NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

2(50)/2017

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

2(50)/2017

NUMER SPECJALNY:
REFORMA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

REDAKCJA NAUKOWA
MAREK KWIEK

CENTRUM STUDIÓW NAD POLITYKĄ PUBLICZNĄ UAM W POZNANIU
POZNAŃ 2017

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

REDAKTOR NUMERU
prof. dr hab. Marek Kwiek

ZESPÓŁ REDAKCYJNY
prof. dr hab. Marek Kwiek (redaktor naczelny)
dr Krystian Szadkowski (redaktor wykonawczy), mgr Krzysztof Czarnecki
mgr Jakub Krzeski (sekretarz redakcji)

RADA NAUKOWA
dr hab. Dominik Antonowicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu),
prof. dr hab. Ireneusz Białecki (Uniwersytet Warszawski), dr Dorota Dakowska (Université Lumière Lyon-II), prof. Michael Dobbins (Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem), dr hab. Krzysztof Leja, prof. PG (Politechnika Gdańska),
prof. Peter Maassen (Uniwersytet w Oslo), dr Marta Shaw (Uniwersytet Jagielloński),
prof. Pavel Zgaga (Uniwersytet Lublański)

RECENZENCI W 2017 ROKU
dr hab. Dominik Antonowicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
prof. dr hab. Jerzy Brzeziński (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
dr hab. Władysław Marek Kolasa, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)
dr Piotr Kowzan (Uniwersytet Gdański), prof. dr hab. Łukasz Sułkowski (Uniwersytet Jagielloński)

KOREKTA
Adriana Staniszewska
Michał Staniszewski

SKŁAD I PROJEKT OKŁADKI
Adriana Staniszewska

Wersją pierwotną czasopisma (referencyjną) jest wydanie on-line
publikowane na stronie http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw

Teksty do kolejnych numerów redakcja przyjmuje w trybie ciągłym.
Prosimy o nadsyłanie propozycji na adres korespondencyjny redakcji: nisw@amu.edu.pl

Pismo wydawane jest na licencji Creative Commons BY-NC-ND 4.0

ISSN 1231-0298

WYDAWCA
Centrum Studiów nad Polityką Publiczną
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
ul. Szamarzewskiego 89
60-568 Poznań
Tel. (+48 61) 829 22 80
Fax (+48 61) 829 21 47

Spis treści

MAREK KWIEK // Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji 9

PROPOZYCJE

MACIEJ ŻYLICZ // Tworzenie kultury jakości: Ustawa 2.0 41

JERZY DUSZYŃSKI, TADEUSZ BURCZYŃSKI, PAWEŁ M. ROWIŃSKI, ANDRZEJ RYCHARD // Projekt: Uniwersytet PAN 59

ANDRZEJ JAJSZCZYK // Szkolnictwo wyższe – potrzeba całościowej reformy 77

JERZY WOŹNICKI // Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym 91

BEATA MIKOŁAJCZYK, RYSZARD NASKRĘCKI // Szkoły doktorskie i ich rola w kształceniu doktorantów 107

ANALIZY

JAROSŁAW GÓRNIAK // Ustawa 2.0: partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej 129

JERZY MARIAN BRZEZIŃSKI // O poprawianiu (ale też i o psuciu) systemu przeprowadzania awansów naukowych w Polsce w latach 1990-2017 147

ŁUKASZ SUŁKOWSKI // „Fuzjomania" akademicka. Czy Polskę czeka fala konsolidacji uniwersytetów? 173

WIESŁAW BANYŚ // Dywersyfikacja instytucjonalna i autonomia uczelni oraz ich miary 189

SUKCESY

JACEK KUŹNICKI, JANUSZ M. BUJNICKI // Nie ma wolności bez odpowiedzialności 205

STEFAN JACKOWSKI // Jak zmieniał się Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1991-2016 223

REFLEKSJE

ZBIGNIEW BŁOCKI // Kilka uwag o reformie szkolnictwa wyższego 251

MACIEJ DUSZCZYK // O doskonałości naukowej i uniwersytetach badawczych w związku z Ustawą 2.0 259

MIROSŁAWA EL FRAY // Konsolidacja uniwersytetów i środowiska akademickiego wobec nowego sposobu różnicowania uczelni 267

JACEK GULIŃSKI // Od reformy do reformy 279

STANISŁAW KISTRYN // Uczelnie za progiem zmian 289

ANETA PIENIĄDZ // Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką 305

JAN SZMIDT // Dyskusja przed Narodowym Kongresem Nauki – refleksje 315

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM 338

Table of contents

MAREK KWIEK // Introduction. Higher Education Reform in Poland and Its Challenges: How the Gradual System Dehermetization Leads to Its Stratification 9

PROPOSALS

MACIEJ ŻYLICZ // Creating a culture of excellence: Law 2.0 41

JERZY DUSZYŃSKI, TADEUSZ BURCZYŃSKI, PAWEŁ M. ROWIŃSKI, ANDRZEJ RYCHARD // On the project of the University of the Polish Academy of Sciences 59

ANDRZEJ JAJSZCZYK // Higher education: The need for a comprehensive reform 77

JERZY WOŹNICKI // The postulate of the selective deregulation in higher education 91

BEATA MIKOŁAJCZYK, RYSZARD NASKRĘCKI // The role of doctoral schools in doctoral education 107

ANALYSIS

JAROSŁAW GÓRNIAK // Higher Education Act 2.0: A participatory model of substantial regulatory change 129

JERZY MARIAN BRZEZIŃSKI // On correcting (and spoiling) the system of academic promotions in Poland in 1990-2017 147

ŁUKASZ SUŁKOWSKI // „Fusion" in the university sector. Is Poland ahead of consolidations of universities? 173

WIESŁAW BANYŚ // Institutional diversity and autonomy of universities and their measures 189

SUCCESSES

JACEK KUŹNICKI, JANUSZ M. BUJNICKI // There is no freedom without responsibility 205

STEFAN JACKOWSKI // How the Faculty of Mathematics, Informatics and Mechanics of the University of Warsaw has been changing during the years 1991-2016 223

REFLECTIONS

ZBIGNIEW BŁOCKI // A few remarks on higher education reform 251

MACIEJ DUSZCZYK // On scientific excellence and research universities in context of Law 2.0 259

MIROSŁAWA EL FRAY // The consolidation of universities and other academic institutions in light of a new system of their differentiation and classification . . 267

JACEK GULIŃSKI // From One Reform to the Next One 279

STANISŁAW KISTRYN // Universities: Crossing a verge of changes 289

ANETA PIENIĄDZ // Model of academic career: The generation of uncertainty between research and didactics 305

JAN SZMIDT // Discussion before the National Congress of Science – reflections . . 315

Center for Public Policy Studies AMU 338

Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji

1. Uwagi wstępne: czego uczą nas wcześniejsze reformy

W Polsce, podobnie jak w Europie Zachodniej, funkcjonują dzisiaj dwa – pozostające ze sobą w głębokim konflikcie – paradygmaty myślenia o misji uniwersytetu i roli szkolnictwa wyższego[1]. Z jednej strony paradygmat w postaci praktycznego zestawu globalnych i ponadnarodowych rekomendacji (Banku Światowego, OECD i Komisji Europejskiej) dotyczących kierunków systemowych reform szkolnictwa wyższego, silnie wspierany przez idee Nowego Zarządzania Publicznego (*New Public Management*). Z drugiej strony paradygmat tradycyjnego myślenia wspólnoty akademickiej o akademickich instytucjach, głęboko zakorzeniony w wartościach i normach elitarnego, humboldtowskiego uniwersytetu (Nóvoa i Lawn 2002; Ramirez 2006; Antonowicz 2015). Oba paradygmaty w różnych momentach historycznych z różną siłą się ze sobą ścierają.

W Polsce okresem ich wyjątkowo silnej, publicznej konfrontacji były lata 2009-2011. Zmagania między nimi prowadzą w wielu systemach do długotrwałych konfliktów wokół alternatywnych zasad instytucjonalnych (March i Olsen 1989). Pierwszy paradygmat wspiera władza redystrybucji publicznych zasobów

[1] Przy pisaniu tego wprowadzenia korzystałem z licznych tekstów z ostatnich lat, przede wszystkim z książki *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (Warszawa: PWN, 2015, s. 554). Nie bez wpływu na jego kształt pozostaje również wspólna praca z koleżankami i kolegami w ramach Ustawy 2.0: *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, Marek Kwiek z Zespołem, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2016, s. 191.

i siła zmian prawnych, a drugi – moc akademickich tradycji. Założenia rządowe do poprzedniej fali reform odwoływały się do paradygmatu globalnego, w tym do publikacji OECD na temat Polski (Fulton, Santiago, Edquist, El-Khawas i Hackl 2007), a założenia do reform przygotowane przez wspólnotę akademicką (KRASP 2009) zostały sformułowane w tradycyjnym paradygmacie wspólnoty akademickiej. W 2009 r. pojawiły się dwie równoległe ścieżki prac nad reformą: ścieżka ustawodawców i ekspertów (EY/IBNGR 2010) oraz ścieżka wspólnoty akademickiej, skupionej przede wszystkim wokół Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Powstały dwa równoległe projekty ustaw i dwie strategie rozwoju szkolnictwa wyższego. Kulminacją sporów o przyszły kształt reform stał się okres publicznych prezentacji i dyskusji obu strategii na przełomie 2009 i 2010 r. Jednakże, paradoksalnie, w momencie najbardziej gorących publicznych dyskusji, kształt reformy i kształt wszystkich ustaw był już przesądzony.

Tym razem, jak się wydaje, jest inaczej – pojawiły się wielomiesięczne konsultacje: konferencje i spotkania organizowane pod hasłem „Ustawa 2.0"; ich poziom merytoryczny był wysoki, a partycypacyjny model wprowadzania zmian legislacyjnych (zob. tekst Jarosława Górniaka w tym tomie) pozwolił na zaangażowanie w dyskusje o reformach szerokiego grona osób spośród kadry akademickiej. Prezentowany, jubileuszowy tom *Nauki i Szkolnictwa Wyższego* jest w zamierzeniu ważnym elementem debaty o kształcie aktualnych i przyszłych reform, w której udział biorą najznamienitsze umysły zaangażowane dzisiaj w myślenie o reformach, stojące często od wielu lat po przeciwnych stronach toczącego się szerszego sporu.

Musimy zatem pamiętać o jednym istotnym wymiarze: reformy w Polsce są częścią globalnych zmian, a w tle pozostają ewoluujące relacje państwo – akademia (Kwiek 2015b). W Europie Zachodniej od trzech dekad trwają renegocjacje relacji między państwem a systemami szkolnictwa wyższego (Neave i van Vught 1991; Gornitzka, Kogan i Amaral 2005). W związku z tym, że większość najbardziej rozwiniętych gospodarek europejskich w coraz większym stopniu opiera się na wiedzy, nacisk na głębokie reformy instytucji uniwersytetu – i całego systemu szkolnictwa wyższego – jest coraz silniejszy. Jednocześnie wiedza, w tym wiedza akademicka, zostaje umiejscowiona w samym centrum podstawowych wyzwań gospodarczych nowoczesnego społeczeństwa (Leydesdorff 2006; Bonaccorsi i Doraio 2007). Relacje między państwem (i społeczeństwem) a uniwersytetem są dziś zatem permanentnie redefiniowane, a dynamikę zachodzących zmian w najszerszym ujęciu można określić jako „poszukiwanie nowego paktu między uniwersytetem a jego otoczeniem" (Maassen i Olsen 2007). Takie same procesy zachodzą dziś w Polsce, chociaż rzadko są w taki sposób konceptualizowane.

Zmieniające się społeczne, gospodarcze, kulturowe i prawne otoczenie europejskich instytucji szkolnictwa wyższego coraz bardziej zmusza je do funkcjonowania w stanie permanentnej adaptacji do zmian sposobów finansowania i zarządzania (Clark 1998; Shattock 2009; Krücken, Kosmützky i Torka 2007; Maassen 2008;

Paradeise, Reale, Bleiklie i Ferlie 2009). Przykłady głównych systemów szkolnictwa wyższego w Europie pokazują, że reformowanie uniwersytetów prowadzi do ich kolejnych reform (Maassen i Olsen 2007; Clancy i Dill 2009) – a nie do ich ostatecznego zreformowania. Musimy nauczyć się żyć z reformami, ponieważ okresy stabilności są w Europie bardziej wyjątkiem niż regułą, a okresy reform w większości krajów trwają nieprzerwanie. Podobnie dzieje się w Polsce: poprzednia fala reform z lat 2009-2011 nie była postrzegana przez ustawodawców i reformatorów jako ostatnia. Wiadomo było, że będzie ona pierwszym, wstępnym etapem, zgodnie z bardziej ogólnymi obserwacjami z obszaru badań organizacji, według których „reformy instytucjonalne rodzą nowe żądania reform, a nie sprawiają, że dalsze reformy stają się zbędne" (Olsen 1998: 322).

Względnie stabilne otoczenie społeczne i ekonomiczne (choć nie polityczne) polskich uniwersytetów w latach 80. XX wieku ulegało w latach 90. stopniowej dezintegracji, co doprowadziło do pojawienia się nowych instytucjonalnych (oraz indywidualnych) „strategii przetrwania". Nowe normy i zachowania instytucjonalne (oraz indywidualne) pojawiły się wraz z instytucjonalną autonomią odzyskaną bezpośrednio po upadku komunizmu. Jednakże autonomii towarzyszyły surowe ograniczenia finansowe – 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 akademickie i indywidualnych badaczy jest jeszcze dzisiaj nie do przecenienia. Ciągle żyjemy w cieniu tamtych lat, zarówno instytucjonalnie, jak i indywidualnie. Między 1990 a 2005 r. pojawiło się w Polsce kilkanaście projektów ustaw o szkolnictwie wyższym, ale uchwalone zostały tylko dwie: ustawa z 1990 r., wprowadzająca autonomię instytucjonalną, wolność akademicką w badaniach i akademicką kolegialność w zarządzaniu, oraz ustawa z 2005 r., przystosowująca polskie uczelnie do wymagań procesu bolońskiego.

Reformy z lat 2009-2011 wprowadziły nowe zasady gry akademickiej – po raz pierwszy państwo stało się oddzielnym, potężnym interesariuszem, mającym decydujący głos w sprawach 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. Dwa paradygmaty myślenia o przyszłości szkolnictwa wyższego po raz pierwszy zostały ze sobą publicznie skonfrontowane. Polskie szkolnictwo wyższe wciąż funkcjonuje zgodnie z tradycyjnymi, humboldtowskimi i, w dużej mierze, komunistycznymi zasadami gry – zasadami stylizowanej wizji uniwersytetu Johana P. Olsena (2007: 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 współwystępowanie różnych stylizowanych wizji uniwersytetu jest zjawiskiem dominującym, w Polsce ostatni pakiet reform zamierzał zastąpić

tradycyjną perspektywę, zmienioną jedynie nieznacznie po 1989 r., wizją uniwersytetu jako „narzędzia realizacji krajowych celów politycznych" (Olsen 2007: 31), w tym celów gospodarczych. Przesunięcie w myśleniu o polityce szkolnictwa wyższego, które dokonało się w Polsce, pokazuje wyraźnie nowy kierunek zmian – znane z systemów zachodnioeuropejskich odchodzenie od modelu humboldtowskiej „republiki uczonych" w stronę modelu, w którym radykalnie wzrasta rola otoczenia zewnętrznego uniwersytetu (Kwiek 2012). Jak wszędzie w systemach masowych, nowy paradygmat zaczyna wypierać paradygmat stary, co powoduje ogromne napięcia instytucjonalne związane z koniecznością stopniowego redefiniowania akademickiej kultury organizacyjnej od bardziej kolegialnej do bardziej menedżerskiej – pojawiają się plany strategiczne, strategiczne cele i instytucjonalne strategie.

