemie.

12.4.4. Poszukiwanie zewnętrznego finansowania i publikowanie w czasopiśmiech wysokopunktowanych

Czynnik finansowy wyjaśnia tylko część obrazu bardzo niskiej średniej produktywności badawczej polskiej kadry akademickiej we wszystkich kohortach wiekowych. Regularne umiędzynarodowienie „zagranicą” w pierwszej dekadzie po

upadku komunizmu było trudne, chociaż z pewnością łatwiejsze niż w poprzednich dziesięcioleciach; podobnie trudne było umiędzynarodowienie „u siebie” z powodu ograniczonego dostępu do międzynarodowych książek i czasopism naukowych (na temat różnicy między dwoma typami umiędzynarodowienia, *home* i *abroad*, patrz Knight 2012). Granty na badania były zazwyczaj zbyt małe, by mogły umożliwić intensywną, regularną międzynarodową współpracę naukową; w związku z tym międzynarodowe kanały publikacyjne były w olbrzymiej większości wypadków niedostępne, a krajowe kanały publikacyjne ograniczone, w dodatku głównie regionalne i niekonkurencyjne, pozbawione skutecznego systemu *peer-review*.

Dzisiejsi młodzi naukowcy w zasadzie nie mają zatem od kogo nauczyć się skutecznego funkcjonowania w międzynarodowych wspólnotach badawczych. Swoje umiędzynarodowienie wprowadzają w życie sami, bez znajomości dobrych praktyk i bez dobrych wzorców pochodzących z najbliższego otoczenia. Rzadkie wyjątki jedynie potwierdzają ogólną regułę (myślimy przecież o całości systemu, a nie jego wyjątkowych, najlepszych segmentach). Nowe pokolenie kadry stara się wypuszczać na coraz szersze międzynarodowe wody, z różnym skutkiem. Nastawienie do umiędzynarodowienia w badaniach naukowych, w tym przede wszystkim do publikowania zagranicą, zmienia się stopniowo, choć procesów tych nie widać jeszcze w naszych danych statystycznych. Międzypokoleniową różnicę w nastawieniu można jednak dostrzec za pośrednictwem wywiadów. Wyraźnie rośnie umiędzynarodowienie wszystkich aspektów przedsięwzięcia akademickiego i spodziewamy się, że ponadprzeciętna lokalność (a często zaściankowość) polskich badań połączona z półfeudalizmem w stosunkach międzypokoleniowych będzie się z czasem osłabiać. To jedno z najważniejszych marzeń młodej kadry, jakie można wyczytać u respondentów.

Młodzi polscy naukowcy znaleźli się pod potężną presją zamieszczania publikacji w międzynarodowych czasopismach o wysokich współczynnikach wpływu. Międzypokoleniowy podział sprowadza się dzisiaj najczęściej do tego, że starsi naukowcy w większości nie zgadzają się, a młodszy w większości zgadzają (choć z licznymi zastrzeżeniami) z nową polityką naukową opartą na wierze reformatorów w moc umiędzynarodowienia (patrz rozdz. 10, o roli umiędzynarodowienia badań naukowych w indywidualnej i krajowej produktywności badawczej). Zaskakujące jest to, że większość osób, z którymi przeprowadzono wywiady, z obu pokoleń, postrzega ogólną presję na publikacje w skali międzynarodowej z czysto lokalnej perspektywy akumulacji „punktów” przyznawanych za publikacje. Wcześniejszy system oceny dorobku naukowego był postrzegany jako nazbyt arbitralny, a nowy – jest uznawany za sprawiedliwy, choć zarazem bardziej wymagający. Młodzi naukowcy widzą, że nowa presja publikacyjna jest powiązana zarówno z ich indywidualną przyszłością naukową, jak i z finansową przyszłością ich instytucji. Czują, że silnie mobilizuje się ich zarazem do rozwijania swoich karier i do zwiększania finansowania dostępnego na ich wydziałach: „Wcześniej nie było takich potrzeb publikowania w dobrych czasopismach. Tak że to jest takie główne

oczekiwanie” (3/junior/młodsza/kobieta/ekonomia). Zarówno młodzi, jak i starsi naukowcy doceniają pewien mobilizacyjny efekt nowej presji na publikowanie w dobrych miejscach: „przez to, że jesteśmy zmuszeni do takiej większej aktywności poprzez te punkty nieszczęsne i te rozmaite systemy, to wydaje mi się, że to ma sens. Może inaczej. Na pewno ma sens to, że się musimy mobilizować do pewnej aktywności. [...] I to mi się podoba” (49/senior/starszy/mężczyzna/inżynieria). Publikowanie w czasopiśmie, które są czytane, jest przeciwstawiane publikowaniu w lokalnych czasopiśmie, które nie są czytane. Jak to ujął młody politolog:

Ideę tę rozumiem w ten sposób, że po prostu dobrze by było publikować wartościowe rzeczy w miejscu, w którym ktoś je przeczyta. A jeżeli wcześniej, nawet bardzo dobre artykuły były publikowane w jakichś zupełnie niszowych miejscach czy czasopiśmie, czy w wydawnictwach pokonferencyjnych, których się namnożyło już tak dużo. Nikt do tego nie zaglądał (27/junior/młodszy/mężczyzna/nauki polityczne).

Z pewnością jednak nie wszyscy młodzi naukowcy są zadowoleni z nowych reguł akademickiej gry. Niektórzy są nimi głęboko rozczarowani, widząc, że ich dotychczasowa stabilizacja zawodowa jest zagrożona. Młody socjolog swoje negatywne nastawienie do „totalnego szaleństwa” punktowania dorobku naukowego wyjaśniał w taki sposób:

Strasznie chciałem tego uniknąć albo nie dowiadywać się więcej, nie wiedzieć o systemach punktowych, o „impact faktorach” i różnych innych rzeczach, ale widzę, że po prostu nie da rady, już po prostu muszę w to wejść i strasznie mnie to dołuje jako osobę, może też jako leniucha, że wszystko ma być takie mierzalne i policzalne, i te algorytmy cytowań, publikacji, siły tych publikacji, [...] nie tak to sobie wyobrażałem (50/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia).

Nowe reguły oznaczają wyraźnie większą jednostkową i instytucjonalną konkurencję, silniejsze współzawodnictwo oraz znacznie większą rolę odgrywaną przez jednostkowy sukces naukowy. We wszystkich wywiadach wskazywano na rosnący poziom konkurencji w badaniach i pozyskiwaniu funduszy na badania, w większości z umiarkowaną aprobatą i w oczekiwaniu na efekty zapowiadanych zmian w rozdziale funduszy na badania. Uczestnicy wywiadów pokazują rosnącą świadomość, że w niedługim czasie sukces naukowy w Polsce będzie możliwy do osiągnięcia wyłącznie dzięki prowadzonym badaniom i wydany publikacjom, a pozostałe wymiary życia naukowego zostaną odsunięte w cień. Zasada indywidualnej konkurencji w badaniach naukowych może okazać się jednak niebezpieczna dla innych wymiarów pracy akademickiej, szczególnie dla współpracy z innymi, dzielenia się wstępnymi wynikami badań na krajowych konferencjach naukowych czy dla znacznego zaangażowania w kształcenie studentów. Wszystkie te zastrzeżenia są powszechnie dostrzegane w literaturze przedmiotu i nie można

ich lekceważyć, gdyż w różnych miejscach systemu będą odgrywać odmienną rolę. Krajowe konferencje naukowe zachowają jednak swoje duże znaczenie dla integracji środowiska naukowego w danej dyscyplinie czy poza nią, podobnie jak zawsze ważne musi pozostawać zaangażowanie w kształcenie studentów czy doktorantów, potencjalnie przyszłej młodej kadry. Rosnącą konkurencję i postępującą indywidualizację pracy badawczej w kontekście pracy dydaktycznej i współpracy z innymi badaczami tak opisuje starszy informatyk:

Jest absolutna, czysta konkurencja. Jednocześnie jest to w całkowitej, absolutnej sprzeczności z celami instytucjonalnymi. Karierę robi się wyłącznie na badaniach naukowych. [...] Natomiast jeżeli ktoś poświęca się trochę dydaktyce i akurat chce ją robić dobrze, to w tym momencie robi krzywdę sobie. Tak naprawdę to, co się na Zachodzie pojawiło, ten wyścig szczurów, na uczelniach to już jest. I przynajmniej na naszym wydziale ja nie mogę oczekiwać czegoś od kogoś (41/junior/starszy/ mężczyzna/informatyka).

Nowe otoczenie instytucjonalne, regulacyjne i finansowe, w którym zaczyna funkcjonować nauka, wymaga rewizji tradycyjnych postaw akademickich. Młodzi naukowcy uważają, że „trzeba umieć walczyć o te pieniądze, trzeba być asertywnym, przebojowym, trzeba być takim młodym wilkiem” (18/junior/starsza/kobieta/socjologia). Negatywne konsekwencje rosnącej presji na większą intensywność publikacyjną są wielorakie. Obejmują poczucie niepewności miejsca zatrudnienia, zgodnie z nową regułą, którą młodzi naukowcy muszą mieć wciąż w pamięci: „brak finansowania to brak pracy (naukowej)”. Presja publikacyjna prowadzi również do „ogromnego stresu” (21/senior/starszy/mężczyzna/filozofia) oraz do rosnącego poczucia izolacji: „każdy pracuje na własny rachunek. [...] każdy sam w sobie musi być silny” (12/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia). Co więcej, jak mówi młoda politolożka:

Nie ma żadnego nacisku u nas na pracę zespołową. Każdy sobie robi to, co chce, tak naprawdę najlepiej, żeby jeszcze się sam sfinansował, no skąd pieniądze, chyba że jakiś grant na to zdobędzie, ale każdy sobie robi to, co życzy, nie ma jakiejś koordynacji tego (7/junior/młodsza/kobieta/nauki polityczne).

Nie ma w tym nic zaskakującego, ponieważ w swoim najbliższym otoczeniu instytucjonalnym młodzi naukowcy nieustannie słyszą nową akademicką mantrę, zgodnie z którą to oni sami wykuwają swój akademicki los i od nich samych zależy ich naukowa przyszłość. To wizja indywidualnych szans i potencjalnie nieograniczonych możliwości, w której akademicki sukces jest sukcesem indywidualnym, podobnie jak akademicka porażka (co, jak wiemy z socjologii wiedzy, jest kolejnym akademickim mitem, ale co może wzmacniać indywidualne przekonanie o samowystarczalności w nauce i prowadzić do bardziej konsekwentnej pracy badawczej):

Tu jest ciągle powtarzanie na uczelni, że jesteśmy kowalami swego losu, że musimy szukać grantów, szukać źródeł finansowania, że nic nam [samo z nieba] nie spadnie. Nie mamy co narzekać, że pieniędzy nie ma – pieniądze są, tylko trzeba je zdobyć, i jakby tą ścieżką [...] i myślę, że większość osób jakby tą ścieżką idzie. Nie istnieje coś takiego, jak własne wydeptywanie czy jakieś takie lokalne kontakty, które potem decydują o tym [habilitacji] – nie, nie (52/junior/młodsza/kobieta/ekonomia).

12.4.5. Kolegialność i „mój głos” w akademii według pokoleń i miejsc zajmowanych w hierarchii akademickiej

Na koniec zajmiemy się dystrybucją wpływów i władzy według etapów kariery akademickiej. Rozwarstwienie kadry akademickiej w Polsce najpełniej można pokazać przez różnicę między „profesorami tytularnymi” a „młodą kadram” (czyli tymi, którzy otrzymali stopień doktora w ciągu 10 lat poprzedzających przeprowadzenie polskiej części badań, czyli w latach 2001–2010). Z przeprowadzonej przez nas analizy ilościowej wyłania się obraz głęboko podzielonej akademii – podział według tych dwóch szczebli kariery akademickiej jest potężny i występuje we wszystkich przebadanych grupach nauk. Rezultaty badań ilościowych są zgodne z rezultatami badań jakościowych: „feudalizm” i „system feudalny” to najczęściej przewijające się w wywiadach przeprowadzonych z młodymi naukowcami określenia opisujące stosunki panujące w polskiej akademii.

Młoda kadra, na wszystkich trzech przebadanych poziomach (instytut/katedra, wydział i uczelnia) ma poczucie znacznie mniejszego osobistego wpływu na kształtowanie polityki uczelnianej niż profesorowie tytularni – co nie jest niespodzianką. Rozkład ich odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?” (patrz tab. 12.15), pokazuje, że 1/5 z nich deklaruje, iż „nie ma żadnego wpływu” na poziomie instytutowym, ponad połowa na poziomie wydziałowym i niemal 4/5 na poziomie uczelni. Bezsilność profesorów wyraża się w znacznie mniejszym stopniu (mniej niż 5% w odpowiedzi na pierwsze pytanie, mniej niż 10% w odpowiedzi na drugie i ok. 40% w odpowiedzi na trzecie pytanie).

Test niezależności przeprowadzony dla pytania: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?” oraz etap kariery i wieku wskazują, że między badanymi cechami występuje zależność w każdym przypadku i potwierdza wyniki analizy opisowej (patrz tab. 12.16).

Polską kolegialność akademicką można zatem uznać za kolegialność seniorów, do której juniorzy mają jedynie ograniczony dostęp. Obraz wynikający z analizy danych ilościowych jest spójny z bardziej zindywidualizowanym obrazem wyłaniającym się z wywiadów. Wywiady pokazują, że polskie uniwersytety są niejako wielkim polem bitwy między przedstawicielami „samodzielnymi” i „niesamodzielnymi” w hierarchii akademickiej (punktem zwrotnym w tym podziale jest habilita-

TABELA 12.15

Odpowiedź polskich naukowców według etapu kariery i grupy wiekowej na pytanie: „Jak ocenia Pana(i) osobisty wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?” (w %)

		Młoda kadra (do 10 lat po doktoracie)	Profesorowie zwyczajni	Ponizej 40 roku życia	40–49 lat	50–59 lat	60 lat i więcej
Na poziomie instytutu lub katedry	Bardzo duży wpływ	8,7	32,0	8,8	12,0	13,7	16,1
	Duży wpływ	26,9	45,0	27,2	34,3	32,9	39,4
	Niewielki wpływ	44,9	18,8	45,3	38,2	38,9	35,4
	Brak wpływu	19,4	4,1	18,7	15,5	14,4	9,0
Na poziomie wydziału lub jednostki o podobnej wielkości	Bardzo duży wpływ	1,5	6,2	1,3	3,5	4,6	3,4
	Duży wpływ	8,6	35,7	7,3	13,2	20,7	19,3
	Niewielki wpływ	36,8	48,1	36,9	43,0	43,5	52,1
	Brak wpływu	53,1	10,0	54,5	40,4	31,1	25,2
Na poziomie uczelni	Bardzo duży wpływ	0,8	3,5	1,0	1,1	1,8	1,6
	Duży wpływ	2,7	9,5	1,4	4,9	7,3	6,7
	Niewielki wpływ	17,7	44,4	16,2	21,9	30,7	31,9
	Brak wpływu	78,8	42,6	81,4	72,0	60,1	59,8

Źródło: opracowanie własne.

cja, klasycznym ryt przejścia, patrz Pinheiro i Antonowicz 2014). Ujmując rzecz lapidarnie w dwóch stwierdzeniach: „dopiero po habilitacji jesteś człowiekiem” (12/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia) oraz „kiedyś jednak doktor to była druga kategoria, co tu dużo mówić i bardzo często jeszcze tak jest” (45/junior/starszy/mężczyzna/zarządzania). Relacje między młodymi a starszymi naukowcami gorzko opisuje młody socjolog:

Ja często nazywam te relacje frontalnymi. Czyli przypomina mi to taki system stanowy, gdzie istnieją dwa stany, które są mocno od siebie oddzielone w sensie symbolicznym, w sensie rozbieżności ekonomicznych nawet, przede wszystkim, ale nie kompetencyjnych. Więc widzę wyższość kadry tej samodzielnej, odczuwam to, daje mi się to do zrozumienia. I to jest źródło frustracji dla mnie, bo bardzo często, jeśli porównuję mój dorobek naukowy z niektórymi przedstawicielami tej kasty pracowników naukowych, no to mój jest znacznie lepszy (2/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia).

Młoda kadra przyznaje, że na polskich uczelniach istnieje sztywna hierarchia, ale „nie jest to struktura zamknięta, do której nie można się dostać (8/junior/młodszy/mężczyzna/nauki polityczne). Jednakże dominuje pesymizm, który dobrze oddaje sformułowanie innego młodego socjologa: „bardzo trudno jest nie ulec wizji takiej przysłowiowej, że człowiekiem się jest dopiero po habilitacji. Że wszyscy przed [jej osiągnięciem] to są półludzie” (12/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia). Adiunktom jest ciężko na uczelni, ponieważ „asystent ma tego anioła stróża w postaci promotora i jest zawsze pod płaszczem ochronnym, nikt takiemu profesorowi

TABELA 12.16

Wyniki testu niezależności przeprowadzonego według etapu kariery i grupy wiekowej polskich naukowców dla pytania: „Jak ocenia Pan(i) osobisty wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?”

	Statystyka	Etap kariery	Grupa wiekowa
Na poziomie instytutu lub katedry	Chi-kwadrat	244,1	83,1
	df	3	12
	p-wartość	< 0,001	< 0,001
Na poziomie wydziału lub jednostki o podobnej wielkości	Chi-kwadrat	306,1	225,2
	df	3	12
	p-wartość	< 0,001	< 0,001
Na poziomie uczelni	Chi-kwadrat	184,5	136,0
	df	3	12
	p-wartość	< 0,001	< 0,001

Źródło: opracowanie własne.

nie podskoczy, bo profesor to już jest wiadomo – wybitna jednostka. Natomiast adiunkt to jest dla mnie takie najgorsze coś, co jest na uczelni” (13/junior/starsza/kobieta/chemia). Struktura społeczna na uczelniach jest sztywna i trudno ją zmienić, jak komentuje starszy filozof: „struktura jest tak naprawdę skostniała i instytucja była tak głęboko pohierarchizowana w takim bizantyjskim stylu, że tutaj ci, którzy wychylali głowę raczej nie wychodzili na tym dobrze” (21/senior/starszy/mężczyzna/filozofia). Głos młodszego pokolenia w zatrudniających ich instytucjach, jak uważa większość uczestników wywiadów, nie ma żadnego praktycznego znaczenia:

To znaczy mój głos w jakikolwiek sposób wyrażany jest tylko pewną ciekawostką niemającą żadnej mocy wiążącej, nie brany jest tak naprawdę poważnie pod uwagę. Zwłaszcza jeżeli chodzi o starsze pokolenie profesury. – Dodatkowo? – Jestem miłym dodatkiem, tak (30/junior/młodszy/mężczyzna/socjologia).

Jednakże równoległe ze sztywnym porządkiem wyznaczanym przez miejsce zajmowane w hierarchii akademickiej może funkcjonować porządek wyznaczany przez rzeczywiste czy nawet tylko potencjalne osiągnięcia naukowe. Przykład podaje profesor matematyki:

Czasem w naszym środowisku ta jakby hierarchia odgórnego takiego autorytetu bywa nie tak ściśle związana z tym formalnym miejscem w strukturze. Ja sobie wyobrażam osoby, które są uważane za jakby lepszych matematyków, w tym sensie mają „lepszy słuch”, większy talent, które mają doktorat i nigdy nie zrobiły habilitacji, jako lepsze od tych, które są profesorami zwyczajnymi. No może się tak zdarzyć. To nie są sytuacje niemożliwe w tym środowisku, oczywiście na bazie takiego czystego autorytetu, no bo uprawnienia do głosowania itd. no to wiadomo... (35/senior/starszy/mężczyzna/matematyka).

Relacje między młodą a starszą kadrą można też opisywać w kategoriach akademickiej użyteczności (czy braku wymiany usług i braku zbieżności interesów). Brak dobrych relacji międzypokoleniowych analizuje młoda socjolożka, odwołując się do „kaprysu”, który może mieć – ale nie musi – kadra samodzielna. Jeśli taki kaprys ma, to kontakty mogą się nasilić, ale jeśli nie ma, to mogą być bardzo słabe lub zgoła żadne:

bo to nie oplaca się w sensie nawet wymiany pewnych interesów. No bo interesy są zawsze pewną wymianą, „czym ja się mam wymienić z adiunktem” na przykład. [...] Jeśli masz kontakt między samodzielnymi, to zawsze masz kontakt między ludźmi, którzy mogą cię poprzeć, poprzeć twoje stanowisko na Radzie Wydziału. A tutaj – to właściwie nic nie ma. [...] inaczej, to jest przyzwolenie na kontakt ze strony samodzielnego. On ma, nie wiem, taki kaprys, coś takiego, rozumiesz. – Z jednej strony to jest kontakt kontrolowany. – W tym znaczeniu tak (32/junior/młodsza/kobieta/socjologia).

Młodsze pokolenie może często czuć się wyłącznie „miłym dodatkiem” do starszego pokolenia, a jego głos na uniwersytecie może być ledwie „ciekawostką, niemającą żadnej mocy wiążącej”. Polska akademia jest w ujęciu respondentów potężnie pokoleniowo podzieloną instytucją. Jednakże w innych badanych krajach europejskich sytuacja nie jest radykalnie inna (a znamy ją dokładnie ze szczegółowych raportów z ponad 500 wywiadów przeprowadzonych w ośmiu krajach). Wszędzie w Europie, i od zawsze, młodzi badacze mieli mało do powiedzenia, a ich głos w sprawach uczelnianych nabierał mocy dopiero wtedy, kiedy mocniejszy był ich głos w sprawach naukowych. Autorytet w ramach instytucji jest nieodmiennie związany z autorytetem w ramach systemu nauki. W krajach, w których awans instytucjonalny opiera się ściśle na ocenie dorobku naukowego, głos kadry o wyższym prestiżu naukowym jest zawsze ważniejszy od głosu kadry, której prestiż naukowy jest siłą rzeczy niższy, czyli głosu – w analizowanym przypadku – młodej kadry. Analiza danych ilościowych pokazuje, że polskie szkolnictwo wyższe nie różni się znacząco od porównywanych systemów europejskich – dopiero analiza wywiadów przeprowadzonych w wybranych krajach może pokazać obraz bardziej zniuansowany. Podsumowanie naszego wywodu niewiele różni się zatem od konkluzji, do jakich doszedł Ulrich Teichler w badaniach niemieckich profesorów uniwersyteckich: „młoda kadra naukowa i starsza kadra naukowa wydają się mieć ze sobą niewiele wspólnego pod względem bezpieczeństwa miejsca pracy, zestawu zadań oraz wpływu wywieranego w akademii” (Teichler, Arimoto i Cummings 2013: 62).

12.5. Wnioski

W Polsce istnieje nowy podział pracy akademickiej między młodą kadram (w naszym ujęciu – poniżej 40 roku życia) a jej starszymi pokoleniami: większość nowych krajowych programów badawczych w Narodowym Centrum Nauki jest adresowana do młodych naukowców i to wśród nich rośnie poczucie, że nowe, bardziej wymagające zasady rozwoju kariery naukowej (np. rosnący nacisk na konieczność publikowania w wysokopunktowanych czasopiśmie międzynarodowych) są niesprawiedliwe. Odnoszą się bowiem tylko lub przede wszystkim do nich, a nie mają wpływu na funkcjonowanie starszej kadry.

Nasze badania odsłoniły obraz, w ramach którego w polskiej akademii funkcjonują dzisiaj dwa typy naukowców. Pierwszy typ obejmuje przede wszystkim starsze pokolenia, w większości niezdolne do takiej produktywności, umiędzynarodowienia (w ramach prowadzonych badań i kanałów publikacji) oraz międzynarodowej mobilności, jakich wymaga się w nowych regulacjach prawnych (i coraz częściej w nowych procedurach rekrutacyjnych oraz w procesie przechodzenia na kolejne szczeble kariery akademickiej). Starsze pokolenia kadry cechuje zarazem brak zrozumienia dla nowych, konkurencyjnych mechanizmów finansowania nauki i publikowania jej wyników, zrozumienia dla szerszej idei, według której nauka

jest przedsięwzięciem niezwykle konkurencyjnym. Idea ta w ostatnich dziesięcioleciach w Polsce była niemal nieznaną, a z pewnością nie stanowiła fundamentu myślenia o pracy akademickiej. Podziały wśród kadry wynikające z bardziej i mniej konkurencyjnego dorobku naukowego niemal nie istniały, podobnie jak nie prowadziły do poważniejszych różnic w prestiżu i w dostępie do zasobów (funduszy na badania, infrastruktury i zaangażowania młodej kadry). W tym samym jednak czasie – co najmniej od wczesnych lat powojennych (patrz Wilson 1942; Caplow i McGee 1958; Lazarsfeld i Thielens 1958; Hagstrom 1965) – utrzymywało się w badaniach szkolnictwa wyższego w USA przekonanie o tym, że rozwój nauki opiera się na poszukiwaniu uznania i prestiżu przez naukowców, ich zespoły badawcze, zatrudniające ich instytuty, wydziały i uniwersytety, a te rodzą się najlepiej w warunkach stałej, bezlitosnej konkurencji o najzdolniejsze umysły, najlepsze warunki pracy i najszerzej znane publikacje. Przekonanie o konkurencyjności nauki wzmacniały kolejne prace z socjologii nauki i socjologii szkolnictwa wyższego oparte na badaniach empirycznych prowadzonych najpierw w Stanach Zjednoczonych, a potem w Wielkiej Brytanii (patrz Gaston 1978; Cole i Cole 1973; Merton 1973; Zuckerman 1996). Dzisiaj idee te wzmacniają w całym świecie, z jednej strony, globalne rankingi instytucjonalne, a z drugiej, rosnąca rola bibliometrii w ocenie indywidualnego dorobku naukowego.

O ile starsze pokolenia polskiej kadry mogą od tych idei spokojnie abstrahować, o tyle młoda kadra jest coraz bardziej świadoma, że konkuruje w równej mierze z kolegami ze swoich instytutów i z kolegami z instytutów zachodnich o ściśle ograniczone miejsca w dobrych i najlepszych czasopismach naukowych, o krajowe i międzynarodowe fundusze na badania naukowe, stanowiska postdoków w najlepszych zachodnich ośrodkach naukowych i wiele innych oznak naukowego prestiżu i akademickiego uznania. Różnica międzypokoleniowa przyjmuje dziś w Polsce formę międzypokoleniowej przepaści: młode pokolenie, dla własnego dobra i w celu zwiększania swoich szans na przetrwanie i osiągnięcie sukcesu w globalizującej się nauce, wręcz nie ma prawa wierzyć w sensowność takiego uprawiania nauki, jakie proponują – w dominującej mierze – starsze i najstarsze pokolenia. To jedna z wielu lekcji płynących z naszych badań.