Reformy z lat 2009-2011 były możliwe z dwóch powodów: niespotykanej uprzednio determinacji reformatorów i równie niespotykanego wcześniej, powszechnego społecznego przekonania o tym, że system jest nieefektywny (Bolecki i Żylicz 2007; Białecki 2008; Jajszczyk 2009; Kędzierski 2009; Leja 2008). Korekta systemu w postaci reform minister Barbary Kudryckiej (zwanych dalej reformami Kudryckiej) doprowadziła do chwilowej poprawy jego społecznych notowań, a tym samym szanse na radykalne zmiany na jakiś czas zmniejszyły się, zgodnie z zasadami znanymi z badań organizacji (Żylicz 2012; Jajszczyk 2013; Brzeziński 2014). Radykalne zmiany są bowiem najczęściej możliwe w systemach (i organizacjach), które powszechnie uznaje się za chylące się ku upadkowi. Uzasadnieniem reform staje się wtedy zapobieżenie katastrofie, czemu towarzyszy silne poparcie społeczne lub silne poparcie wewnątrz organizacji. W ostatnich dwóch latach przekonanie o nieefektywności systemu znowu rośnie, podobnie jak poparcie społeczne dla dalszych reform sektora akademickiego – tym samym rośnie motywacja decydentów do przeprowadzania dalszych reform (MNISW 2015; Górniak 2015a; 2015b; Izdebski 2015; Jurek 2015; Marciniak 2016; Morawski 2015; Wilkin 2015; Woźnicki 2015; Wolszczak-Derlacz 2015; Muszewska i in. 2015; OPI 2016; Sułkowski 2016). Pomagają im w tym szeroko analizowane międzynarodowe dane porównawcze, które pokazują, że świat polskiej akademii coraz bardziej oddala się od świata zachodniego (pomijając wyjątki, również szeroko opisywane w tym tomie przykłady ogromnych sukcesów międzynarodowych: Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego w ujęciu Stefana Jackowskiego i Międzynarodowy Instytut Biologii Molekularnej i Komórkowej w ujęciu Jacka Kuźnickiego i Janusza M. Bujnickiego). Nowe negatywne impulsy zawsze rodzą silniejszą motywację u reformatorów. Z przekonania, że tak dalej być nie może, ponieważ społeczne i gospodarcze koszty rosnącej izolacji polskiej nauki w świecie oraz izolacji od otoczenia zewnętrznego w Polsce są zbyt wysokie, zrodziło się myślenie o konieczności głębszych reform: paliwo dostarczane przez reformy Kudryckiej przestało wystarczać (Żylicz 2015).

Rząd pod koniec poprzedniej dekady przygotował pakiet (w założeniu) radykalnych zmian i poddał je pod publiczną dyskusję. Po raz pierwszy po 1989 r. nowi interesariusze szkolnictwa wyższego – a nie tylko kadra akademicka i jej reprezentanci – zostali jasno określeni 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 także pracodawców za pośrednictwem zrzeszających ich stowarzyszeń. Poszukując wsparcia, reformatorzy z lat 2009-2011 zwrócili się bezpośrednio do nowych grup interesariuszy i pokazywali długoterminowych wygranych reform (zgodnie z wzorcami znanymi z ekonomii politycznej reform OECD; Høj i in. 2006; OECD 2010; Dąbrowa-Szefler 2009). Sprzeciwowi wspólnoty akademickiej wobec głównych części pakietu reform Kudryckiej towarzyszyło stosunkowo duże wsparcie ze strony owych nowych interesariuszy. Poddawane pod publiczną dyskusję kolejne oficjalne „założenia reformy", prezentowane w różnych formach w okresie 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 najlepszych publicznych uniwersytetów.

Reformy Kudryckiej stanowiły pierwszą odpowiedź na kumulujące się od dwóch dekad problemy strukturalne. Odzyskana w 1990 r. instytucjonalna autonomia i instytucjonalna demokracja wyrażająca się w skrajnej, rozbudowanej kolegialności 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 ogromny negatywny, demotywujący wpływ na całą profesję akademicką – mniej lub bardziej bolesne pozbycie się słabej kadry akademickiej, niezdolnej do spełniania choćby podstawowych wymogów misji badawczej na najlepszych uczelniach, stało się niemożliwe.

Odpowiedź reformatorów z lat 2009-2011 na powyższe problemy strukturalne to z jednej strony stworzenie Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN), a z drugiej – Narodowego Centrum Nauki (NCN). Jednak po kilku latach funkcjonowania obydwu instytucji ujawniły się ich ograniczenia: bezsilność parametryzacji i kategoryzacji w spełnianiu zadania podnoszenia jakości badań naukowych (Antonowicz i Brzeziński 2013; Brzeziński 2015; Kulczycki 2017) i znaczącego różnicowania środków na badania oraz niedofinansowanie najważniejszej instytucji

finansującej badania (któremu towarzyszy spadek nakładów na badania statutowe). Nierozwiązany został problem wyłaniania uczelni badawczych i ich dodatkowego finansowania, a szerzej – problem braku pionowej stratyfikacji w systemie. Nie udała się też reforma systemu stopni naukowych i systemu awansowego – wyraźnie spadł średni poziom habilitacji i profesury tytularnej i nie doszło do prognozowanego wzrostu umiędzynarodowienia badań naukowych. Klęską okazał się też udział Polski w systemie grantowym European Research Council (ERC). Presja na kolejne reformy rosła w sposób nieunikniony, zwłaszcza w obliczu bezpośredniej konfrontacji tysięcy polskich badaczy z systemami zachodnimi w ramach rosnącego umiędzynarodowienia polskiej nauki, również ze środków NCN.

2. Nowy kontrakt społeczny państwo – akademia w Europie: kres bezwarunkowego rozwoju nauki

Nauka akademicka w Europie kontynentalnej jest ściśle związana z uniwersytetami publicznymi, a co za tym idzie – ze stałym publicznym finansowaniem. Uzasadnienie finansowania zmieniało się w ostatnich trzech dekadach, podobnie jak rewizji ulegał powojenny „kontrakt społeczny" obowiązujący między państwem a uniwersytetami, najlepiej wyrażony w amerykańskim raporcie Vannevara Busha o nauce jako *endless frontier* (Bush 1945). Ben Martin i Henry Etzkowitz (2000: 7) podsumowali ów nowy, wyłaniający się właśnie kontrakt społeczny następująco: „istnieje wyraźne oczekiwanie, że w zamian za finansowanie ze środków publicznych naukowcy i uniwersytety muszą uwzględniać potrzeby »użytkowników« funkcjonujących w gospodarce i społeczeństwie". To właśnie inaczej wyrażona idea rosnącej roli interesariuszy zewnętrznych uczelni – kosztujące coraz więcej masowe systemy szkolnictwa wyższego muszą się coraz szerzej otwierać na świat zewnętrzny; gospodarka i społeczeństwo w systemach elitarnych, w tym w elitarnym systemie komunistycznym w Polsce, nie były istotnym punktem odniesienia (Antonowicz 2016; Kwiek 2016a). Dzisiaj w całej Europie rządy redefiniują swoje stosunki z sektorem akademickim i czynią to tym silniej, im większe środki na niego przeznaczają.

Jednak zasady nowego kontraktu państwa z uniwersytetami (i całym różnicującym się sektorem szkolnictwa wyższego) mogą się coraz bardziej różnić dla odmiennych obszarów badawczych, ponieważ w ostatnich kilku dekadach w coraz większym stopniu „jedynymi argumentami, które obecnie mają jakiekolwiek 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; por. 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, może wyglądać różnie w odmiennych obszarach badań na różnych wydziałach uniwersytetów.

Ekspansji w niektórych obszarach szkolnictwa wyższego i uniwersyteckiej nauki może towarzyszyć kurczenie się innych obszarów. Jedne wydziały mogą rosnąć, a inne się kurczyć – z powodów czysto finansowych. Geografia obszarów badań, a w konsekwencji również geografia dostępnych posad akademickich, stopniowo ewoluuje. W niektórych krajach ewolucja ta jest coraz silniej determinowana 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).

Gospodarka wiedzy zmienia również stopniowo profil wyborów studenckich w szkolnictwie wyższym, gdyż premia płacowa za wyższe wykształcenie w coraz większym stopniu jest powiązana z dziedzinami nauki i dziedzinami ukończonych studiów (a napięcie między uniwersytetem jako dobrem wspólnym a uniwersytetem dostarczającym dobra prywatne staje się coraz większe; por. Szadkowski 2015; 2017). Wpływ rosnącej liczby dowodów na to, że „nie wszyscy absolwenci są w równym stopniu chętnie poszukiwani przez pracodawców po to, by wnosić swój wkład do gospodarki wiedzy" (Williams 2012: 33), na przyszłość różnicowania się profesji akademickiej (według dyscyplin naukowych) jest wciąż niejasny. Wiemy tylko, że jeśli w pewnych obszarach nauki nie będzie studentów, to może się z czasem okazać, że obszary te w ramach uniwersytetów mogą w nieodwracalny sposób zamierać, ponieważ staną się niefinansowalne (np. część humanistyki i nauk społecznych może zniknąć w przypadku wprowadzenia opłat za studia w tych obszarach). To ogromne zagrożenie dla spójności instytucji uniwersytetu i dla badań podstawowych jako całości, a procesy te widać najlepiej w krajach anglosaskich.

Ujmowana w bardzo szerokich kategoriach historia nauki była do tej pory historią intensywnego rozwoju: „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). Jednak taka historia rozwoju nauki może okazać się zjawiskiem wyjątkowym. Rozwój nauki był powiązany z liczbową ekspansją uniwersytetów oraz liczbową ekspansją dostępnych etatów akademickich na uniwersytetach w całej Europie: jednak od dwóch dekad przestajemy myśleć o ekspansji i koncentrujemy się na utrzymaniu stanu posiadania.

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 możliwy

do utrzymania – materialny status klasy średniej przynajmniej dla uniwersyteckiej profesury. Nowy kontrakt oznacza stopniowe wycofywanie się państwa ze wszystkich gwarantowanych dotąd, głównie w niepisany sposób, 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 (w stosunku do jedynej kategorii porównawczej: profesjonalistów) status materialny.

Tradycyjne motywy prowadzenia badań akademickich – triada *curiosity*, *ribbon* i *gold*, czyli naukowa ciekawość, akademickie zaszczyty i sfera materialna (Stephan i Levin 1992; Stephan 2012; Lam 2011) – odgrywają dziś taką samą rolę jak w poprzednich dekadach, ale wszystkie, a zwłaszcza pierwszy i trzeci, podlegają zarazem systematycznym ograniczeniom (Kwiek 2017a).

3. Permanentne adaptacje do ewoluującego otoczenia zewnętrznego: konsekwencje słabnącego zaufania społecznego

Zmieniające się instytucjonalne, społeczne, gospodarcze, kulturowe i prawne otoczenie europejskich instytucji szkolnictwa wyższego coraz bardziej wymusza na instytucjach i ich jednostkach podstawowych (oraz kadrze akademickiej) funkcjonowanie w stanie permanentnej adaptacji. Instytucjonalne i indywidualne adaptacje akademickie powstają w odpowiedzi na zmiany zarówno w finansowaniu, jak i zarządzaniu. Jak wspominaliśmy, reformowanie instytucji uniwersytetów nie prowadzi jednak do ich zreformowania. W kategoriach najbardziej ogólnych ustawodawcy europejscy (w ramach Nowego Zarządzania Publicznego; por. Czarnecki 2013) 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 zawsze do kolejnych fal reform (Maassen i Olsen 2007).

Naukowcy muszą się nieustannie dostosowywać do zmieniających się instytucji, które z kolei dostosowują się do permanentnie ewoluującego otoczenia zewnętrznego (w Polsce choćby do wymogów KEJN i NCN: niedostosowanie oznacza ogromne i rosnące w czasie straty finansowe i prestiżowe). Zmiany w globalnym dyskursie dotyczącym roli uniwersytetów zmieniają punkty odniesienia w dyskursach krajowych (w Polsce było to widać po inspirującej dla poprzedniej fali reform roli raportu OECD na temat naszych uczelni z 2007 r.), a zmieniające się otoczenie zewnętrzne zmienia również funkcjonowanie uczelni na mikropoziomie kadry akademickiej (Kwiek 2015b). Najszybciej zmienia się myślenie młodej kadry – o czym piszemy w części poświęconej rosnącym napięciom międzypokoleniowym.

Nowym kontekstem, w którym funkcjonują uniwersytety europejskie, jest także niestabilne zaufanie społeczne do wszelkich instytucji publicznych. Zaufanie to nie jest (niejako automatycznie, jak jeszcze dwie czy trzy dekady temu) gwarantowane, co oznacza poważną zmianę przeważających w powojennej Europie nastrojów społecznych. To z tym zaufaniem związane było hojne finansowanie publiczne i (uważany za oczywisty) wysoki prestiż społeczny uniwersytetów i kadry akademickiej, a przynajmniej jej najwyższych segmentów, czyli profesury. Kruchość akademickiego *status quo* jest dziś powszechnie diagnozowana w Europie. Dominuje poczucie kolejnych nadciągających zmian, mimo że aktualne zmiany już są odczuwane jako silnie zmieniające reguły gry akademickiej.

W sytuacji obecnie wprowadzanych w życie reform w Europie mamy do czynienia z dynamiką zmian zachodzących w stosunkach między państwem (tradycyjnie głównym sponsorem procesów kształcenia i akademickich badań naukowych) a naukowcami zatrudnionymi w sektorze szkolnictwa wyższego (tradycyjnie głównymi beneficjentami państwowego sponsorowania całego krajowego przedsięwzięcia akademickiego). Kadra akademicka tradycyjnie miała do odegrania rolę powierniczą. Konstytutywne reguły, normy i praktyki akademickie nie dają się łatwo zmieniać i aby je zakorzenić w akademickich strukturach, potrzeba czasu, podobnie jak potrzeba czasu, by je zmienić. Szczególnie starsza kadra akademicka często postrzega siebie jako depozytariuszy tradycyjnych akademickich reguł, norm i praktyk; młodsza kadra, chociaż zna tradycyjne reguły, normy i praktyki w postaci przekazu od swoich starszych kolegów, musi jednak grać według zredefiniowanych zasad, jeśli chce z powodzeniem podejmować dalsze kroki we własnych karierach naukowych. Istnieje tym samym realna możliwość rozchodzenia się świata tradycyjnej akademii – w którym funkcjonują starsze i najstarsze pokolenia naukowców – i od nowa projektowanego świata akademii, którym rządzą adaptowane do lokalnych warunków globalne zasady funkcjonowania nauki i adaptowane do sektora akademickiego zasady znane z europejskiego sektora publicznego.

4. Od epoki zawieszenia tradycyjnych norm akademickich do epoki powstrzymywania utraty aspiracji badawczych

Rozwój nauki po upadku systemu komunistycznego był istotnie hamowany z zewnątrz przez niski poziom finansowania, ale w nie mniejszym stopniu był hamowany od środka – uniwersalne zasady decydujące o rozwoju nauki akademickiej zostały niemal powszechnie zawieszone. Nie byli przyjmowani do pracy i awansowani tylko najlepsi naukowcy – system tolerował, a często również awansował wszystkich, demotywując tym samym tych, którzy chcieliby funkcjonować według uniwersalnych zasad nauki znanych z systemów zachodnich. Ludzkie oblicze polskich uczelni po 1989 r. zrodziło ich oblicze nienaukowe – nawet najlepsze uczelnie

były traktowane jak chronione miejsca pracy, z których odchodzenie z racji niestosowania się do uniwersalistycznych reguł nauki obejmujących przede wszystkim publikowanie (Merton 1968; Ziman 1994) miałoby być bezdusznym „zwolnieniem z pracy". Charakter najlepszych uczelni jako zwykłych miejsc pracy, a nie obwarowanych uniwersalnymi zasadami miejsc pracy naukowej, praktycznie stopniowo, coraz bardziej skutecznie, odcinał polską naukę od nauki globalnej.

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. to czas stracony. Niestety kumulatywność nauki powoduje, że wpływu reform Kudryckiej na powszechne postrzeganie polskiej nauki jako całości w Europie nie będzie widać jeszcze przez wiele lat, nawet przy zwiększonych nakładach na badania. Podobnie będzie rzecz jasna z reformami w ramach Ustawy 2.0. Wpływ zmian z lat 90. w ramach kultury instytucjonalnej jest wciąż silnie odczuwany, a normy akademickie okresu komunistycznego – paradoksalnie bardziej uniwersalistyczne niż normy obowiązujące po upadku komunizmu – nie uchroniły najlepszych polskich uczelni przed niską produkcją wiedzy w latach 90. i przed procesami, które nazwaliśmy „deinstytucjonalizacją" misji badawczej polskich uniwersytetów (Kwiek 2012). Reformy zawsze otwierają szanse na odnowę kultury akademickiej, rewizję tych reguł, norm i praktyk akademickich, które doprowadziły do dzisiejszej zapaści nauki (jako jedne z najważniejszych czynników), ale reinstytucjonalizacja misji badawczej na najlepszych uniwersytetach publicznych, szczególnie w miękkich obszarach nauki, będzie procesem trudnym, długotrwałym i kosztownym.

W okresie postkomunistycznej ekspansji z lat 1990-2005 (bo lata 2006-2017 to już epoka kurczenia się systemu; por. Kwiek 2013; 2016b; Białecki i Dąbrowa-Szefler 2009; Siemińska i Walczak 2012) uniwersytety publiczne stawały się w coraz większym stopniu instytucjami wewnętrznie 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. Najważniejsza linia podziału biegła między dziedzinami twardymi i miękkimi, a pośrednio między dziedzinami oferującymi możliwość dodatkowego kształcenia (w obu sektorach: prywatnym i publicznym) i pozostałymi.

Upadek komunizmu i wyłonienie się sektora prywatnego (połączone z deprymująco niskimi płacami w publicznym szkolnictwie wyższym) sprawiły, że tradycyjne akademickie reguły i normy konstytuujące prestiżowe uniwersytety przestały być uważane za naturalne. Okres ekspansji spowodował stopniową deinstytucjonalizację (czyli instytucjonalną dewaloryzację) misji badawczej, a wraz z nią pojawiła się niepewność co do tego, które zachowania akademickie są uzasadnione i co jest rdzeniem akademickiej tożsamości na najlepszych uniwersytetach. Jedną

z głównych konsekwencji rozwoju sektora prywatnego w latach 1995-2005 była ograniczona presja akademicka na reformowanie uniwersytetów, w tym na zwiększanie poziomu płac akademickich. Płace w tym okresie były niskie, więc posiadanie dodatkowego miejsca zatrudnienia traktowano powszechnie jako rozsądną i akceptowalną strategię przetrwania wspólnoty akademickiej.

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 2006) w tych segmentach prestiżowych uniwersytetów była słaba i niezdolna do powstrzymania przekierowania 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 pożytecznej, międzysektorowej „wymiany doświadczeń". Przede wszystkim jednak polskie uczelnie zostały w ramach nowej ideologii akademickiej wyjęte z kontekstu europejskiego – miały być w jej ramach unikalne w skali europejskiej i nieporównywalne z uczelniami zachodnimi. Po raz pierwszy porównania na podstawie międzynarodowych danych zostały zastosowane w przygotowaniach do reform z lat 2009-2011, co samo w sobie uważano za podejście podejrzane.

Tymczasowe (z perspektywy historycznej) zawieszenie tradycyjnych reguł i norm akademickich w najlepszych krajowych instytucjach wysoko wartościujących działania badawcze oraz (tymczasowa) akceptacja nowych sposobów zachowań akademickich przyczyniły się, z jednej strony, do ogromnego rozwoju sektora prywatnego, a z drugiej przyczyniły się do istotnego regresu dokonań naukowych i utraty aspiracji badawczych, w tym aspiracji międzynarodowych, szczególnie przez kadrę w miękkich dziedzinach nauki. Spadek aspiracji badawczych części wspólnoty akademickiej w latach 90. doprowadził więc pośrednio do obniżenia poziomu finansowania badań – kadra okazała się słabą i silnie podzieloną grupą interesu, niezdolną do konsekwentnego stawiania żądań dotyczących wyższego finansowania badań naukowych i wyższych płac. Do tego niezdolną do promowania sensownej wizji reform sektora akademickiego. Jednym z wyjaśnień permanentnego niedofinansowania badań naukowych w Polsce jest skupienie się sektora uniwersyteckiego na kształceniu na wielką skalę oraz brak presji ze strony kadry, szczególnie presji zorganizowanej, na podnoszenie publicznych nakładów na badania.

Nowe zasady funkcjonowania uczelni, wprowadzone po 1989 r. w wersji nieznanej już w tym czasie w Europie Zachodniej, dające ogromną wolność i kadrze akademickiej, i akademickim instytucjom, prowadziły stopniowo do erozji tradycyjnych zasad w większej części najlepszych polskich uniwersytetów oraz do kwestionowania ustanowionych praktyk organizacyjnych w tych obszarach, w któ-

rych obserwowano wielką ekspansję ilościową systemu. W latach 90. i częściowo w pierwszej dekadzie XXI wieku została zaburzona równowaga między kształceniem a badaniami w dziedzinach miękkich, co prowadziło do dewaloryzacji roli aktywności badawczej. Reformy z lat 2009-2011 aktywność tę reinstytucjonalizowały, po raz pierwszy wprowadzając ścisły, często mierzalny, związek między wynikami badań – na poziomie indywidualnym i instytucjonalnym (zhierarchizowane pod względem wagi obiegu naukowego publikacje, uzyskiwane w trybie konkurencyjnym granty badawcze – ujmowane szczegółowo w parametryzacji jednostek naukowych) – a ich finansowaniem. Po raz pierwszy państwo stało się w ten sposób samodzielnym aktorem i rzeczywistym interesariuszem szkolnictwa wyższego, który jeszcze do niedawna miał wobec uczelni i uczonych wymagania jedynie formalne.

5. Długoterminowe konsekwencje deinstytucjonalizacji badawczej misji uniwersytetów w okresie ekspansji edukacyjnej

Polskie uniwersytety po 1989 r. znalazły się w tymczasowej normatywnej próżni – niespodziewanie musiały się zmierzyć z wielkimi i wcześniej nieznanymi wyzwaniami organizacyjnymi i finansowymi, nie mając żadnych wskazówek dotyczących tego, jak powinny w nowej sytuacji postępować. W latach 90. w szkolnictwie wyższym nie istniała czytelna krajowa polityka edukacyjna czy jasna strategia narodowa w obszarze szkolnictwa wyższego. Odziedziczone akademickie normy i zachowania, wzorce myślenia i działania, instytucjonalne procedury, praktyki i etos akademicki okazywały się jedynie częściowo użyteczne w ramach rodzących się instytucjonalnych strategii przetrwania. Trzymanie się tradycyjnych, odziedziczonych po okresie komunistycznym zasad nie sprawdzało się, ponieważ zasady te uważano powszechnie za przestarzałe, a ponadto autorytarne i antydemokratyczne.

Zewnętrzny szok związany z transformacjami w gospodarce oraz z finansową polityką zaciskania pasa przez całe lata 90. ukształtował dynamikę zmiany instytucjonalnej. Uniwersytety orientowały się instytucjonalnie na zjawiska związane z ekspansją ilościową i odpowiadały na drastyczne niedofinansowanie w sposób, którego oczekiwałyby od nich tradycyjne modele zasobowe w teorii organizacji – poszukiwały sposobów na przetrwanie we wzajemnym procesie interakcji między organizacjami a otoczeniem (Pfeffer i Salancik 2003: 258-262), zarówno na mikropoziomie kadry akademickiej, jak i na mezopoziomie instytucji.

Tradycyjne zasady i normy akademickie obowiązujące na najlepszych uniwersytetach publicznych, według których badania naukowe mają istotne znaczenie dla całego przedsięwzięcia akademickiego, przez całe lata 90. były stopniowo osłabiane. Traciły na znaczeniu, były szeroko kwestionowane i podawane w wątpliwość,

traciły swoją siłę oddziaływania. 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.

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). Polski rynek szkolnictwa wyższego i akademicki rynek pracy były całkowicie zabetonowane – przekonania wpływowej mniejszości, korzystającej z pasożytniczej symbiozy z sektorem prywatnym, zdominowały publicznie prezentowane przekonania całej wspólnoty akademickiej. 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 koncentracja na misji dydaktycznej, kosztem misji badawczej, stała się zasadniczym problemem, z którym musiały się zmierzyć reformy Kudryckiej. Jednak dziedzictwo lat 1990-2010 jeszcze długo będzie wywierało negatywny wpływ na funkcjonowanie publicznego szkolnictwa wyższego, zwłaszcza na uprawianie badań naukowych i poziom jego publicznego finansowania. Uniwersytety utraciły część publicznego zaufania, społecznego prestiżu – a tym samym wypadły z kręgu krajowych priorytetów; dlatego renegocjacje relacji uniwersytetów z państwem będą trudniejsze, a dostęp do publicznego finansowania nauki na poziomie możliwym jeszcze dekadę temu – obwarowany wieloma nowymi warunkami, z którymi trzeba będzie się pogodzić.

6. Nowe napięcia międzypokoleniowe i rosnące rozwarstwienie kadry akademickiej: „lokalność" i „globalność" w nauce

Polskie uczelnie cechuje zróżnicowanie międzypokoleniowe, diagnozowane na podstawie rozległych badań empirycznych (Kwiek 2015a; 2017b). Szczegółowe badania pokazują, że młodsza kadra coraz częściej pracuje w odmienny sposób i w odmienny sposób myśli o swojej pracy (akademickiej) niż kadra starsza. Młodsza kadra zatrudniona na uniwersytetach pokładała wielkie nadzieje w reformach Kudryckiej – chociaż zarazem dostrzegała ich pokoleniową niesprawiedliwość. Powszechnie uważała, że reformy finansowania badań naukowych i wymogów stawianych w procesie awansu naukowego w praktyce mają wyłączne zastosowanie do młodszego pokolenia – starsze pokolenie projektuje nowe zasady, których jednak nie stosuje do siebie.

Młodzi naukowcy coraz częściej uważają, że ich badania mają znaczenie wyłącznie wtedy, kiedy aspirują do przynależności do międzynarodowej dyskusji naukowej, natomiast dla badaczy „lokalnych" punktem odniesienia jest nauka uprawiana w Polsce. Napięcie między tym, co kosmopolityczne, a tym, co lokalne (pokazane po raz pierwszy przez Alvina Gouldnera, 1957) 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 czy typów standardowo czytanych książek i czasopism naukowych. We wszystkich grupach wiekowych udział badaczy „lokalnych" jest znaczący.

Poczucie intelektualnego komfortu zapewniane przez zamknięte (zarówno fizycznie, jak i naukowo) granice dla większości polskich naukowców pracujących w warunkach komunizmu zniknęło dziś na zawsze. Pytanie o znaczenie w nauce światowej i o to, czy wyniki prowadzonych badań mogą być interesujące w międzynarodowym obiegu naukowym, jest nowym, nieznanym dotąd pokoleniowym doświadczeniem. Świat nauki stał się globalny, a ponadprzeciętna z porównawczej perspektywy europejskiej i ciągle dominująca „lokalność" naszej nauki (pokazana w wielu wymiarach empirycznie na próbie $N = 3704$; Kwiek 2015c) z pewnością będzie się zmniejszać.

Problem pokoleniowości kadry jest problemem niedocenianym w polityce zatrudnienia. Różne kohorty młodych absolwentów uniwersyteckich oceniają atrakcyjność kariery akademickiej, porównując ją z innymi dostępnymi w danym momencie historycznym ścieżkami kariery zawodowej. Dlatego niektóre akademickie kohorty czy pokolenia – osoby faktycznie zatrudnione na uczelniach – mogą rekrutować się z najlepszych studentów i najlepszych doktorantów i doktorów, podczas gdy inne już tylko ze średnich. „Względna atrakcyjność karier w nauce zmienia się z biegiem czasu – wraz z nim zmieniają się też struktury możliwości zawodowych" (Stephan i Levin 1992: 117).

Dla kadry akademickiej okresu komunistycznego punktem odniesienia w nauce była przede wszystkim nauka krajowa, a międzynarodowy wymiar badań był najczęściej nieobecny – z powodów strukturalnych, ideologicznych i finansowych. Polityczna i gospodarcza integracja Polski z Europą Zachodnią oznacza radykalne zwiększanie roli naturalnych dla nauki światowej postaw kosmopolitycznych w nauce (i zmniejszanie roli naturalnych dla nauki peryferyjnej postaw lokalnych), szczególnie w przypadku młodszych pokoleń.

Oczekiwania formułowane pod adresem młodszych pokoleń kadry zatrudnionych w najlepszych ośrodkach są od czasów reform Kudryckiej coraz bardziej precyzyjnie formułowane – młodzi powinni publikować artykuły w prestiżowych czasopismach o wysokich współczynnikach wpływu i przynosić coraz więcej zewnętrznego finansowania badawczego, czyli zdobywać granty badawcze. Młodsze

pokolenia naukowców akademicką zaściankowość czy badawczy prowincjonalizm darzą szczególną antypatią – a mogą sobie na to pozwolić niemal wyłącznie dzięki nowym, konkurencyjnym źródłom finansowania badań naukowych z NCN czy FNP i coraz szerszemu otwieraniu się na zachodni świat naukowy i jego konkurencyjne finansowanie. (Jedynym realnym i długoterminowym zagrożeniem dla rosnącej „globalności" polskiej nauki jest dziś polityka polityków, od której staramy się tu jednak abstrahować).

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. Subiektywność kryteriów, duża rola osobistych kontaktów, siła akademickich koterii w kontekście awansu naukowego mogą odstręczać od nauki. Jednym z marzeń młodych naukowców w specyficznym polskim kontekście instytucjonalnym, dawno zrealizowanym w systemach europejskich (Kwiek i Antonowicz 2015), jest marzenie o rządach merytokracji w nauce. A dojść do nich można tylko poprzez ewolucyjne reformy, w tym zrewidowaną politykę rekrutacyjną i awansową.

7. Korekta polityki rekrutacyjnej i awansowej a przyszłość badań naukowych: liczą się ludzie, nie infrastruktura

Polityka rekrutacyjna i polityka awansowa mają coraz większe znaczenie dla polskiego systemu, który jest dzisiaj znacznie mniej ukierunkowany badawczo, ale który pragnie doganiać bardziej radykalnie nastawione na badania naukowe systemy zachodnie (zob. analizę danych empirycznych w Kwiek 2015b). Odpowiedź na pytanie, kto jest zatrudniany, kto pozostaje na najlepszych uczelniach, a kto jest z nich zwalniany (oraz według jakich kryteriów), określi jakość nauki prowadzonej w Polsce i jej przyszłe miejsce w ujęciu międzynarodowym. Czy nowe pokolenia polskich naukowców w górnych warstwach zróżnicowanego pionowo systemu (bo przecież nie w ich dolnych, regionalnych i prowincjonalnych warstwach) mają być silnie zmotywowane do prowadzenia ambitnych badań naukowych, mocno zakorzenione w międzynarodowych sieciach badawczych, czy mają publikować przede wszystkim w prestiżowym obiegu międzynarodowym oraz czy mają być w dużym stopniu zaangażowane w międzynarodowe zmagania o akademicki prestiż i konkurencyjne finansowanie badań? W takim duchu przygotowaliśmy naszą wersję Ustawy 2.0 (Kwiek i in. 2016).

W dłuższej perspektywie, bez radykalnego podejścia do reform szkolnictwa wyższego, konkurencja między systemami zachodnioeuropejskimi, z młodymi naukowcami mocno nastawionymi na badania, a polskim systemem, z młodymi naukowcami o słabym nastawieniu na badania (oraz bardzo zaangażowanymi

w dydaktykę) jest w praktyce niemożliwa. Przepaść w produkcji wiedzy między zachodnimi systemami a Polską, której wyrazem jest niski poziom produktywności badawczej, może wzrosnąć jeszcze bardziej, o ile nie zdefiniujemy, kogo chcemy zatrudniać w górnych warstwach zróżnicowanego systemu (a kogo z pewnością nie chcemy). Radykalna reforma musi prezentować praktyczną odpowiedź na tak postawione pytanie.

Musimy pamiętać, że suma pozornie drobnych decyzji zatrudnieniowych i awansowych podejmowanych na poziomie wydziałów (i zatwierdzanych niemal automatycznie na poziomie instytucjonalnym w ramach źle pojmowanej demokracji akademickiej i wydziałowej autonomii) powoduje nieuniknioną lawinę konsekwencji na poziomie systemu – konsekwencje to zmarnowane szanse i niewykorzystany potencjał. Polski system toleruje nietolerowalne, akceptuje nieakceptowane – od etapu oceny doktoratu, poprzez autonomiczne i nieodwoływalne przyznawanie habilitacji przez rady wydziałów (jeden z największych błędów systemowych reform Kudryckiej), po lokalne – zamiast międzynarodowych – wymogi stawiane i habilitacjom, i profesurom.