Polska przechodzi właśnie najbardziej intensywne zmiany w swojej historii uprawiania nauki i musi dopasowywać swoje strategie do strategii dominujących w rozwiniętym świecie zachodnim. Młode pokolenie nie ma prawa wierzyć, że będzie mogło nadal w spokoju – wzorem swoich starszych mistrzów i mentorów – prowadzić badania i publikować ich wyniki w niekonkurencyjnym, nieczytanym (i w tym sensie w zasadzie dla rozwoju nauki nieistotnym) lokalnym obiegu naukowym; że będzie mogło pozostawać na marginesie dyskusji, które toczą się w obiegu zachodnich czasopism i książek; że będzie mogło prowadzić badania naukowe tylko w Polsce i tylko w Polsce prezentować ich wyniki, w ramach lokalnych, krajowych konferencji naukowych; że wreszcie będzie mogło publikować sporadycznie i tylko po polsku, w zależności od własnych chęci, w odpowiadającym mu rytmie i tempie. Oczywiście, może to tak wyglądać w niższych segmen-

tach zróżnicowanego systemu. Natomiast w najwyższych, najbardziej prestiżowych jego segmentach będzie to możliwe jedynie w sytuacji, w której Polska pozostanie już na stałe częścią europejskich (i globalnych) peryferii w nauce. A z kolei takiego scenariusza młode pokolenie nie bierze pod uwagę, ponieważ oznaczałby on załamanie marzeń o uprawianiu nauki w Polsce.

Starsze pokolenia w dużej mierze wyrażają ogólną nieufność względem obiektywnych, mierzalnych kryteriów oceny indywidualnych osiągnięć badawczych oraz ogólną niechęć wobec nowo powstającego w Europie Zachodniej (a za nią i w Polsce) porządku akademickiego. Co zaskakujące, ten opis odnosi się zarówno do miękkich, jak i twardych obszarów nauki. Młodzi naukowcy pracują pod rosnącą presją instytucjonalną i, jak się wydaje, dopiero zaczynają rozumieć, że konkurencja w poszukiwaniu finansowania badań naukowych i w publikowaniu ich wyników na świecie stanowi konstytutywny element profesji akademickiej, wciąż rozdartej w Polsce między przebrzmiałym ideałem traktowania badań naukowych jako dodatku do kariery akademickiej, skoncentrowanej przede wszystkim na kształceniu studentów, wykonywanym przez naukowców o ile im się podoba i tylko wtedy, kiedy im się podoba, a nowym ideałem, w którym badania naukowe znajdują się w samym rdzeniu akademickiego powołania. Dodajmy od razu: powołania na najlepszych uniwersytetach publicznych; niekoniecznie w dolnych segmentach systemu szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza niekoniecznie w sektorze prywatnym.

Zróżnicowane systemy szkolnictwa wyższego rozdzielają zadania według potrzeb i możliwości, a te zupełnie inaczej wyglądają z perspekwy najlepszych uczelni zlokalizowanych w dużych ośrodkach akademickich, a inaczej z perspektywy małych, regionalnych uczelni położonych z dala od akademickich centrów. Pierwszy z tych ideałów obejmuje również półfeudalne stosunki akademickie oparte na starszeństwie i wysoce subiektywnych kryteriach awansu naukowego (linia podziału przebiega między klasą samodzielnych a klasą niesamodzielnych pracowników naukowych), ten drugi zaś zawiera marzenie podzielane przez co najmniej część młodych naukowców, dotyczące desubiektywizacji kryteriów oceny na wszystkich etapach kariery akademickiej oraz kryteriów przyznawania finansowania na badania naukowe.

Nasze badania pokazują, że młoda kadra akademicka w Polsce wykazuje odmienne akademickie zachowania i postawy niż ich starsi koledzy: pracuje inaczej i inaczej myśli o istocie swojej pracy. W przebadanych systemach zachodnioeuropejskich młodzi naukowcy są znacznie bardziej skupieni na badaniach i spędzają na badaniach o wiele więcej czasu niż ich koledzy i koleżanki w Polsce.

Wszystkie pokolenia akademickie w Polsce zaczynają się uczyć tego, jak ciężka jest konkurencja o finansowanie przeznaczone na badania, jednak z racji strukturalnych (większej dostępności większości krajowych programów badawczych), młodsze pokolenie, jako oczywisty adresat najnowszych inicjatyw reformatorskich, musi uczyć się szybciej. Nie zaskakuje zatem fakt, że chociaż 98% polskich naukowców w naszej próbie jest zatrudnionych na pełnych etatach, a młodsze

pokolenie nie doświadczyło jeszcze rzeczywiście zachodnioeuropejskiego (a w szczególności amerykańskiego) poziomu zatrudnienia tymczasowego, kontraktowego czy projektowego (patrz Schuster i Finkelstein 2006; Cummings i Finkelstein 2012; Brechelmacher i in. 2015), pracują oni pod rosnącą presją, nakazującą zdobywać zewnętrzne finansowanie na badania.

Polska powinna dostosować swoje struktury zarządzania, a szczególnie swoje wymogi względem karier akademickich oraz indywidualnych i instytucjonalnych procedur oceny dorobku naukowego, do zmieniającej się rzeczywistości europejskiej, w której badania mają coraz większe znaczenie dla najlepszych uniwersytetów oraz w której systemy różnicują się coraz silniej według linii podziału kształcenie–badania (Brechelmacher i in. 2015). Niezróznicowany, skoncentrowany na kształceniu, niekonkurencyjny międzynarodowo i półfeudalny system o niskiej produktywności badawczej, w którym istnieją dwie oddzielone od siebie kasty naukowców – jest, po prostu, badawczo nieefektywny. Choć od lat 2009–2012 reformy wyznaczają nowe kierunki zmian strukturalnych w nauce, proces zmiany zachodzi niezwykle powoli. Młodzi naukowcy, jak się wydaje na podstawie zebranego materiału ilościowego i jakościowego, silnie wspierają przynajmniej najbardziej ogólny kierunek aktualnych transformacji, akceptując zarazem negatywne konsekwencje towarzyszące zmianom w uniwersyteckim łańdźcu instytucjonalnym i w sposobach finansowaniu nauki.

Wreszcie na koniec tej intelektualnej podróży (która nam samym sprawiła dużą przyjemność), chcielibyśmy wyrazić głęboko podzielaną nadzieję, że idee prezentowane w tej książce – z ideą konkurencji (czy rywalizacji) warunkującą rozwój globalnego systemu nauki na czele – spotkają się w przyszłości przynajmniej z dwoma rodzajami odzewu. Po pierwsze, znajdą teoretyczne zrozumienie (i dalsze teoretyczne rozwinięcie przez innych badaczy); po drugie, w jakiejś mierze, znajdą praktyczne zastosowanie do skomplikowanego polskiego przypadku... Mamy nadzieję, że zaprezentowana interpretacja zmian zachodzących od 20 lat w akademii świata zachodniego okaże się przydatna do głębszego zrozumienia zmian, które uważamy za niezbędne dla naszej akademii.

I jeszcze oddzielne wezwanie do młodych naukowców: przedzierajcie się przez karty tej książki choćby po to, aby lepiej rozumieć globalny akademicki świat, do którego wciąż tylko aspirujemy... Obyśmy już wkrótce nie musieli o nim marzyć, obyśmy, zwyczajnie i po prostu, stali się jego naturalną częścią.

Bibliografia

- Abramo, Giovanni, Ciriaco Andrea D'Angelo i Alessandro Caprasecca (2009). „The Contribution of Star Scientists to Overall Sex Differences in Research Productivity”. *Scientometrics*, 81(1): 137–156.
- Abramo, Giovanni, Ciriaco Andrea D'Angelo i Flavia Di Costa (2009). „Research Collaboration and Productivity: Is there Correlation?” *Higher Education*, 57(2): 155–171.
- Abramo, Giovanni, Ciriaco Andrea D'Angelo i Marco Solazzi (2011a). „Are Researchers that Collaborate More at the International Level Top Performers? An Investigation on the Italian University System”. *Journal of Informetrics*, 5(1): 204–213.
- Abramo, Giovanni, Ciriaco Andrea D'Angelo i Marco Solazzi (2011b). „The Relationship between Scientists' Research Performance and the Degree of Internationalization of Their Research”. *Scientometrics*, 86(3): 629–643.
- Abreu, Maria, Vadim Grinevich, Alan Hughes i Michael Kitson (2009). *Knowledge Exchange between Academics and the Business, Public and Third Sector*. London: UK-Innovation Research Centre.
- Abreu, Maria, Vadim Grinevich, Alan Hughes, Michael Kitson i Philip Ternouth (2008). *Universities, Business and Knowledge Exchange*. London: The Council for Industry and Higher Education.
- Aghion, Philippe (2008). „Growth and the Financing and Governance of Education”. *Proceedings of the International Conference: Privatization in Higher Education*. The Samuel Neaman Institute, Haifa, Israel, January 7–8.
- Aghion, Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andreu Mas-Colell i André Sapir (2008). *Higher Aspirations: An Agenda for Reforming European Universities*. Brussels: Bruegel.
- Aghion Philippe, Mathias Dewatripont, Caroline Hoxby, Andreu Mas-Colell i Andru Sapir (2009). „The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S”. *NBER Working Paper*, 14851.
- Aghion, Philippe i Peter Howitt (2009). *The Economics of Growth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Aidukaite, Jolanta (2009). „Old Welfare State Theories and New Welfare Regimes in Eastern Europe: Challenges and Implications”. *Communist and Post-Communist Studies*, 42(1): 23–39.
- Aldrich, Howard E. (1999). *Organizations Evolving*. London: Sage Publications.
- Aldrich, Howard E. (2008). *Organizations and Environments*. Stanford: SUP.
- Alexander, F. King i Ronald G. Ehrenberg (red.) (2003). „Maximizing Revenue in Higher Education. Universities, Public Policy, and Revenue Production”. *New Directions for Institutional Research*, 119(September). Jossey-Bass.
- Allan, Elizabeth. J. (2011). „Women's Status in Higher Education. Equity Matters”. ASHE Higher Education Report 2011, 37(1).
- Allen, Jim i Rolf van der Velden (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Allison, Paul D. (1980). „Inequality and Scientific Productivity”. *Social Studies of Science*, 10(2): 163–179.
- Allison, Paul D., J. Scott Long i Tad K. Krauze (1982). „Cumulative Advantage and Inequality in Science”. *American Sociological Review*, 47(5): 615–625.
- Allison, Paul D., John A. Stewart (1974). „Productivity Differences among Scientists: Evidence for Accumulative Advantage”. *American Sociological Review*, 39(4): 596–606.

- Altbach, Philip G. (red.) (1996). *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*. Princeton: The Carnegie Foundation.
- Altbach, Philip G. (red.) (2000). *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill, MA: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. (red.) (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. (2007). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Chestnut Hill, MA: CIHE Boston College.
- Altbach, Philip G. i Jorge Balán (red.) (2007). *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, Philip G. i Lionel S. Lewis (1996). „The Academic Profession in International Perspective”. W: P.G. Altbach (red.), *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries* (s. 3–48). Princeton: Carnegie.
- Altbach, Philip G., Liz Reisberg i Laura E. Rumbley (2010). *Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Altbach, Philip G., Laura Reisberg, Maria Yudkevich, G. Androushchak, I. Pacheco (red.) (2012). *Paying the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts*. New York: Routledge.
- Altbach, Philip G. i Jamil Salmi (red.) (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Amaral, Alberto (2007). „Higher Education and Quality Assessment. The Many Rationales for Quality”. W: L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H.T. Jensen, J. Komljenović, A. Orphanides i A. Surssock (red.), *Embedding Quality Culture in Higher Education*. Brussels: EUA.
- Amaral, Alberto, Ivar Bleiklie i Christine Musselin (red.) (2008). *From Governance to Identity*. Dordrecht: Springer.
- Amaral, Alberto, Guy Neave, Christine Musselin i Peter Maassen (2009). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht: Springer.
- Andrew Webster i Henry Etzkowitz (1998). „Toward a Theoretical Analysis of Academic – Industry Collaboration”. W: H. Etzkowitz, A. Webster, P. Healey (red.), *Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia* (s. 47–71). Albany: State University of New York Press.
- Antonowicz, Dominik (2004). *Funkcjonowanie sektora publicznego. Brytyjska perspektywa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Antonowicz, Dominik (2005). *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Antonowicz, Dominik (2012a). „External Influences and Local Responses. Changes in Polish Higher Education 1990–2005”. W: M. Kwiek i P. Maassen (red.), *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway* (s. 87–110). Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Antonowicz, Dominik (2012b). „Europe 2050. New Europeans and Higher Education”. W: M. Kwiek i A. Kurkiewicz (red.), *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives* (s. 113–126). Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Antonowicz, Dominik (2013). „The Challenges for Higher Education Research in Poland”. *Człowiek i Społeczeństwo*, 35(1): 161–178.
- Antonowicz, Dominik i Jerzy Marian Brzeziński (2013). „Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017”. *Nauka*, 4: 1–35.
- Antonowicz, Dominik i Bartłomiej Gorlewski (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Sokratesa.

- Antonowicz, Dominik, Rómulo Pinheiro i Marcelina Smużewska (2014). „The Changing Role of Students' Representation in Poland: An Historical Appraisal”. *Studies in Higher Education*, 39(3): 470–484.
- Arbo, Peter i Paul Benneworth (2007). *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE.
- Archer, Louise, Merryn Hutchings i Alistair Ross (2003). *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*. London: RoutledgeFalmer.
- Arnold, Erik (2011). *International Audit of Research, Development & Innovation in the Czech Republic. Synthesis Report*. Brussels: Technopolis.
- Arum, Richard, Adam Gamoran i Yossi Shavit (2007). „More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education”. W: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (red.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: SUP.
- Arum, Richard i Josipa Roksa (2011). *Academically Adrift. Limited Learning on College Campuses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Attewell, Paul i Katherine S. Newman (red.) (2010). *Growing Gaps. Educational Inequality Around the World*. Oxford: OUP.
- Baldrige, Victor, David V. Curtis, George P. Ecker i Gary L. Riley (2000). „Alternative Models of Governance in Higher Education”. W: M.Ch. Brown II (red.), *Organization and Governance in Higher Education* (s. 128–142). Wyd. 5. Boston: Pearson.
- Baranowska, Anna (2011). „Does Horizontal Differentiation Make Any Difference? Heterogeneity of Educational Degrees and Labor Market Entry in Poland”. W: I. Kogan, C. Noelke i M. Gebel (red.), *Making the Transition: Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe* (s. 216–239). Stanford: SUP.
- Barr, Nicholas (red.) (1994). *Labor Markets And Social Policy in Central and Eastern Europe. The Transition and Beyond*. Oxford: OUP.
- Barr, Nicholas (red.) (2001). *Economic Theory and the Welfare State*. T. 1–3. Cheltenham: Edward Elgar.
- Barr, Nicholas (2004). *Economics of the Welfare State*. Wyd. 4. Oxford: OUP.
- Barr, Nicholas (red.) (2005). *Labor Markets and Social Policy in Central and Eastern Europe. The Accession and Beyond*. Oxford: OUP.
- Bastedo, Michael N. (2012). „Organizing Higher Education: A Manifesto”. W: M.N. Bastedo (red.), *The Organization of Higher Education. Managing Colleges for a New Era* (s. 3–17). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bauer, Marianne, Berit Askling, Susan Gerard Marton i Ference Marton (1999). *Transforming Universities: Changing Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Becher, Tony (1987). „The Disciplinary Shaping of the Profession”. W: B.R. Clark (red.), *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley: University of California Press.
- Becher, Tony i Maurice Kogan (1980). *Process and Structure in Higher Education*. London: Heinemann.
- Becher, Tony i Maurice Kogan (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Wyd. 2. London: Routledge.
- Becher, Tony i Paul R. Trowler (2001). *Academic Tribes and Territories*. Wyd. 2. Berkshire–New York: Open University Press.
- Benneworth, Paul i Ben W. Jongbloed (2010). „Who Matters to Universities? A Stakeholder Perspective on Humanities, Arts and Social Sciences Valorization”. *Higher Education*, 59: 567–588.
- Bentley, Peter James, Hamish Coates, Ian R. Dobson, Leo Goedegebuure i V. Lynn Meek (2013a). „Academic Job Satisfaction from an International Comparative Perspective:

- Factors Associated with Satisfaction Across 12 Countries". W: P.J. Bentley, H. Coates, I.R. Dobson, L. Goedegebuure i V.L. Meeck (red.), *Job Satisfaction around the Academic World*. Dordrecht: Springer.
- Bentley, Peter James, Hamish Coates, Ian R. Dobson, Leo Goedegebuure i V. Lynn Meeck (red.) (2013b). *Job Satisfaction around the Academic World*. Dordrecht: Springer.
- Bentley, Peter James i Svein Kyvik (2012). „Academic Work from a Comparative Perspective: A Survey of Faculty Working Time Across 13 Countries”. *Higher Education*, 63(4): 529–547.
- Bentley, Peter James i Svein Kyvik (2013). „Individual Differences in Faculty Research Time Allocations Across 13 Countries”. *Research in Higher Education*, 54(3): 329–348.
- Berend, Ivan T. (2007). „Social Shock in Transforming Central and Eastern Europe”. *Communist and Post-Communist Studies*, 40(3): 269–280.
- Bernardi, Fabrizio i Gabriele Ballarino (2011). „Higher Education Expansion, Equality of Opportunity and Credential Inflation: A European Comparative Analysis”. A conference presentation at Human Capital and Employment in the European and Mediterranean Area, Bologna, March 11.
- Biagetti, Marco i Sergio Scicchitano (2009). „Inequality in Workers’ Lifelong Learning across European Countries: Evidence from EU-SILC Data-set”. *MPRA paper*.
- Bialecki, Ireneusz (2014). „Etos i polityka jakości w nauce”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1–2(43-44): 19–29.
- Bialecki, Ireneusz i Maria Dąbrowa-Szeffler (2009). „Polish Higher Education in Transition. Between Policy Making and Autonomy”. W: D. Palfreyman i T. Tapper (red.), *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions* (s. 183–199). London: Routledge.
- Birnbaum, Robert (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Blackburn, Robert T. i Janet H. Lawrence (1995). *Faculty at Work. Motivation, Expectation, Satisfaction*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bleiklie, Ivar, Roar Høstaker i Agnete Vabø (2000). *Policy and Practice in Higher Education: Reforming Norwegian Universities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bleiklie, Ivar i Maurice Kogan (2007). „Organization and Governance of Universities”. *Higher Education Quarterly*, 20: 477–493.
- Bohle, Dorothee i Béla Greskovits (2007). „Neoliberalism, Embedded Neoliberalism and Neocorporatism: Towards Transnational Capitalism in Central-Eastern Europe”. *West European Politics*, 30(3): 443–466.
- Bok, Derek (2003). *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: PUP.
- Bonaccorsi, Andrea i Cinzia Daraio (2003). „Age Effects in Scientific Productivity. The Case of Italian National Research Council”. *Scientometrics*, 58(1).
- Bonaccorsi, Andrea i Cinzia Daraio (red.) (2007). *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bonaccorsi, Andrea, Cinzia Daraio i Aldo Geuna (2010). „Universities in the New Knowledge Landscape: Tensions, Challenges, Change – An Introduction”. *Minerva*, 48: 1–4.
- Bonaccorsi, Andrea, Cinzia Daraio i Léopold Simar (2007). „Efficiency and Productivity in European Universities: Exploring Trade-offs in the Strategic Profile”. W: A. Bonaccorsi i C. Daraio (red.), *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe* (s. 144–207). Cheltenham: Edward Elgar.
- Boni, Alejandra i Melani Walker (red.) (2013). *Human Development and Capabilities. Re-Imagining the University of the Twenty-First Century*. London: Routledge.
- Bonoli, Giuliano, Vic George i Peter Taylor-Gooby (2000). *European Welfare Futures: Towards a Theory of Retrenchment*. Cambridge: Polity Press.

- Bonoli, Giuliano i David Natali (2012). *The Politics of the New Welfare State*. Oxford: OUP.
- Borkowski, Janusz (1978). *Organizacja zarządzania szkołą wyższą*. Warszawa: PAN.
- Bowen, Howard R. i Jack H. Schuster (1986). *American Professors. A National Resource Imperiled*. New York–Oxford: OUP.
- Boyer, Ernest L., Philip G. Altbach i Mary Jean Whitelaw (1994). *The Academic Profession. An International Perspective*. Princeton: The Carnegie Foundation.
- Brady, Henry E. i David Collier (red.) (2010). *Rethinking Social Inquiry: Diverse Tools, Shared Standards*. Wyd. 2. Rowman & Littlefield.
- Branscomb, Lewis M., Fumio Kodama i Richard Florida (red.) (1999). *Industrializing Knowledge: University–Industry Linkages in Japan and the United States*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Braun, Tibor i Wolfgang Glänzel (1996). „International Collaboration: Will it be Keeping Alive East European Research?” *Scientometrics*, 36(2): 247–254.
- Braunerhjelm, Pontus (2007). „Academic Entrepreneurship: Social Norms, University Culture and Policies”. *Science and Public Policy*, 34(90): 619–631.
- Brechelmacher, Angelika, Engel Park, Gülay Ates i David F.J. Campbell (2015). „The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia”. W: T. Fumasoli, G. Goastellec i B.M. Kehm (red.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Breen, Richard (red.) (2004). *Social Mobility in Europe*. New York: OUP.
- Breneman, David W. i Chester E. Finn (red.) (1978). *Public Policy and Private Higher Education*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Brennan, John (2007). „The Academic Profession and Increasing Expectations of Relevance”. W: M. Kogan i U. Teichler (red.), *Key Challenges to the Academic Profession* (s. 19–28). Paris–Kassel: INCHER-Kassel.
- Brew, Angela i David Boud (2009). „Understanding Academics’ Engagement with Research”. W: A. Brew i L. Lucas (red.), *Academic Research and Researchers* (s. 189–203). Maidenhead: Open University Press.
- Brew, Angela i Lisa Lucas (2009). *Academic Research and Researchers*. Maidenhead: Open University Press.
- Brewer, Dominic J., Susan M. Gates i Charles A. Goldman (2002). *In Pursuit of Prestige: Strategy and Competition in U.S. Higher Education*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Brighouse, Harry (2010). „Globalization and the Professional Ethic of the Professoriat”. W: E. Unterhalter i V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (s. 287–311). London: Palgrave Macmillan.
- Brighouse, Harry i Elaine Unterhalter (2010). „Education for Primary Goods or for Capabilities?” W: H. Brighouse i I. Robeyns (red.), *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities* (s. 193–214). Cambridge: CUP.
- Brint, Steven (2007). „Can Public Research Universities Compete?” W: R.L. Geiger, C.L. Colbeck, R.L. Williams i Ch.K. Anderson (red.) *Future of the American Public Research University* (s. 91–120). Rotterdam–Taipei: Sense.
- Brown, Phillip i Hugh Lauder (2010). „Economic Globalisation, Skill Formation and the Consequences for Higher Education”. W: M.W. Apple, S.J. Ball i L.A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (s. 229–240). London: Routledge.
- Brown, Phillip, Hugh Lauder i David Ashton (2011). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: OUP.
- Bruneel, Johan, Pablo D’Este i Ammon Salter (2010). „Investigating the factors that diminish the barriers to university–industry collaboration”. *Research Policy*, 39: 858–868.
- Brunsson, Nils (2006). *Mechanisms of Hope: Maintaining the Dream of the Rational Organization*. Liber: Universitetsforlaget.

- Brunsson, Nils (2009). *Reform as Routine. Organizational Change and Stability in the Modern World*. Oxford: OUP.
- Brunsson, Nils i Johan P. Olsen (1993). *The Reforming Organization*. Copenhagen: Fagbokforlaget.
- Brunsson, Nils i Johan P. Olsen (1998). „Organizational Theory: Thirty Years of Dismantling, and then?” W: N. Brunsson i J.P. Olsen (red.), *Organizing Organizations* (s. 13–43). Copenhagen: Fagbokforlaget.
- Brunsson, Nils i Kerstin Sahlin-Andersson (2000). „Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform”. *Organization Studies*, 21(4): 721–746.
- Brzeziński, Jerzy (1994). „Rozważania o uniwersytecie”. W: J. Brzeziński i L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo UAM.
- Bucharest Communiqué (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest.
- Busemeyer, Marius R. i Rita Nikolai (2010). „Education”. W: F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger i Ch. Pierson (red.), *The Oxford Handbook of the Welfare State* (s. 494–508). New York: OUP.
- Bush, Vannevar (1945). *Science: The Endless Frontier. A Report to the President on a Program for Postwar Scientific Research*. Washington: United States Government Printing Office.
- Cain, Michael, Nida Gelazis i Tomasz Ingłot (red.) (2005). *Fighting Poverty and Reforming Social Security: What Can Post-Soviet States Learn From the New Democracies of Central Europe?* Washington, DC: Woodrow Wilson Center.
- Calhoun, Craig (2006). „The University and the Public Good”. *Thesis Eleven*, 84(February): 44–59.
- Campbell, John L. (2004). *Institutional Change and Globalization*. Princeton: PUP.
- Caracelli, Valerie J. i Jennifer C. Greene (1993). „Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2): 195–207.
- Carnegie Report (1977). *The States and Private Higher Education. Problems and policies in a New Era. A Report of the Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Castles, Francis G. (red.) (1989). *The Comparative History of Public Policy*. Cambridge: Polity Press.
- Castles, Francis G., Stephan Leibfried, Jane Lewis, Herbert Obinger i Christopher Pierson (2010a). „Introduction”. W: F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger i Ch. Pierson (red.), *The Oxford Handbook of the Welfare State* (s. 1–15). New York: OUP.
- Castles, Francis G., Stephan Leibfried, Jane Lewis, Herbert Obinger i Christopher Pierson (red.) (2010b). *The Oxford Handbook of the Welfare State*. Oxford: OUP.
- Causa, Orsetta i Åsa Johansson (2009a). „Intergenerational Social Mobility”. *Economics Department Working papers*, 707. Paris: OECD.
- Causa, Orsetta i Åsa Johansson (2009b). „Intergenerational Social Mobility in European OECD countries”. *Economics Department Working papers*, 709. Paris: OECD.
- Centra, John A. (1983). „Research Productivity and Teaching Effectiveness”. *Research in Higher Education*, 18(2).
- Cerami, Alfio i Pieter Vanhuysse (red.) (2009). *Post-Communist Welfare Pathways*. New York: Palgrave.
- Cerych, Ladislav i Paul Sabatier (1986). *Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*. Trentham: European Institute of Education and Social Policy.
- CHEPS (2004). *The 20th Anniversary CHEPS Scenarios. The European Higher Education and Research Landscape 2020*. Enschede: CHEPS.
- CHEPS (2010a). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform*. Enschede: CHEPS.