Niska produktywność polskiej nauki buduje od ponad ćwierćwiecza jej negatywny obraz w Europie i na świecie, co z kolei skutecznie odcina ją od współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych i od międzynarodowych, przede wszystkich unijnych, konkurencyjnych środków na badania. Nie ma większego znaczenia jedno przyjęcie nieproduktywnego naukowo badacza do pracy i brak jednego zwolnienia takiego badacza na dobrej uczelni – ale ma fundamentalne znaczenie suma tysięcy tych decyzji podejmowanych w każdym roku w skali całego systemu przez ostatnich dwadzieścia lat. Odpowiedzialność za wieloletnie zaniedbania spada na całą samodzielną kadrę akademicką, bo to ona podejmuje autonomiczne decyzje w zdecentralizowanym, skrajnie kolegialnym systemie: mamy takich kolegów, jakich chcieliśmy mieć – i m.in. dlatego w ujęciu globalnym na takim poziomie mamy akademicką naukę (naukę w innych sektorach gospodarki tu pomijamy, ponieważ rządzi się ona innymi prawami).

8. Dehermetyzacja nauki po 1989 r. i rewizja hierarchii wartości – konsekwencje otwarcia na globalną naukę

A przecież zasady są stosunkowo proste. Świat nauki jest pod względem hierarchizacji niezwykle okrutny, ale zarazem merytokratyczny i otwarty (jak mało która instytucja społeczna). Hierarchia autorytetów „centrum" opiera się na miejscu zajmowanym w nauce światowej; natomiast hierarchia autorytetów naukowych „peryferii" jest rozmyta (Altbach 2002). Nawet słabe miejsce w międzynarodowym obiegu naukowym jest lepsze (dla kadry, ale i dla krajowej nauki i krajowych

instytucji) niż żadne. Młode pokolenie jest tego coraz bardziej świadome. Sama świadomość możliwości funkcjonowania w międzynarodowym obiegu naukowym oraz rosnąca konieczność spełniania nowych, umiędzynarodowionych wymogów awansowych (o które konsekwentnie od lat zabiegamy) – całkowicie zmieniają reguły gry naukowej w Polsce. Przede wszystkim przez silne bodźce finansowe i konkurencyjność niewielkich środków na badania naukowe dostępnych z NCN (Kulczycki i in. 107; Kwiek 2016a).

Młoda kadra w Polsce jeszcze nie do końca rozumie mechanizmy rządzące nauką – wciąż w dużej mierze pozostaje na etapie konceptualizacji zachodzących od 2009 r. zmian przez pryzmat liczenia punktów za publikacje. Kolejny poziom konceptualizacji, ciągle rzadki, to powiązanie liczby punktów z prestiżem czasopisma. Rzecz przecież w nauce nie w punktach, a w prestiżu czasopisma, który jest bezpośrednio skorelowany z miejscem zajmowanym w globalnych kanałach dystrybucji wyników prowadzonych badań naukowych. Każda dziedzina nauki ma swoje najlepsze czasopisma i doskonale wiadomo, że dostęp do niech jest trudny, współczynnik sukcesu niski, a światowy poziom czytelnictwa wysoki. Doskonale również wiadomo, że nie ma na świecie autorytetów naukowych, które by nie publikowały na krótkiej liście czasopism najlepszych globalnie. Hierarchia w nauce opiera się w dużej mierze na funkcjonującej globalnie hierarchii czasopism naukowych, których działalność jest w całości oddana samym naukowcom poprzez rygorystyczny system *peer review*. Duża liczba punktów to w polskim przypadku – ciągle jeszcze za słabo konceptualizowany w ten sposób – zamiennik wysokiego prestiżu czasopisma.

Obecność w nauce światowej bierze się zatem 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 czasopisma zupełnie nieprestiżowe i nieselektywne. I wreszcie, w ogromnej większości, czasopisma polskie (część B wykazu czasopism naukowych MNiSW liczy 2209 pozycji: jedno czasopismo nieposiadające współczynnika wpływu przypada zatem w praktyce na 20-25 osób, przy założeniu, że około jedna trzecia kadry rotacyjnie w ciągu roku w ogóle nie publikuje prac naukowych).

Polska kadra akademicka również w tym sensie się rozwarstwia, że stwierdzenia dotyczące globalnego charakteru nauki nie dla wszystkich są zrozumiałe. Systematyczna dehermetyzacja polskiej nauki – czyli jej systemowe otwieranie na świat w aspekcie awansowym, finansowym, grantowym i publikacyjnym – równie systematycznie narusza stabilność dotychczasowych, najczęściej lokalnych hierarchii akademickich. Rosnąca pionowa stratyfikacja społeczna w nauce jest silnie skorelowana z umiędzynarodowieniem w badaniach naukowych (z jednym

zastrzeżeniem: idealny model uprawiania nauki dotyczy przede wszystkim sektora uniwersyteckiego, uniwersytetów zlokalizowanych w zamożnych krajach zachodnich i przede wszystkim badań podstawowych).

Zachodzące w Polsce procesy dehermetyzacji nauki powodują nieznane przedtem napięcia, ponieważ otwarcie polskiej nauki na świat stopniowo podmywa tradycyjne hierarchie – pojawia się szerzej dotąd niedoceniany globalny wymiar nauki, stanowiący istotę funkcjonowania kadry akademickiej na najlepszych uniwersytetach europejskich. W sytuacji, w której rozhermetyzowana na Europę i świat nauka polska jest oceniana w kontekście osiągnięć globalnych, polska hierarchia naukowych autorytetów w sposób konieczny coraz silniej ewoluuje.

9. Rozkład czasu pracy i orientacji akademickiej – praktyczny wymiar trudnej konkurencji z Zachodem

W sensie praktycznym wiemy jedno: na polskich uniwersytetach nie powstanie konkurencyjna nauka, jeśli nasza kadra akademicka będzie poświęcać tak dużo czasu jak obecnie – w porównaniu z europejskimi kolegami – na kształcenie studentów. Rozwiązanie systemowe to rosnąca pionowa stratyfikacja systemu szkolnictwa wyższego, czyli jego – zaproponowane przez nas w ramach Ustawy 2.0 (Kwiek i in. 2016; Antonowicz i in. 2016) – silne zróżnicowanie uczelni pod względem funkcjonalnym. To z jednej strony najlepsze instytucje nastawione bardziej na badania niż na kształcenie, a z drugiej – pozostałe instytucje (czyli zdecydowana większość) nastawione bardziej na kształcenie. Pierwsze zatrudniające z czasem kadrę, która poświęca mniej czasu na kształcenie (ale więcej, z dobrymi, mierzalnymi wynikami, na badania), i drugie, w której stopniowo dystrybucja czasu pracy jest dokładnie odwrotna.

Takie zróżnicowanie systemu (choćby jedynie funkcjonalne, niekoniecznie formalne) 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 obydwu kierunkach, a pierwszy typ instytucji (zwanych w świecie *research universities*) skupiałby z czasem niemal wyłącznie kadrę w sposób naturalny nastawioną na badania naukowe, a nie do nich przymuszaną przez system kolejnych stopni naukowych. Kadra nastawiona bardziej na kształcenie, niezbędna do funkcjonowania systemu jako całości i niezwykle cenna we wszystkich segmentach zróżnicowanego systemu, nie musiałaby podlegać stresom skomplikowanych procedur awansowych, które w całej Europie w instytucjach bardziej badawczych opierają się na osiągnięciach naukowych. Taka stopniowa segmentacja systemu i stratyfikacja profesji akademickiej już drobnymi krokami postępuje – w ma-

łej skali widać ją po dystrybucji środków finansowych przez Narodowe Centrum Nauki (46% środków jest przyznawanych pięciu najlepszym uniwersytetom). 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 geografię produkcji wiedzy, która w gruncie rzeczy pokrywa się z geografią 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 przeznaczanego na kształcenie i badania między Polską a krajami Europy Zachodniej są kolosalne i po części tłumaczą, dlaczego tak słabo wypadamy w konkurencji o indywidualne, konkurencyjne środki europejskie przeznaczane na naukę (zob. dane w Kwiek 2015e). Podczas gdy w Austrii, Finlandii, Szwajcarii, Norwegii czy w Niemczech młodzi naukowcy (do 40. roku życia) pracujący na uniwersytetach spędzają średnio 20-25 godzin tygodniowo na działalność związaną z prowadzeniem badań, w Polsce ta sama grupa wiekowa kadry na tę samą działalność poświęca średnio zaledwie 14 godzin. Jednocześnie podczas gdy młodzi badacze w badanych systemach zachodnich poświęcają na kształcenie studentów średnio 6-9 godzin tygodniowo, ich polscy koledzy spędzają na działalności kształceniowej niemal trzy razy więcej czasu (średnio 19,5 godziny).

Ponadto, co nie mniej ważne, polskie uczelnie rekrutują młodych ludzi, którzy już u progu kariery są nauką średnio o wiele mniej zainteresowani niż ich zachodni koledzy. Kombinacja dwóch czynników: dystrybucji czasu pracy i poziomu orientacji na badania powoduje – w sposób nieunikniony – niską produktywność badawczą tego segmentu kadry akademickiej. Pod względem postaw akademickich (wyrażanych w orientacji wobec ról związanych z kształceniem/badaniami) możemy pokazać w Polsce wyłaniający się wzorzec, który jest zupełnie niezgodny z wzorcem zachowań akademickich charakteryzującym główne systemy europejskie. Tylko co piąty polski młody naukowiec zatrudniony na uniwersytecie (18,1%) wskazał zainteresowanie przede wszystkim badaniami (oraz zaledwie 6% naukowców mających 50 i więcej lat). 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. (12,9% w 1984 r.), po osiągnięciu swojego szczytu na poziomie 16,7% w 1993 r. (Wnuk-Lipińska 1995: 99). A jeśli zastosować szersze podejście (a zatem połączyć odpowiedź „dydaktyka i badania, ze wskazaniem na badania" z „przede wszystkim badania"), to ów średni poziom w istocie obniżył się w ciągu ostatnich trzech dekad o ponad 10 p.p. (z poziomu 73,6% w 1984 r. do 71,5% w 1993 r. i 62,5% w 2010 r.).

To niepokojące dane uśrednione na dużej próbie ($N = 3704$) – polski sektor uniwersytecki jest znacznie mniej ukierunkowany na badania niż ten sam sektor

w Europie Zachodniej; co więcej, i co najbardziej alarmujące, w dłuższej perspektywie historycznej zmienia się w przeciwnym kierunku niż systemy zachodnioeuropejskie (Teichler, Arimoto i Cummings 2013; Shin i in. 2014). Zachodnie systemy uniwersyteckie stają się coraz silniej zorientowana na badania (czego wyrazem jest rosnące zainteresowanie badaniami przez kadrę akademicką), natomiast polski system jest coraz mniej zorientowany na nie. Głoszona powszechnie przez niemal dwie dekady teza o wyjątkowości polskich uniwersytetów w skali europejskiej i tym samym o braku konieczności ich głębszego reformowania, w powiązaniu z dramatycznie niskim poziomem finansowania badań naukowych i koncentracją na kształceniu, doprowadziły do paradoksalnej sytuacji, w której polscy naukowcy są dzisiaj znacznie mniej zainteresowani nauką niż w połowie lat 80.

Młoda polska kadra jest średnio dwukrotnie rzadziej zainteresowana „przede wszystkim" badaniami niż jej zachodni koledzy – w Anglii odsetek ten wynosi ponad połowę, w Norwegii i Finlandii prawie połowę, a w Austrii, Niemczech, Holandii i Szwajcarii – ponad jedną trzecią kadry zatrudnionej w sektorze uniwersyteckim. Młodzi polscy naukowcy albo nie wykazują chęci, albo nie mają możliwości (albo i jedno, i drugie) uczestniczenia w produkcji i dystrybucji wiedzy. Z czysto ilościowego punktu widzenia wiemy 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. Jednak to proste ilościowe wyjaśnienie zachowań akademickich, oparte na analizie dystrybucji czasu pracy, nie sprawdza się, jeśli wziąć pod uwagę starsze pokolenia. Kadra zachodnich uniwersytetów poświęca w starszym wieku coraz więcej czasu na kształcenie i jednocześnie dużo więcej publikuje, nie tylko w porównaniu z polską kadrą (według grup dziedzin akademickich), ale przede wszystkim w porównaniu z młodszymi kolegami w swoich systemach. Ponadto starsze pokolenia naukowców w Polsce są znacznie mniej ukierunkowane na badania.

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 nie zawsze musieli być szczególnie zainteresowani prowadzeniem badań naukowych; a młodsi, już pracujący nie zawsze musieli wykazywać się specjalnymi osiągnięciami naukowymi. Można powiedzieć, że na polskich uniwersytetach panowała, i wciąż jeszcze panuje, doskonała symbioza poziomu możliwości, jakimi dysponowała młoda kadra, i poziomu naukowych oczekiwań wobec niej (np. okres 12-16 lat na zrobienie habilitacji). Przy panującym obecnie w Polsce modelu dystrybucji czasu pracy oraz przekonaniach o rolach akademickich – promujących kształcenie kosztem prowadzenia badań – szanse na widzialność polskiej nauki w światowym obiegu naukowym są niewielkie. Niezbędne zmiany są długotrwałe i wymagają m.in. promocji nowego typu kadry w bardziej zróżnicowanym systemie.

10. Permanentna konkurencja jako istota nauki

Poziom zrozumienia dla nowych, konkurencyjnych mechanizmów finansowania nauki i publikowania jej wyników, zrozumienia dla szerszej idei, wedle której nauka jest przedsięwzięciem niezwykle konkurencyjnym, nie jest w Polsce wysoki. A nie ma nauki bez bezlitosnej konkurencji – o wyniki, prestiż, odkrycia i publikacje (Hagstrom 1965; Stephen i Levin 1992; Zuckerman 1996). Idea konkurencji w nauce w ostatnich dekadach była w Polsce niemal nieobecna, 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 (pensji, funduszy na badania czy infrastruktury). W tym samym jednak czasie (Wilson 1942; Lazarsfeld i Thielens 1958) utrwalało się w badaniach szkolnictwa wyższego przekonanie, 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 konkurencji o najzdolniejsze umysły, najlepsze warunki pracy i najszerzej znane publikacje (Kwiek 2017a). Przekonanie o fundamentalnej roli konkurencji w nauce wzmacniały kolejne prace z socjologii nauki i socjologii szkolnictwa wyższego oparte na badaniach empirycznych prowadzonych najpierw w Stanach Zjednoczonych, a potem w Wielkiej Brytanii (Gaston 1978; Cole i Cole 1973; Merton 1968; Zuckerman 1996). Dzisiaj idee te są wzmacniane w całym świecie z jednej strony przez globalne rankingi instytucjonalne, zwłaszcza najbardziej prestiżowe z nich, czyli oparte na danych dotyczących publikacji, a z drugiej – przez rosnącą rolę bibliometrii w ocenie indywidualnego dorobku naukowego na potrzeby finansowania grantowego.

Młoda kadra akademicka musi być coraz bardziej świadoma, iż konkuruje w równej mierze z kolegami ze swoich instytutów i z kolegami z instytutów zachodnich o bardzo ograniczone miejsce w najlepszych czasopismach naukowych, o krajowe i międzynarodowe fundusze na badania naukowe, o stanowiska postdoków w najlepszych zachodnich ośrodkach badawczych oraz o wiele innych oznak naukowego prestiżu i akademickiego uznania. Dla własnego dobra i w celu zwiększania swoich szans na przetrwanie (i osiągnięcie sukcesu) w globalizującej się nauce nie powinna wierzyć w idee nauki funkcjonującej poza konkurencją, czyli w oderwaniu od nauki uprawianej przez innych i gdzie indziej. Świat akademicki walczy o globalny prestiż: poszukują go ludzie i instytucje, a wspierają krajowe systemy finansowania nauki. Konkurencja globalna, międzynarodowa, krajowa, instytucjonalna, wydziałowa i indywidualna rośnie; nieprzyjmowanie jej do wiadomości to gwarancja międzynarodowej porażki (jak w przypadku grantów z ERC).

Polska przechodzi właśnie najbardziej intensywne zmiany w swojej historii uprawiania nauki i musi dopasowywać swoje strategie do strategii dominujących w rozwiniętym świecie zachodnim, bo z nim jest w bezpośredniej konkurencji. Młode pokolenie nie powinno wierzyć, że będzie mogło w spokoju 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 czy krajowych konferencji naukowych; że będzie mogło publikować sporadycznie i tylko po polsku, w zależności od własnych chęci, w odpowiadającym mu rytmie i tempie.

Młodzi naukowcy pracują pod coraz większą 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, a nowym dla polskich uczelni ideałem, w którym badania naukowe znajdują się w samym sercu akademickiego powołania. Dodajmy od razu: powołania na najlepszych uniwersytetach publicznych i niekoniecznie w dolnych segmentach systemu szkolnictwa wyższego.

Zróżnicowane systemy rozdzielają zadania według potrzeb i możliwości, a te zupełnie inaczej wyglądają z perspektywy 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 zasadach senioralności i wysoce subiektywnych kryteriach awansu naukowego, drugi zaś zawiera marzenie podzielane przez co najmniej część młodych naukowców, dotyczące desubiektywizacji kryteriów oceny na wszystkich etapach kariery akademickiej i kryteriów przyznawania finansowania na badania naukowe.

11. Konkluzje i zaproszenie do lektury

Silna segmentacja i przyspieszone różnicowanie polskiego systemu są niezbędne – muszą w systemie istnieć miejsca, w których jest oczywiste, że najważniejszym elementem pracy akademickiej są prestiżowe publikacje naukowe. Muszą zarazem istnieć miejsca, w których intensywność publikowania jest znikoma, a kadra koncentruje się na kształceniu studentów. Ton nauce nadają zawsze miejsca pierwsze i tam powstaje większość najcenniejszych publikacji i innych osiągnięć naukowych. Segmentacja i zróżnicowanie systemu prowadzą, rzecz jasna, w spo-

sób nieunikniony do zakwestionowania tradycyjnego, humboldtowskiego modelu uniwersytetu, którego ważnym wymiarem była jedność kształcenia i badań naukowych. Mamy jednak do czynienia z fikcją tego ideału w masowym szkolnictwie wyższym – i tym samym pojawia się konieczność jak najszybszej z niego rezygnacji.

Tradycyjne strategie przetrwania w nowej akademii (w tym jej kontestacja) – od zawsze stosowane w różnych częściach Europy, również w Polsce – nie sprawdzają się w przypadku młodej kadry. To ona najwięcej traci, ponieważ to ją w największym stopniu dotyka kumulatywny charakter dorobku naukowego. Młoda kadra zdaje sobie coraz lepiej sprawę, że nie przetrwa w nauce, nawet w nauce polskiej, bez międzynarodowego obiegu naukowego i badawczego, bez zewnętrznego finansowania swoich badań i bez koncentracji na publikacjach w prestiżowych czasopismach międzynarodowych (dokładnie tak, jak to się dzieje w przypadku ich europejskich kolegów; Kwiek i Antonowicz 2015).

Wyłaniający się w Polsce od czasu reform Kudryckiej konflikt między wizją uniwersytetu podzielaną przez wspólnotę akademicką (uniwersytet oparty na tradycyjnych wartościach akademickich jako wspólnota badaczy) a jego wizją podzielaną przez wspólnotę reformatorów i decydentów politycznych (uniwersytet pozostający pod wpływem zewnętrznych interesariuszy) ma znaczenie fundamentalne. To konflikt o podstawowe wartości (Bowen i Schuster 1986: 53). Podczas gdy w systemach zachodnioeuropejskich konflikt ten ma tradycję sięgającą kilku dekad (Maassen i Olsen 2007), w Polsce dopiero zaczyna przybierać na sile. Najbardziej kolegialny i najmniej otwarty na otoczenie zewnętrzne system w Europie (Kwiek 2015d) czekają reformy dostosowujące go do większości systemów europejskich i nieodmiennie prowadzące, zgodnie z logiką zmian organizacji, do dalszych reform.

Największą nadzieją na pozytywne zmiany będą pokolenia badaczy wychowywane w nowej, umiędzynarodowionej rzeczywistości instytucjonalnej. To z myślą o nich wprowadzano poprzednie reformy i to oni mieli być ich największym beneficjentem. Niestety założenia reform Kudryckiej zostały osłabione, a najważniejsze mechanizmy selekcyjne czy awansowe – rozmontowane; za nowymi mechanizmami konkurencyjnego finansowania nie pojawiły się też radykalnie większe środki finansowe (przykładem Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące i NCN). Nowa fala reform ma szansę wzmocnić ich ogólny kierunek przyjęty na początku dekady (jak choćby konkurencja i umiędzynarodowienie): ciągłość polityki wobec sektora akademickiego jest niezbędna.

Prezentowany tom jest wyjątkowy z kilku powodów. Po pierwsze, jest jubileuszowy (50/2017), po drugie, jedyny raz został oddany do dyspozycji wybitnych naukowców i administratorów, którzy nie zajmują się naukowymi badaniami szkolnictwa wyższego. Zadecydowały o tym względy praktyczne – chcieliśmy mianowicie, aby w momencie debat o reformach część z nich utrwalić, zestawić ze

sobą w jednym miejscu, pokazać obok siebie. Napisało dla nas grono wybitne, które jak dotąd nigdy nie zaistniało w jednym miejscu. Uznaliśmy że taki jednorazowy wyłom w charakterze pisma jest istotny dla powodzenia reform, dzisiaj i w przyszłości, zgodnie z tezą o ich permanentnym charakterze.

Napisali dla nas byli i obecni dyrektorzy i prezesi największych instytucji finansujących badania naukowe (Maciej Żylicz z Fundacji na rzecz Nauki Polskiej oraz Zbigniew Błocki i Andrzej Jajszczyk z Narodowego Centrum Nauki); byli i aktualni przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (Wiesław Banyś i Jan Szmidt); prezes, wiceprezes i członkowie zespołu pracującego nad ideą uniwersytetu Polskiej Akademii Nauk (Jerzy Duszyński, Tadeusz Burczyński, Paweł M. Rowiński i Andrzej Rychard); prorektorzy trzech najlepszych polskich uniwersytetów (Maciej Duszczyk z Uniwersytetu Warszawskiego, Stanisław Kistryn z Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Beata Mikołajczyk i Ryszard Naskręcki z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza); prezes Fundacji Rektorów Polskich i przewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Jerzy Woźnicki); członkowie Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych (Jerzy Brzeziński i Stefan Jackowski) i wiceprezes Polskiej Komisji Akredytacyjnej (Łukasz Sułkowski); były wiceminister ds. kontaktów uczelni z gospodarką (Jacek Guliński); wreszcie przewodniczący i członkowie Rady Narodowego Kongresu Nauki (Jarosław Górniak, Janusz M. Bujnicki, Mirosława El Fray i Aneta Pieniądz) oraz dyrektor jednego z najlepszych polskich ośrodków naukowych (Jacek Kuźnicki). Wielu z nich występuje i występowało w kilku rolach.

Wszystkim im jestem ogromnie wdzięczny. Poświęcili swój czas i swoją energię, wierząc w sukces tego przedsięwzięcia. Tym bardziej należy im się nasza czytelnicza uwaga. Istotny jest też kontekst, w którym prezentowany tom powstawał – na zakończenie cyklu debat w ramach Kongresu Nauki Polskiej i przed jego ostatnią, podsumowującą konferencją. Wszyscy autorzy (w tym redaktor tego tomu) uwierzyli, że warto zaprezentować swoje poglądy na różne – mniej i bardziej ogólne – aspekty reformowania polskiej akademii właśnie teraz, kiedy wydaje się, że będziemy mieli do czynienia z drugą falą reform. W momencie oddawania tego tomu do druku ich kształt jest nieznany, podobnie jak nieznany jest los nowej ustawy o szkolnictwie wyższym w parlamencie. Odpowiedzi kierunkowe i szczegółowe poznamy w ciągu najbliższego roku.

prof. dr hab. Marek Kwiek

Podziękowania

Prezentowany numer pisma nie ukazałby się bez wsparcia udzielonego w ramach kierowanych przeze mnie projektów Fundacji na rzecz Nauki Polskiej MISTRZ (subsydium profesorskie – umowa 5/2015, 2016-2018) oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Doskonałość na-

ukowa: konkurencyjność, mierzalność, umiędzynarodowienie (EXCELLENCE)" (Dialog: umowa 0021/DLG/2016/10). Jestem wdzięczny obydwu instytucjom.

Literatura

Altbach, Ph.G. (red.) (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill: CIHE Boston College.

Amaral, A., Bleiklie, I., Musselin, Ch. (red.) (2008). *From Governance to Identity*. Dordrecht: Springer.

Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.

Antonowicz, D. (2016). Digital Players in an Analogue World: Higher Education in Poland in the Post-Massification Era. W: B. Jongbloed, H. Vossensteyn (red.), *Access and Expansion Post-Massification. Opportunities and Barriers to Further Growth in Higher Education Participation* (63-81). London: Routledge.

Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J., Kwiek, M. (2016). Reformować? Nie reformować? Szerszy kontekst zmian w szkolnictwie wyższym. *Nauka,* 4: 7-33.

Antonowicz, D., Brzeziński, J.M. (2013). Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017. *Nauka*, 4: 1-35.

Antonowicz, D., Kwiek, M., Westerheijden, D.F. (2017). The Government Response to the Private Sector Expansion in Poland. W: H. de Boer, J. File, J. Huisman, M. Seeber, M. Vukasovic, D.F. Westerheijden (red.), *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education* (119-138). Dordrecht: Springer.

Białecki, I. (2008). Międzynarodowe badania, debata i polityka edukacyjna. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(31): 22-33.

Białecki, I., Dąbrowa-Szefler, M. (2009). Polish Higher Education in Transition. Between Policy Making and Autonomy. W: D. Palfreyman, T. Tapper (red.), *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions* (183-199). London: Routledge.

Bolecki, W., Żylicz, M. (2007). Reforma sektora nauki. *Nauka Polska*, 16: 1-7.

Bonaccorsi, A., Daraio, C. (red.) (2007). *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.

Bowen, H.R., Schuster, J.H. (1986). *American Professors. A National Resource Imperiled*. New York – Oxford: Oxford University Press.

Brown, Ph., Lauder, H., Ashton, D. (2011). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.

Brunsson, N. (2009). *Reform as Routine. Organizational Change and Stability in the Modern World*. Oxford: Oxford University Press.

Brzeziński, J.M. (2014). Trzy pomysły na naprawę szkolnictwa wyższego w Polsce (kontekst nauk społecznych). W: W. Ambroziak (red.), *Edukacja, uniwersytet, oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu* (213-231). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Brzeziński, J.M. (2015). Ocena parametryczna jednostek naukowych po nowemu. W: J. Woźnicki (red.), *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część V* (125-139). Warszawa: FRP-KRASP.

Bush, V. (1945). *Science: The Endless Frontier. A Report to the President on a Program for-Postwar Scientific Research*. Washington: United States Government Printing Office.

Clancy, P., Dill, D.D. (red.) (2009). *The Research Mission of the University. Policy Reforms and Institutional Response*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.

Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press.

Clark, B.R. (1977). *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago: University of Chicago Press.

Cole, J.R., Cole, S. (1973). *Social Stratification in Science*. Chicago: University of Chicago Press.

Czarnecki, K. (2013). Nowe Zarządzanie Publiczne a reforma szkolnictwa wyższego w Polsce. *Praktyka Teoretyczna*, 1(7): 85-106.

Dąbrowa-Szefler, M. (2009). Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego oraz wyzwania i cele systemu zawarte w raporcie *Tertiary Education for the Knowledge Society*. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(33): 56-78.

EY/IBNGR (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku*. Warszawa: MNiSW.

Fulton, O., Santiago, P., Edquist, Ch., El-Khawas, E., Hackl, E. (2007). *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*. Paris: OECD.

Gaston, J. (1978). *The Reward System in British and American Science*. New York: Wiley & Sons.

Geuna, Aldo (1999). *The Economics of Knowledge Production. Funding and Structure of University Research*. Cheltenham: Edward Elgar.

Gornitzka, Å., Kogan, M., Amaral, A. (red.) (2005). *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*. Dordrecht: Springer.

Gouldner, A. (1957). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Rules. *Administrative Science Quarterly*, 2: 281-306.

Górniak, J. (red.) (2015a). *Diagnoza szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III*. Warszawa: FRP-KRASP.

Górniak, J. (2015b). Ogólne uwarunkowania sytuacji szkolnictwa wyższego w Polsce. W: J. Górniak (red.), *Diagnoza szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III* (25-36). Warszawa: FRP-KRASP.

Hagstrom, W.O. (1965). *The Scientific Community*. New York: Basic Books.

Høj, J., Galasso, V., Nicoletti, G., Dang, T.T. (2006). The Political Economy of Structural Reform: Empirical Evidence from OECD Countries. *OECD Economics Department Working Papers*, 501, Paris: OECD.

Izdebski, H. (2015). Przepisy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym odnoszące się do systemu szkolnictwa wyższego oraz ustroju i organizacji uczelni, które mogłyby podlegać procesowi deregulacji. W: J. Woźnicki (red.), *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część V* (81-98). Warszawa: FRP-KRASP.

Jajszczyk, A. (2009). Polska w obliczu globalizacji szkolnictwa wyższego. *Kultura/Polityka*, 5: 73-85.

Jajszczyk, A. (2013). Polskie uczelnie – czas na jakość. W: J. Woźnicki (red.), *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku* (218-226). Warszawa: ISW-FRP.

Jurek, W. (2015). Uwagi o kosztach kształcenia w kontekście kosztochłonności różnych kierunków studiów i algorytmie podziału środków publicznych na kształcenie wyższe. W: J. Wilkin (red.), *Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część IV* (96-106). Warszawa: FRP-KRASP.

Kędzierski, M. (red.) (2009). *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach świata*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

KRASP (2009). *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.

Krücken, G., Kosmützky, A., Torka, M. (red.) (2007). *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Kulczycki, E. (2017). Assessing publications through a bibliometric indicator: The case of comprehensive evaluation of scientific units in Poland. *Research Evaluation*. 16(1): 41-52.

Kulczycki, E., Korzeń, M., Korytkowski, P. (2017). Toward an excellence-based research funding system: Evidence from Poland. *Journal of Informetrics*. 11(1): 282-298.

Kwiek, M. (2012). Changing Higher Education Policies: From the Deistitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities. *Science and Public Policy*, 39(5): 641-654.

Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*, 56(3): 553-576.

Kwiek, M. (2015a). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czym Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka,* 3: 51-88.

Kwiek, M. (2015b). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Kwiek, Marek (2015c). 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, M. (2015d). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development*, 43: 77-89.

Kwiek, M. (2015e). Academic Generations and Academic Work: Patterns of Attitudes, Behaviors, and Research Productivity of Polish Academics after 1989. *Studies in Higher Education*. doi. 10.1080/03075079.2015.1060706.

Kwiek, M. (2016a). Constructing Universities as Organizations. University Reforms in Poland in the Light of Institutional Theory. W: E. Samier (red.), *Ideologies in Educational Administration and Leadership* (193-216). New York: Routledge.

Kwiek, M. (2016b). From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era). A National Counter-trend in a Global Context. W: S. Slaughter, B.J. Taylor (red.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development. Competitive Advantage in Europe, the US and Canada* (311-329). Dordrecht: Springer.

Kwiek, M. (2017a). Academic Top Earners. Research Productivity, Prestige Generation and Salary Patterns in European Universities. *Science and Public Policy*. scx020, https://doi.org/10.1093/scipol/scx020. 1-13.

Kwiek, M. (2017b). A Generational Divide in the Polish Academic Profession. A Mixed Quantitative and Qualitative Approach. *European Educational Research Journal*, 17: 1-26.

Kwiek, M., Antonowicz, D., Brdulak, J., Hulicka, M., Jędrzejewski, T., Kowalski, R., Kulczycki, E., Szadkowski, K., Szot, A., Wolszczak-Derlacz, J. (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

Kwiek, M., Antonowicz, D. (2015). The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones. W: T. Fumasoli, G. Goastellec, B.M. Kehm (red.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Dordrecht: Springer.

Lam, A. (2011). What motivates academic scientists to engage in research commercialization: 'Gold, 'ribbon' or 'puzzle'? *Research Policy*, 40(10): 1354-1368.

Lazarsfeld, P.F., Thielens, W. (1958). *The Academic Mind. Social Scientists in a Time of Crisis*. Glencoe IL: Free Press of Glencoe.

Leja, K. (2008). *Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu*. W: K. Leja (red.), *Społeczna odpowiedzialność uczelni* (57-69). Gdańsk: Politechnika Gdańska i Uniwersytet Gdański.

Leydessdorf, L. (2006). *The Knowledge-Based Economy: Modeled, Measured, Simulated*. Boca Raton: Universal Publishers.