- CHEPS (2010b). *Progress in Higher Education Reform Across Europe. Funding Reform*. T 1: *Executive Summary and Main Report*. Enschede: CHEPS.
- Chmielecka, Ewa (1999). „Przeobrażenia w szkolnictwie wyższym”. W: L. Kolarska-Bobińska (red.), *Druga fala polskich reform* (s. 165–214). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Chodakowska, Janina (1981). *Rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej w latach 1944–1951*. Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Clancy, Patric i David D. Dill (red.) (2009). *The Research Mission of the University. Policy Reforms and Institutional Response*. Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Clark, Burton R. (1960). *The Open Door College. A Case Study*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, Burton R. (1977). *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, Burton R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1987). *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, Burton R. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.
- Clark, Burton R. (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. Berkshire: Open University Press.
- Clark, Burton R. (2007). „A Note on Pursuing Things That Work” W: P.J. Gumpert (red.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts* (s. 321–322). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clark, Burton R. (2008). „The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds” W: *On Higher Education. Selected Writings, 1956–2006*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion i Keith Morrison (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cohen, Wesley M., Richer R. Nelson i John P. Walsh (2002). „Links and Impacts: The Influence of Public Research on Industrial R&D”. *Management Science*, 48(1): 1–23.
- Cole, Jonathan R. i Stephen Cole (1967). „Scientific Output and Recognition: A Study in the Operation of the Reward System in Science”. *American Sociological Review*, 32(3): 377–390.
- Cole, Jonathan R. i Stephen Cole (1973). *Social Stratification in Science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cole, Jonathan R. i Harriett Zuckerman (1984). „The Productivity Puzzle: Persistence and Change in Patterns of Publication of Men and Women Scientists”. *Advances in Motivation and Achievement*, 2: 217–258.
- Collier, David, Jody Laporte i Janson Seawright (2008). „Typologies: Forming Concepts and Creating Categorical Variables”. W: J.M. Box-Steffensmeier, H.E. Brady i D. Collier (red.), *The Oxford Handbook of Political Methodology* (s. 152–173). New York: OUP.
- Connelly, James i Jack Hayward (red.) (2012). *The Withering of the Welfare State: Regression*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Correia, Fernanda, Alberto Amaral i António Magalhães (2002). „Public and Private Higher Education in Portugal: Unintended Effects of Deregulation”. *European Journal of Education*, 37(4): 457–472.
- Crane, Diana (1965). „Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition”. *American Sociological Review*, 30: 699–714.
- Creswell, John W. i Vicki L. Plano Clark (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Wyd. 2. Thousand Oaks.
- Cummings, William K., Olga Bain, Gerard A. Postiglione i Jisuan Jung (2014). „Internationalization of the Academy: Rhetoric, Recent Trends, and Prospects”. W: Futao Huang,

- Martin Finkelstein i Michele Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (s. 55–78). Dordrecht: Springer.
- Cummings, William K. i Martin J. Finkelstein (2012). *Scholars in the Changing American Academy. New Contexts, New Rules and New Roles*. Dordrecht: Springer.
- Cunning, Mary, Martin Godfrey i Dorota Holzer-Zelazewska (2007). *Vocational Education in the New EU Member States*. Washington DC: the World Bank.
- Curaj, Adrian, Ligia Deca i Eva Egron-Polak (red.) (2015). *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. Dordrecht: Springer.
- Czarnecki, Krzysztof (2013). „Nowe Zarządzanie Publiczne a reforma szkolnictwa wyższego w Polsce”. *Praktyka Teoretyczna*, 1(7): 85–106.
- Czarnecki, Krzysztof (2014). „The Higher Education Policy of ‘Post-communist’ Countries in the Context of Welfare Regimes”. *Poznan University of Economics Review*, 14(2): 43–62.
- D’Este, Pablo i Pari Patel (2007). „University-industry linkages in the UK: What are the factors underlying the variety of interactions with industry?” *Research Policy*, 36: 1295–1313.
- Dale, Roger (2009). „Constructing Europe Through Constructing a European Education Space”. W: M. Simons, M. Olssen i M.A. Peters (red.), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (s. 369–387). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Dakowska, Dorota (2015). „Between Competition Imperative and Europeanisation: the Case of Higher Education Reform in Poland”. *Higher Education*, 69(1): 129–141.
- Dakowska, Dorota i Robert Harmsen (2015). „Laboratories of Reforms? The Europeanization of Higher Education in Central and Eastern Europe”. *European Journal of Higher Education*, 5(1): 4–17.
- David, Paul A. i J. Stanley Metcalfe (2010). „‘Only connect’: academic–business research collaborations and the formation of ecologies of innovation”. W: R. Viale, H. Etkowitz (red.), *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University–Industry–Government* (s. 74–97). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- de Ridder-Symoens, Hilde (red.) (1996). *A History of the University in Europe. Vol. II. Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge: CUP.
- de Weert, E. (2009). „The Organised Contradictions of Teaching and Research: Reshaping the Academic Profession”. W: J. Enders i E. de Weert (red.), *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (s. 134–154). New York: Palgrave.
- Deephouse, David L. i Mark Suchman (2008). „Legitimacy in Organizational Institutionalism”. W: R. Greenwood, Ch. Oliver, R. Suddaby i K. Sahlin (red.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 49–77). London: Sage.
- deLeon, Peter (2006). „The Historical Roots of the Field”. W: M. Moran, M. Rein i R.E. Goodin (red.), *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: OUP.
- della Porta, Donatella i Michael Keating (red.) (2008). *Approaches and Methodologies in the Social Sciences: A Pluralist Perspective*. New York: CUP.
- Dey, Eric. L., Jeffrey F. Milem i Joseph B. Berger (1997). „Changing Patterns of Publication Productivity: Accumulative Advantage or Institutional Isomorphism?” *Sociology of Education*, 70: 308–323.
- Dill, David D. (2005). „The Degradation of the Academic Ethic: Teaching, Research and the Renewal of Professional Self-Regulation”. W: R. Barnett (red.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 178–191). Maidenhead: Open University Press.
- Dill, David D. (2014). „Public Policy Design and University Reform: Insights into Academic Change”. W: Ch. Musselin i Pedro N. Teixeira (red.), *Reforming Higher Education. Public Policy Design and Implementation* (s. 21–38). Dordrecht: Springer.
- Dill, David D. i Frans A. van Vught (red.) (2010). *National Innovation and the Academic Research Enterprise*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Djelic, Marie-Laure i Sigrid Quack (2008). „Institutions and Transnationalization”. W: R. Greenwood, Ch. Oliver, R. Suddaby i K. Sahlin (red.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 299–323). London: Sage.
- Djelic, Marie-Laure i Sigrid Quack (red.) (2010). *Transnational Communities: Shaping Global Economic Governance*. Cambridge: CUP.
- Dobbins, Michael (2011). *Higher Education Policies in Central and Eastern Europe. Convergence towards a Common Model?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dobbins, Michael i Christoph Knill (2014). *Higher Education Governance and Policy Change. International Challenges to Historical Institutions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dolata, Roman (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Domański, Henryk (2000). *On the Verge of Convergence: Social Stratification in Eastern Europe*. Budapest: CEU Press.
- Domański, Henryk (2004). *O ruchliwości społecznej w Polsce*. Warszawa: IFiS PAN.
- Domański, Henryk (red.) (2008). *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*. Warszawa: IFiS PAN.
- Domański, Henryk (2012). *Prestiż*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Drazen, Allan (1998). „The Political Economy of Delayed Reform”. W: F. Sturzenegger i M. Tommasi (red.), *The Political Economy of Reform* (s. 39–60). Cambridge–London: The MIT Press.
- Drennan, Jonathan, Marie Clarke, Abbey Hyde i Yurgos Politis (2013). „The Research Function of the Academic Profession in Europe”. W: U. Teichler i E.A. Höhle (red.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (s. 109–136). Dordrecht: Springer.
- Dressel, Paul L. i Lewis B. Mayhew (1974). *Higher Education as a Field of Study. The Emergence of a Profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Drozdowicz, Zbigniew (2003). *Uczelnie, uczenie, uczeni*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- Drozdowicz, Zbigniew (red.) (2009). *Uniwersytety. Tradycje – Dzień dzisiejszy – Przyszłość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Dryzek, John S. (2003). „The Informal Logic of Institutional Design”. W: R.E. Goodin (red.), *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: CUP.
- Duczmal, Wojciech (2006). *The Rise of Private Higher Education in Poland. Policies, Markets and Strategies*. Enschede: CHEPS.
- Dumas, Alex i Bryan S. Turner (2009). „Aging in Post-Industrial Societies: Intergenerational conflict and solidarity”. W: J. Powell i J. Hendrick (red.), *The Welfare State and Postindustrial Society: A Global Analysis* (s. 41–56). New York: Springer.
- Dziedziczak-Foltn, Agnieszka (2014). „Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1–2(43–44): 30–45.
- Dziedziczak-Foltn, Agnieszka i Kazimierz Musiał (2009). „Kontrolować czy nadzorować? Modelowanie polskiej polityki szkolnictwa wyższego z punktu widzenia reform realizowanych w krajach nordyckich”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(34): 102–128.
- Dziedziczak-Foltn, Agnieszka i Kazimierz Musiał (2010). „Pod znakiem jakości – priorytet w kształtowaniu polityki szkolnictwa wyższego w krajach nordyckich i w Polsce”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1–2(35–36): 30–59.
- Eckel, Peter D. i Adrianna Kezar (2003). *Taking the Reins: Institutional Transformation in Higher Education*. Westport: Praeger.
- Ekiert, Grzegorz i Stephen E. Hanson (red.) (2003). *Capitalism and Democracy in Central and Eastern Europe. Assessing the Legacy of Communist Rule*. Cambridge: CUP.
- Elkana, Yehuda, Joshua Lederberg, Robert K. Merton, Arnold Thackray i Harriet Zuckerman (red.) (1978). *Toward a Metric of Science: The Advent of Science Indicators*. New York: Wiley.
- Elster, Jon, Claus Offe i Ulrich K. Preuss (1998). *Institutional Design in Post-Communist Societies. Rebuilding the Ship at Sea*. Cambridge: CUP.

- Enders, Jürgen (red.) (2000). *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*. Frankfurt: GEW.
- Enders, Jürgen (red.) (2001). *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*. Westport and London: Greenwood Press.
- Enders, Jürgen (2006). „The Academic Profession”. W: J.J.F. Forest i P.G. Altbach (red.), *International Handbook of Higher Education*. Cz. 1. Dordrecht: Springer.
- Enders, Jürgen, Harry F. de Boer i Don F. Westerheiden (red.) (2011). *Reform of Higher Education in Europe*. Rotterdam: Sense.
- Enders, Jürgen i Oliver Fulton (red.) (2002). *Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations*. Dordrecht: Kluwer.
- Enders, Jürgen i Ben Jongbloed (red.) (2007). *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Enders, Jürgen i Christine Musselin (2008). „Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century”. W: OECD, *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography* (s. 125–150). Paris: OECD.
- Enders, Jürgen i Ulrich Teichler (1997). „A Victim of Their Own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspective”. *Higher Education*, 34: 347–374.
- Enders, Jürgen i E. de Weert (2004). *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*. Frankfurt: GEW.
- Enders, Jürgen i Egberg de Weert (2009a). „Towards a T-shaped Profession: Academic Work and Career in the Knowledge Society”. W: J. Enders i E. de Weert (red.), *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (s. 251–272). New York: Palgrave.
- Enders, Jürgen i Egbert de Weert (red.) (2009b). *The Changing Face of Academic Life: Analytical and Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: PUP.
- Esping-Andersen, Gøsta (red.) (1996). *Welfare States in Transition. National Adaptations in Global Economies*. London: Sage.
- Esping-Andersen, Gøsta (red.) (2001). *Incomplete Revolution: Adapting Welfare States to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, Gøsta (2009). *The Incomplete Revolution. Adapting to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press.
- Etzkowitz, Henry (2003). „Research groups as ‘quasi-firms’: the invention of the entrepreneurial university”. *Science and Public Policy*, 32: 109–121.
- Etzkowitz, Henry (2008). *The Triple Helix. University-Industry-Government Innovation in Action*. New York: Routledge.
- Etzkowitz, Henry (2010). „A company of their own: entrepreneurial scientists and the capitalization of knowledge”. W: R. Viale i H. Etzkowitz (red.), *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University-Industry-Government* (s. 201–217). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Etzkowitz, Henry i Andrew Webster (1998). „Entrepreneurial Science: The Second Academic Revolution”. W: H. Etzkowitz, A. Webster i P. Healey (red.), *Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia* (s. 21–46). Albany: State University of New York Press.
- Etzkowitz, Henry, Andrew Webster, Christiane Gebhardt i Branca Regina Cantisano Terra (2000). „The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm”. *Research Policy*, 29: 313–330.
- Etzkowitz, Henry, Andrew Webster i Peter Healey (red.) (1998). *Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia*. Albany: State University of New York Press.
- Eurostudent (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Hannover: HIS.

- EY/IBNIGR (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*. Warszawa: MNiSW.
- Fairweather, James S. (1988). *Entrepreneurship and Higher Education: Lessons for Colleges, Universities, and Industry*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 6. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Fenger, H.J.M. (2007). „Welfare Regimes in Central and Eastern Europe: Incorporating post-communist countries in a welfare regime typology”. *Contemporary Issues and Ideas in Social Sciences*, 3(2).
- Ferge, Zsuzsa (1997). „The Perils of the Welfare State’s Withdrawal”. *Social Research*, 64(4): 1381–1402.
- Ferge, Zsuzsa (2008). „Is There a Specific East-Central European Welfare Culture”. W: W. van Oorschot, M. Opielka i B. Pfau-Effinger (red.), *Culture and welfare state: values and social policy in comparative perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Ferge, Zsuzsa i Gábor Juhász (2004). „Accession and Social Policy – The Case of Hungary”. *Journal of European Social Policy*, 14(3).
- Ferrera, Maurizio (2005). *The Boundaries of Welfare: European Integration and the New Spatial Politics of Social Protection*. Oxford: OUP.
- Finkelstein, Martin J. (1984). *The American Academic Profession. A Synthesis of Social Scientific Inquiry Since World War II*. Columbus: Ohio State University Press.
- Finkelstein, Martin J. (2010). *The Balance between Teaching and Research in the Work Life of American Academics, 1992–2007: Is it Changing?* (s. 213–233). Hiroshima: RIHE.
- Finkelstein, Martin J., Robert K. Seal i Jack H. Schuster (1998). *The New Academic Generation. A Profession in Transformation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Finkelstein, Martin J. i Wendiann Sethi (2014). „Patterns of Faculty Internationalization: A Predictive Model”. W: F. Huang, M.J. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (s. 237–258). Dordrecht: Springer.
- Fisher, Robert Leslie (2005). *The Research Productivity of Scientists*. Lanham: UP of America.
- Fitzgerald, Tanya (2014). *Women Leaders in Higher Education. Shattering the Myths*. London: Routledge
- Flores-Crespo, Pedro (2007). „Situating Education in the Human Capabilities Approach”. W: M. Walker i E. Unterhalter (red.), *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education* (s. 45–66). New York: Palgrave.
- Florida, Richard i Wesley M. Cohen (1999). „Engine or Infrastructure? The University Role in Economic Development”. W: L.M. Branscomb, F. Kodama i R. Florida (red.), *Industrializing Knowledge: University–Industry Linkages in Japan and the United States* (s. 589–610). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Foray, Dominique (2006). *The Economics of Knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Fox, Mary Frank (1983). „Publication Productivity among Scientists: A Critical Review”. *Social Studies of Science*, 13: 285–305.
- Fox, Mary Frank (1992). „Research, Teaching, and Publication Productivity” Mutuality Versus Competition in Academia”. *Sociology of Education*, 65(4): 293–305.
- Frank, Robert H. (1985). *Choosing the Right Pond. Human Behavior and the Quest for Status*. New York: OUP.
- Frank, Robert H. (2007). *Falling Behind: How Rising Inequality harms the Middle Class*. Berkeley: University of California Press.
- Frericks, Patricia i Robert Maier (2012). *European Capitalist Welfare Societies*. New York: Palgrave.
- Freeman, Brigid, Simon Marginson i Russell Tytler (2015). *The Age of STEM. Educational Policy and Practice across the World in Science, Technology, Engineering and Mathematics*. New York: Routledge.
- FRP (2009). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt środowiskowy*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

- Fuller, Alison, Sue Heath i Brenda Johnston (red.) (2011). *Rethinking Widening Participation in Higher Education. The Role of Social Networks*. London–New York: Routledge.
- Fulton, Olivier (2000). „Academic Staff in the United Kingdom”. W: J. Enders (red.), *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*. Frankfurt a/MaW: GEW.
- Fulton Oliver i Chris Holland (2001). „Profession or Proletariat: Academic Staff in the United Kingdom after Two Decades of Change”. W: J. Enders (red.), *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*. Westport–London: Greenwood Press.
- Fulton, Oliver, Pablo Santiago, Charles Edquist, Elaine El-Khawas i Elsa Hackl (2007). *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*. Paris: OECD.
- Furlong, Andy i Fred Cartmel (2009). *Higher Education and Social Justice*. Maidenhead: Open University Press.
- Garfinkel, Irwin, Lee Rainwater i Timothy Smeeding (2010). *Wealth and Welfare States: Is America a Laggard or Leader?* Oxford: OUP.
- Gaston, Jerry (1978). *The Reward System in British and American Science*. New York: Wiley & Sons.
- Geiger, Roger L. (1986). *Private Sectors in Higher Education. Structure, Function, and Change in Eight Countries*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Geiger, Roger L. (1988). *Conference Report: Privatization of Higher Education*. Princeton: International Council for Educational Development.
- Geiger, Roger L. (2004). *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: SUP.
- Geiger, Roger L. (2007). „The Publicness of Private Higher Education: Examples from the United States”. W: J. Enders i B. Jongbloed (red.), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Geiger, Roger L., Carol L. Colbeck, Roger L. Williams i Christian K. Anderson (red.) (2007). *Future of the American Public Research University*. Rotterdam–Taipei: Sense.
- Geiger, Roger L. i Cresto M. Sà (2011). *Tapping the Riches of Science. Universities and the Promise of Economic Growth*. Cambridge, MA: HUP.
- George, Alexander L. i Andrew Bennett (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Geryk, Marcin (2012). *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH w Warszawie.
- Geuna, Aldo (1998). „The Internationalisation of European Universities: A Return to Medieval Roots”. *Minerva*, 36(3): 253–270.
- Geuna, Aldo (1999). *The Economics of Knowledge Production. Funding and Structure of University Research*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Geuna, Aldo (2001). „The Changing Rationale for European University Research Funding: Are There Negative Unintended Consequences?” *Journal of Economic Issues*, 35(3).
- Geuna, Aldo i Ben R. Martin (2003). „University research evaluation and funding: An international comparison”. *Minerva*, 41: 277–304.
- Geuna, Aldo i Alessandro Muscio (2009). „The Governance of University Knowledge Transfer: A Critical Review of the Literature”. *Minerva*, 47: 93–114.
- Geuna, Aldo i Lionel J.J. Nesta (2006). „University patenting and its effects on academic research: The emerging European evidence”. *Research Policy*, 35: 790–807.
- Gibbons, Michael (1992). „The Industrial-Academic Research Agenda”. W: T.G. Whiston i R.L. Geiger (red.), *Research and Higher Education* (s. 89–101). Buckingham: Open University Press.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott i Martin Trow (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Stockholm: FRN.

- Gilbert, Neil (2004). *Transformation of the Welfare State. The Silent Surrender of Public Responsibility*. Oxford: OUP.
- Gizelis, Theodora-Ismene (2005). „Globalization, Integration, and the European Welfare State”. *International Interactions*, 31.
- Glatzer, Miguel i Dietrich Rueschemeyer (red.) (2005). *Globalization and the Future of the Welfare State*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Goastellec, Gaële i Nicolas Pekari (2013). „Gender Differences and Inequalities in Academia: Findings in Europe”. W: U. Teichler i E.A. Höhle (red.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (s. 55–78). Dordrecht: Springer.
- Goddard, John (2000). *The Response of HEIs to Regional Needs*. Newcastle upon Tyne.
- Goddard, John i Jaana Puukka (2008). „The engagement of higher education institutions in regional development: An overview of the opportunities and challenges”. *Higher Education Management and Policy*, 20(2): 11–41.
- Godin, Benoit i Yves Gingras (2000a). „Impact of Collaborative Research on Academic Science”. *Science and Public Policy*, 27(1): 65–73.
- Godin Benoit i Yves Gingras (2000b). „The place of universities in the system of knowledge production”. *Research Policy*, 29: 273–278.
- Goedegebuure, Leo, Frans Kaiser, Peter Maassen, Lynn Meek, Frans van Vught i Egbert de Weert (red.) (1993). *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon.
- Goedegebuure, Leo, V. Lynn Meek, Osmo Kivinen i Risto Rinne (1996). „On Diversity, Differentiation and Convergence”. W: V. Lynn Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, R. Rinne (red.), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* (s. 2–13). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Golinowska, Stanisława, Peter Hengstenberg i Maciej Żukowski (red.) (2009). *Diversity and Commonality in European Social Policies: the Forging of a European Social Model*. Warsaw: Scholar and Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gómez-Núñez, Antonio Jesus, Benjamin Vargas-Quesada, Félix de Moya-Anegón, Wolfgang Glänzel (2011). „Improving SCImago Journal and Country Rank (SJR) Subject Classification Through Reference Analysis”. *Scientometrics*, 89: 741–758.
- Goodin, Robert E. (1996). „Institutions and Their Design”. W: R.E. Goodin (red.), *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: CUP.
- Goodin, Robert E. (red.) (2003). *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: CUP.
- Goodman, Paul (1962). *The Community of Scholars*. New York: Random House.
- Gornitzka, Åse (1999). „Governmental Policies and Organisational Change in Higher Education”. *Higher Education*, 38(1): 5–31.
- Gornitzka, Åse (2005). „Coordinating Policies for a ‘Europe of Knowledge.’ Emerging Practices of the ‘Open Method of Coordination’ in Education and Research”. *ARENA Working Paper*, 16(March).
- Gornitzka, Åse (2006). „What is the use of Bologna in national reform? The case of Norwegian quality reform in higher education”. W: V. Tomusk (red.), *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery* (s. 19–41). Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Åse (2007). „The Lisbon Process: A Supranational Policy Perspective”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 155–178). Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Åse, Maurice Kogan i Alberto Amaral (red.) (2005). *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*. Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Åse i Peter Maassen (2007). „An Instrument for National Political Agendas: The Hierarchical Vision”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 81–98). Dordrecht: Springer.

- Gornitzka, Åse i Peter Maassen (2011). „University governance reforms, global scripts and the ‘Nordic Model’. Accounting for policy change?” W: J. Schmid, K. Amos, J. Schrader i A. Thiel (red.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (s. 149–177). Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Gornitzka, Åse, Peter Maassen, J.P. Olsen i B. Stensaker (2007). „‘Europe of Knowledge’: Search for a New Pact”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 181–214). Dordrecht: Springer.
- Gottlieb, Esther E. i Bruce Keith (1997). „The Academic Research-Teaching Nexus in Eight Advanced-Industrialized Countries”. *Higher Education*, 34(3): 397–419.
- Gouldner, Alvin (1957). „Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Rules”. *Administrative Science Quarterly*, 2: 281–306.
- Góralaska, Renata (2003). *Studenci uniwersytety końca XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Greene, Jennifer C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, Jennifer C., Valerie J. Caracelli i Wendy F. Graham (1989). „Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3): 255–274.
- Gulbrandsen, Magnus, David Mowery i Maryann Feldman (2011). „Introduction to the special section: Heterogeneity and university-industry relations”. *Research Policy*, 40: 11–15.
- Gulbrandsen, Magnus i Stieg Slipsaeter (2007). „The third mission and the entrepreneurial university model”. W: A. Bonaccorsi i C. Daraio (red.), *Universities and Strategic Knowledge Creation: Specialization and Performance in Europe* (s. 112–143). Cheltenham: Edward Elgar.
- Gumpert, Patricia J., Maria Iannozzi, Susan Shaman i Robert Zemsky (1997). „The United States Country Report: Trends in Higher Education from Massification to Post-Massification”. W: *Academic Reforms in the World: Situation and Perspective in the Massification Stage of Higher Education. RIHE International Seminar Reports No. 10* (s. 57–93). RIHE: Hiroshima University.
- GUS (2014). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2009). *Prognoza ludności na lata 2008-2035*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Guston, David H. (2000). *Between Politics and Science: Assuring the Integrity and Productivity of Research*. Cambridge: CUP.
- Guston, David H. i Kenneth Keniston (1994a). „Introduction: The Social Contract for Science”. W: D.H. Guston i K. Keniston (red.), *The Fragile Contract: University Science and the Federal Government* (s. 1–41). Cambridge–London: The MIT Press.
- Guston, David H. i Kenneth Keniston (red.) (1994b). *The Fragile Contract: University Science and the Federal Government*. Cambridge–London: The MIT Press.
- Hacker, Jacob S. i Paul Pierson (2011). *Winner-Take-All Politics: How Washington Made the Rich Richer – And Turned Its Back on the Middle Class*. New York: Simon and Schuster.
- Hagstrom, Warren O. (1965). *The Scientific Community*. New York: Basic Books.
- Hanell Thomas i Jörg Neubauer (2006). *Geographies of Knowledge Production in Europe*. Stockholm: NORDREGIO (Nordic Center for Spatial Development).
- Hannan, Michael T. i John H. Freeman (1989). *Organizational Ecology*. Cambridge, MA: HUP.
- Hannan, Michael T., László Pólos i Glenn R. Carroll (2007). *Logics of Organization Theory. Audiences, Codes, and Ecologies*. Princeton: PUP.
- Hattie, John i Herbert W. Marsh (1996). „The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis”. *Review of Educational Research*, 66(4).
- Hattie, John i Herbert W. Marsh (2002). „The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness”. *The Journal of Higher Education*, 73(5).
- Häusermann, Silja (2010). *The Politics of Welfare State Reform in Continental Europe: Modernization in Hard Times*. Cambridge: CUP.
- Hay, Colin, Michael Lister i David Marsh (red.) (2006). *The State: Theories and Issues*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

- Hay, Colin i Daniel Wincott (2012). *The Political Economy of European Welfare States*. New York: Palgrave.
- Hazelkorn, Ellen (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. New York: Palgrave Macmillan.
- He, Zilin, Xuesong Geng, i Colin Campbell-Hunt (2009). „Research Collaboration and Research Output: A Longitudinal Study of 65 Biomedical Scientists in a New Zealand University”. *Research Policy*, 38(2): 306–317.
- Held, David i Anthony McGrew (red.) (2007). *Globalization Theory. Approaches and Controversies*. Cambridge: Polity Press.
- Heller, Donald E. i Claire Callender (red.) (2013). *Student Financing of Higher Education. A Comparative Perspective*. New York: Routledge.
- Hemerijck, Anton (2013). *Changing Welfare States*. Oxford: OUP.
- Herbst, Mikołaj i Jakub Rok (2014). „Equity in an Educational Boom: lessons from the expansion and marketisation of tertiary schooling in Poland”. *European Journal of Education*, 49(3): 435–450.
- Heyns, Barbara i Ireneusz Białecki (1993). „Educational Inequalities in Postwar Poland”. W: Y. Shavit i H.-P. Blossfeld (red.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (s. 303–336). Boulder: Westview Press.
- Hibberts, Mary, R. Burke Johnson i Keith Hudson (2012). „Common Survey Sampling Techniques”. W: L. Gideon (red.), *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences* (s. 53–74). Dordrecht: Springer.
- Hirsch, Fred (1976). *Social Limits to Growth*. Cambridge: Harvard UP.
- Høj, Jens, Vincenzo Galasso, Giuseppe Nicoletti i Thai-Thanh Dang (2006). „The Political Economy of Structural Reform: Empirical Evidence from OECD Countries”. *OECD Economics Department Working Papers*, 501, Paris: OECD.
- Holzer, Harry J., Julia I. Lane, David B. Rosenblum i Fredrik Andersson (2011). *Where are All the Good Jobs Going? What National and Local Job Quality and Dynamics May Mean for US Workers*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hovey, Harold (1999). „State Spending for Higher Education in the Next Decade. The Battle to Sustain Current Support”. Report for the National Center for Public Policy and Higher Education.
- Huang, Futao (2012). „Higher Education from massification to universal access: a perspective from Japan”. *Higher Education*. 63. 257–270.
- Huang, Futao, Martin Finkelstein i Michele Rostan (2014). *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht: Springer.
- Hurrelmann, Achim, Stephan Leibfried, Kerstin Martens i Peter Mayer (red.) (2007). *Transforming the Golden-Age Nation State*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- IBE (2011). *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: IBE.
- Inglot, Tomasz (2008). *Welfare States in East Central Europe 1919–2004*. Cambridge: CUP.
- Irvine, John i Ben R. Martin (1984). *Foresight in Science. Picking the Winners*. London: Frances Pinter.
- Iversen, Torben (2005). *Capitalism, Democracy, and Welfare*. Cambridge: CUP.
- Jajszczyk, Andrzej (2009). „Polska w obliczu globalizacji szkolnictwa wyższego”. *Kultura/Polityka* 5: 73–85.
- Jajszczyk, Andrzej (2008). „Siedem grzechów polskiego szkolnictwa wyższego w Polsce”. *INFOS* 9(33): 1–4.
- Jakobi, Anja P. (2009). *International Organizations and Lifelong Learning: From Global Agendas to Policy Diffusion*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jakobi, Anja, Kerstin Martens i Klaus Dieter Wolf (2010). *Education in Political Science. Discovering a Neglected Field*. New York: Routledge.