Maassen, P. (2008). The Modernisation of European Higher Education: National Policy Dynamics. W: A. Amaral, I. Bleiklie, C. Musselin (red.), *From Governance to Identity* (95-112). Dordrecht: Springer.

Maassen, P., Olsen, J.P. (red.) (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.

March, J.G., Olsen, J.P. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press.

March, J.G., Olsen, J.P. (2006). The Logic of Appropriateness. W: M. Moran, M. Rein, R.E. Goodin (red.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (689-708). Oxford: Oxford University Press.

Marciniak, Z. (2016). *Rekomendacje w sprawie odbiurokratyzowania procesu kształcenia i oceny jego jakości*. Warszawa: Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Martin, B., Etzkowitz, H. (2000). The Origin and Evolution of the University System. *SPRU Electronic Working Paper Series*, 59, December.

Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810): 56-63.

MNiSW (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015-2013* (autorzy opracowania: J. Górniak, Z. Marciniak, A. Kraśniewski, D. Antonowicz, J. Bujnicki). Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Morawski, R.Z. (2015). Doświadczenia wybranych krajów europejskich w zakresie finansowania szkolnictwa wyższego. W: J. Wilkin (red.), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r*. (41-53). Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich i Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

Muszewska, A., Kola, A.M., Niesiołowski-Spanò, Ł., Pieniądz, A. (2015). *Pakt dla Nauki, czyli jak nauka może służyć społeczeństwu. Obywatelski projekt zmian w nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce*. Warszawa.

Neave, G., Vught, F.A. van (red.) (1991). *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Europe*. Oxford – New York: Pergamon Press.

Neave, G., Vught, F.A. van (red.) (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents. The Winds of Change*. Oxford –New York: Pergamon Press.

Nóvoa, A., Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Educational Space*. Dordrecht: Kluwer.

OECD (2010). *Making Reform Happen: Lessons From OECD Countries*. Paris: OECD.

Olsen, J.P. (1998). Institutional Design in Democratic Contexts. W: N. Brunsson, J.P. Olsen (red.), *Organizing Organizations* (319-349). Copenhagen: Fagbokforlaget.

Olsen, J.P. (2007). The Institutional Dynamics of the European University. W: P. Maassen, J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (25-54). Dordrecht: Springer.

OPI (2016). *Systemy publicznego finansowania nauki w ujęciu międzynarodowym*. Warszawa: Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy.

Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., Ferlie, E. (red.) (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Dordecht: Springer.

Pfeffer, J., Salancik, G.R. (2003). *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. Stanford: Stanford University Press.

Ramirez, F.O. (2006). The Rationalization of Universities. W: M.-L. Djelic, K. Sahlin-Andersson (red.), *Transnational Governance. Institutional Dynamics of Regulation* (225-246). Cambridge: Cambridge University Press.

Shattock, M. (2009a). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy. Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press – SRHE.

Shin, J.Ch., Arimoto, A., Cummings, W.K., Teichler, U. (red.) (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards*. Dordrecht: Springer.

Siemińska, R., Walczak, D. (2012). Polish Higher Education: From State Toward Market, from Elite to Mass Education. *Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy, and Praxis*, 7: 197-224.

Stephan, P. (2012). Pay Inequality Makes for Better Science. *Scientific American Magazine*, 307(4): 5-6.

Stephan, P., Levin, S. (1992). *Striking the Mother Lode in Science: The Importance of Age, Place, and Time*. Oxford: Oxford University Press.

Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Szadkowski, K. (2017). The University of the Common: Beyond the Contradictions of Higher Education Subsumed under Capital. W: M. Izak, M. Kostera, M. Zawadzki (red.), *The Future of University Education* (39-62). Cham: Palgrave Macmillan.

Teichler, U., Arimoto, A., Cummings, W.K. (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Dordrecht: Springer.

Williams, G. (2012). Some Wicked Questions from the Dismal Science. W: P. Temple (red.), *Universities in the Knowledge Economy: Higher Education Organisation and Global Change* (19-37). London – New York: Routledge.

Wilkin, J. (2015). Główne uwarunkowania rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. W: J. Wilkin (red.), *Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część IV* (13-19). Warszawa: FRP-KRASP.

Wilson, L. (1942/1995). *The Academic Man. A Study in the Sociology of a Profession*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Wnuk-Lipińska, E. (1995). *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.

Wolszczak-Derlacz, J. (2015). Analiza efektywności działalności uczelni europejskich i amerykańskich – podejście nieparametryczne. *Ekonomia. Rynek, Gospodarka, Społeczeństwo*, 40: 109-130.

Woźnicki, J. (2015). Deregulacja i jej rozumienie właściwe ze względu na wymogi rozwojowe szkolnictwa wyższego. W: J. Woźnicki (red.), *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część V* (57-80). Warszawa: FRP-KRASP.

Ziman, J. (1994). *Prometheus Bound. Science in a Dynamic Steady-State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zuckerman, H. (1996). *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Żylicz, M. (2012). Potrzebujemy dalszych zmian. *Nauka*. 3: 15-22.

Żylicz, M. (2015). *Gospodarka – szkolnictwo wyższe – nauka w Polsce. Podsumowanie dyskusji prowadzonych w Fundacji na rzecz Nauki Polskiej z udziałem przedstawicieli środowisk naukowego i biznesu*. Warszawa: FNP [maszynopis].

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2017). Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 9-38. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.0.

MAREK KWIEK – prof. dr hab., dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną i kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego UAM w Poznaniu. Od piętnastu lat prowadzi rozległe międzynarodowe badania szkolnictwa wyższego. Międzynarodowy doradca w sprawach polityki szkolnictwa wyższego (OECD, KE, Rada Europy, OBWE, USAID, UNDP i Bank Światowy). Kierownik lub partner w 50 międzynarodowych projektach badawczych i doradczych. Publikuje przede wszystkim w obiegu międzynarodowym, m.in. w *Science and Public Policy*, *Comparative Education Review*, *Higher Education* czy *Studies in Higher Education*. Autor 180 artykułów, ostatnie monografie to: *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (2015), *Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism* (2013) i *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* (2010). Członek rad redakcyjnych prestiżowych czasopism międzynarodowych: *Higher Education Quarterly*, *European Educational Research Journal*, *British Educational Research Journal* i *European Journal of Higher Education*. W latach 2012-2017 kierował projektem MAESTRO (NCN): Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego, a w 2015 r. otrzymał subsydium profesorskie w programie MISTRZ (FNP). E-mail: kwiekm@amu.edu.pl.

PROPOZYCJE

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Maciej Żylicz

Tworzenie kultury jakości: Ustawa 2.0

STRESZCZENIE. Doskonałości naukowej nie da się zadekretować. Można i trzeba natomiast dążyć do niej poprzez wprowadzenie systemowych projakościowych rozwiązań w finansowaniu nauki oraz wykształcenie w naszym środowisku kultury jakości. Uczelnie badawcze powinny być wyłaniane w otwartym, dwuetapowym konkursie. Kandydujące szkoły wyższe przedstawiałyby swój plan restrukturyzacji organizacyjno-zarządczej oraz koncepcję poprawy jakości prowadzonej przez nie dydaktyki i badań naukowych. Aby poprawić system oceny jakości badań i dydaktyki oraz proces uzyskiwania stopni i tytułu naukowego należy przede wszystkim wprowadzić nową kategoryzację dziedzin naukowych (na wzór ERC). Ocenę parametryczną opartą na punktacji czasopism naukowych trzeba zastąpić oceną opartą na parametrach bardziej odzwierciedlających indywidualny wkład danej publikacji w rozwój odpowiedniej dziedziny/dyscypliny naukowej (*mean normalized citation score*, MNCS oraz PP, top 10%). Rektor w przyszłym ustroju uczelni powinien mieć silną władzę wykonawczą, ale jego działania powinny być transparentne. Powinien on ponosić odpowiedzialność za podjęte decyzje przed profesjonalnie przygotowanym ciałem, które uczestniczyło w jego powołaniu i które w skrajnych przypadkach może go odwołać. Dla prawidłowej komercjalizacji wyników badań niezbędne jest stworzenie całego „ekosystemu" wspomagającego ten proces (tworzenie wokół uczelni firm typu *spin off*, sprzedawanie przez centra transferu technologii licencji dotyczących patentów powstałych w uczelniach, zachęty finansowe do współpracy z przemysłem).

SŁOWA KLUCZOWE: reforma szkolnictwa wyższego w Polsce, kultura jakości w nauce i edukacji, Ustawa 2.0, uczelnie badawcze, ustrój uczelni, zarządzanie uczelniami, procedura uzyskiwania stopni i tytułu naukowego, ocena jakości badań naukowych, komercjalizacja badań naukowych

Wstęp

W latach 2014-2015 w Fundacji na rzecz Nauki Polskiej odbyło się wiele spotkań dyskusyjnych poświęconych kwestii tworzenia kultury jakości na polskich uczel-

niach. Uczestniczyli w nich zarówno przedstawiciele środowiska akademickiego, jak i gospodarczego. Wprowadzanie kultury jakości definiowaliśmy jako działania systemowe, które należy wdrożyć na uczelniach w Polsce z myślą o promowaniu wysokiej jakości zarówno w badaniach naukowych, jak i w edukacji. Obecnie w dyskusjach naszego środowiska nad założeniami nowej ustawy o szkolnictwie wyższym (Ustawy 2.0) krystalizuje się pogląd, że doskonałości naukowej nie da się zadekretować. Można jedynie dążyć do niej poprzez wprowadzenie systemowych projakościowych rozwiązań w finansowaniu nauki oraz wykształcenie w naszym środowisku kultury jakości. Szansą na zrealizowanie tego pierwszego postulatu (w odniesieniu do szkolnictwa wyższego) jest przygotowywana ustawa. Każdy jej paragraf służący „rozmiękczaniu systemu" będzie – jak wskazuje doświadczenie wcześniejszych prób zreformowania systemu nauki – sprzymierzeńcem bylejakości w nauce. Każdy wyłom od zasady promowania jakości będzie stanowił zagrożenie wykorzystywania go przez większość pracowników nauki, która nie uprawia jej na najwyższym poziomie i dąży jedynie do uzasadnienia swego istnienia, do walki o zachowanie *status quo*. Jeżeli chcemy zmienić usytuowanie nauki uprawianej w Polsce – z peryferii do centrum, nowa ustawa powinna oddać władzę na uczelniach tym, którzy prowadzą badania naukowe na światowym poziomie. Dotyczy to nie tylko władz uczelni, ale także gremiów opiniodawczych czy zarządczych. Obecna „szalejąca demokracja" zdominowana przez uczelniane ciała kolegialne, w których większość głosów mają przeciętni lub słabi naukowo nauczyciele akademiccy, psuje nasze uniwersytety i spycha je na margines. Istniejący w Polsce system zarządzania uczelniami jest reliktem przeszłości, co znalazło potwierdzenie m.in. w dyskusji na konferencji „Ustrój i zarządzanie szkołami wyższymi" (Warszawa, 19-20 czerwca 2017 r.). Również prof. Marek Kwiek (2012) wskazuje, że już nigdzie w Europie Zachodniej nie funkcjonuje podobny do naszego system, opierający się na ciałach kolegialnych.

Niestety, obecny system szkolnictwa wyższego nie wspiera projakościowego podejścia do nauki. W ocenie parametrycznej jednostek naukowych, decydującej o wysokości dotacji dla nich, ważne jest miejsce publikacji prac powstałych w tych jednostkach, a nie jakość uzyskanych wyników badań. Stopnie i tytuł naukowy, dzięki „koleżeńskim" i niemerytorycznym recenzjom, nierzadko uzyskują osoby, które nie zasługują na nie. Kierunki studiów otwiera się (lub kontynuuje ich działanie) nie ze względu na pozyskanie odpowiedniej liczby merytorycznie przygotowanych nauczycieli akademickich, ale na spełnienie jedynie formalnych wymogów ilościowych. W niektórych uczelniach podwyżek płac nie uzyskują osoby z najlepszymi wynikami pracy, ale często te, które nie mają szans uzyskać zewnętrznego finansowania swoich badań naukowych. W strukturze uczelni niejednokrotnie awansują nie najlepsi kandydaci, ale osoby, które gwarantują, że nic się nie zmieni. Obecny system zarządzania uczelniami przypomina zarządzanie spółdzielnią pracy, gdzie decyzje zapadają przy współudziale reprezentantów wszystkich grup pracowniczych i są podporządkowane ich dobru. Tracimy z oczu prawdziwy cel

istnienia uczelni – nie jest nim przecież dążenie do tego, by poszczególnym grupom pracowniczym było dobrze, ale kształcenie młodych ludzi, a przy okazji także kształtowanie ich charakterów. Zapomina się o tym, że polskie uczelnie konkurują na rynku globalnym o najlepszych studentów.

W funkcjonowanie każdej uczelni wpisane jest napięcie między wolnością naukową i dydaktyczną a zarządzaniem i nadzorowaniem jej działalności. Uczelnie są w większości finansowane z pieniędzy publicznych i to zarządzający nimi powinni brać na siebie odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie. Autonomia jest jedną z najważniejszych wartości akademickich, jednakże działalność uczelni powinna być transparentna i podlegać ocenie środowiska, zarówno własnego, jak i zewnętrznego. Zwiększeniu kontroli nad działaniami organów zarządzających szkołami wyższymi powinno towarzyszyć uświadamianie społeczeństwa, że uczelnie są szczególnego rodzaju bytami i nie można ich rozliczać tak jak przedsiębiorstwa, których głównym celem jest generowanie zysku. Uczelnie są inwestycjami społecznymi i instytucjami długiego trwania.

Środowisko naukowe prawie zawsze było bardzo konserwatywne. Piszę „prawie", bo wyjątek stanowił okres tworzenia pierwszej „Solidarności", kiedy wielu przedstawicieli świata nauki czynnie poparło ten ruch społeczny. Mamy więc potencjał, ale nie zawsze potrafimy go wykorzystać.

Odnosząc się do prowadzonych w ostatnich miesiącach dyskusji w Komitecie Kongresu Nauki Polskiej, chciałbym przedstawić program minimum, którego wprowadzenie jest moim zdaniem warunkiem ustanowienia na uczelniach w Polsce systemu podporządkowanego kulturze jakości.

1. Powstanie w Polsce uczelni badawczych

Uniwersytety badawcze powinny być miejscami, w których studenci, poprzez zaangażowanie w badania naukowe, uczą się kreatywnego myślenia – szkołami na najwyższym poziomie naukowym, oferującymi elitarne kształcenie, w których proces dydaktyczny opiera się w znacznym stopniu na pracy zespołowej i współuczestnictwie w realizowaniu ambitnych projektów badawczych.

W eksperckich projektach założeń do nowej ustawy o szkolnictwie wyższym pojawia się ten nowy rodzaj uczelni – zaproponowano w nich koncepcję nowego podziału uniwersytetów na: badawcze, badawczo-dydaktyczne i dydaktyczne („zawodowe"). Kryterium kwalifikowania szkół wyższych do pierwszej kategorii według tych propozycji miałoby być posiadanie przez nie odpowiedniej liczby jednostek przypisanych w ocenie parametrycznej do kategorii A i A+, czyli najwyższej, oraz brak w strukturze jednostek w kategorii C. Zastanówmy się, co to oznacza. Uzyskanie statusu uczelni badawczej zależałoby od oceny parametrycznej jednostek. Czy jest to jednak miarodajna metoda oceny? W przypadku oceny względnie jednorod-

nych, dużych jednostek przy jej zastosowaniu uzyskujemy wyniki skorelowane z innymi parametrami określającymi jakość pracy badawczej: znormalizowaną w danej dziedzinie liczbą cytowań, wysokością środków pozyskanych w zewnętrznych konkursach, w których projekty są oceniane w systemie *peer review* itd. Jednak w przypadku mniejszych jednostek, które pracują w różnych dziedzinach, a także w naukach humanistycznych, ocena parametryczna zawodzi. Dlatego uznawanie jej za najważniejsze kryterium w procesie wyłaniania uczelni badawczych jest moim zdaniem rozwiązaniem wadliwym. Uczelnie wybrane na podstawie oceny parametrycznej nie będą miały motywacji, żeby pracować nad ulepszaniem jakości uprawianej dydaktyki i nauki (więcej o metodologii oceny jednostek naukowych: pkt 4).

Proponuję inny sposób wyboru uczelni badawczych – otwarty, dwuetapowy konkurs, w którym wysoka kategoria w ocenie parametrycznej mogłaby być warunkiem wejścia do konkursu, ale nie przesądzałaby o jego wyniku. W pierwszym etapie konkursu o status uczelni badawczej kandydujące szkoły wyższe same przedstawiałyby plan restrukturyzacji, projekt struktury zarządzania uczelnią w nowym modelu, i co najważniejsze – plan poprawy jakości prowadzonej przez nie dydaktyki i badań naukowych. Uczelnie, które przejdą pierwszy etap (ok. 20), będą otrzymywać pieniądze na realizację własnych planów (na minimum 5 lat), a następnie efekty wprowadzonych zmian zostaną poddane zewnętrznej ocenie. Dotacje dla wyłonionych w drugim etapie konkursu uczelni badawczych (do 10) powinny uwzględniać następujące zasady:

- za każde pieniądze na badania uzyskane w ramach systemu *peer-review* otrzymuje się z budżetu państwa drugie tyle,
- dotacja jest przyznawana raz na cztery lata, co gwarantuje pewną ciągłość – takie rozwiązanie wprowadzili Niemcy dla swoich uniwersytetów,
- preferencje w uzyskiwaniu funduszy inwestycyjnych.

System nie może być zamknięty. Konkurs powinien być ogłaszany co 5 lat, a więc te uczelnie, które wygrają w pierwszej edycji, muszą czuć na plecach oddech konkurencji i poddawać weryfikacji uzyskany na ten okres status uczelni badawczej. Żeby ta konkurencja była rzeczywista i system nie został zamurowany, muszą także funkcjonować programy budowania centrów doskonałości dostępne dla wszystkich uczelni akademickich. W tej chwili już działają lub są w trakcie uruchamiania różne konkursy umożliwiające powstawanie takich miejsc: na Krajowe Naukowe Ośrodki Wiodące – KNOW-y (organizowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego), na Międzynarodowe Agendy Badawcze – MAB-y (organizowane przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej) czy na Centra Doskonałości Maksa Plancka (organizowane przez Stowarzyszenie Maksa Plancka i NCN).

Programy te powinny być dostępne dla wszystkich jednostek akademickich, tak by każdy z rektorów mógł zainwestować w tworzenie „wyspy doskonałości" w kierowanej przez siebie uczelni, co może być dobrym wstępem do uzyskania w przyszłości statusu uczelni badawczej.

Warto zauważyć, na jaką skalę działają zagraniczne uniwersytety badawcze. Zarówno Harvard (21 tys. studentów), Yale (12 tys.), jak i Princeton (8 tys.) są małymi uczelniami pod względem liczby studentów. Z kolei Uniwersytet Warszawski kształci 51 tys. studentów, a Uniwersytet Jagielloński – 43 tys. Byłoby bardzo trudno przekształcić w ciągu 5 lat cały Uniwersytet Warszawski czy Jagielloński w uczelnię badawczą. Można natomiast wydzielić – UW już to robi – międzywydziałowe struktury, które będą spełniały warunki uniwersytetu badawczego. Oczywiście program uzyskiwania statusu uniwersytetu badawczego byłby otwarty nie tylko dla dużych uniwersytetów, ale także dla mniejszych uczelni (w których czasami mogłoby dochodzić do konsolidacji lub współpracy między uczelniami w tym samym mieście), pod warunkiem że przystąpią do konkursu i zdefiniują, co chcą osiągnąć.

Byłoby jednak bardzo niedobrze, gdybyśmy już teraz, np. na podstawie oceny parametrycznej, przyznali status uczelni badawczej którejś z uczelni w Polsce – nie ma bowiem obecnie żadnej, która rzeczywiście spełnia warunki uniwersytetu badawczego. Jest za to z pewnością wiele takich, które po przeprowadzeniu gruntownych zmian mogą uzyskać taki status.

Prezentowany model zakłada ewolucyjną, a nie nakazową drogę kształtowania się elity krajowych uczelni. Determinacja w przeprowadzaniu projakościowych zmian na danej uczelni miałaby w tym modelu większe znaczenie niż ich wyjściowy „stan posiadania" (co oznacza, że np. duże uczelnie nie miałyby uprzywilejowanej pozycji, a konkurs byłby szansą rozwoju dla tych działających w mniejszych ośrodkach). Ponieważ trudno narzucić odgórnie jeden, sprawdzający się we wszystkich warunkach wariant rozwoju, zadaniem państwa powinno być przede wszystkim wyznaczenie jakościowych punktów docelowych, a nie ścieżki dojścia do nich.

2. Stopnie i tytuł naukowy, ocena jakości badań i dydaktyki

Wszystkie te elementy powinny być ze sobą skorelowane. Obecnie istnieją trzy odrębne instytucje, które zajmują się tymi zagadnieniami. W przypadku stopnia i tytułu naukowego jest to Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów (CK), w przypadku oceny kierunków studiów – Polska Komisja Akredytacyjna (PKA), a w przypadku oceny jakości badań naukowych prowadzonych w jednostkach podstawowych – Komisja Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN). Każde z tych ciał powstało w innym okresie rozwoju szkolnictwa wyższego, a kryteria, którymi się posługują, nie są ze sobą spójne. Jak rozwiązać ten węzeł gordyjski?

Po pierwsze, należy zlikwidować obecny podział na dyscypliny naukowe i wprowadzić nowy – na dziedziny naukowe zdefiniowane jak w ERC. Nie trzeba będzie wtedy wybierać do ciał kolegialnych przedstawicieli sztucznie stworzonych niszowych dyscyplin naukowych. Centralna Komisja powinna zostać według mnie zli-

kwidowana, a część jej kompetencji przekazana KEJN (której nazwa musiałaby zapewne ulec zmianie). Nowa komisja nie tylko oceniałby jednostki/uczelnie pod względem poziomu naukowego, ale także przyznawałaby uprawnienia do doktoryzowania i nadawania habilitacji (jeśli ją utrzymamy) oraz tytułu profesora. Nadzorowałaby także prawidłowość procesu uzyskiwania awansów naukowych.

Osobiście uważam, że stopień doktora habilitowanego powinien zostać zastąpiony otwartym konkursem na stanowisko profesora nadzwyczajnego danej uczelni, w którym jednym z kryteriów byłoby uzyskanie przez kandydata grantu (przynajmniej ogólnopolskiego) na prowadzenie zespołu badawczego. Ale rozumiem, że w przypadku habilitacji moje zdanie jest odosobnione i muszę zaakceptować zdanie większości (jeśli taka istnieje?), która opowiada się za utrzymaniem tego reliktu przeszłości. Poddaję jednak pod rozwagę kwestię, czy na pewno powinien to być drugi stopień naukowy. Może jedynie certyfikacja możliwości bycia promotorem w przewodach doktorskich? Takie rozwiązanie stosuje się we Francji i Włoszech. Umożliwiłoby ono bardziej intensywną współpracę uczelni z praktykami z sektorów gospodarki i administracji, w przypadku których brak stopnia doktora habilitowanego bywa obecnie przeszkodą (przynajmniej mentalną) w prowadzeniu na uczelni wykładów czy seminariów. Takie rozwiązanie sprzyja wreszcie możliwości zakładania samodzielnych zespołów (np. dzięki uzyskaniu zewnętrznego grantu) przed uzyskaniem habilitacji. To wyraźnie przyspieszyłoby karierę naukową młodym wybitnym uczonym, którzy mają już znaczący dorobek naukowy i mogliby uzyskać habilitację szybciej, niż wypromują w swoim zespole pierwszego doktoranta. Habilitacja nie powinna być obowiązkowa. Jeśli badacz nie jest zainteresowany promowaniem doktorów, a np. chciałby prowadzić zespół naukowy złożony z magistrantów i postdoków, nie musiałby przechodzić procedury uzyskiwania habilitacji.

Opowiadam się też za zastąpieniem tytułu profesora nadawanego przez Prezydenta RP zatrudnieniem na etacie profesora zwyczajnego w danej uczelni, przy czym maksymalna liczba profesorów zwyczajnych powinna być wyznaczana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zdaję sobie jednak sprawę, że również ta propozycja nie jest popierana przez większość „belwederskich" profesorów.

W przypadku uprawnień do nadawania stopni i tytułu naukowego zmiany indukowane byłyby m.in. nową kategoryzacją dziedzin naukowych. Uzyskanie wysokiej kategorii naukowej powinno skutkować odpowiednimi uprawnieniami. Powinna przy tym wzrosnąć określona przez ustawę minimalna liczba pracowników naukowych zatrudnionych w jednostce na pierwszym etacie, uprawniająca ją do nadawania stopnia naukowego. W przypadku uprawnień do nadawania stopnia doktora powinno się przyjąć liczbę pracowników naukowych (np. profesorów i doktorów habilitowanych) obecnie obowiązującą w przypadku uprawnień do nadawania doktora habilitowanego. Zreformowana KEJN powinna przyjąć zasadę, że osoby zaliczające się do minimum kadrowego, niezbędnego do posiadania uprawnień przez instytut/uczelnię, powinny być czynnymi uczonymi publikującymi w ciągu

ostatnich 10 lat wyniki badań z dziedziny, w której uprawnienie zostało przyznane. O habilitację lub tytuł profesora można byłoby się ubiegać w instytucie/uczelni posiadającej odpowiednie uprawnienia, ale nie mogłaby to być jednostka aktualnie zatrudniająca kandydata ani jednostka, która nadała mu doktorat. Dopuszczałbym możliwość, aby w przypadku wybitnego dorobku naukowego lub unikatowej specjalności niezbędnej do prowadzenia dydaktyki uczelnia mogła zatrudnić na etacie profesora nadzwyczajnego osobę nieposiadającą stopnia doktora habilitowanego, a jedynie doktorat. Osoba taka nie powinna być jednak wliczana do minimum niezbędnego do uzyskania uprawnień do nadawania stopnia lub tytułu naukowego. Osoba, która stara się o etat profesora nadzwyczajnego lub zwyczajnego, powinna odbyć przynajmniej dwuletni staż naukowy po doktoracie poza uczelnią, w której chce być zatrudniona.

Nowa Ustawa 2.0 powinna precyzować, że uprawnienia (do doktoryzowania, habilitacji i występowania o nadanie tytułu profesora) w danej dziedzinie, jak i możliwość występowania do KEJN o uzyskanie kategorii naukowej (w danej dziedzinie) powinny być przypisane do uczelni (lub związku uczelni) spełniających odpowiednie warunki brzegowe. W wyniku postulowanej likwidacji dyscyplin naukowych i idącej za tym zmianie zasad nadawania uprawnień niektóre wydziały stracą rację bytu i będą musiały ulec reorganizacji. Podstawową jednostką prowadzącą badania naukowe powinien być zespół/katedra. Taka struktura będzie sprzyjała badaniom interdyscyplinarnym, a także możliwości elastycznego reagowania w przypadku tworzenia się nowych dziedzin naukowych. Członkowie KEJN (organu odpowiedzialnego za uprawnienia i ocenę naukową jednostek) powinni być wybierani przez Komitet Selekcyjny (powołany przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego) spośród kandydatów wskazanych przez jednostki posiadające kategorie A i A+. Minister wybierałby Komitet Selekcyjny, ale później nie mógłby ingerować w skład powołanej komisji. Struktury wyższego rzędu niż zakłady/katedry, np. wydziały, szkoły czy kolegia, mogłyby być tworzone, na podstawie statutu danej uczelni, wyłącznie w celu koordynacji działalności dydaktycznej. Jej jakość powinna być oceniana przez PKA, a w ocenie tej powinno się także zwracać uwagę na jakość prowadzonych badań naukowych i uprawnienia posiadane przez strukturę tworzącą kierunek studiów. Sposób tworzenia PKA powinien być analogiczny jak w przypadku KEJN (powołanie przez ministra Komitetu Selekcyjnego, który spośród kandydatów zgłoszonych przez jednostki posiadające kategorie A i A+ wybiera członków PKA).

3. Zarządzanie uczelniami

Większość prób zreformowania systemu zarządzania uczelniami podejmowanych w ostatnich latach (reformy z 2005 czy 2011 r.) było skutecznie blokowanych przez samych rektorów. Opór rektorów w tej sprawie jest spowodowany z jednej strony

obawą przed ewentualnymi ingerencjami polityków lub innych środowisk spoza uczelni w wewnętrzne sprawy uniwersyteckie, z drugiej – wygodnym dla rektorów rozmyciem odpowiedzialności: inny organ powołuje rektora (zazwyczaj kolegium elektorów), inny go rozlicza – przyjmuje roczne sprawozdania (Senat). Przy tak nieprzejrzystym systemie niedrożna jest procedura odwołania rektora w przypadku jego ewidentnych błędów. Myślę jednak, że najważniejszym powodem, dla którego duża część rektorów jest przeciwna zmianom w systemie zarządzania uczelniami, jest ich przekonanie, że dzięki wyborowi przez kolegium elektorów są oni rzeczywistymi reprezentantami środowiska uczelni. Przywołując ten ostatni argument, rektorzy nie biorą jednak pod uwagę faktu, że uzyskanie większości w wyborach, w których głosują elektorzy, jest okupione wieloma kompromisami i populistycznymi obietnicami, które bardzo utrudniają im późniejsze zarządzanie uczelnią. Zdarza się, że wyborcze zobowiązania wręcz zniewalaja rektora, czyniąc go słabym przywódcą (co jest szczególnie widoczne w pierwszej kadencji).

Dlatego uważam, że w przyszłym ustroju uczelni rektor powinien mieć silną władzę wykonawczą, ale jego działania powinny być transparentne. Powinien on ponosić odpowiedzialność za podjęte decyzje przed profesjonalnie przygotowanym ciałem, które uczestniczyło w jego powołaniu i które w skrajnych przypadkach może go odwołać.

Na podstawie dyskusji prowadzonych w Komitecie Kongresu Nauki Polskiej i jego zespołach uważam, że jesteśmy już blisko kompromisu. Ciałem, które *post factum* rozliczałoby decyzje rektora, mógłby być Konwent powoływany przez Senat. Takie usytuowanie prawne Konwentu zmniejszałoby prawdopodobieństwo ingerencji politycznych lub innych spoza uczelni. Zgodnie z moją propozycją Konwent nie byłby zbyt liczny (7-14 osób); przynajmniej 50% jego składu powinno pochodzić spoza uczelni (statut uczelni może precyzować, że byliby to np. przedstawiciele ministra, biznesu, społeczności i władz regionu, absolwenci uczelni, którzy odnieśli sukces, lub wybitni uczeni pracujący poza uczelnią). W przypadku uczelni mających aspiracje do statusu uczelni badawczej statut powinien przewidywać, że przynajmniej 50% +1 składu Konwentu stanowiliby uczeni z wybitnym dorobkiem naukowym (niereprezentujący poszczególnych struktur uczelni, czyli nieposiadający potencjalnego konfliktu interesów). Zgodnie z tą propozycją to 50%+1 może być „skonsumowane" przez uczonych zatrudnionych i niezatrudnionych w danej uczelni. Do uprawnień Konwentu, zgodnie z moją propozycją, powinno należeć:

- uczestniczenie, wraz z Senatem, w wyborze i odwoływaniu rektora,
- przyjmowanie (po zasięgnięciu opinii Senatu) statutu uczelni, wizji rozwoju uniwersytetu, rocznych planów oraz rocznego sprawozdania rektora.

Taka struktura zarządcza zapewniłaby silną, a jednocześnie transparentną władzę rektora. Po przyjęciu przez Konwent wizji rozwoju uczelni i rocznego planu rektor wraz z prorektorami realizowaliby te działania. Konwent jedynie *post factum,* na etapie sprawozdania rocznego, pośrednio opiniowałby decyzje rekto-

ra. W procedurze powoływania i odwoływania rektora Konwent współpracowałby z Senatem. Ustalałby skład komisji przedstawiającej kandydaturę na rektora (statut może przewidywać, że część lub cały Konwent stanowi tę komisję). Po ustaleniu przez Konwent optymalnego kandydata na rektora Senat przyjmowałby lub nie tę kandydaturę.