- Johnstone, D. Bruce (1986). *Sharing the Costs of Higher Education: Student Financial Assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden, and the United States*. New York: College Entrance Examination Board.
- Johnstone, D. Bruce (1998). „The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms”. *Report to the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5–9, 1998*.
- Johnstone, D. Bruce (2006). *Financing Higher Education. Cost-Sharing in International Perspective*. Boston: CIHE.
- Johnstone, D. Bruce (2007a). „Financing the American Public Research University: Lessons from an International Perspective”. W: R.L. Geiger, C.L. Colbeck, R.L. Williams i Ch.K. Anderson (red.), *Future of the American Public Research University* (s. 55–70). Rotterdam–Taipei: Sense.
- Johnstone, D. Bruce (2007b). „Privatization in and of higher education”. Paper presented at the International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project, www.gse.buffalo.edu.
- Johnstone, D. Bruce (2012). „The Costs of Higher Education”. W: P.G. Altbach (red.), *International Higher Education. An Encyclopedia*. T. 1 (s. 59–89). New York–London: Garland Publishing.
- Johnstone, D. Bruce i Pamela N. Marcucci (2007). *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans, and the Support of Academic Research. Prepared for the UNESCO Forum on Higher Education*. www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance.html.
- Johnstone, D. Bruce i Pamela N. Marcucci (2010). *Financing Higher Education Worldwide. Who Pays? Who Should Pay?*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jones, Glen A., Patricia L. McCarney i Michael K. Skolnik (red.) (2005). *Creating Knowledge, Strengthening Nations. The Changing Role of Higher Education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Jongbloed, Ben, Jürgen Enders i Carlo Salerno (2008). „Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda”. *Higher Education*, 56: 303–324.
- Jongbloed, Ben i Arend Zomer (2012). „Valorisation, Knowledge Transfer and IP Creating Value from Academic Knowledge”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (s. 82–102). London–New York: Routledge.
- Kahin, Brian i Dominique Foray (red.) (2006). *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*. Cambridge: The MIT Press.
- Kancelaria Senatu (2010). *Informacja o pakiecie ustaw dotyczących reformy nauki polskiej przyjętych na 63. posiedzeniu Sejmu w dniu 18 marca 2010 r.* Warszawa: Biuro Analiz i Dokumentacji. Dział Analiz i Opracowań Tematycznych.
- Katz, J. Sylvan i Ben R. Martin (1997). „What Is Research Collaboration?” *Research Policy*, 26: 1–18.
- KE (2003). *The Role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels: European Commission. COM(2003) 58 final.
- KE (2005). *Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. Brussels: European Commission. COM(2005) 152 final.
- KE (2006). *Delivering on the Modernisation Agenda for universities: Education, Research, and Innovation*. Brussels: COM(2006) 208 final.
- KE (2007). *Remuneration of Researchers in the Public and Private Sectors*. Brussels: the European Commission.
- KE (2009a). *Europe's Regional Research Systems: Current Trends and Structures*. Brussels: European Commission.

- KE (2009b). *Students and Higher Education Reform*. Brussels: European Commission.
- KE (2010). *Employers' Perception of Graduate Employability. Analytical Report*. Brussels: European Commission.
- KE (2011a). „An EU Strategy for Modernising Higher Education – Questions and Answers”. Brussels: Memo/11/615.
- KE (2011b). *Commission Staff Working Document accompanying the document „Supporting Growth and Jobs – an Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education”*. Brussels: SEC 1063 final.
- KE (2011c). *Supporting Growth and Jobs – an Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems. Communication from the European Commission*. Brussels. COM 567/2.
- Kehm, Barbara (2009). „Doctoral Education: Pressures for Change and Modernisation”. W: J. Enders i E. de Weert (red.), *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (s. 155–170). New York: Palgrave.
- Kehm, Barbara M. i Ulrich Teichler (red.) (2013). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Dordrecht: Springer.
- Kehm, Jeroen Huisman i Bjorn Stensaker (red.). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (s. 107–124). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Kennedy, Donald (1997). *Academic Duty*. Cambridge, MA: HUP.
- Kerr, Clark (2001). *The Uses of the University*. Cambridge, MA: HUP.
- Kezar, Adrianna J. (2001). „Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: recent Research and Conceptualizations”. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(4). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kezar, Adrianna J. (2012). „Organizational Change in a Global, Postmodern World”. W: M.N. Bastedo (red.), *The Organization of Higher Education: Managing Colleges for a New Era* (s. 181–221). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Kezar, Adrianna (2014). *How Colleges Change. Understanding, Leading and Enacting Change*. New York: Routledge.
- Kezar, Adrianna i Cecile Sam (2010a). „Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education Theories and Tensions”. *ASHE Higher Education Report*, 36:5.
- Kezar, Adrianna i Cecile Sam (2010b). „Understanding the New Majority of Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education: Demographics, Experiences, and Plans of Action”. *ASHE Higher Education Report*, 36(4).
- Kiewra, Kenneth A. i John W. Creswell (2000). „Conversations with Three Highly Productive Educational Psychologists: Richard Anderson, Richard Mayer i Michael Pressley”. *Educational Psychology Review*, 12(1): 135–161.
- King, Roger (2004). *The University in the Global Age*. New York: Palgrave.
- King, Roger (2009). *Governing universities globally. Organizations, regulation and rankings*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Knight, Jane (red.) (2009). *Financing Access and Equity in Higher Education*. Rotterdam: Sense.
- Knight, Jane (2012). „Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education”. W: D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl i T. Adams (red.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (s. 27–42). London: Sage.
- Kogan, Irena, Clemens Noelke i Michael Gebel (red.) (2011). *Making the Transition: Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe*. Stanford: SUP.
- Kogan, Maurice (1992). „Political Science”. W: R.C. Burton i G. Neave (red.), *The Encyclopedia of Higher Education*. T. 3: *Analytical Perspectives* (s. 1926–1932). Oxford: Pergamon.
- Kogan, Maurice, Marianne Bauer, Ivar Bleiklie i Mary Henkel (2000). *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kogan, Maurice i Stephen Hanney (2000). *Reforming Higher Education*. London: Jessica Kingsley.

- Kogan, Maurice i Ulrich Teichler (red.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Paris–Kassel: INCHER-Kassel.
- Kolarska-Bobińska, Lena (red.) (1999). *Druga fala polskich reform*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kovacs, Janos Matyasc (2002). „Approaching the EU and Reaching the US? Rival Narratives on Transforming Welfare Regimes in East-Central Europe”. *West European Politics*, 25(2): 175–204.
- KPK (2012). *Udział Polski w 7. Programie Ramowym*. Warszawa: KPK.
- KRASP (2009). *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Krücken, Georg, Anna Kosmützky i Marc Torka (red.) (2007). *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Krücken, Georg i Frank Meier (2006). „Turning the University into an Organizational Actor”. W: G.S. Drori, J.W. Meyer i H. Hwang (red.), *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change* (s. 241–257). Oxford: OUP.
- Kwiek, Marek (2000). „The Nation-State, Globalization and the Modern Institution of the University”. *Theoria. A Journal of Social and Political Theory*, 96 (December): 74–99.
- Kwiek, Marek (2001a). „Globalization and Higher Education?” *Higher Education in Europe*, 3/2000-1/2001: 27–39.
- Kwiek, Marek (2001b). „Social and Cultural Dimensions of Current Transformations of the Institution of the University”. *Higher Education in Europe*, 28(3): 399–441.
- Kwiek, Marek (2003a). „Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession”. *Higher Education*, 45(4): 455–476.
- Kwiek, Marek (2003b). „The State, the Market, and Higher Education. Challenges for the New Century”. W: M. Kwiek (red.), *The University Globalization, Central Europe* (s. 71–114). Frankfurt a/M: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2003c). „The Social Functions of the University in the Context of the Changing State/Market Relations (the Global, European Union and Accession Countries’ Perspectives)”. W: J. de Groof i G. Lauwers (red.), *Globalisation and Competition in Education* (s. 118–131). Antwerpen: Wolf Legal Publishers.
- Kwiek, Marek, (red.) (2003d). *The University, Globalization, Central Europe*. Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2004a). *Doctoral Studies and Qualifications: Poland*. W: J. Sadlak (red.), *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States* (s. 119–134). Bucharest: UNESCO.
- Kwiek, Marek (2004b). „Education and Human Rights in Poland”. W: J. De Groof, G. Lauwers (red.), *No Person Shall Be Denied the Right To Education: The influence of the European convention on human rights on the right to education and rights in education* (s. 407–420). Antwerpen: Wolf Legal Publishers.
- Kwiek, Marek (2004c). *Intellectuals, Power, and Knowledge. Studies in the Philosophy of Culture and Education*. Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2004d). „Narodziny uniwersytetu w duchu nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej”. *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, 37–38.
- Kwiek, Marek (2004e). „The Academic Workplace”. W: J. Enders i E. de Weert (red.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe* (s. 332–349). Frankfurt a/Ma: GEW.
- Kwiek, Marek (2004f). „The Emergent European Educational Policies Under Scrutiny. The Bologna Process From a Central European Perspective”. *European Educational Research Journal*, 3(4): 759–766.

- Kwiek, Marek (2005). „The University and the State in a Global Age: Renegotiating the Traditional Social Contract?” *European Educational Research Journal*, 4(4): 324–341.
- Kwiek, Marek (2006a). „The Institution of the University: The Perspective of the Discourse on the European Higher Education and Research Space”. W: J. de Groof i G. Lauwers (red.), *Cultural and Educational Rights in the Enlarged Europe* (s. 287–300). Antwerpen: Wolf Legal Publishers.
- Kwiek, Marek (2006b). *The University and the State. A Study into Global Transformations*. Frankfurt a/Main–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2006c). „Uniwersytet a państwo w epoce globalnej. Renegocjacja tradycyjnego kontraktu społecznego?” *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, 43–44(2005/2006): 43–80.
- Kwiek, Marek (2007a). „The European Integration of Higher Education and the Role of Private Higher Education”. W: S. Slantcheva i D.C. Levy (red.), *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy* (s. 119–132). New York: Palgrave.
- Kwiek, Marek (2007b). „The Future of the Welfare State and Democracy: the Effects of Globalization from a European Perspective”. W: E. Czerwińska-Schupp (red.), *Globalisation and Ethical Norms* (s. 147–172). Frankfurt a/M–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2007c). „The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context”. W: D. Epstein, R. Deem, R. Bodem, F. Rizvi, S. Wright (red.), *World Yearbook of Education 2008* (s. 32–50). New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2008a). „Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities”. *Policy Futures in Education*, 6(6): 757–770.
- Kwiek, Marek (2008b). „Accessibility and Equity, Market Forces and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”. *Higher Education Management and Policy*, 20(1): 89–110.
- Kwiek, Marek (2008c). „Entrepreneurialism and Private Higher Education in Europe”. W: M. Shattock (red.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy* (s. 100–120). Maidenhead–New York: Open University Press, McGraw-Hill.
- Kwiek, Marek (2008d). „Revisiting the Classical German Idea of the University (on the Nationalization of a Modern Institution)”. *Polish Journal of Philosophy*, 2(1): 55–78.
- Kwiek, Marek (2008f). „Fenomen (publicznych) uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie. Szerszy kontekst rozważań”. W: A. Grzegorzczak i J. Sójka (red.), *Fenomen uniwersytetu* (s. 181–204). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, Marek (2009a). „Globalisation: Re-Reading Its Impact on the Nation-State, the University, and Educational Policies in Europe”. W: M. Simons, M. Olssen i M.E. Peters (red.), *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century* (s. 195–215). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2009b). „The Changing Attractiveness of European Higher Education”. W: B. Kehm, J. Huisman i B. Stensaker (red.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (s. 107–124). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2009c). „The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity, and Access”. W: J. Knight (red.), *Financing Access and Equity in Higher Education* (s. 149–168). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.
- Kwiek, Marek (2010a). „Creeping Marketization: Where Polish Private and Public Higher Education Sectors Meet”. W: R. Brown (red.), *Higher Education and the Market* (s. 135–146). New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2010b). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek, Marek (2011a). „The Public-Private Dynamics in Polish Higher Education. Demand-Absorbing Private Growth and Its Implications”. *Higher Education Forum*, 8: 101–124.

- Kwiek, Marek (2011b). „Universities and Knowledge Production in Central Europe”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy. Higher Education Organisation and Global Change* (s. 176–195). New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2012a). „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities”. *Science and Public Policy*, 39(5): 641–654.
- Kwiek, Marek (2012b). „Public-Private Intersectoral Competition: Fees and Declining Demographics”. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 42(1): 153–157.
- Kwiek, Marek (2012c). „The Growing Complexity of the Academic Enterprise in Europe: A Panoramic View”. *European Journal of Higher Education*, 2(2–3): 112–131
- Kwiek, Marek (2012d). „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case”. W: R. Pinheiro, P. Benneworth i G.A. Jones (red.), *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions* (s. 69–85). New York: Routledge.
- Kwiek Marek (2012e). „Uniwersytet jako wspólnota badaczy? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 40(2): 71–101.
- Kwiek, Marek (2013a). „From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland”. *Comparative Education Review*, 57(3): 553–576.
- Kwiek, Marek (2013b). *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*. Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2013c). „Les universités en contexte de mutations économiques et sociales. Une dépendance sans précédent?”. W: A. Renaut (red.), *Observatoire européen des politiques universitaires. Politiques universitaires et politiques de développement* (s. 39–58). Paris: Presses de l’université Paris-Sorbonne (PUPS).
- Kwiek, Marek (2013d). „Reformy instytucji europejskiego uniwersytetu: napięcia, kolizje, wyzwania”. *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, 57–58: 265–287.
- Kwiek, Marek (2014a). „Changing Higher Education and Welfare States in Postcommunist Central Europe: New Contexts Leading to New Typologies?”. *Human Affairs*, 24(1): 48–87.
- Kwiek, Marek (2014b). „Social Perceptions versus Economic Returns of the Higher Education: The Bologna Process in Poland”. W: T. Kozma, M. Rébay, A. Óhidy i É. Szolár (red.), *The Bologna Process in Central and Eastern Europe* (s. 147–182). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek (2014c). „Structural Changes in the Polish Higher Education System (1990–2010): A Synthetic View”. *European Journal of Higher Education*, 4(3): 266–280.
- Kwiek, M. (2014d). „The Internationalization of the Polish Academic Profession. A European Comparative Approach”. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5): 681–695.
- Kwiek, Marek (2015a). „Academic Entrepreneurialism and the Changing Governance in Universities. Evidence from Empirical Studies”. W: M. Reihlen, J. Frost i F. Hattke (red.), *Multi-level Governance of Universities: The Role of Strategies, Structures, and Controls*. Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek (2015b). „Competing for Public Resources: Higher Education and Academic Research in Europe. A Cross-Sectoral Perspective”. W: J. C. Brada, M. Kuboniwa i W. Bieńkowski (red.), *International Perspectives on Financing Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kwiek, Marek (2015c). „European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility”. W: H.-U. Otto (red.), *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe* (s. 87–114). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek (2015d). „From Growth to Decline? Demand-Absorbing Private Higher Education when Demand is Over”. W: M. Shah i S. Nair (red.), *Global Trends and Changes in Private Higher Education*, Dordrecht: Springer.

- Kwiek, Marek (2015e). „From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era). A National Counter-Trend in a Global Context”. W: S. Slaughter i B.J. Taylor (red.), *Stratification, Privatization, and Employability of higher education in the US and EU*. Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek (2015f). „Global University Rankings in the Polish Context: the University of Warsaw, a Case Study”. W: P.G. Altbach, L.E. Rumbley i M. Yudkevich (red.), *Global University Rankings: Impacts on Universities Worldwide* (s. 1–23). New York: Routledge.
- Kwiek, Marek (2015g). „Inequality in Academic Knowledge Production. The Role of Research Top Performers Across Europe”. W: E. Reale i E. Primeri (red.), *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries* (s. 203–230). Rotterdam: Sense.
- Kwiek, Marek (2015h). „Reforming European Universities: the Welfare State as a Missing Context”. W: P. Zgaga, U. Teichler, A. Wolter i H.G. Schuetze (red.), *Higher Education Reform – Looking Back – Looking Forward* (s. 10–33). Frankfurt a/M–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek (2015i). *Reformy edukacji wyższej w Republice Czeskiej w obszarze finansowania szkół wyższych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiek, Marek (2015j). „Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej”. *Człowiek i Społeczeństwo*, 36(2): 1–29.
- Kwiek, Marek (2015k). „The European Research Elite: A Cross-National Study of Highly Productive Academics in 11 Countries”. *Higher Education*. doi. 10.1007/s10734-015-9910-x
- Kwiek, Marek (2015l). „The Internationalization of Research in Europe. A Quantitative Study of 11 National Systems from a Micro-Level Perspective”. *Journal of Studies in International Education*, 19(4): 441–359.
- Kwiek, Marek (2015m). „The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective”. *International Journal of Educational Development*, 43: 77–89
- Kwiek, Marek (2015n). „Academic Generations and Academic Work: Patterns of Attitudes, Behaviors, and Research Productivity of Polish Academics after 1989”. *Studies in Higher Education*, 43(8): 1354–1376.
- Kwiek, Marek i Dominik Antonowicz (2013). „Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction”. W: U. Teichler i E.A. Höhle (red.) *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (s. 37–54). Dordrecht: Springer.
- Kwiek, Marek i Dominik Antonowicz (2015). „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones”. W: T. Fumasoli, G. Goastellec i B.M. Kehm (red.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives* (s. 41–68).
- Kwiek, Marek i Nina Arnhold (2011). *Enabling smart growth for Poland through education and skills supply. In Europe 2020 Poland. Fueling growth and competitiveness in Poland through employment, skills, and innovation*. T. 1–2. Washington DC: World Bank.
- Kwiek, Marek, Gert Biesta i Grahame Locke (2009). „What Is the Public Role of the University? A Proposal for a Public Research Agenda”. *European Educational Research Journal*, 8(2): 249–254.
- Kwiek, Marek i Andrzej Kurkiewicz (red.) (2012). *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives*, Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek i Peter Maassen (red.) (2012). *National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway*, Frankfurt–New York: Peter Lang.
- Kwiek, Marek i Paweł Modrzyński (2015). *Reformy edukacji wyższej we Francji – w obszarze finansowania szkół wyższych*. Warszawa: IBE.
- Kyvik, Svein (1989). „Productivity Differences, Fields of Learning, and Lotka’s Law”. *Scientometrics*, 15(3–4), 205–214.

- Kyvik, Svein (1990). „Age and Scientific Productivity. Differences Between Fields of Learning”. *Higher Education*, 19(1), 37–55.
- Kyvik, Svein i Terje Bruen Olsen (2008). „Does the Aging of Tenured Academic Staff Affect the Research Performance of Universities?” *Scientometrics*, 76(3): 439–455.
- Lam, Alice (2011). „What motivates academic scientists to engage in research commercialization: ‘Gold, ‘ribbon’ or ‘puzzle?’” *Research Policy*, 40(10), 1354–1368.
- Lambert, Richard (2006). „Best practice in Business-University Collaboration”. W: L.E. Weber i J.J. Duderstadt (red.), *Universities and Business: Partnering for the Knowledge Society* (s. 161–170). London: Economica.
- Laredo, Philippe (2007). „Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed categorization of University Activities?” *Higher Education Policy*, 20(4), 441–456.
- Lave, Charles A. i James G. March (1993). *An Introduction to Models in the Social Sciences*. Lanham: University Press of America.
- Lazarsfeld, Paul Felix i Wagner Thielens (1958). *The Academic Mind. Social Scientists in a Time of Crisis*. Glencoe IL: Free Press of Glencoe.
- Leathwood, Carole i Barbara Read (2009). *Gender and the Changing Face of Higher Education. A Feminized Future?* Maidenhead: Open University Press.
- Lee, Sooho i Barry Bozeman (2005). „The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity”. *Social Studies of Science*, 35(5): 673–702.
- Leibfried, Stephan i Steffen Mau (red.) (2008). *Welfare States: Construction, Deconstruction, Reconstruction*. T. 1–3. Cheltenham: Edward Elgar.
- Leibfried, Stephan i Herbert Obinger (2001). „Welfare State Futures. An Introduction”. W: S. Leibfried (red.), *Welfare State Futures* (s. 1–13). Cambridge: CUP.
- Leisyte, Liudvika i Jay R. Dee (2012). „Understanding Academic Work in Changing Institutional Environment”. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 27: 123–206.
- Leja, Krzysztof (2011). *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Leja, Krzysztof (2013). „Uczelnie jako generatory wiedzy”. W: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku* (s. 278–288). Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Lenartowicz, Marta (2015). „The Nature of the University”. *Higher Education*, 69(6): 947–961.
- Lepori, Benedetto, Martin Benninghoff, Ben Jongbloed, Carlo Salerno i Stig Slipersaeter (2007). „Changing Models and Patterns of Higher Education Funding: Some Empirical Evidence”. W: A. Bonaccorsi i C. Daraio (red.), *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe* (s. 85–111). Cheltenham: Edward Elgar.
- Levine, Arthur (2001). „Privatization in Higher Education”, www.nga.org.
- Levy, Daniel C. (1986a). *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levy, Daniel C. (1986b). „‘Private’ and ‘Public’: Analysis Amid Ambiguity in Higher Education”. W: D.C. Levy (red.), *Private Education. Studies in Choice and Public Policy*. Oxford: OUP.
- Levy, Daniel C. (1992). „Private Institutions of Higher Education”. W: B.R. Clark i G. Neave (red.), *The Encyclopedia of Higher Education*. T. 2 (s. 1183–1194). Oxford: Pergamon Press.
- Levy, Daniel C. (2002). „Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education’s Emerging Roles”. *PROPHE Working Paper Series*, 1.
- Levy, Daniel C. (2004). „The New Institutionalism: Mismatches with Private Higher Education’s Global Growth”. *PROPHE Working Paper Series*, 3.
- Levy, Daniel C. (2007). „Legitimacy and privateness: Central and Eastern European higher education in a global context. W: S. Slantcheva i D.C. Levy (red.), *Private higher education in post-communist Europe: In search of legitimacy*. New York: Palgrave.
- Levy, Daniel C. (2009). „Growth and Typology” W: S. Bjarnason, K.-M. Cheng, J. Fielden, M.-J. Lemaitre, D. Levy i N.V. Varghese, *A New Dynamic: Private Higher Education*. Paris: UNESCO.

- Levy, Daniel C. (2010). „An International Exploration of Decline in Private Higher Education”. *International Higher Education*, 61(Fall): 10–12.
- Levy, Daniel C. (2011). „Public Policy for Private Higher Education: A Global Analysis”. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 13(4), 383–396.
- Levy, Daniel C. (2013). „The Decline of Private Higher Education”. *Higher Education Policy*, 26(1), 25–42.
- Lewis, Jenny M. (2013). *Academic Governance. Disciplines and Policy*. New York: Routledge.
- Lewis, Jenny M., Sandy Ross i Thomas Holden (2012). „The How and Why of Academic Collaboration: Disciplinary Differences and Policy Implications”. *Higher Education*, 64(5), 693–708.
- Leydesdorff, Loet (2001). *The Challenge of Scientometrics. The Development, Measurement, and Self-Organization of Scientific Communications*. Leiden: DSWO Press.
- Leydesdorff, Loet (2006). *The Knowledge-Based Economy: Modeled, Measured, Simulated*. Boca Raton: Universal Publishers.
- Lindert, Peter H. (2004). *Growing Public*. T. 1: *The Story: Social Spending and Economic Growth Since the Eighteenth Century*. Cambridge: CUP.
- Liu, Nian Cai, Qi Wang i Ying Cheng (red.) (2011). *Paths to a World-Class University: Lessons from Practices and Experiences*. Rotterdam: Sense.
- Locke, William, William K. Cummings i Donald Fischer (red.) (2011). *Changing Governance and management in Higher Education*. Dordrecht: Springer
- London Communiqué (2007). „Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World”. London, www.cicic.ca/docs/bologna/2007LondonCommunique.en.pdf.
- Lotka, Alfred (1926). „The Frequency Distribution of Scientific Productivity”. *Journal of Washington Academy of Sciences*, 16(12), 317–323.
- Lutz, Wolfgang i Chris Wilson (2006). „Introduction”. W: W. Lutz, R. Richter, Ch. Wilson (red.), *The New Generations of Europeans: Demography and Families in the Enlarged European Union* (s. 3–17). London: Earthscan; Cambridge: CUP.
- Maassen, Peter (2003). „Shifts in Governance Arrangements. An Interpretation of the Introduction of New Management Structures in Higher Education”. W: A. Amaral, V.L. Meek i I.M. Larsen (red.), *The Higher Education Managerial Revolution?* (s. 31–53). Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter (2008). „The Modernisation of European Higher Education: National Policy Dynamics”. W: A. Amaral, I. Bleiklie i C. Musselin (red.), *From Governance to Identity* (s. 95–112). Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter, Eli Moen i Bjørn Stensaker (2011). „Reforming Higher Education in the Netherlands and Norway: The Role of the State and National Modes of Governance”. *Policy Studies*, 32(5), 479–495.
- Maassen, Peter i Christine Musselin (2009). „European Integration and the Europeanisation of Higher Education”. W: A. Amaral, G. Neave, C. Musselin i P. Maassen (red.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (s. 3–15). Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter i Johan P. Olsen (red.) (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- Maassen, Peter i Bjørn Stensaker (2010). The Knowledge Triangle, European Higher Education Policy Logics and Policy Implications. *Higher Education*, 61(6), 757–769.
- Maassen, Peter i Frans A. van Vught (red.) (1996). *Inside Academia. New Challenges for the Academic Profession*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Macfarlane, Bruce (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education. Renewing the Role of the University Professor*. London: Routledge.
- Mach, Bogdan W. (2004). „Intergenerational Mobility in Poland: 1972–88–94”. W: R. Breen (red.), *Social Mobility in Europe*. Oxford: OUP.

- Machin, Stephen i Anna Vignoles (red.) (2005). *What's the Good of Education? The Economics of Education in the UK*. Princeton: PUP.
- Magnusson, Mats, Maureen McKelvey i Matteo Versiglioni (2009). „The Forgotten Individuals: Attitudes and Skills in Academic Commercialization in Sweden”. W: M. McKelvey, M. Holmén (red.), *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business* (s. 219–250). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Mahoney, James i Kathleen Thelen (red.) (2010). *Explaining Institutional Change. Ambiguity, Agency, and Power*. Cambridge: CUP.
- Manning, Kathleen (2013). *Organizational Theory in Higher Education*. London: Routledge.
- March, James G. i John P. Olsen (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press.
- March, James G. i Johan P. Olsen (2005). *Instytucje. Organizacyjne podstawy polityki*. Tłum. D. Sielski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- March, James G. i Johan P. Olsen (2006a). „Elaborating the ‘New Institutionalism’”. W: R.A.W. Rhodes i S.A. Binder i B.A. Rockman (red.), *The Oxford Handbook of Political Institutions* (s. 3–20). Oxford: OUP.
- March, James G. i Johan P. Olsen (2006b). „The Logic of Appropriateness”. W: M. Moran, M. Rein i R.E. Goodin (red.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (s. 689–708). Oxford: OUP.
- Marcucci, Pamela (2013). „The Politics of Student Funding Policies from a Comparative Perspective”. W: D.E. Heller i C. Callender (red.), *Student Financing of Higher Education. A Comparative Perspective* (s. 9–31). New York: Routledge.
- Marginson, Simon (1997). *Markets in Education*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Marginson, Simon (2006). „Putting ‘Public’ Back into the Public University”. *Thesis Eleven*, 84(February): 44–59.
- Marginson, Simon (2007). „The Public/Private Divide in Higher Education: A Global Revision”. *Higher Education*, 53(3): 307–333.
- Marginson, Simon (2011). „Higher Education and Public Good”. *Higher Education Quarterly*, 65(4): 411–433.
- Marginson, Simon i Mark Considine (2000). *The Enterprise University. Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: CUP.
- Marquina, Monica i Mariela Ferreiro (2015). „The Academic Profession: The Dynamics of Emerging Countries”. W: W.K. Cummings i U. Teichler (red.), *The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective* (s. 179–192). Dordrecht: Springer.
- Marsh, Herbert W. i John Hattie (2002). „The Relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness”. *The Journal of Higher Education*, 73(5): 603–641.
- Martens, Kerstin i Anja P. Jakobi (red.) (2010). *Mechanisms of OECD Governance: International Incentives for National Policy-Making?* Oxford: OUP.
- Martens, Kerstin, Alexander-Kenneth Nagel, Michael Windzio i Ansgar Weymann (red.) (2010). *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi i Kathrin Leuze (red.) (2007). *New Arenas of Education Governance: The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. Basingstoke, NY: Palgrave Macmillan.
- Martin, Ben i Henry Etzkowitz (2000). „The Origin and Evolution of the University System”. *SPRU Electronic Working Paper Series*, 59(December).
- Massy, William F. (2003). *Honoring the Trust. Quality and Cost Containment in Higher Education*. Bolton: Anker.
- Matejko, Aleksander (1969). *System społeczny katedry. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: MOiSW.
- Matějů, Petr, Blanka Řeháková i Natalie Simonova (2007). „The Czech Republic: Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education”. W: Y. Shavit, R. Arum i A. Gamoran (red.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study* (s. 374–399). Stanford: SUP.

- Mayrath, Michael C. (2008). „Attributions of Productive Authors in Educational Psychology Journals”. *Educational Psychology Review*, 20(1): 41–56.
- Mazza, Carmelo, Paolo Quattrone i Angelo Riccaboni (red.) (2008). *European Universities in Transition: Issues, Models and Cases*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- McKelvey, Maureen i Magnus Holmén (red.) (2009). *Learning to Compete in European Universities: From Social Institution to Knowledge Business*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- McMahon, Walter W. (2009). *Higher Learning, Greater Good. The Private and Social Benefits of Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Meek, Lynn V., Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen i Risto Rinne (red.) (1996). *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon–IAU Press.
- Melosik, Zbyszko (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Merton, Robert K. (1968). „The Matthew Effect in Science”. *Science*, 159(3810): 56–63.
- Merton, Robert K. (1973a). „The Matthew Effect in Science”. W: R.K. Merton, *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (s. 439–459). Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, Robert K. (1973b). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mesch, Gustavo (2012). „E-mail Surveys”. W: L. Gideon (red.), *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences*. Dordrecht: Springer.
- Metcalfe, J. Stanley (2010). „University and Business Relations: Connecting the Knowledge Economy”. *Minerva*, 48(1): 5–33.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, David John Frank i Evan Schofer (2007). „Higher Education as an Institution”. W: P. Gumport (red.), *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts* (s. 187–221). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Milanovic, Branco (2011). *The Haves and the Have-Nots. A Brief and Idiosyncratic History of Global Inequality*. New York: Basic Books.
- Miller, Robert C. i Bernard J. Le Boeuf (red.) (2009). *Developing University – Industry Relations: Pathways to Innovation from the West Coast*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millett, John D. (1962). *The Academic Community. An Essay on Organization*. McGraw-Hill: New York.
- MNiSW (2006). *Bariery współpracy przedsiębiorców i ośrodków naukowych*. Warszawa: MNiSW.
- MNiSW (2010). „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”. Warszawa: MNiSW.
- MNiSW (2012). „Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw”. Warszawa: MNiSW.
- Molas-Gallart, Jordi (2004). „Measuring and Funding the ‘Third Mission’: The UK Policy Debate”. W: R. Wink (red.), *Academia–Business Links: European Policy Strategies and Lessons Learnt* (s. 74–89). New York: Palgrave Macmillan.
- Molas-Gallart, Jordi, Ammon Salter, Pari Patel, Alister Scot i Xavier Duran (2002). „Measuring Third Stream Activities. Final Report to the Russell Group of Universities”. *SPRU Science and Technology Policy Research*. lse.ac.uk.
- Molesworth, Mike, Richard Scullion i Elizabeth Nixon (red.) (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. London: Routledge.
- Mora, José-Ginès, Andrea Detmer i Maria-José Vieira (red.) (2010). *Good Practices in University-Enterprise Partnerships GOODUEP*. Valencia: CEGES.
- Mora, José-Ginès, Maria-José Vieira i Andrea Detmer (2012). „Managing University-Enterprise Partnerships”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (s. 63–81). London–New York: Routledge.

- Morgan, Gareth (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage.
- Morgan, Stephen L., David B. Grusky i Gary S. Fields (red.) (2006). *Mobility and Inequality. Frontiers of Research in Sociology and Economics*. Stanford: SUP.
- Morphew, Christopher C. i Peter D. Eckel (red.) (2009). *Privatizing the Public University. Perspectives from Across the Academy*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Müller, Klaus (2006). „University-Industry Collaborations: A Source of Continuous Mutual Stimulation and Inspiration”. W: L.E. Weber i J.J. Duderstadt (red.), *Universities and Business: Partnering for the Knowledge Society* (s. 177–184). London: Economica.
- Musiał, Kazimierz (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Gdański: słowo/obraz terytoria.
- Musiał, Kazimierz (2014) „Elitist turn in higher education in the context of recent reforms in the Nordic countries”. *CPP RPS*, 79. Poznań: Center for Public Policy Research Papers Series.
- Musselin, Christine (2007a). „Are Universities Specific Organizations?” W: G. Krücken, A. Kosmützky i M. Torca (red.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Musselin, Christine (2007b). „Transformation of Academic Work: Facts and Analysis”. W: M. Kogan i U. Teichler (red.), *Key Challenges to the Academic Profession* (s. 175–190). Paris–Kassel: INCHER-Kassel.
- Musselin, Christine (2010). *The Market for Academics*. New York: Routledge.
- Nagel, Kenneth-Alexander, Tonia Bieber, Anja P. Jakobi, Philipp Knodel, Dennis Niemann, Janna Teltemann (2010). „Measuring Transformation of Education Policy – A Mixed-Method Approach”. W: K. Martens, A.-K. Nagel, M. Windzio i A. Weymann (red.), *Transformation of Education Policy* (s. 28–52). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Najduchowska, Halina i Elżbieta Wnuk-Lipińska (1990). *Nauczyciele akademicki 1984*. Warszawa–Łódź: MEN.
- Neaman Institute (2008). *Proceedings of the International Conference: „Privatization in Higher Education”*. The Samuel Neaman Institute, Haifa, Israel, January 7–8, 2008. The Samuel Neaman Press.
- Neave, Guy (2002). „On Stakeholders, Cheshire Cats and Seers: Changing Visions of the University”. W: *The CHEPS Inaugural Lectures 2002* (s. 69–105). Enschede: University of Twente.
- Neave, Guy (2003a). „The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe’s Systems of Higher Education”. *Educational Policy*, 17(1): 141–164.
- Neave, Guy (2003b). „On the Return from Babylon: A Long Voyage around History, Ideology and Systems Change”. W: J. File i L. Goedegebuure (red.), *Real-Time Systems: Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland–Slovenia*. Brno: Vuilin Publishers.
- Neave, Guy, Kjell Blücker i Thorsten Nybom (red.) (2006). *The European Research University. An Historical Parenthesis?* New York: Palgrave Macmillan.
- Neave, Guy i Gary Rhoades (1987). „The Academic Estate in Western Europe”. W: Burton R. Clark, ed. *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings* (s. 211–270). Berkeley: University of California Press.
- Neave, Guy i Frans A. van Vught (red.) (1991). *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Europe*. Oxford–New York: Pergamon Press.
- Neave, Guy i Frans A. van Vught (red.) (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents. The Winds of Change*. Oxford–New York: Pergamon Press.
- Nóvoa, António i Martin Lawn (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Educational Space*. Dordrecht: Kluwer.
- Nullmeier, Frank i Franz-Xaver Kaufmann (2010). „Post-War Welfare State Development”. W: F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger i Ch. Pierson (red.), *The Oxford Handbook of the Welfare State* (s. 81–101). New York: OUP.

- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: PUP.
- Nussbaum, Martha C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: HUP.
- Oblinger, Diana G. i Anne-Lee Verville (1998). *What Business Wants From Higher Education*. American Council of Education. Series on Higher Education. Phoenix: Oryx Press.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- OECD (1999). *The response of higher education institutions to regional needs*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD.
- OECD (2007a). *Higher education and regions: Globally competitive, locally engaged*. Paris: OECD.
- OECD (2007b). *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*. Paris: OECD.
- OECD (2008a). *Higher Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD (2008b). *Higher Education to 2030. T. 1: Demography*. Paris: OECD.
- OECD (2009a). *Higher Education to 2030. T. 2: Globalization*. Paris: OECD.
- OECD (2009b). *The Political Economy of Reform: Lessons From Pensions, Product Markets and Labour Markets in Ten OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2010a). *Going for Growth. Economic Policy Reforms*. Paris: OECD.
- OECD (2010b). *Making Reform Happen: Lessons From OECD Countries*. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Pensions at a Glance. OECD and G20 Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Offe, Claus (1996). „Designing Institutions in East European Transitions”. W: R.E. Goodin (red.), *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: CUP.
- Offe, Claus (2006). „Political Institutions and Social Power. Conceptual Explorations”. W: I. Shapiro, S. Skowronek i D. Galvin (red.), *Rethinking Political Institutions. The Art of the State*. New York: NYUP.
- Oliver, Christine (1992). „The Antecedents of Desinstitutionalization”. *Organization Studies*, 13(4): 563–588.
- Olsen, Johan P. (1998). „Institutional Design in Democratic Contexts”. W: N. Brunsson i J.P. Olsen, (red.), *Organizing Organizations* (s. 319–349). Copenhagen: Fagbokforlaget.
- Olsen, Johan P. (2007a). *Europe in Search of Political Order. An Institutional Perspective on Unity/Diversity, Citizens/Their Helpers, Democratic Design/Historical Drift, and the Co-existence of Orders*. Oxford: OUP.
- Olsen, Johan P. (2007b). „The Institutional Dynamics of the European University”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 25–54). Dordrecht: Springer.
- Olsen, Johan P. (2008). „Change and Continuity: An Institutional Approach to Institutions of Democratic Government”. *ARENA Working Paper, 18*, www.arena.uio.no.
- Olsen, Johan P. (2010). *Governing through Institution Building. Institutional Theory and Recent European Experiments in Democratic Organization*. Oxford: OUP.
- Olsen, Johan P. i Peter Maassen (2007). „European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 3–22). Dordrecht: Springer.
- Oorschot, van, Wim i Bart Meuleman (2012). „Welfare Performance and Welfare Support”. W: S. Svallfors (red.), *Contested Welfare States: Welfare Attitudes in Europe and Beyond* (s. 25–57). Stanford: SUP.
- Orenstein, Mitchell A. (2008). „Postcommunist Welfare States”. *Journal of Democracy*, 19(4): 80–94.
- Orenstein, Mitchell A. i Martine R. Haas (2005). „Globalization and the Future of Welfare States in Post-Communist East-Central European Countries”. W: M. Glatzer i D. Rueschemeyer (red.), *Globalization and the Future of the Welfare State* (s. 130–152). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Orłowski, Witold M. (2013). *Komercjalizacja badań naukowych w Polsce. Bariery i możliwości ich przełamania*. Warszawa: PwC Polska.
- Otto, Hans-Uwe (2009). „Social Justice and Social Policies”. W: K. Schneider i H.-U. Otto (red.), *From Employability Towards Capability* (s. 45–54). Luxembourg: Inter-Actions.
- Otto, Hans-Uwe i Holger Ziegler (red.) (2010). *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Opladen–Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Padilla-González, Laura Elena, Amy Scott Metcalfe, Jesus F. Galaz-Fontes, Donald Fisher i Iain Snee (2011). „Gender Gaps in North American Research Productivity: Examining Faculty Publication Rates in Mexico, Canada, and the US”. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5): 649–668.
- Padilla-González, Laura Elena, Amy Scott Metcalfe, Jesus F. Galaz-Fontes, Donald Fisher i Iain Snee (2012). „Gender Gaps in North American Research Productivity. Examining Faculty Publication Rates in Mexico, Canada, and the US”. W: M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, B. Stensaker i A. Vabø (red.), *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (s. 259–278). Rotterdam: Sense.
- Palfreyman, David i Ted Tapper (1999). *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*. New York: Routledge.
- Palfreyman, David i Ted Tapper (red.) (2009). *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions*. London: Routledge.
- Palier, Bruno (red.) (2010). *A Long Goodbye to Bismarck? The Politics of Welfare Reform in Continental Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Paradeise, Catherine, Emanuele Reale, Ivar Bleiklie i Ewan Ferlie (red.) (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Patterson-Hazley, Melissa i Kenneth A. Kiewra (2013). „Conversations with Four Highly Productive Educational Psychologists: Patricia Alexander, Richard Mayer, Dale Schunk, and Barry Zimmerman”. *Educational Psychology Review*, 25(1): 19–45.
- Pavolini, Emmanuele i Ana M. Guillén (red.) (2013). *Health Care Systems in Europe under Austerity. Institutional Reforms and Performance*. New York: Palgrave.
- Pawłowski, Krzysztof (2004). *Rediscovering Higher Education in Europe*. Bucharest: CEPES.
- Pedersen, Ove Kaj (2010). „Institutional Competitiveness: How Nations Came to Compete” W: G. Morgan i in (red.), *The Oxford Handbook of Comparative Institutional Analysis*. Oxford: OUP.
- Perkin, Harold (1969). *Key Profession. The History of the Association of University Teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pestieau, Pierre (2006). *The Welfare State in the European Union: Economic and Social Perspectives*. Oxford: OUP.
- Peters, B. Guy (2005). *Institutional Theory in Political Science. The „New Institutionalism”*. London–New York: Continuum.
- Pfeffer, Jeffrey i Gerald R. Salancik (2003). *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. Stanford: SUP.
- Philpott, Kevin, Lawrence Dooley, Caroline O’Reilly i Gary Lupton (2011). „The Entrepreneurial University: Examining the Underlying Academic Tensions”. *Technovation*, 31(4): 161–170.
- Pierson, Paul (2001). „Coping with Permanent Austerity: Welfare State Restructuring in Affluent Democracies”. W: P. Pierson (red.), *The New Politics of the Welfare State*. Oxford: OUP.
- Pinheiro, Rómulo i Dominik Antonowicz (2014). „Opening the Gates of Coping with the Flow? Governing Access to Higher Education in Northern and Central Europe”. *Higher Education*, doi:10.1007/s10734-014-9830-1#.
- Pinheiro, Rómulo, Paul Benneworth i Glen A. Jones (red.) (2012). *Universities and Regional Development: A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*. London: Routledge.
- Porter, Michael E. (1980). *Competitive Strategy. Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press.

- Porter, Michael E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.
- Porter, Michael E., Xavier Sala-i-Martin i Klaus Schwab (2008). *The Global Competitiveness Report 2007–2008*. New York: Palgrave.
- Porter, Stephen R. i Paul D. Umbach (2001). „Analyzing faculty workload and using multilevel modeling”. *Research in Higher Education*, 42(2): 171–196.
- Postiglione, Gerard i Jisun Jung (2013). „World Class University and Asia’s Top Tier Researchers”. W: Q. Wang, Y. Cheng i N.C. Liu (red.), *Building World-Class Universities. Different Approaches to a Shared Goal* (s. 161–180). Rotterdam: Sense.
- Powell, Janson L. i Jon Hendricks (red.) (2009). *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Price, Derek de Solla (1963). *Little Science, Big Science*. New York: CUP [wyd. polskie: *Mala nauka – wielka nauka*. Tłum. P. Graff. Warszawa: PWN, 1967].
- Priest, Douglas M. i Edward P. St. John (red.) (2006). *Privatization and Public Universities*. Bloomington: IUP.
- Print, Murry i John Hattie (1997). „Measuring Quality in Universities: An Approach to Weighting Research Productivity”. *Higher Education*, 33(4): 453–469.
- PROPHE (2014). „Program for Research on Private Higher Education”. www.albany.edu/dept/eaps/prophe/ (dostęp: 19.08.2015).
- Prpić, Katarina (1996). „Characteristics and Determinants of Eminent Scientists’ Productivity”. *Scientometrics*, 36(2): 185–206.
- Ramirez, Francisco O. (2006). „The Rationalization of Universities”. W: M.-L. Djelic i K. Sahlin-Andersson (red.), *Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation* (s. 225–246). Cambridge: CUP.
- Ramos-Vielba, Irene i Manuel Fernández-Esquinas (2012). „Beneath the Tip of the Iceberg: Exploring the Multiple Forms of University-Industry Linkages”. *Higher Education*, 64: 237–265.
- Ramos-Vielba, Irene, Manuel Fernández-Esquinas, Elena Espinosa-de-los-Monteros (2010). „Measuring University-industry Collaboration in a Regional Innovation System”. *Scientometrics*, 84: 649–667.
- Ramsden, Paul (1994). „Describing and Explaining Research Productivity”. *Higher Education*, 28(2): 207–226.
- Ranga, Liana Marina, Koenraad Debackere i Nick von Tunzelmann (2003). „Entrepreneurial Universities and the Dynamics of Academic Knowledge Production: A Case Study of Basic vs. Applied Research in Belgium”. *Scientometrics*, 58(2): 301–320.
- Reimer, David, Clemens Noelke i Aleksander Kucel (2008). „Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective. An Analysis of 22 European Countries”. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4–5): 233–256.
- Rhoades, Gary (1992). „Governance Models”. W: R.C. Burton i G. Neave (red.), *The Encyclopedia of Higher Education. T. 2: Analytical Perspectives* (s. 1376–1384). Oxford: Pergamon.
- RIHE (2008). *The Changing Academic Profession over 1992–2007: International, Comparative, and Quantitative Perspective*. Hiroshima: RIHE.
- Rizvi, Fazal i Bob Lingard (2010). *Globalizing Educational Policy*. London: Routledge.
- Roksa, Josipa, Eric Grodsky, Richard Arum i Adam Gamoran (2007). „United States: Changes in Higher Education and Social Stratification”. W: Y. Shavit, R. Arum i A. Gamoran (red.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: SUP.
- Rosenzweig, Robert M. i Barbara Turlington (1982). *The Research Universities & Their Patrons*. Berkeley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Rostan, Michele (2012). „Beyond Physical Mobility: Other Ways to Internationalise the Academic Profession”. W: M. Vukasovic, P. Maassen, B. Stensaker, M. Nerland, R. Pinheiro i A. Vabø (red.), *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (s. 241–260). Rotterdam, Sense.

- Rostan, Michele, Flavio A. Ceravolo i Amy Scott Metcalfe (2014). „The Internationalization of Research”. W: F. Huang, M. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (s. 119–144). Dordrecht: Springer.
- Rothblatt, Sheldon i Björn Wittrock (red.) (1993). *The European and American University Since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge: CUP.
- Rothgang, Heinz, Mirella Cacace, Lorraine Frisina, Simone Grimmeisen, Achim Schmid i Claus Wendt (2010). *The State and Healthcare: Comparing OECD Countries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rüegg, Walter (red.) (2004). *A History of the University in Europe*. T. 3: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: CUP.
- Rybkowski, Radosław (2011). *Upadek stopni – stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Rybkowski, Radosław (2012). *Ziemią i pieniędzmi. Początki federalnej polityki wobec szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych Ameryki, 1787–1890*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sadlak, Jan i Philip G. Altbach (red.) (1997). *Higher Education Research at the Turn of the New Century: Structures, Issues, and Trends*. New York: Garland.
- Salerno, Carlo (2004). „Public Money and Private Providers: Funding Channels and National Patterns in Four Countries”. *Higher Education*, 48(1): 101–130.
- Salerno, Carlo (2007). „A Service Enterprise: The Market Vision”. W: P. Maassen i J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (s. 119–132). Dordrecht: Springer.
- Salmi, Jamil (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington DC: World Bank.
- Salter, Ammon J. i Ben R. Martin (2001). „The Economic Benefits of Publicly Funded Basic Research: A Critical Review”. *Research Policy*, 30(3): 509–532.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri i Elena Arnal (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. T. 1: *Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD.
- Scharpf, Fritz W. i Vivien A. Schmidt (red.) (2000). *Welfare and Work in the Open Economy*. T. 1: *From Vulnerability to Competitiveness*. Oxford: OUP.
- Schimmelfennig, Frank i Ulrich Sedelmeier (red.) (2005). *The Europeanization of Central and Eastern Europe*. Ithaca: Cornell University Press.
- Schneider, Klaus i Hans-Uwe Otto (red.) (2009). *From Employability Towards Capability*. Luxembourg: Inter-Actions.
- Schomburg, Harald i Ulrich Teichler (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schuetze, Hans G. (2012). „University Governance Reform: The Drivers and the Driven”. W: H.G. Scuetze, W. Bruneau i G. Grosjean (red.), *University Governance and Reform. Policy, Fads, and Experience in International Perspective* (s. 3–10). New York: Palgrave.
- Schuster, Jack H. (2011). „The Professoriate’s Perilous Path”. W: J.C. Hermanowicz (red.), *The American Academic Profession. Transformations in Contemporary Higher Education* (s. 21–43). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Schuster, Jack H. i Martin J. Finkelstein (2006). *The American Faculty. The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Schwab, Klaus (2010). *The Global Competitiveness Report 2010–2011*. New York: Palgrave.
- Scott, Peter (2003). „Challenges to Academic Values and the Organization of Academic Work in a Time of Globalization”. *Higher Education in Europe*, 28(3): 295–306.
- Scott, Peter (2005). „Divergence or Convergence? The Links between Teaching and Research in Mass Higher Education”. W: R. Barnett (red.), *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 53–66). Maidenhead: Open University Press.
- Scott, Peter (2007). „Reflections on Private Higher Education Tendencies in Central and Eastern Europe”. W: S. Slantcheva i D.C. Levy (red.), *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave.

- Scott, W. Richard (2008). *Institutions and Organizations. Ideas and Interests*. Wyd. 3. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, W. Richard, Raymond Levitt i Ryan J. Orr (red.) (2011). *Global Projects: Institutional and Political Challenges*. Cambridge: CUP.
- Shapiro, Harold T. (2005). *A Larger Sense of Purpose. Higher Education and Society*. Princeton: PUP.
- Shapiro, Ian, Stephen Skowronek i Daniel Galvin (red.) (2006). *Rethinking Political Institutions. The Art of the State*. New York: NYUP.
- Shattock, Michael (2003). *Managing Successful Universities*. Buckingham: Open University Press.
- Shattock, Michael (2009a). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press and SRHE.
- Shattock, Michael (2009b). „Research, Technology, and Knowledge Transfer”. W: M. Shattock (red.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education* (s. 33–48). Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Shattock, Michael (2010). „The entrepreneurial university: an idea for its time”. *London Review of Education*, 8(8): 263–271.
- Shavit, Yossi, Richard Arum i Adam Gamoran (red.) (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: SUP.
- Shavit, Yossi i Hans-Peter Blossfeld (red.) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shin, Jung Cheol, Akira Arimoto, William K. Cummings i Ulrich Teichler (red.) (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards*. Dordrecht: Springer.
- Shin, Jung Cheol i William K. Cummings (2010). „Multilevel Analysis of Academic Publishing Across Disciplines: Research Preference, Collaboration, and Time on Research”. *Scientometrics*, 85: 581–594.
- Siegel, Donald S., Mike Wright i Andy Lockett (2007). „The rise of entrepreneurial activity at universities: organizational and societal implications”. *Industrial and Corporate Change*, 16(4): 489–504.
- Sipilä, Jorma, Anneli Anttonen i Teppo Kröger (2009). „A Nordic Welfare State in a Post-industrial Society”. W: J. Powell i J. Hendricks (red.), *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective* (s. 181–200). Dordrecht: Springer.
- Siwińska, Bianka (2014). *Uniwersytet ponad granicami. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce i w Niemczech*. Warszawa: Elipsa.
- Skolnik, Michael L. (2005). „Reflections on the Difficulty of Balancing the University’s Economic and Non-economic Objectives in Periods When Its Economic Role Is Highly Valued”. W: G.A. Jones, P.L. McCarney i M.L. Skolnik (red.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education* (s. 106–126). Toronto: University of Toronto Press.
- Slantcheva-Durst, Snejana (2010). „Ups and Downs in Central and Eastern Europe”. *International Higher Education*, 61.
- Slantcheva, Snejana i Daniel C. Levy (red.) (2007). *Private Higher Education in Post-Communist Europe. In Search of Legitimacy*. New York: Palgrave.
- Slaughter, Sheila i Gary Rhoades (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Smeby, Jens-Christian i Åse Gornitzka (2008). „All Cosmopolitans Now? The Changing International Contacts of University Researchers”. W: Å. Gornitzka i L. Langfeldt (red.), *Borderless Knowledge. Understanding „New” Internationalisation of Research and Higher Education in Norway* (s. 37–50). Dordrecht: Springer.

- Smeby, Jens-Christian i Jarle Trondal (2005). „Globalisation or Europeanisation? International Contact among University Staff”. *Higher Education*, 49(4): 449–466.
- Smeby, Jens-Christian i Sverre Try (2005). „Departmental Contexts and Faculty Research Activity in Norway”. *Research in Higher Education*, 46(6): 593–619.
- St. John, Edward P. (2006). *Education and the Public Interest. School Reform, Public Finance and Access to Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- St. John, Edward P. (2007). „Policy Research and Policy Decisions”. W: E.P. St. John i M.D. Parsons (red.), *Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- St. John, Edward P., Shouping Hu i Amy S. Fisher (2011). *Breaking Through the Access Barrier. How Academic Capital Formation Can Improve Policy in Higher Education*. New York: Routledge.
- Stachowiak-Kudła, Monika (2012). *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewniania jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*. Warszawa: Difin.
- Stankiewicz, Łukasz (2014). „Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 66(2): 109–130.
- Stankiewicz, Rikard (1986). *Academics and Entrepreneurs: Developing University-Industry Relations*. London: Frances Pinter Publishers.
- Stehr, Nico (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Stehr, Nico (2002). *Knowledge and Economic Conduct. The Social Foundations of the Modern Economy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Stensaker, Bjørn, Jussi Välimaa i Cláudia S. Sarrico (red.) (2012). *Managing Reform in Universities. The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change*. New York: Palgrave.
- Stephan, Paula i Sharon Levin (1992). *Striking the Mother Lode in Science: The Importance of Age, Place, and Time*. Oxford: OUP.
- Stiglitz, Joseph E. (2000). *Economics of the Public Sector*. Wyd. 3. New York: W.W. Norton & Company.
- Stoop, Ineke (2012). „Unit Non-Response Due to Refusal”. W: L. Gideon (red.), *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences* (s. 121–147). Dordrecht: Springer.
- Streeck, Wolfgang i Kathleen Thelen (red.) (2005). *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford: OUP.
- Svallfors, Stefan (2012). „Welfare States and Welfare Attitudes”. W: S. Svallfors (red.), *Contested Welfare States: Welfare Attitudes in Europe and Beyond* (s. 1–24). Stanford: SUP.
- Swank, Duane (2001). „Political Institutions and Welfare State Restructuring. The Impact of Institutions on Social Policy Change in Developed Democracies”. W: P. Pierson (red.), *The New Politics of the Welfare State*. Oxford: OUP.
- Swank, Duane (2010). „Globalization”. W: F.G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger i Ch. Pierson (red.), *The Oxford Handbook of the Welfare State* (s. 318–330). New York: OUP.
- Szadkowski, Krystian (2013). „University’s Third Mission as a Challenge to Marxist Theory?”. *CPP Research Papers Series*, 36.
- Szadkowski, Krystian (2014). „Czym są krytyczne badania nad szkolnictwem wyższym?” *CPP Research Papers Series*, 73.
- Szadkowski, Krystian (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepański, Jan (1963). *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. Warszawa: PWN.
- Szczepański, Jan (1969). *Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szczepański, Jan (1974). *Higher Education in Eastern Europe*. New York: International Council for Educational Development.

- Szczepański, Jan (1978). *Systems of Higher Education: Poland*. New York: International Council of Educational Development.
- Szkudlarek, Tomasz i Łukasz Stankiewicz (2014). „Future Perfect? Conflict and Agency in Higher Education Reform in Poland”. *International Journal for Academic Development*, 19(1): 37–49.
- Tandberg, David A. (2010). „Politics, Interest Groups and State Funding of Public Higher Education”. *Research in Higher Education*, 51(5): 416–450.
- Tanzi, Vito (2011). *Government versus Market: The Changing Economic Role of the State*. Cambridge: CUP.
- Taylor-Gooby, Peter (red.) (2004). *New Risks, New Welfare. The Transformation of the European Welfare State*. Oxford: OUP.
- Teddle, Charles i Abbas Tashakkori (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks.
- Teichler, Ulrich (1996). „Comparative Higher Education: Potentials and Limits”. *Higher Education*, 32: 431–465.
- Teichler, Ulrich (2000). „Higher Education Research and its Institutional Basis”. W: S. Schwarz i U. Teichler (red.), *The Institutional Basis of Higher Education Research: Experiences and Perspectives* (s. 13–24). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Teichler, Ulrich (2006a). „Has the Research University in Europe a Future?” W: G. Neave, K. Blücker i T. Nybom (red.), *The European Research University. An Historical Parenthesis?* (s. 165–176). New York: Palgrave Macmillan.
- Teichler, Ulrich (red.) (2006b). *The Formative Years of Scholars*. London: Portland Press.
- Teichler, Ulrich (2007a). *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense.
- Teichler, Ulrich (red.) (2007b). *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich (2009). *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam–Taipei: Sense.
- Teichler, Ulrich (2011). „The Future of University Rankings” W: J.C. Shin, R.K. Toutkoushian i U. Teichler (red.), *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich (2014a). „Opportunities and Problems of Comparative Higher Education Research: the Daily Life of Research”. *Higher Education*, 67(4), 393–408.
- Teichler, Ulrich (2014b). „Teaching and Research in Germany: The Notions of University Professors” W: J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings i U. Teichler (red.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich, Akira Arimoto i William K. Cummings (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich i Ester A. Höhle (red.) (2013). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, Ulrich i Jan Sadlak (red.) (2000). *Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice*. New York: Pergamon Press.
- Teichler, Ulrich i Yasemin Yağci (2009). „Changing Challenges of Academic Work: Concepts and Observations”. W: V.L. Meek, U. Teichler i M.-L. Kearney (red.), *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics* (s. 83–146). Kassel: Incher.
- Teixeira, Pedro (2009). „Economic Imperialism and the Ivory Tower: Some reflections Upon the Funding of Higher Education in the EHEA (2010–2020)” W: B.M. Kehm, J. Huisman i B. Stensaker (red.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (s. 43–60). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense.

- Teixeira, Pedro i Albert Amaral (2001). „Private Higher Education and Diversity: n Exploratory Survey”. *Higher Education Quarterly*, 55(4), 359–395.
- Teixeira, Pedro i Albert Amaral (2007). „Waiting for the Tide to Change? Strategies for Survival of Portuguese HEIs”. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 208–222.
- Teixeira, Pedro, Ben B. Jongbloed, David D. Dill i Alberto Amaral (red.) (2004). *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Kluwer.
- Temple, Paul (2012a). „Introduction: The Development of the University’s Role in the Knowledge Economy”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy. Higher Education Organisation and Global Change*. London–New York: Routledge.
- Temple, Paul (red.) (2012b). *Universities in the Knowledge Economy. Higher Education Organisation and Global Change*. London–New York: Routledge.
- Teodorescu, Daniel (2000). „Correlates of Faculty Publication Productivity: A Cross-National Analysis”. *Higher Education*, 39(2), 201–222.
- Ternouth, Philip (2012). „Universities as Knowledge Producers”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (s. 38–62). London–New York: Routledge.
- Ternouth, Philip, Keith Herrmann, David Docherty (2010). *Absorbing Research: The role of university research in business and market innovation*. London: CIHE.
- Thornton, Margaret (2012). *Privatising the Public University. The Case of Law*. New York: Routledge.
- Titmuss, Richard M. (1968). *Commitment to Welfare*. London: George Allen and Unwin.
- Tomka, B. (2005). „The Politics of Institutionalized Volatility: Lessons from East Central European Welfare Reforms”. W: M. Cain, N. Gelazis i T. Inglot (red.), *Fighting Poverty and Reforming Social Security: What Can Post-Soviet States Learn From the New Democracies of Central Europe?* Washington DC: Woodrow Wilson Center.
- Tomusk, Voldemar (red.) (2006). *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery*. Dordrecht: Springer.
- Trow, Martin (2007). „Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies Since WWII”. W: J.J.F Forest i P.G. Altbach (red.), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Trow, Martin (2010). „Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education”. W: M. Burrage (red.), *Twentieth-Century Higher Education. Elite to Mass to Universal* (s. 86–142). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tymowski, Janusz (1980). *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*. Warszawa: PWN.
- Unterhalter, Elaine (2010). „Considering Equality, Equity and Higher Education Pedagogies in the Context of Globalization”. W: E. Unterhalter i V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (s. 91–116). London: Palgrave Macmillan.
- Unterhalter, Elaine i Vincent Carpentier (2010). „Introduction: Whose Interests are We Serving? Global Inequalities and Higher Education”. W: E. Unterhalter i V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (s. 1–42). London: Palgrave Macmillan.
- Vabø, Agnete i Laura Elena Padilla-Gonzales (2014). „Gender and Faculty Internationalization”. W: F. Huang, M. Finkelstein i M. Rostan (red.), *The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects* (s. 183–206). Dordrecht: Springer.
- Välimaa, Jussi (2008). „On Comparative Research in Higher Education”. W: A. Amaral, I. Bleiklie i Ch. Musselin (red.), *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel* (s. 141–155). Dordrecht: Springer.
- Välimaa, Jussi i David Hoffman (2008). „Knowledge Society Discourse and Higher Education”. *Higher Education*, 56(3), 265–285.

- van Oorschot, Wim i Bart Meuleman (2012). „Welfare Performance and Welfare Support”. W: S. Svallfors (red.), *Contested Welfare States: Welfare Attitudes in Europe and Beyond* (s. 25–57). Stanford: SUP.
- Vest, Charles M. (2005). *Pursuing the Endless Frontier. Essays on MIT and the Role of Research Universities*. Cambridge: The MIT Press.
- Viale, Riccardo i Henry Etzkowitz (red.) (2010). *The Capitalization of Knowledge. A Triple Helix of University–Industry–Government*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Vignoles, Anna (2013). „Widening Participation and Social Mobility”. W: C. Callender i P. Scott (red.), *Browne and Beyond. Modernizing English Higher Education* (s. 112–129). London: Institute of Education Press.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2004). „Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an International Approach”. *Policy Futures in Education*, 2(2), 245–263.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2006). „What Is Changing in Academic Research? Trends and Future Scenarios”. *European Journal of Education*, 41(2), 145–178.
- Vincent-Lancrin, Stéphan (2008). „What is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD Countries”. W: OECD, *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography*. Paris: OECD.
- Walker, Melanie (2006). *Higher Education Pedagogies*. Maidenhead: Open University Press.
- Walker, Melanie (2010). „Capabilities and Social Justice in Education”. W: H.-U. Otto i H. Ziegler (red.), *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Opladen–Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Walker, Melanie i Alejandra Boni (2013). „Higher Education and Human Development: Towards the Public and Social Good”. W: A. Boni i M. Walker (red.), *Human Development and Capabilities. Re-Imagining the University of the Twenty-First Century* (s. 15–29). London: Routledge.
- Walker, Melanie i Elaine Unterhalter (red.) (2007). *Amartya Sen’s Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave.
- Waltoś, Stanisław i Andrzej Rozmus (red.) (2012). *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*. Warszawa: LEX a Wolters Kluwer business.
- Wang, Li (2014). *The Road to Privatization of Higher Education in China. A New Cultural Revolution?* Dordrecht: Springer.
- Wanner, Richard A., Lionel S. Lewis i David I. Gregorio (1981). „Research Productivity in Academia: A Comparative Study of the Sciences, Social Sciences and Humanities”. *Sociology of Education*, 54(4), 238–253.
- Wasielewski, Krzysztof (2013). *Młodzież wiejska na uniwersytecie – droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec studiów*. Toruń: UMK.
- Weber, Luc i James J. Duderstadt (red.) (2004). *Reinventing the Research University*. London: Economica.
- Weisbrod, Burton A., Jeffrey P. Ballou i Evelyn D. Asch (2008). *Mission and Money. Understanding the University*. Cambridge: CUP.
- Welch, A. (red.) (2007). *The Professoriate. Profile of a Profession*. Dordrecht: Springer.
- Wells, Peter J., Jan Sadlak i Lazăr Vlasceanu (red.) (2007). *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education).
- Whitley, Richard (2010). „Reconfiguring the Public Sciences. The Impact of Governance Changes on Authority and Innovation in Public Science Systems”. W: R. Whitley, J. Gläser i L. Engwall (red.), *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and Their Consequences for Intellectual Innovation*. Oxford: OUP.
- Whitley, Richard i Jochen Gläser (red.) (2007). *The Changing Governance of the Sciences. The Advent of Research Evaluation Systems*. Dordrecht: Springer.

- Whitley, Richard, Jochen Gläser i Lars Engwall (red.) (2010). *Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and Their Consequences for Intellectual Innovation*. Oxford: OUP.
- Wilensky, Harold L. (2002). *Rich Democracies. Political Economy, Public Policy, and Performance*. Berkeley: University of California Press.
- Williams, Gareth (1992). *Changing Patterns of Finance in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Williams, Gareth (1996). „The Many Faces of Privatization”. *Higher Education Management*, 8(3), 39–56.
- Williams, Gareth (red.) (2003). *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Williams, Gareth (2009). „Finance and entrepreneurial activity in higher education in a knowledge society”. W: M. Shattock (red.), *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education* (s. 8–32). Berkshire: Open University Press.
- Williams, Gareth (2012). „Some Wicked Questions from the Dismal Science”. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (s. 19–37). London–New York: Routledge.
- Williams, Gareth, Tessa Blackstone i David Metcalf (1974). *The Academic Labour Market. Economic and Social Aspects of a Profession*. New York: Elsevier.
- Wilson, Logan (1979). *American Academics. Then and Now*. New York: OUP.
- Wilson, Logan (1942/1995). *The Academic Man. A Study in the Sociology of a Profession*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Wink, Rüdiger (red.) (2004). *Academia–Business Links: European Policy Strategies and Lessons Learnt*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wittrock, Björn (1993). „The Modern University: the Three Transformations”. W: S. Rothblatt i B. Wittrock (red.), *The European and American university since 1800: Historical and Sociological Essays* (s. 303–362). Cambridge: CUP.
- Wnuk-Lipinska, Elżbieta (1995). *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Wölfl, Anita (2005). „The Service Economy in OECD Countries: OECD/Centre d'études prospective et d'informations interntionales (CEPII)”. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, 2.
- Wolszczak-Derlacz, Joanna (2014). „Teaching or Research? An Analysis of Teachign and Research Efficiency in Polish Public Universities”. *Edukacja*, 5(130), 57–69.
- Wolszczak-Derlacz, Joanna i Aleksandra Parteka (2010). *Scientific Productivity of Public Higher Education Institutions in Poland. A Comparative Bibliometric Analysis*. Warsaw: Ernst and Young.
- World Bank (2007). *Building Knowledge Economies. Advanced Strategies for Development*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2010). *Doing Business 2011. Making a Difference for Entrepreneurs*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2011). *Fuelling Growth and Competitiveness in Poland through Employment, Skills and Innovation*. Washington DC: Author.
- World Bank/EIB (2004). *Tertiary education in Poland*. Warsaw: World Bank/European Investment Bank.
- Woźnicki, Jerzy (red.) (1999). *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Woźnicki, Jerzy (2007). *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

- Woźnicki, Jerzy (red.) (2012). *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Wybrane problemy*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Woźnicki, Jerzy (red.) (2013a). *Financing and Deregulation in Higher Education*. Warsaw: Institute of Knowledge Society.
- Woźnicki, Jerzy (red.) (2013b). *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Xie, Yu i Kimberlee A. Shauman (2003). *Women in Science. Career Progresses and Outcomes*. Cambridge, MA: HUP.
- Yonezawa, Akiyoshi i Terri Kim (2008). „The Future of Higher Education in the Context of a Shrinking Students Population: Policy Challenges for Japan and Korea”. W: OECD, *Higher Education to 2030*. T. 1: *Demography* (s. 199–220). Paris: OECD.
- Yudkevich, Maria, Philip G. Altbach i Laura E. Rumbley (red.) (2015). *Young Faculty in the Twenty-First Century. International Perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Zahorska, Marta (2007). „Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje”. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku* (s. 93–115). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zemsky, Robert, Gregory R. Wegner i William F. Massy (2004). *Remaking the American University. Market-Smart and Mission-Centered*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Ziman, John (1994). *Prometheus Bound. Science in a Dynamic Steady-State*. Cambridge: CUP.
- Zomer, Arend i Paul Benneworth (2011). „The Rise of the University’s Third Mission”. W: J. Enders, H.F. de Boer i D.F. Westerheijden (red.), *Reform of Higher Education in Europe* (s. 81–101). Rotterdam: Sense.
- Zuckerman, Harriet (1996). *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Zumeta, William (2004). „State Higher Education Financing. Demand Imperatives Meet Structural, Cyclical and Political Constraints”. W: E.P. St. John i M.D. Parsons (red.), *Public Funding of Higher Education. Changing Contexts and New Rationales*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Żylicz, Maciej (2009). *O reformie szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Żylicz, Maciej (2012). „Potrzebujemy dalszych zmian”. *Nauka*, 3: 15–22.

Nota bibliograficzna

Podobnie jak w przypadku moich poprzednich książek, fragmenty zamieszczonych tu rozdziałów ukazały się (lub właśnie się ukazują) po angielsku, który jest dla mnie podstawowym językiem naukowym. Fragmenty rozdziału 1 znalazły się w tekście „Reforming European Universities: The Welfare State as a Missing Context” (w: P. Zgaga, U. Teichler, A. Wolter i H.G. Schuetze, red., *Higher Education Reform – Looking Back – Looking Forward*, Frankfurt–New York: Peter Lang, 2015) oraz w tekście „Competing for Public Resources: Higher Education and Academic Research in Europe. A Cross-Sectoral Perspective” (w: J.C. Brada, M. Kuboniwa i W. Bieńkowski, red., *International Perspectives on Financing Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan); fragmenty rozdziału 2 – w tekście „European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility” (w: Hans-Uwe Otto, red., *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*, Dordrecht: Springer, 2015); w rozdziale 3 wykorzystuję z kolei fragmenty tekstu „From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era). A National Counter-Trend in a Global Context” (w: S. Slaughter i B.J. Taylor, red., *Stratification, Privatization, and Employability of higher education in the US and EU*, Dordrecht: Springer, 2015) i tekstu „From Growth to Decline? Demand-Absorbing Private Higher Education when Demand is Over” (w: Mahsood Shah i Sid Nair, red., *Global Trends and Changes in Private Higher Education*, New York: Elsevier, 2015), ponadto korzystam w nim z ustaleń zawartych w pracy „From System Expansion to System Contraction. Access to Higher Education in Poland” zamieszczonej w *Comparative Education Review* w 2013 i przedrukowanej w 2014 r. w: A. Mountford-Zimdars, D. Sabbagh i D. Post, red., *Fair Access to Higher Education. Global Perspectives*. Chicago: University of Chicago Press; w rozdziale 4 wykorzystuję tekst „Diversified Channels of Knowledge Exchange in European Universities: Major Parameters of University-Enterprise Partnerships” (w: M. Kwiek, *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*, Frankfurt–New York: Peter Lang, 2013); w rozdziale 5 wykorzystuję tekst „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities” (*Science and Public Policy*, 2012); w rozdziale 6 wykorzystuję tekst „Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: the Polish Case” (w: R. Pinheiro, P. Benneworth i G. Jones, red., *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions*, New York: Routledge, 2012); w rozdziale 7 wykorzystuję tekst „Universities and Knowledge Production in Central Europe” (w: P. Temple, red., *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change*, New York: Routledge, 2011); fragmenty rozdziału 8 ukazały się jako tekst „The Unfading Power of Collegiality? University

Governance in Poland in a European Comparative and Quantitative Perspective” (*International Journal of Educational Development*, 2015); fragmenty rozdziału 9 ukazały się jako tekst napisany wspólnie z Dominikiem Antonowiczem i wydany jako „The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones” (w: T. Fumasoli, G. Goastellec i B.M. Kehm, red., *Academic Careers in Europe – Trends, Challenges, Perspectives*, Dordrecht: Springer, 2015); fragmenty rozdziału 10 – jako tekst „The Internationalization of the Polish Academic Profession. A European Comparative Approach” (*Zeitschrift für Pädagogik*, 2014), oraz jako tekst „The Internationalization of Research in Europe. A Quantitative Study of 11 National Systems from a Micro-Level Perspective” (*Journal of Studies in International Education*, 2015); w rozdziale 11 korzystam z tekstu „Inequality in Academic Knowledge Production. The Role of Research Top Performers Across Europe” (w: E. Reale i E. Primeri, red., *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries*, Rotterdam: Sense, 2015) oraz z tekstu „The European Research Elite. A Cross-National Study of Highly Productive Academics in 11 Countries” (*Higher Education*, 2015); i fragmenty rozdziału 12 ukazały się jako tekst „Academic Generations and Academic Work: Patterns of Attitudes, Behaviors and Research Productivity of Polish Academics after 1989” (*Studies in Higher Education*, 2015).

Indeks rzeczowy

- absorbowanie popytu przez sektor prywatny 127, 138, 176, 189
- agenda modernizacyjna uniwersytetów europejskich 23, 237, 239, 244, 251
- akademicki rynek pracy 115, 176, 177, 291, 292, 294, 296, 326, 328
- akumulacja przewag i strat w nauce 373, 374, 379–381, 393, 420, 427, 433
- analiza bibliometryczna a badania ankietowe 370–373
- architektura statystyczna szkolnictwa wyższego 105
- autonomia instytucjonalna 109, 182, 197, 199, 203, 204, 247, 250, 252, 314
- autorytety lokalne w nauce 37, 40
- awans kumulatywny 306, 312
- badacze „lokalni” vs. „umiędzynarodowieni” 18, 19, 35–37, 331, 347, 350, 351, 353, 356, 358–360, 363–365
- badania lokalne 21, 35
- badania organizacji 23, 24, 46, 56, 59, 64, 66, 243, 248, 268
- Bank Światowy 53, 55–57, 83, 213, 214, 216, 223, 224, 232, 236–239, 243, 246, 251, 273, 332, 528, 539
- raport Banku Światowego na temat Polski 237, 239, 246, 273, 332
- bieżące problemy a badania naukowe 45
- bodźce grantowe i awansowe 41, 42
- brak radykalizmu reform szkolnictwa wyższego 18, 45, 185, 236, 248, 437
- CAP, patrz Projekt *Changing Academic Profession*
- charakterystyka polskiej próby badawczej 265–266
- chów wsobny 246, 302
- cykl dostosowań sponsorowanych i sponsorujących 329
- czasopisma naukowe 36, 39, 41–43, 46, 297, 312, 316, 317, 327, 334, 336, 348–352, 354, 355, 358, 360–362, 373, 377–379, 381, 384, 394, 396–398, 414, 416, 418, 421, 425, 430, 442, 463, 464, 476–478, 484, 485, 530, 536
- czasopisma wysokopunktowane 317, 476, 484
- hierarchia czasopism naukowych 42
- najlepsze czasopisma naukowe 41, 42, 327, 379, 485
- prestż czasopism naukowych, prestiżowe czasopisma 41, 316, 317, 394
- dehermetyzacja polskiej nauki 42
- deinstytucjonalizacja misji badawczej, patrz misje uniwersytetu
- demografia 75, 113, 143, 244, 395, 396
- demograficzne zmiany, procesy, trendy 33, 34, 47, 58, 61, 65, 74, 110, 113, 116, 117, 124, 125, 140–143, 443
- demograficzny niż 111, 126, 127, 132
- demograficzna piramida 32
- demokratyzacja szkolnictwa wyższego 87, 91, 106
- deprywatyzacja szkolnictwa wyższego 11, 13, 32, 49, 59, 17, 107, 108, 111, 113, 123, 126–133, 136, 141–143, 528
- wymiary deprywatyzacji w Polsce 130, 528
- zewnętrzna i wewnętrzna deprywatyzacja 32, 132, 133, 141
- dobra pozycyjne 80, 87–91, 116
- dochód otrzymany vs. wypracowany 29
- doktoranci i studia doktoranckie 29, 38, 39, 46, 241, 249, 292–297, 299–302, 304–306, 309, 326, 333, 334, 337, 341, 344, 346, 420, 479
- dostęp do szkolnictwa wyższego 12, 13, 80–83, 85, 87, 89, 91, 92, 101, 103, 105, 106, 108–110, 113, 118, 122, 124, 126, 133, 138, 142, 197, 202, 203, 214
- dotacje statutowe 198, 218, 328
- drabina edukacyjna i zawodowa 12, 49, 79, 106, 326
- drobne kroki i kamienie milowe 8, 18, 255, 291, 295, 297, 299, 301, 305, 307–310, 312, 318, 323, 326, 327, 443
- dynamiczny stan stabilny 172
- dyscyplinarnie podzielona akademia 15, 46, 185, 187, 188, 194, 208

- dyskurs gospodarki opartej na wiedzy, patrz gospodarki oparte na wiedzy
- dyskurs nowoczesności 69
- dyskurs ponadnarodowy 17, 53, 64, 173, 213, 239, 243
- dyskurs wspólnoty akademickiej 17, 243, 244
- dyskusje publicystyczne 45–47
- dystribucja czasu pracy 21, 120, 371, 448–456, 473, 475, 476; patrz też rozkład czasu pracy
- zróżnicowane wzorce dystrybucji czasu pracy 450–456
- dystribucja środków na badania 18, 19, 39, 323, 367, 449
- dystribucja wyników badań 41, 42, 333, 334
- dziedzictwo historyczne a produkcja wiedzy 15, 16, 119, 202, 203, 212, 214, 228, 230
- efekt św. Mateusza w nauce 30
- ekologia organizacji 16, 26, 222
- ekonomia czasu 381, 439–440, 449, 476
- ekspansja (systemów) edukacji (szkolnictwa), ekspansja edukacyjna 12, 13, 49, 80–82, 87–89, 101, 107, 108, 110, 111, 132, 142, 177, 178, 184, 190, 196, 200, 218, 294, 303, 304, 307
- epoka (okres) ekspansji 11, 13, 28, 49, 71, 101, 107, 108, 110, 111, 113–117, 120, 122, 125–129, 132, 133, 138, 139, 142, 143, 164, 176, 178, 181–184, 186, 196–199, 208, 303
- emerytalne systemy 25, 26, 32–34, 53–56, 59, 64, 68, 70, 72, 147, 233, 238, 244
- reformy systemów emerytalnych 54–56, 59, 233, 238
- erozja zinstytucjonalizowanych zasad w nauce 181, 183, 200
- EUROAC, patrz Projekt *Academic Profession in Europe*
- Europa Środkowa 15, 16, 29, 31, 49, 57, 58, 60, 75, 88, 89, 109, 110, 118, 119, 140–143, 178, 179, 186, 202–204, 206, 207, 211–220, 223–228, 230–232, 236–238, 244, 247, 253, 260, 264, 303, 314, 436
- European Research Council (ERC) 201, 245, 316, 365, 430, 433, 449
- europejska elita badawcza 20, 370, 381, 385, 412, 413, 424, 428, 432
- Europejskie badanie dochodów i warunków życia (EU-SILC) 12, 79, 80–82, 88–92, 94–96, 98–100, 102–105
- europejskie państwo dobrobytu, patrz państwo dobrobytu
- feudalizm akademicki 36, 284, 307, 480
- filary konkurencyjności gospodarczej 15, 186, 213, 215–217, 220–222, 225, 229, 528
- finansowanie szkolnictwa wyższego *passim*
- cztery modele finansowania szkolnictwa wyższego 13
- finansowanie badań a zatrudnienie w nauce 39, 40, 293, 294, 296, 304
- finansowanie publiczne a transfer wiedzy 146, 148
- konkurencyjne mechanizmy finansowania nauki 185, 199, 433, 484
- logika finansowa 35
- zewnętrzne finansowanie badań naukowych 43, 152, 160, 173, 294, 296, 300, 305, 310, 312, 313, 316, 319, 333, 337, 341, 344, 346, 442, 447, 476, 487
- globalizacja nauki 42
- globalna agenda reform 54, 57, 76, 245, 251
- globalna dyfuzja idei 12, 51, 53, 54, 74
- globalne agendy prywatyzacji 13, 113, 137
- globalne scenariusze 237, 251
- globalny i lokalny świat nauki 21, 37
- gospodarki oparte na wiedzy 12, 60, 63, 80, 81, 86, 146, 163, 173, 179, 212–214, 216, 217, 219, 229, 230, 242, 246, 276, 303, 327
- gra o sumie zerowej 25, 70, 125
- granty badawcze z NCN 138, 198, 240, 365
- grupa badawcza jako quasi-przedsiębiorstwo 154, 158
- grupy interesu 23, 75, 197, 253, 281
- habilitacja w Polsce i w Europie Zachodniej 182, 193, 194, 196, 242, 251, 294, 307–310, 312, 319, 323, 324, 326, 443, 444, 446, 450, 480, 482, 483, 535
- hierarchia akademicka 36, 38, 39, 41, 42, 177, 288, 292, 295, 307–309, 327, 420, 424, 426–428, 441, 442, 480, 483
- hierarchia wartości w nauce 177
- homogenizacja międzysektorowa 107, 113, 138, 139
- humboldtowski model uniwersytetu, patrz uniwersytet humboldtowski
- ilorazy szans dla osób z najniższej i najwyższej grupy zawodowej 98–100, 528
- implozja systemów edukacji 11, 13, 49, 71, 82, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 120, 122, 125–127, 132, 133, 138–143, 178, 183, 198, 208, 303

- indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy 269, 276–278, 528, 535
- instrumentalistyczne (instrumentalne) ujęcia uniwersytetu 175, 197, 228, 239, 268, 275, 280, 281, 289
- instytucjonalizm historyczny 27
- instytucjonalne ujęcia uniwersytetu 175, 197, 228, 239, 280, 281, 289
- interesariusze partnerstw uczelni i przedsiębiorstw 149, 151, 155, 161
- interesariusze szkolnictwa wyższego 200, 239, 248, 249
- izolacja międzynarodowa Polski w nauce 184, 198, 366, 367
- kanały publikacyjne 43, 477
- kapitału ludzkiego teoria 32, 34, 54, 60, 63, 83, 105, 239
- kariera akademicka 8, 17, 18, 21, 22, 38, 39, 43, 179, 181, 182, 187, 209, 241, 242, 255, 283, 284, 291–299, 301, 303, 305–313, 317–319, 324, 326, 327, 365, 380, 381, 394, 402, 405, 420, 443, 444, 446, 447, 480, 484, 486, 487
- atrakcyjność kariery (profesji) akademickiej (akademickiego miejsca pracy) 33, 37–39, 301, 311, 325, 328
- konkurencyjne szczyble kariery akademickiej 292, 319, 326
- wczesne etapy kariery akademickiej 291, 295, 299, 300, 305, 311, 393, 420, 469
- kastowy system w nauce 308
- klasa średnia 81, 87–89, 91, 101, 114, 182, 325
- materiałny status klasy średniej 89, 91, 101, 325
- kolegialność akademicka 17, 239, 247, 250, 255, 257, 262–264, 269, 273–275, 282–285, 288, 289, 416, 440, 442, 480
- indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji 269, 274, 283, 528, 535
- Komisja Europejska 7, 53, 60, 82, 163, 226, 227, 230, 237, 239, 243–245, 251, 295, 539
- Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) 242, 348
- komunistyczna epoka, okres komunistyczny, czasy komunistyczne 15, 108, 117, 119, 128, 181, 199, 200, 205, 212, 234, 251, 271, 436, 437; por. postkomunistyczna epoka
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) 235, 242, 244, 247
- konflikt o podstawowe wartości 17, 18, 289
- konkurencja międzysektorowa o publiczne zasoby 24–26, 29, 30, 32, 138, 147, 225, 327
- konkurencja w nauce 18, 21, 36, 38, 107, 113, 120, 127, 138–141, 147, 242, 291–294, 296, 300, 301, 306, 310, 311, 316, 318, 319, 326, 381, 478, 479, 485, 486
- konkurencyjność gospodarcza 11, 15, 16, 49, 73, 207, 211–220, 222–224, 229, 230, 246, 247
- konkursowa dystrybucja środków na badania naukowe 39, 218, 239–241, 253, 328, 395
- konstelacja „złotego wieku” państwa 58, 69
- kontakty (powiązania) osobiste w nauce 21, 43, 444
- kontekst historyczny 11, 16, 49, 107, 113, 114, 119, 231, 233
- krajowa elita badawcza 328
- krajowa współpraca badawcza 340, 348, 396, 398, 414, 415, 418, 421, 424, 425, 536; por. międzynarodowa współpraca badawcza
- Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące (KNOW) 241
- krajowe rady do spraw nauki 29
- kryzys ekonomiczny (gospodarczy) 70, 71, 75, 128, 136
- kształcenie a badania naukowe, patrz misje uniwersytetu
- kształcenie (uczenie się) przez całe życie 82, 102, 104, 105, 241
- kultura akademicka w partnerstwach uczelni i przedsiębiorstw 147, 159, 169, 177
- kultury instytucjonalne 14, 148–150, 153, 154, 166, 169–171, 177, 178, 196, 204, 218, 251, 393
- kumulatywność w nauce 251
- logika akademicka 35
- logika firmy i logika uniwersytetu 159
- logika stosowności i logika konsekwencji 180, 196
- lokalne hierarchie akademickie 42, 482, 483
- łatwość prowadzenia biznesu 223, 224
- mechanizmy rządzące nauką (funkcjonowania nauki) 41, 329
- mentorzy naukowi 35, 177, 201, 291, 295, 297–301, 316, 326, 327, 485
- merytokracja w nauce 43, 312, 313
- metoda mieszana: „liczby” i „słowa” 152, 153, 441, 442, 447
- mierzalne osiągnięcia badawcze, mierzalna produktywność badawcza, mierzalne efekty pracy akademickiej 185, 187, 198,

- 203, 293, 295, 306, 313, 398, 414, 416, 418, 425, 444, 448
- międzynarodowa widzialność polskiej nauki 19, 179, 181, 184, 189, 193, 253, 357, 365, 366, 448, 476; patrz też widzialność naukowa
- międzynarodowa współpraca badawcza (naukowa), współpraca zagraniczna 19, 277, 282, 332–334, 337, 339–342, 344–348, 353–365, 367, 373, 380, 396–398, 414, 415, 418, 421, 423–425, 432, 477, 530, 536; por. krajowa współpraca badawcza
- międzynarodowe kanały dystrybucji wpływów i prestiżu 327, 332, 433
- międzynarodowe publikacje współautorskie, międzynarodowe współautorstwo publikacji 19, 334, 336, 338, 339, 342, 345, 348, 349, 356–360, 363–365, 386, 463, 465–468
- międzynarodowy (światowy) obieg naukowy 19–22, 37, 41–43, 177, 182, 196, 316, 332, 356, 358, 359, 367, 429, 437, 449, 476, 539
- międzypokoleniowa niesprawiedliwość 35
- międzypokoleniowa przepaść w nauce 20, 35, 286, 438, 442, 485
- międzypokoleniowa ruchliwość społeczna 11, 12, 49, 79, 80, 82, 86, 89–92, 94, 101, 105
- międzypokoleniowe dziedziczenie (grup) zawodów 90, 93, 97
- międzypokoleniowe dziedziczenie poziomu wykształcenia 89, 90, 93
- międzypokoleniowe konflikty 12, 33, 51, 57, 59, 486; patrz też młoda kadra vs. starsza kadra
- międzypokoleniowy awans społeczny 12, 86, 94
- międzysektorowa mobilność kadry akademickiej 145, 147, 166, 172, 306
- miękkie i twarde dziedziny akademickie 15, 110, 120, 122, 123, 175–179, 181–185, 187, 189–194, 196–198, 200, 201, 208, 251, 358, 364, 375, 475, 476, 486, 528; patrz też podzielony uniwersytet
- mikro poziom kadry akademickiej 44, 45, 270, 314, 315, 366, 459
- misje uniwersytetu 16, 29–32, 34, 36, 66, 72, 76, 78, 157, 177, 196, 208, 243, 288, 320, 325
- deinstytucjonalizacja misji badawczej 14, 15, 36, 49, 110, 175, 178–181, 183–185, 193, 197, 201, 208, 251, 269, 475
- misja badawcza 14, 15, 36, 49, 106, 110, 147, 175, 177–181, 183–186, 188, 190, 192–194, 197, 201, 203, 204, 206, 208, 218, 250–252, 269, 321, 475
- misja dydaktyczna (kształceniowa) 177, 179, 181, 188, 203, 206, 218, 252, 253, 321
- nadmiar misji uczelni 291, 319, 320
- reinstytucjonalizacja misji badawczej 14, 49, 175, 179, 180, 192, 196, 251
- trzecia misja uniwersytetu 29, 30, 72, 154, 157, 171, 203, 206, 218, 246, 319, 321
- mity akademickie 185, 201, 202, 367, 479
- młoda kadra vs. starsza kadra 20, 21, 35, 40, 284–288, 344, 345, 437, 438, 440, 447, 482–484; patrz też międzypokoleniowe konflikty
- modele ładu uniwersyteckiego (*university governance models*) 259, 261, 268
- Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBR) 149, 162, 163, 198, 239, 240, 245, 438
- Narodowe Centrum Nauki (NCN) 7–10, 29, 138, 163, 198, 218, 239, 240, 253, 318, 353, 365, 366, 381, 394, 438, 449, 484, 539, 540
- nauka lokalna, patrz autorytety lokalne w nauce, badacze „lokalni” vs. „umiędzynarodowieni”, badania lokalne, globalny i lokalny świat nauki, lokalne hierarchie akademickie, postawy kosmopolityczne i lokalne w nauce
- naukowcy poniżej 40. roku życia 20, 36, 392, 432, 436, 439, 442, 449, 460, 465, 471–474, 484, 532, 533, 538; patrz też nowe pokolenie naukowców
- naukowe badania szkolnictwa wyższego 41, 42, 44–46, 52, 53, 57, 62, 77, 142, 283, 371, 375, 485, 539
- amatorskie vs. naukowe podejście do badań szkolnictwa wyższego 45
- niedofinansowanie badań naukowych w Polsce 29, 197, 200, 203, 204, 206, 207, 248, 253, 367, 475
- niekonkurencyjność nadań naukowych 22, 34, 35, 43, 207, 311, 332, 395, 430, 477, 485, 487
- niepewność zawodowa 20, 39, 57, 291, 301, 308, 313, 318, 438
- nieproduktywna kadra akademicka, nieproduktywni naukowcy 329, 363, 395, 431

- niepublikujący w Polsce 20, 139, 230, 339, 353, 365, 386, 389–395, 431, 470, 530, 537
- nierówności w produkcji wiedzy naukowej 19, 255, 369, 370, 372, 397, 400, 428, 431,
- nierówność dostępu do szkolnictwa wyższego 12, 80, 81, 86, 89, 202
- niskoproduktywna kadra akademicka 20, 377, 430
- normatywna próżnia w nauce 183, 184, 200
- nowe (młode, młodsze, najmłodsze) pokolenie naukowców 12, 21, 33, 35, 37, 39–43, 45, 86, 201, 209, 253, 285, 313, 316, 324, 381, 437, 438, 444–446, 471, 475, 477, 483–487; patrz też naukowcy poniżej 40. roku życia
- Nowe Zarządzanie Publiczne 34, 67, 239, 314, 316
- ocena dorobku naukowego 21, 22, 43, 44, 443, 444, 470, 477, 484, 487
- OECD 23, 47, 53–60, 65, 70–72, 82, 83, 86, 89–93, 102, 104, 110, 111, 113, 119, 140, 163, 189, 203, 213, 216–220, 223, 226, 228–230, 236, 237, 239, 243–246, 249, 251, 252, 273, 276, 314, 332, 436, 539
- raport OECD na temat Polski 57, 228, 237, 239, 245, 246, 273, 276, 314, 332
- ochrony zdrowia systemu (sektor) 25–27, 29, 33, 34, 54, 59, 64, 68, 70–72, 76, 233, 238, 244
- okrucieństwo w nauce 41, 42
- opłaty za czesne 13, 14, 29, 33, 57, 60, 71–74, 81, 87, 108, 109, 113, 115–117, 120, 124, 126–130, 133–137, 139–142, 147, 182, 183, 187, 188, 202, 203, 218, 244, 534
- opozycja młodszy–starszy w nauce, patrz młoda kadra vs. starsza kadra
- organizacje (systemy, instytucje) „kompletne” 56, 59, 314
- organizacje ponadnarodowe 28, 55
- oszczędności, „zaciskanie pasa” 28, 31, 56, 60, 74, 184, 199, 200, 204, 247, 294
- oszczędnościowe uniwersytety badawcze 367
- Ośrodek Przetwarzania Informacji (OPI) 8, 264
- państwo dobrobytu (*welfare state*) 11, 12, 22–28, 31, 34, 49, 51–55, 57–75, 77, 85, 147, 148, 202, 214, 233, 234, 236, 244, 252, 260, 321, 327
- europejskie państwo(a) dobrobytu 22, 25–27, 52, 61, 65, 68, 71, 74, 75, 77, 147
- postawy wobec państwa dobrobytu 12, 23, 31, 51, 61, 67, 68, 73, 75
- reformy państwa dobrobytu 26, 52, 54, 57, 58, 62, 327
- złota epoka państwa dobrobytu 26
- państwo narodowe 12, 58, 60, 62, 65, 66, 68–70, 77
- parametryzacja jednostek naukowych 19, 200, 208, 348, 365, 368
- partnerstwa uniwersytetów z przedsiębiorstwami 14, 49, 145–147, 149–166, 168–172, 223, 226
- silne jednostki w partnerstwach uczelni i przedsiębiorstw 154, 155, 157, 160
- trzy poziomy analizy partnerstw uczelni i przedsiębiorstw 146, 151
- partnerzy do badawczej współpracy zagranicznej 347
- pauperyzacja kadry akademickiej 118
- pełnoetatowe zatrudnienie 176, 192, 263, 266, 291, 292, 297, 299, 307–311, 326
- pensje akademickie 37, 250, 253, 311, 443
- permanentne reformy 57
- perspektywa zdolności (*capabilities approach*) 54, 80, 83–86, 88, 103, 105
- peryferie i centra w nauce 19, 41, 215, 225, 230, 324, 365, 366, 486
- płeć w nauce 342, 372, 373, 375, 378–380, 390, 397, 400–404, 428
- pochodzenie społeczne studentów 81, 89–91, 103, 104, 234
- podzielony uniwersytet 175, 185, 476; patrz też miękkie i twarde dziedziny akademickie
- pokolenia (kohorty) akademickie 21, 38, 39, 95, 293, 339, 436, 439, 450, 462–464, 469, 470, 476, 538
- polityka awansowa 18, 328, 390, 436, 476
- polityka publiczna w obszarze szkolnictwa wyższego 7, 8, 10, 25, 45, 52, 54–56, 81, 82, 109, 111, 113–115, 133, 210, 230, 232, 269, 275, 325, 359, 364–366, 397, 422, 430, 436, 462
- polski obieg naukowy 42, 47
- pomiar efektów kształcenia 23
- pomiar indywidualnych wyników badawczych 21, 444
- postawy kosmopolityczne i lokalne w nauce 40
- postawy wobec uniwersytetu 12, 22, 31, 51, 67, 73–77

- postdocy i staże podoktorskie 8, 292–294, 305, 306, 309–311, 485
- postkomunistyczna epoka (era), okres postkomunistyczny 115, 178, 181, 182, 186, 196, 204, 206, 212, 228, 271; por. komunistyczna epoka
- postkomunistyczne kraje w Europie 12, 25, 70, 72, 94, 97, 101, 109, 117, 123, 140, 141, 177, 206, 207, 234, 238, 249, 261, 315, 436
- postkomunistyczne transformacje 49, 115, 181, 188, 193, 200, 204–206, 228, 231
- powojenny kontrakt społeczny (umowa społeczna) w nauce 62, 303
- półelitarny segment sektora prywatnego 116, 138
- praktyki zinstytucjonalizowane 181
- predyktory indywidualne i instytucjonalne 371, 372, 417–424, 427, 428, 463
- premia płacowa za wyższe wykształcenie 63, 80, 88, 89, 91, 102, 103, 119, 217, 236, 304, 328
- presje finansowe i ideologiczne 51, 71–73, 116
- prestż w nauce 15, 21, 41, 42, 46, 103, 116, 117, 128, 133, 138, 157–160, 177, 184, 253, 292, 293, 300, 302, 314, 319, 324, 327, 332, 366, 373, 377, 379, 394, 420, 433, 437, 445, 449, 484, 485
- priorytety publiczne (społeczne) 25, 31–34, 58, 59
hierarchia priorytetów 51, 53, 57, 65, 74, 76
- proces boloński 23, 55, 82, 232, 237, 245, 296
- produkcja wiedzy w Europie Środkowej 11, 15, 16, 49, 204, 211, 212, 214–217, 219, 222–229, 233, 247
- produktywność badawcza 17–20, 22, 110, 120, 139, 185–188, 191, 198, 225, 230, 235, 236, 255, 295, 312, 319, 320, 331, 332, 339, 347–351, 353, 356, 358–360, 363, 364, 370–382, 384–387, 389, 393–398, 400–403, 405, 408, 413–415, 417, 418, 420–422, 424, 425, 427–432, 435–437, 439, 440, 456, 463–477, 487, 530–533, 537, 538
indeks (wskaźnik) koncentracji produktywności 372, 397, 400, 401, 403, 537
indeks produktywności badawczej 381, 463, 538
- jakość vs. ilość w produktywności badawczej 373, 377, 378
- najbardziej produktywni naukowcy 19, 20, 255, 292, 339, 347, 363, 369–372, 376–378, 382–388, 395–398, 400–406, 408–410, 412, 413, 417, 420–424, 426–428, 430–432, 448, 469, 530, 531, 537; por. nieproduktywna kadra akademicka, niskoproduktywna kadra akademicka
- średnia produktywność badawcza w Polsce i Europie Zachodniej 349
- teorie produktywności badawczej 373–375, 377
wysoce produktywni naukowcy 373–375, 382
- zmienne indywidualne i instytucjonalne w badaniach produktywności 398
- profesje akademickie 431
- profesura 18, 162, 182, 193, 194, 196, 262, 281, 284, 285, 288, 289, 293, 294, 305, 306, 312, 314, 319, 324, 325, 422, 427, 428, 436, 443, 483
system koordynowany przez profesurę 18, 262, 281, 285, 289, 440
- projekt *Academic Profession in Europe* (EUROAC) 8, 172, 258–260, 263–266, 282, 292, 372, 377, 381, 405, 437, 439, 442, 457
- projekt *Changing Academic Profession* (CAP) 172, 230, 258–260, 263–266, 268, 282, 372, 376, 377, 380, 381, 405, 437, 439, 442, 457
- prywatyzacja szkolnictwa wyższego 11, 13, 30, 32, 49, 71, 101, 107, 108, 111, 113, 118, 126–129, 132, 133, 137, 141–143, 203, 206, 244
eksperyment prywatyzacyjny 14, 142
zewnętrzna i wewnętrzna prywatyzacja 126–129, 132, 133, 141, 244
- przedsiębiorczość akademicka 14, 17, 29, 30, 154, 155, 161, 165, 169, 171, 176, 202, 203, 223, 269, 276, 278–280, 289, 528, 535, 539
indeks przedsiębiorczości akademickiej 269, 276, 278–280, 528, 535
- przekonania akademickie 139, 226, 288, 363, 366, 476
- przeludnienie społeczne 87, 90
- przetrawianie w nauce – rady dla młodej kadry 485–486
- przywództwo w partnerstwach uczelni i przedsiębiorstw 153, 156–158, 161

- publiczne i prywatne (indywidualne) korzyści z edukacji 28, 32, 73, 88, 89, 91, 170
- publiczne nakłady na naukę 19, 26, 27, 33, 34, 59, 66, 116, 129, 138, 147, 178, 197, 202, 209, 252, 328, 367, 368, 433, 443
- publiczne/prywatne – dynamika 113, 124, 125, 136, 140, 141, 177
- publiczne/prywatne – typologia kombinacji 116
- publiczne subwencje i prywatne dotacje w partnerstwach uczelni i przedsiębiorstw 145, 146, 153, 162, 163, 166
- publiczne uznanie 26
- punkty za publikacje 41–44, 443–445, 477, 478
- ramy czasowe awansu naukowego 18, 293
- ranking szanghajski (ARWU) 207
- rankingi konkurencyjności gospodarczej 15, 28, 216, 229
- rankingi uniwersytetów (akademickie) 138, 207, 208, 212, 215, 216, 229, 395
- raport Banku Światowego na temat Polski, patrz Bank Światowy
- raport OECD na temat Polski, patrz OECD
- recenzji system 270
- reformy sektora publicznego 11, 12, 34, 47, 49, 51, 228
- reformy strukturalne 19, 54, 67, 228, 271, 365
- reformy szkolnictwa wyższego w Europie 11, 12, 17, 22, 27, 49, 51–54, 56–58, 61, 63, 64, 75, 77, 173, 199, 202, 206, 208, 222, 228, 232, 233, 242, 243, 245, 313–315, 326, 327, 367
- reformy szkolnictwa wyższego w Polsce 2009–2011 15, 17, 24, 122, 203, 205, 229, 233, 238, 242, 245, 248, 249, 276, 278, 280, 329, 357, 487
- pięć ustaw reformujących naukę w Polsce 239–241
- regiony Europy a badania naukowe i rozwój 15, 16, 28, 47, 72, 115, 118, 119, 164, 165, 213, 223, 226, 227, 229, 230; patrz też Wschód i Zachód w produkcji wiedzy
- reguły gry akademickiej (naukowej) 18, 41, 178, 184, 252, 315, 328, 478
- reinstytucjonalizacja misji badawczej, patrz misje uniwersytetu
- rekonfiguracja produkcji wiedzy 146, 147, 160
- renegocjacje umowy społecznej 62, 148
- republika dydaktyków 252
- republika uczonych 14, 15, 17, 171, 239, 248, 252, 261, 270, 289, 367
- rozkład czasu pracy 158, 288, 384, 385, 413, 423, 424, 439, 454, 532; patrz też dystrybucja czasu pracy
- rozkład produkcji wiedzy naukowej w Europie 20, 424, 430
- rozwarstwienie w nauce 42, 308, 397, 431, 440, 480
- równość szans edukacyjnych 12
- różne działania międzynarodowe europejskiej kadry akademickiej 333, 337, 339, 341, 344–347, 529, 530, 536
- różnicowanie kadry akademickiej 304, 324, 325
- samodzielni i niesamodzielni pracownicy naukowi 36, 139, 326, 480, 483, 486
- SCImago Journal and Country Rank 187, 190–192
- sektor prywatny a deinstytucjonalizacja norm akademickich 183, 184
- sektor prywatny w szkolnictwie wyższym (szkolnictwo niepubliczne) 11, 13, 15, 57, 71, 73, 108, 109, 111–123, 125–130, 132, 133, 135–143, 146, 153, 164, 171, 176, 177, 179, 182, 184, 186–190, 196, 197, 201, 206, 218, 241, 242, 245, 252, 266, 325, 374, 486, 534
- skolaryzacja brutto – współczynnik 72, 80, 81, 108, 109, 138, 206, 220, 221, 248
- silne i słabe (najsilniejsze i najslabsze) obszary badawcze w Polsce 187, 188
- społeczeństwa postindustrialne 33, 51, 60, 65, 68, 69
- stabilizacja ekonomiczna i zawodowa 8, 18, 38, 255, 291, 478
- starzenie się społeczeństw 13, 27, 32–34, 74–76, 113, 374
- strategia Ernst and Young i IBNGR 234, 235, 242, 539
- strategia Europa 2020 23, 105, 238
- strategia Fundacji Rektorów Polskich (FRP) 234, 235
- stratyfikacja społeczna w nauce 81, 87, 103, 105, 311, 357, 363, 371, 372, 395, 400
- stylizowane wizje uniwersytetu 247, 258, 261, 264, 268
- subiektywne i obiektywne oceny kadry akademickiej 21, 43, 242, 443–446, 470, 486
- subsydia (subsydiowanie) publiczne 34, 72, 73, 76

- superwytwórcy badań 402–405, 531, 537
szczęście w karierze naukowej 139, 295, 298
szklany sufit w nauce 379
szkolnictwo wyższe jako prawo, przywilej i obowiązek 107, 114
szybkie ścieżki w nauce 326
tradycyjna akademicka tkanka społeczna 14, 177
tradycyjne hierarchie akademickie 15, 41, 177
tradycyjne normy akademickie 14, 15, 30, 169, 176, 178, 179, 182–184, 188, 196, 197, 243, 252, 275, 316
transdyscyplinarność 46
transfer wiedzy 14, 146, 148, 150, 157, 164, 170, 172; patrz też finansowanie publiczne a transfer wiedzy
struktury transferu i wymiany wiedzy 146, 150, 157
tymczasowe formy zatrudnienia, zatrudnienie tymczasowe 37, 292, 293, 296, 300, 301, 326, 487
uczelnia jako miejsce pracy 37, 87, 126, 187, 250, 294, 296, 301, 302, 311, 325, 415, 484
ukierunkowanie na kształcenie i/lub badania 21, 376, 371, 373, 376, 385, 410–413, 432, 461, 463, 469, 475, 476, 531
umasowienie szkolnictwa wyższego 25, 26, 28, 52, 80, 90, 91, 101, 105, 108, 114, 117, 118, 120, 126, 128, 138, 142, 212, 218, 220, 320, 393, 394
umiędzynarodowienie badań naukowych 17–20, 58, 125, 218, 255, 324, 331, 332, 334, 336, 339, 342, 347, 348, 353, 356–360, 363, 365–367, 371, 379, 380, 395, 396, 414, 415, 418–420, 424, 426, 428, 432, 443, 470, 476, 477, 484
parametry umiędzynarodowienia 334
różnicowanie demograficzne umiędzynarodowienia 339, 342
uniwersytet humboldtowski, humboldtowski model uniwersytetu 31, 233, 252, 471
uniwersytet jako instytucja 181, 206, 216, 236, 249, 321, 436
uniwersytet jako organizacja 15, 17, 109, 181, 183, 208, 216, 252
uniwersytet jako przedsiębiorstwo usługowe 35, 71, 261, 268, 281
urynkowanie szkolnictwa wyższego 25, 30, 234, 310
warunki pracy akademickiej 29, 38, 310, 328, 405, 430
widzialność naukowa 251; patrz też międzynarodowa widzialność nauki polskiej
wiedza gospodarczo użyteczna 303
wieloletowość kadry akademickiej 139, 176, 182, 246, 374
wieża z kości słoniowej 17, 273, 275
wolność akademicka 197, 199, 203, 204, 247, 250, 252, 262, 263, 272, 286, 287, 314, 325
Wschód i Zachód w produkcji wiedzy 16, 214, 222, 227, 229, 230; patrz też regiony Europy a badania naukowe i rozwój
wspólnota badaczy 17, 45, 55, 85, 184, 205, 208, 228, 247, 249, 252, 255, 257, 261, 262, 268–271, 273, 275, 280, 282, 286, 288, 289, 356
wspólnota decydentów politycznych (i reformatorów) 17, 269, 276, 280, 281, 289
współodpłatność za studia 14, 26, 32, 33, 70, 115, 124, 136, 137, 141, 142
wygrani i przegrani w nauce 30, 33, 209
wyjątkowość instytucji uniwersytetu 64, 75
wzorce publikacyjne 342, 358, 372, 402, 442, 463, 469
zachowania akademickie (*academic behaviors*) 23, 120, 139, 153, 154, 178, 183, 184, 197, 259, 263, 268, 288, 367, 369, 395, 396, 405, 414, 415, 418, 419, 428, 431, 454, 475, 486
zadowolenie z pracy akademickiej 57
zarządzanie partnerstwami (w partnerstwie) 14, 146, 147, 149, 151, 152, 164, 165
zarządzanie w szkolnictwie wyższym 17, 23, 214, 248, 255, 257, 539
zasady rynkowe 28, 250
zaściankowość akademicka 43, 477
zatrudnienie a zatrudnialność absolwentów 63, 122
zaufanie 66, 70, 73, 83, 155, 159–162, 165, 166, 168, 298, 314, 323
zaufanie międzyorganizacyjne 160
zmiana transformacyjna 24, 27, 172
różnicowanie wewnątrzsektorowe 107, 113, 138

Spis tabel

- 2.1. Ilorazy szans dla osób z najwyższej grupy zawodowej ISCO-88 (1. LE – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy) w stosunku do zawodu ojca (zacienione: „przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy”) — 98
- 2.2. Ilorazy szans dla osób z najniższej grupy zawodowej ISCO-88 (9. EL – pracownicy przy pracach prostych) w stosunku do zawodu ojca (zacienione: przejście od 9. „prace proste” do 9. „prace proste”) — 99
- 3.1. Wymiary deprytywacji i kierunki zmian (\uparrow = rośnie publiczne, \downarrow = maleje prywatne) w Polsce w latach 2006–2013 i prognozowane w 2022 r. — 130
- 5.1. Udział polskich publikacji w wybranych twardych obszarach akademickich (fizyka i astronomia, matematyka i chemia) oraz wybranych miękkich obszarach akademickich (humanistyka, nauki społeczne i ekonomia, ekonometria i finanse) dla lat 1996, 2010 i 2013 oraz łącznie (w %) — 192
- 6.1. Miejsca w rankingu wybranych krajów według subindeksów dla filara konkurencyjności „szkolnictwo wyższe i szkolenia” — 221
- 6.2. Miejsca w rankingu wybranych krajów według subindeksów dla filara konkurencyjności „innowacje” — 222
- 6.3. Miejsca wybranych krajów w rankingu Banku Światowego, dotyczącego regulacji sprzyjających biznesowi w 183 gospodarkach świata według subindeksów z *Doing Business* — 224
- 6.4. Miejsca w rankingu wybranych krajów według wybranych subindeksów dla filara konkurencyjności „infrastruktura” — 225
- 8.1. Charakterystyka próby według kraju (w %) — 266
- 8.2. Kadra akademicka według grup dyscyplin akademickich (w %) — 267
- 8.3. Zarządzanie uniwersytetem (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „W mojej uczelni mamy do czynienia z...”. Odpowiedzi w 5-punktowej skali Likerta: od 1 – „zdecydowanie się zgadzam”, do 5 – „absolutnie się nie zgadzam”, połączone 1 i 2 (zgadzających się i zgadzających się zdecydowanie) (w %) — 272
- 8.4. Indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” Odpowiedź: „rady wydziału/instytutu” (w %) — 274
- 8.5. Indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” (w %) — 277
- 8.6. Indeks przedsiębiorczości akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Do jakiego stopnia Pana/Pani uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?” Odpowiedzi: od 1 – „wcale”, do 5 – „bardzo mocno”, połączone odpowiedzi 4 i 5, „bardzo mocno” lub „mocno” (% zgodności) — 279
- 8.7. Odpowiedzi na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) osobisty wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?”, według etapu kariery (wyłącznie profesor zwyczajny i reprezentant młodej kadry, do 10 lat po doktoracie) (w %) — 286
- 8.8. Opinie na temat kierownictwa i administracji uniwersytetu polskiej kadry według etapów kariery (wyłącznie profesor zwyczajny i reprezentant młodej kadry, do 10 lat po doktoracie) w 5-punktowej skali Likerta: od 1 – „zdecydowanie się zgadzam”, do 5 – „absolutnie się nie zgadzam”, połączone odpowiedzi 1 i 2 oraz 4 i 5 (w %) — 287

- 10.1. Różne działania międzynarodowe europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), bez podziału na kraje (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) — 333
- 10.2. Różne działania międzynarodowe europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) w podziale na kraje (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 337
- 10.3. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według przynależności do pokolenia akademickiego (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” i „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 341
- 10.4. Międzynarodowe podejście do kształcenia i badań naukowych, wszystkie kraje (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Kształcenie (jedynie kadra zaangażowana w dydaktykę): „Proszę o zaznaczenie Pana(i) w następujących kwestiach”, „Na Pana/Pani zajęciach dydaktycznych zwraca się uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści”. Badania naukowe (wyłącznie kadra zaangażowana w badania) (w %): „Jak Pan(i) scharakteryzował(a)by prowadzone przez siebie badania w bieżącym (lub poprzednim) roku akademickim?”, „Badania międzynarodowe – zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot badań” (w %). Odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta: od 1 – „zdecydowanie się zgadzam” do 5 – „zdecydowanie się nie zgadzam” oraz od 1 – „bardzo mocno”, do 5 – „w ogóle” — 343
- 10.5. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według etapów kariery, profesorowie tytularni vs. młoda kadra (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 344
- 10.6. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 346
- 10.7. Średnia produktywność badawcza, wszystkie działania akademickie (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 349
- 10.8. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w analizowanym trzyletnim okresie, w ujęciu współpracy międzynarodowej i dziedzin naukowych — 352
- 10.9. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez polskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w analizowanym trzyletnim okresie w ujęciu współpracy międzynarodowej i dziedzin naukowych — 354
- 10.10. Odsetek artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców razem ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach według współpracy międzynarodowej i dziedzin nauki (w %) — 361
- 10.11. Artykuły opublikowane przez polskich naukowców razem ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach według współpracy międzynarodowej i dziedzin nauki (w %) — 362
- 11.1. Rozkład próby według kraju — 383

- 11.2. Odsetek oraz liczba artykułów naukowych (deklarowanych w próbie) opublikowanych w analizowanym trzyletnim okresie przez najbardziej produktywnych naukowców oraz pozostałych naukowców według kraju — 383
- 11.3. Udział średniej produkcji naukowej (= łączna liczba artykułów w analizowanym trzyletnim okresie) najbardziej produktywnych naukowców w całkowitej krajowej produkcji naukowej, w ujęciu obszarów nauki dla wszystkich krajów (w %) — 387
- 11.4. Charakterystyka próby według kraju (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) — 389
- 11.5. Niepublikujący w Polsce (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według klastra dziedzin nauki i kraju (w %) — 392
- 11.6. Indywidualne i instytucjonalne cechy powiązane z indywidualną produktywnością badawczą, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*) (częstości w % lub średnie): wzory obowiązujące dla *wszystkich* krajów (uniwersalne wzory są zacieniowane) oraz dla wszystkich poza jednym lub dwoma krajami — 398
- 11.7. Rozkład najbardziej produktywnych naukowców w podziale na płeć (M – mężczyzna, K – kobieta) według kraju — 400
- 11.8. Superwytwórcy (badacze, którzy opublikowali co najmniej 28 artykułów w analizowanym okresie trzech lat) według kraju i płci (w %) — 403
- 11.9. Wyniki testu *t* dla równości średnich, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*), wszystkie kraje. Pytanie: „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć oraz 40% w okresie, kiedy zajęcia nie są prowadzone; w godzinach tygodniowo) — 406
- 11.10. Wyniki testu *t* dla równości średnich, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*), wszystkie kraje. Pytanie: „Biorąc pod uwagę całą aktywność zawodową, proszę wskazać, ile godzin w ciągu tygodnia przeznaczają Pan(i) na każde z wymienionych poniżej zajęć w bieżącym roku akademickim” (średnia roczna: 60% w okresie prowadzenia zajęć oraz 40% w okresie, kiedy zajęcia nie są prowadzone). W tabeli została przedstawiona grupa o istotnie większej średniej — 408
- 11.11. Wyniki testu *z* dla równości frakcji, wszystkie kraje, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*). Ukierunkowanie na dydaktykę/badania. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań” W tabeli została przedstawiona grupa o istotnie większej średniej — 410
- 11.12. Wyniki testu *z* dla równości frakcji, najbardziej produktywni naukowcy (*Top*) vs. pozostali naukowcy (*Pozostali*), wszystkie kraje, preferencje dla dydaktyki/badania. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Dydaktyka – „przede wszystkim zajęcia dydaktyczne”; Dydaktyka plus badania – „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na pierwsze”; Badania plus dydaktyka – „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie”; oraz Badania – „przede wszystkim badania naukowe” (w %) — 410
- 11.13. Produktywność badawcza kadry akademickiej: zmienne w modelu (numery pytań ankietowych podane w nawiasach) — 414
- 11.14. Grupy cech indywidualnych i instytucjonalnych powiązanych z indywidualną produktywnością badawczą: sformułowania odpowiednich pytań ankietowych — 415
- 11.15. Iloraz szans oszacowany dla regresji logistycznej przynależności do górnych 10% kadry akademickiej pod względem produktywności badawczej — 418

- 11.16. Iloraz szans oszacowany dla regresji logistycznej przynależności do górnych 10% dla produktywności badawczej, kontrola efektów stałych dla kraju (kategorią odniesienia jest Polska) — 425
- 11.17. Rozkład próby według kraju. Drugi model regresji logistycznej (kontrola efektów stałych) — 426
 - 12.1. Statystyka polskich częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych — 441
 - 12.2. Wyobrażenia kadry akademickiej: satysfakcja akademicka (miary pośrednie) według stanowiska i grupy wiekowej — 447
 - 12.3. Ile średnio godzin tygodniowo polska kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) przeznacza na różne działania akademickie (w okresie, kiedy prowadzi zajęcia dydaktyczne) według grup wiekowych — 451
 - 12.4. Czas poświęcony przez młodych naukowców (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) na dydaktykę (D) i badania naukowe (B) (w okresie, kiedy odbywają się zajęcia) według grupy dziedzin naukowych (średnia liczba godzin w tygodniu) — 452
 - 12.5. Rozkład czasu pracy (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania – w okresie, kiedy prowadzone są zajęcia) według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu) — 454
 - 12.6. Kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania), wszystkie kraje, według grup wiekowych, płci oraz grupy dziedzin naukowych. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „przede wszystkim badania naukowe”; młodzi naukowcy (na ciemnym pasku), M – mężczyźni, K – kobiety (w %) — 458
 - 12.7. Kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według grup wiekowych i kraju. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „badania przede wszystkim” (w %) — 460
 - 12.8. Preferencje (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) odnośnie do kształcenia/badania. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pana/Pani zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań” (w %) — 461
 - 12.9. Średnia produktywność badawcza młodej kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku poniżej 40 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 465
 - 12.10. Średnia produktywność badawcza kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku 40–49 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 466
 - 12.11. Średnia produktywność badawcza kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku 50–59 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 467

- 12.12. Średnia produktywność badawcza kadry w analizowanym trzyletnim okresie we wszystkich badanych krajach europejskich (naukowcy w wieku 60 lat i więcej, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 468
- 12.13. Wskaźnik średniej produktywności badawczej w analizowanym trzyletnim okresie według grupy wiekowej (naukowcy poniżej 40 roku życia, w wieku 40–49 lat, 50–59 lat, 60 lat i więcej, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) — 471
- 12.14. Wskaźnik średniej produktywności badawczej w analizowanym trzyletnim okresie według grupy wiekowej oraz różnica procentowa wskaźnika między pokoleniami (naukowcy poniżej 40 roku życia i w wieku 50–59 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania; produktywność naukowców poniżej 40 roku życia = 100%) — 474
- 12.15. Odpowiedź polskich naukowców według etapu kariery i grupy wiekowej na pytanie: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?” (w %) — 481
- 12.16. Wyniki testu niezależności przeprowadzonego według etapu kariery i grupy wiekowej polskich naukowców dla pytania: „Jak ocenia Pan(i) *osobisty* wpływ na kształtowanie polityki Pana/Pani uczelni?” — 482

Spis rysunków

- 2.1. Iloraz szans dla osób z *wyższym* wykształceniem przy *wyższym* wykształceniu ich ojca — 95
- 2.2. Przejście od *podstawowego* wykształcenia rodziców do *wyższego* wykształcenia respondenta (w %) — 96
- 2.3. Przejście od *wyższego* wykształcenia rodziców do *wyższego* wykształcenia respondenta (w %) — 96
- 2.4. Przejście od zawodów właściwych *wysoce wykwalifikowanym białym kołnierzykom* wykonywanych przez rodziców do zawodów właściwych *wysoce wykwalifikowanym białym kołnierzykom* wykonywanych przez respondentów (w %) — 100
- 3.1. Liczba studentów w polskim szkolnictwie wyższym, 1990–2022 — 110
- 3.2. Liczba studentów, sektor prywatny, w latach 2006–2013 (w tys.) — 112
- 3.3. Zmiana liczby studentów, sektor prywatny, w latach 2006–2013 (w %; 2006 – 100%) — 112
- 3.4. Liczba studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem) w latach 2006–2013 (w tys.) — 121
- 3.5. Zmiana liczby studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem) w latach 2006–2013 (w %; 2006 – 100%) — 121
- 3.6. Udział studentów wnoszących opłaty za studia w obu sektorach (publicznym i prywatnym razem) w latach 2006–2013 (w %) — 122
- 3.7. Liczba studentów wnoszących opłaty za studia w sektorze publicznym w latach 2006–2013 (w tys.) — 123
- 3.8. Zmiana liczby studentów wnoszących opłaty za studia w sektorze publicznym w latach 2006–2013 (w %; 2006 – 100%) — 124
- 3.9. Liczba studentów według sektora w latach 1993–2022 (w %) — 132
- 3.10. Studenci niewnoszący opłat za studia w sektorze publicznym (= w całości systemu) w latach 2006–2013 (w %) — 134
- 3.11. Przychody z opłat za czesne (studenci niestacjonarni), sektor publiczny (w mln PLN) w latach 2006–2013 — 134
- 3.12. Przychody z opłat za czesne, sektor prywatny (w mln PLN) w latach 2006–2013 — 135
- 3.13. Przychody z opłat za czesne (w sektorze prywatnym i publicznym razem) w całkowitym budżecie operacyjnym w obu sektorach (w %) — 135
- 3.14. Udział przychodów prywatnych (z kształcenia) w sektorze publicznym w budżecie operacyjnym sektora publicznego (w %) — 136
- 5.1. Liczba publikacji w dziedzinach akademickich: fizyka i astronomia, matematyka oraz chemia, według kraju w latach 1996 i 2010 — 190
- 5.2. Liczba publikacji w dziedzinach akademickich: humanistyka, nauki społeczne oraz ekonomia, ekonometria i finanse, według kraju w latach 1996 i 2010 — 191
- 5.3. Liczba habilitacji i tytułów profesorskich przyznanych w 1999–2010 r. w wybranych dyscyplinach akademickich — 194
- 5.4. Zmiana liczby tytułów profesorskich nadanych w latach 1999–2010 w wybranych dyscyplinach akademickich (w %) — 195
- 5.5. Zmiany w udziale liczby tytułów profesorskich we wszystkich przyznanych tytułach profesorskich w wybranych dziedzinach akademickich w roku 1999 i 2010 (w %) — 195

- 8.1. Indeks wpływu rządu i zewnętrznych interesariuszy (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?” Odpowiedź: „rząd i zewnętrzni interesariusze” (w %) — 278
- 8.2. Indeks przedsiębiorczości akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Do jakiego stopnia Pana/Pani uczelnia kładzie nacisk na następujące działania?” Odpowiedzi: od 1 – „wcale”, do 5 – „bardzo mocno”, połączone odpowiedzi 4 i 5 – „bardzo mocno” lub „mocno” (w %) — 280
- 8.3. Indeks kolegialności w podejmowaniu decyzji (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach). Pytanie: „Kto w Pana/Pani uczelni ma decydujący wpływ na podejmowanie wymienionych poniżej decyzji?”. Odpowiedź: „rady wydziału/instytutu” (w %) — 283
- 10.1. Naukowcy, którzy „na zajęciach dydaktycznych zwracają uwagę na międzynarodowy aspekt przekazywanych treści” (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), w podziale na kraje (odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 335
- 10.2. Naukowcy, których „badania są międzynarodowe, zarówno gdy chodzi o ich zakres, jak i przedmiot” (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), w podziale na kraje (odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”) (w %) — 335
- 10.3. Naukowcy, którzy „w badaniach wykorzystują przede wszystkim język angielski” (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach), w podziale na kraje (odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”) (w %) — 336
- 10.4. Średnia liczba artykułów opublikowanych w recenzowanym periodyku lub rozdział w książce naukowej w analizowanym trzyletnim okresie (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 338
- 10.5. Krajowa współpraca badawcza europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania naukowe). Pytanie: „Jak scharakteryzował(a)by Pan(i) własną działalność badawczą w bieżącym lub w poprzednim roku akademickim?”, podpunkt: „Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z innych instytucji w swoim kraju?” (odpowiedzi „tak” w %) — 340
- 10.6. Międzynarodowa współpraca badawcza europejskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania naukowe). Pytanie: „Jak scharakteryzował(a)by Pan(i) własną działalność badawczą w bieżącym lub w poprzednim roku akademickim?”, podpunkt: „Czy w prowadzonych badaniach współpracuje Pan(i) z naukowcami z zagranicy?” (odpowiedzi „tak” w %) — 340
- 10.7. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według etapów kariery, profesorowie tytularni vs. młoda kadra (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”) (w %) — 345
- 10.8. Różne działania międzynarodowe polskiej kadry akademickiej (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci (niektóre odpowiedzi w 5-stopniowej skali Likerta to połączone odpowiedzi 1 i 2: „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” oraz „bardzo mocno” i „mocno”). (1) dydaktyka międzynarodowa, (2) badania międzynarodowe, (3) współpraca międzynarodowa, (4) badania – język angielski (w %). — 347

- 10.9. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez europejskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w analizowanym trzyletnim okresie, według współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin naukowych — 351
- 10.10. Kadra europejska zaangażowana we współpracę międzynarodową w badaniach naukowych, według dziedzin naukowych (w %) — 353
- 10.11. Średnia liczba artykułów opublikowanych przez polskich naukowców w książkach i czasopismach naukowych w analizowanym trzyletnim okresie, według współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin naukowych (dane dla nauk zawodowych zostały pominięte – nie są statystycznie istotne) — 355
- 10.12. Polska kadra zaangażowana we współpracę międzynarodową w badaniach naukowych według dziedzin naukowych (dane dla nauk zawodowych zostały pominięte – nie są statystycznie istotne) (w %) — 355
- 10.13. Odsetek artykułów opublikowanych przez polskich naukowców razem ze współpracownikami z innych krajów w książkach naukowych i czasopismach, według współpracy międzynarodowej („tak” lub „nie”) i dziedzin nauki (dane dla inżynierii zostały pominięte – nie są statystycznie istotne) (w %) — 360
- 11.1. Odsetek artykułów napisanych w analizowanym trzyletnim okresie przez najbardziej produktywnych naukowców w całkowitej produkcji naukowej, według kraju (w %) — 384
- 11.2. Udział średniej produkcji badawczej (= łączna liczba artykułów w analizowanym trzyletnim okresie) najbardziej produktywnych polskich naukowców w całkowitej krajowej produkcji naukowej, według obszarów nauki (w %) — 388
- 11.3. Niepublikujący (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według płci i kraju (w %) — 390
- 11.4. Niepublikujący w Polsce (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według grup wiekowych (w %) — 391
- 11.5. Niepublikujący w Polsce (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według klastra dziedzin nauki (w %) — 391
- 11.6. Udział niepublikujących w całej populacji pracowników naukowych (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach) według kraju (w %) — 393
- 11.7. Indeks koncentracji produktywności według kraju i płci (M – mężczyźni, K – kobiety). Indeks koncentracji produktywności to udział procentowy najbardziej produktywnych naukowców reprezentowanych przez mężczyzn podzielony przez udział procentowy badaczy mężczyzn w danym kraju; to samo dotyczy najbardziej produktywnych naukowców reprezentowanych przez kobiety — 401
- 11.8. Najbardziej produktywni naukowcy według kraju i płci (w %) — 404
- 11.9. Superwytwórcy (badacze, którzy opublikowali co najmniej 28 artykułów w analizowanym okresie trzech lat) według kraju i płci (w %) — 404
- 12.1. Ile czasu kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) poświęca średnio na różne działania akademickie (w okresie, gdy prowadzone są zajęcia), według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu): Polska (po lewej) vs. Finlandia (po prawej) — 452
- 12.2. Ile czasu polska kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) poświęca średnio na różne działania akademickie (w okresie, gdy prowadzone są zajęcia), według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu) — 453
- 12.3. Ile czasu fińska kadra akademicka (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) poświęca średnio na różne działania akademickie (w okresie, gdy prowadzone są zajęcia), według grupy wiekowej (średnia liczba godzin w tygodniu) — 456

- 12.4. Polska kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania), według grup wiekowych. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „badania przede wszystkim” (w %) — 457
- 12.5. Młoda kadra ukierunkowana na badania naukowe (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania, poniżej 40 roku życia). Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „badania przede wszystkim” (w %) — 460
- 12.6. Zainteresowani badaniami naukowymi (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedzi: „zajęcia dydaktyczne i badania naukowe, ze wskazaniem na drugie” i „przede wszystkim badania naukowe”, łącznie (w %) — 461
- 12.7. Zainteresowani badaniami naukowymi (wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju. Pytanie: „Proszę wskazać, czy w pracy akademickiej Pan(i) zainteresowania kierują się w stronę zajęć dydaktycznych, czy prowadzenia badań”. Odpowiedź: „przede wszystkim badania naukowe” (w %) — 462
- 12.8. Złożony krajowy indeks produktywności badawczej (wszystkie kohorty wiekowe, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 463
- 12.9. Średnia liczba referatów prezentowanych przez polską kadrę akademicką podczas konferencji naukowych (wszystkie kohorty wiekowe, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania). Pytanie: „Ile projektów naukowych, spośród wymienionych poniżej rodzajów, ukończył(a) Pan(i) w ciągu ostatnich trzech lat?” — 464
- 12.10. Złożony wskaźnik produktywności badawczej dla młodej kadry (naukowcy poniżej 40 roku życia, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju — 472
- 12.11. Złożony wskaźnik produktywności badawczej dla kadry (naukowcy w wieku 50–59 lat, wyłącznie pełnoetatowa kadra zatrudniona na uniwersytetach i zaangażowana w badania) według kraju — 472
- 12.12. Punktowa różnica wartości wskaźnika produktywności między pokoleniami w analizowanym trzyletnim okresie (naukowcy poniżej 40 roku życia i w wieku 50–59 lat) według kraju — 473

O Autorze

Prof. zw. dr hab. Marek Kwiek – filozof, od 2002 r. dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną i kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 15 lat prowadzi rozległe, międzynarodowe badania porównawcze instytucji uniwersytetu w Europie.

Jako międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej współpracował w tym charakterze m.in. z Komisją Europejską, OECD, Radą Europy, OBWE, USAID, UNDP i Bankiem Światowym. Kierownik lub partner w 50 projektach międzynarodowych związanych z badaniami szkolnictwa wyższego i polityką edukacyjną, finansowanych m.in. przez fundacje Fulbrighta, Forda i Rockefellera, kolejne unijne programy ramowe, European Science Foundation i Narodowe Centrum Nauki. Współtwórca strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 r. (Ernst and Young i IBNGR, 2010) oraz doradca ds. reform szkolnictwa wyższego w 10 krajach. Jego najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze dotyczyły relacji państwo–uniwersytet, relacji uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym, transformacji kadry akademickiej, zarządzania szkolnictwem wyższym, przedsiębiorczości akademickiej, globalizacji i równości szans edukacyjnych.

Trzy lata spędził na uniwersytetach zagranicznych, m.in. na University of Virginia (Fulbright Foundation), University of California w Berkeley (Kosciuszko Foundation) i w National Endowment for Democracy w Waszyngtonie (gdzie był *Reagan-Fascell Democracy Fellow*). Ponadto był przez dwa lata jednym z 30 globalnych *Fulbright New Century Scholars* Fundacji Fulbrighta w dziedzinie badań nad szkolnictwem wyższym.

Opublikował 150 artykułów naukowych, przede wszystkim w obiegu międzynarodowym. Jego ostatnio wydane monografie to: *Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism* (Peter Lang 2013), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* (Wydawnictwo Naukowe UAM 2010) oraz *The University and the State. A Study into Global Transformations* (Peter Lang 2006).

Członek rad redakcyjnych *Higher Education Quarterly*, *European Educational Research Journal* i *European Journal of Higher Education*); od 2011 r. redaktor serii naukowej *Higher Education Research and Policy*, wydawanej przez Peter Lang Scientific Publishers, a od roku 2015 redaktor naczelny czasopisma *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*.

Od 2012 r. kieruje finansowanym przez Narodowe Centrum Nauki (NCN) Programem Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego w ramach projektu MAESTRO, a w 2015 r. otrzymał prestiżowe „subsydium profesorskie” w programie MISTRZ finansowanym przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej (FNP).