Na początku dyskusji z rektorami zgodziliśmy się, że Konwent powinien przedstawiać Senatowi przynajmniej dwóch kandydatów do wyboru. Po zastanowieniu doszedłem jednak do wniosku, że nie jest to dobre rozwiązanie, bo sytuacja niewiele zmieniłaby się w stosunku do obecnego stanu rzeczy. Według mojej propozycji jednego kandydata na rektora powinien wskazywać Konwent, a wybierać/zatwierdzać – Senat. Wybór polegający na akceptacji lub nie jednego kandydata wyeliminowałby obecną patologiczną otoczkę wyborczą (tworzenie grup interesów, koterii, aktywność lobbystów itp.), a w połączeniu z pozostałymi elementami proponowanej procedury wyboru zniwelowałby wiele negatywnych procesów towarzyszących jej obecnie, o których pisałem powyżej. Jeśli mój pomysł nie uzyska aprobaty i wybierzemy wariant, w którym Konwent będzie proponować przynajmniej dwóch kandydatów na rektora, to poprę propozycję prof. Andrzeja Białasa, aby rektor mógł sprawować funkcję tylko przez jedną kadencję, przy wydłużeniu czasu jej trwania do 6 lat.

Senat, stanowiący reprezentację środowiska akademickiego uczelni, poza wymienionymi wyżej funkcjami opiniodawczymi powinien pełnić funkcje stanowiące w zakresie działalności akademickiej: uruchamianie nowych kierunków studiów, przeprowadzanie awansów naukowych itp. Przewodniczącym Senatu byłby rektor. Jestem także zwolennikiem rozwiązania, w którym to rektor przedstawia kandydatów na prorektorów, kanclerza i kwestora oraz kierowników struktur organizacyjnych uczelni przewidzianych przez statut. Konwent powoływałby wskazanych przez rektora prorektorów, kanclerza i kwestora, a kierowników struktur organizacyjnych uczelni zatwierdzałby Senat. Argument, że taki sposób powoływania kierowników struktur organizacyjnych jest zamachem na autonomię tych struktur jest pomyłką i wynika z niezrozumienia misji uniwersytetu. To uczelnia musi być autonomiczna, a nie jej wydziały czy instytuty, i to jest zasadnicza różnica! Obecnie autonomia wydziałów jest tak daleko posunięta, że możemy mówić o uczelniach jako jedynie federacjach wielu wydziałów, a nie o spójnych całościach.

4. Ocena jakości pracy naukowej

Aby mówić o wprowadzaniu kultury jakości w nauce, trzeba umieć odróżnić dobrą naukę od przeciętnej lub słabej. Jedyną metodą pozwalającą ocenić jakość badań naukowych jest ocena dokonywana przez ekspertów w danej dziedzinie, reprezentujących podobny lub wyższy poziom naukowy co badacze przez nich oceniani (metoda *peer review*).

W Polsce istnieje obecnie ok. 1000 jednostek podstawowych, które aplikują o dotacje na działalność statutową (ok. 1 mld zł do podziału). Nie ma więc możliwości, by wszystkie te jednostki były oceniane z zastosowaniem metody *peer review*. Nawet przy przyjęciu nowej reguły, że ocena dotyczy nowo zdefiniowanych dziedzin naukowych reprezentowanych na uczelni, ich liczba na danej uczelni będzie znacząca. Nie uciekniemy więc całkiem od oceny parametrycznej. Należy jednak pamiętać, że parametry zastosowane w tej ocenie będą pośrednio kształtowały politykę naukową uczelni.

Obecnie głównym parametrem oceny jest punktacja za publikacje naukowe powstałe w wyniku realizacji prac badawczych prowadzonych w danej jednostce. Punkty są przyznawane nie za jakość tych prac, ale za miejsce ich publikacji. Przy kompleksowej ocenie jednostek naukowych za lata 2013-2016 stosuje się wykaz czasopism naukowych wraz z liczbą punktów przyznanych za publikacje naukowe w tych czasopismach, ustalony na podstawie wykazów ogłoszonych w tych latach przez ministra zgodnie z § 14 ust. 2 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym (Dz.U. 2014, poz. 1126).

System ten posiada wiele wad i i skutkuje niekorzystnymi konsekwencjami:

1. Punktacja czasopism zależy od pozycji czasopisma w danej subdyscyplinie nauki, a pozycja czasopism w ramach subdyscypliny – od siły oddziaływania (ang. *Impact Factor* – IF) czasopisma, w którym została opublikowana oceniana praca.
2. IF czasopisma, w którym została opublikowana oceniana praca, nie jest żądaną miarą jakości tej publikacji (Wróblewski 2017). Oceniamy w takim przypadku nie jakość pracy, ale miejsce jej publikacji.
3. W ramach danej subdyscypliny może występować duża rozpiętość (gradient) IF, zaś punktacja wyznaczona przez ministerstwo znacząco spłaszcza te różnice. W konsekwencji bardziej opłaca się opublikować kilka prac średniej jakości niż jedną, która zostanie doceniona przez środowisko (tzn. np. uzyska dużą liczbę cytowań).
4. Jeśli oceniana praca została opublikowana w czasopiśmie, które jest sklasyfikowane w ramach kilku subdyscyplin, to niezależnie od tematyki tej pracy przyjmuje się dla niej najwyższą punktację spośród grup, w których dane czasopismo jest wymienione. Przypisanie ocenianej pracy do danej subdyscypliny nie zależy zatem od rzeczywistej tematyki tej pracy, ale od czasopisma, w którym została ona opublikowana.
5. Punktacja przewidziana dla prac posiadających wielu autorów (powyżej 10) nie sprzyja współpracy. Bardziej opłaca się publikować prace, których autorami są pracownicy jednej ocenianej jednostki, niż wyniki prac powstałe dzięki współpracy wielu jednostek, choćby prowadziły one do przełomowych odkryć.

6. W metodę opartą na wykazie czasopism i ich punktacji wpisana jest zasadnicza wada – wykaz ten nigdy nie będzie kompletny i aktualny. Powstają nowe czasopisma, inne przestają istnieć. Jest to dynamiczny proces, którego nie da się „zamrozić" na 4 lata (w takim przedziale czasowym obowiązuje wykaz ogłaszany przez ministra).

W przypadku oceny dużych (zatrudniających powyżej 60 nauczycieli akademickich) wydziałów lub instytutów naukowych pracujących w jednorodnej tematyce ocena parametryczna oparta na punktacji czasopism, w których opublikowane zostały prace badawcze autorstwa ich pracowników, koreluje z poziomem cytowania tych prac czy wielkością funduszy uzyskanych przez ocenianą jednostkę z agencji grantowych stosujących metodę *peer review*. Jednakże przenoszenie tej metody oceny dorobku naukowego na ocenę mniejszych jednostek oraz indywidualnych dokonań poszczególnych badaczy prowadzi do wielu patologicznych zjawisk zdarzających się w naszym środowisku:

1. Nie jest ważne, co się publikuje, ważne, gdzie się to robi. Wiele wydziałów jako zasadę obowiązującą przy awansach naukowych ustala granicę punktacji, poniżej której awanse nie są procesowane. Na przykład warunkiem złożenia wniosku o przyznanie stopnia doktora habilitowanego może być posiadanie minimum sześciu prac o określonym minimalnym sumarycznym IF (np. 10). Zatem autor czterech bardzo dobrych prac, które ukazały się w renomowanych czasopismach naukowych (każde ma IF powyżej 10!) musi napisać jeszcze co najmniej dwie i opublikować je gdziekolwiek, aby móc starać się o uzyskanie stopnia doktora habilitowanego. To czysta strata czasu i absurd funkcjonujący w wielu wydziałach!
2. Wykazanie się cyklem prac z odpowiednim sumarycznym IF jest warunkiem uzyskania nagrody rektora. Kolejny przykład stosowania niemiarodajnego kryterium oceny osiągnięć naukowych, prowadzący do ryzyka premiowania badaczy, którzy niekoniecznie na to zasłużyli.
3. W przypadku wielu agencji grantowych członkowie paneli przyznających granty zwracają uwagę na liczbę opublikowanych prac i miejsce ich publikacji, ale rzadko mają czas na przeczytanie tych prac i wyrobienie sobie własnego zdania na temat ich oryginalności i wpływu na rozwój danej dziedziny.

Podsumowując: wprawdzie nie popełniamy dużych błędów, stosując punktację czasopism naukowych (pośrednio zależną od IF) przy ocenie dużych wydziałów/instytutów naukowych, ale gdy te same kryteria stosowane są przy ocenie indywidualnej lub ocenie małych zespołów, powoduje to niepożądane skutki, które odbijają się na jakości nauki uprawianej w Polsce.

Propozycja zmiany:

Zaniechanie stosowania punktacji czasopism, w których pracownicy danej uczelni opublikowali wyniki swoich badań przy ocenie parametrycznej dziedziny

naukowej uprawianej w tej uczelni, i zastąpienie tej metody parametrami lepiej oddającymi indywidualny wkład danej publikacji w rozwój odpowiedniej dziedziny/dyscypliny naukowej. Proponuję, by za te nowe parametry uznać:

1. Uśredniony (znormalizowany w ramach danej subdycypliny) poziom cytowania prac opublikowanych przez daną uczelnię (*mean normalized citation score*, MNCS). Uzyskanie MNCS o wartości równej 1 oznacza, że publikacje powstałe w danej uczelni (w zadanym okresie oceny) są cytowane średnio tak samo jak wszystkie publikacje w danej subdyscyplinie naukowej na świecie w tym samym okresie.
2. Udział prac opublikowanych przez pracowników uczelni w grupie 10% najwyżej cytowanych prac w danej subdyscyplinie naukowej (PP, top 10%). Informacji takich dostarczają komercyjne bazy danych: Thomson Reuters Scientific/Institute of Scientific Information's (ISI) citation indexes: Web of Science (WoS) version of the Science Citation Index (SCI) (indexed); Social Science Citation Index (SSCI) oraz Arts & Humanities Citation Index (A&HCI). Bazy te monitorują prace naukowe publikowane w 12 tys. czasopism naukowych, podzielonych według 250 tematycznych subdyscyplin.

Fundacja na rzecz Nauki Polskiej w 2015 r. zleciła wykonanie badania bibliometrycznego dorobku naukowego ponad 500 liderów zespołów wyróżnionych przez FNP nagrodami, subsydiami lub grantami w ramach jej różnych programów w latach 2002-2013[1].

Oto kilka przykładów z tego dokumentu: uczeni realizujący projekty badawcze w ramach programów FNP, będący przedstawicielami subdyscypliny naukowej: *physics, multidisciplinary* osiągają znormalizowany poziom cytowania prac 2,26 razy większy niż średni poziom cytowania prac w tej subdyscyplinie (MNCS = 2,26). Podobnie wysoki znormalizowany poziom cytowania występuje dla prac z zakresu: *chemistry, multidisciplinary* (MNCS = 1,4), *physics, atomic, molecular & chemical* (MNCS = 1,32), *optics* (MNCS = 1,61), *polymer science* (MNCS = 2,84), *oncology* (MNCS = 1,43). Dla porównania: wszyscy naukowcy afiliowani w Polsce osiągają wysoki znormalizowany poziom cytowania jedynie w fizyce jądrowej (*physics, nuclear*) (MNCS = 1,29), ale średni (lub nieznacznie niższy niż średni) w następujących dyscyplinach: *physics, multidisciplinary* (MNCS = 0,85), *mathematics* (MNCS = 0,82), *astronomy & astrophysics* (MNCS = 0,94), *oncology* (MNCS = 1,06), *physics, particles & fields* (MNCS = 0,99).

Proponuję wprowadzenie właśnie tych dwóch parametrów jako głównych kryteriów oceny nowo zdefiniowanych dziedzin naukowych uprawianych w danej uczelni. Żeby uczelnie poddające się ocenie nie musiały sporządzać zbiorczych list publikacji (powoduje to ryzyko pomyłek i niestety także manipulacji), konieczne jest

[1] Pełna wersja raportu z badania: http://www.fnp.org.pl/assets/Raport_bibliometryczny_2015.pdf [12.06.2017].

ujednolicenie nazw uczelni podawanych przez autorów publikacji jako ich afiliacje – jest to warunek ich funkcjonowania w systemie będącym podstawą światowej klasyfikacji prac naukowych.

Te same parametry (MCNS i PP, top 10%) są również stosowane w przypadku międzynarodowych rankingów uczelni czy wyliczania współczynnika innowacyjności krajów UE (w ramach rankingu Innovation Union Scoreboard, publikowanego corocznie przez Komisję Europejską). W obu przypadkach jesteśmy daleko w tyle za światową czołówką, przede wszystkim ze względu na jakość uprawianej w Polsce nauki, ale także na nieuporządkowane nazewnictwo – zdarza się, że w ramach jednej uczelni podawane są różne wersje jej nazwy. Ta kwestia również wymaga uporządkowania.

Warto dodatkowo zaznaczyć, że jak wskazuje cytowane opracowanie (w części dotyczącej metodyki wyznaczania MCNS i PP, top10%) oba te parametry należy wyznaczać równolegle, ze względu na to, że wartość MCNS może być zawyżona przez obecność jednej bardzo dobrze cytowanej pracy.

Zastosowanie dwóch proponowanych parametrów przy ocenie jakości badań uprawianych w ramach danej dyscypliny naukowej pozwoli stworzyć ranking uczelni na podstawie wpływu poszczególnych szkół wyższych na rozwój określonych dziedzin naukowych (czy też raczej pokaże, w jaki sposób prace opublikowane przez badaczy związanych z daną uczelnią są postrzegane przez środowisko naukowe danej subdyscypliny naukowej). Oczywiście nadal nie możemy mówić o ocenie jakości określonej pracy, bo można ją ocenić tylko za pomocą metody *peer review*. Ocenę według proponowanej metodologii należy powtarzać min. co 5 lat. Przy wyznaczaniu poziomu cytowania prac należy też uwzględnić nie tylko te opublikowane w ciągu ostatnich 5 lat, ale wszystkie prace opublikowane przez daną uczelnię w danej dziedzinie naukowej. Artykuły naukowe zazwyczaj są cytowane tylko przez kilka pierwszych lat po publikacji, później środowisko o nich zapomina, jednak raz na jakiś czas zdarzają się też wybitne, przełomowe publikacje, które długo utrzymują znaczący poziom cytowania, ważne więc jest ich docenienie.

Za przyjęciem proponowanej tu procedury oceny parametrycznej przemawia także to, że narzuci ona prawidłowe zachowania przy ocenie indywidualnych dokonań badawczych w trakcie podejmowania decyzji grantowych czy awansowych. W takich przypadkach nie będzie brane pod uwagę miejsce publikacji danej pracy, ale poziom jej cytowania w stosunku do średniej światowej w wybranej subdyscyplinie.

5. Komercjalizacja wyników naukowych uzyskanych na polskich uczelniach

W dyskusjach toczonych wokół przydatności nauki dla społeczeństwa często pojawiają się postulaty szybkiego zastosowania wyników badań. W przypadku poli-

technik to oczekiwanie jest dużej mierze uzasadnione, jednak już w przypadku uniwersytetów – niekoniecznie. Dla rozwoju cywilizacyjnego ważne są przecież także badania wynikające wyłącznie z ciekawości naukowej (*curiosity-driven science*), takie, których praktycznych efektów nie da się od razu przewidzieć. Równania Maxwella zostały wymyślone przeszło 100 lat temu i w momencie ich ogłoszenia nikt nie przypuszczał, że w przyszłości przyczynią się do powstania radia czy telefonii komórkowej.

Niezależnie od tego dla prawidłowej komercjalizacji wyników badań niezbędne jest stworzenie całego „ekosystemu" wspomagającego ten proces. Takiego systemu w polskich uczelniach ani poza nimi nie ma. Musimy zdawać sobie sprawę, że najważniejszym zadaniem uczelni jest kształcenie studentów (m.in. w zakresie komercjalizacji), a przy okazji kształtowanie ich postaw (także proinnowacyjnych). Tworzenie wokół uczelni firm typu *spin off* czy sprzedawanie przez związane z uczelniami centra transferu technologii licencji dotyczących patentów powstałych na tych uczelniach jest niezbędne, nie tylko jako możliwość osiągnięcia dodatkowego zysku, ale przede wszystkim jako element kształcenia studentów i zaszczepiania im postawy proinnowacyjnej. Co trzeci student MIT po skończeniu (lub w trakcie) studiów zakłada firmę. Nie mamy podobnych danych dotyczących np. studentów polskich politechnik, ale przypuszczam, że jest dużo gorzej.

W celu stymulowania proinnowacyjnych działań uczelni, a co ważniejsze – studentów, należałoby stworzyć zachęty finansowe podobne do tych wprowadzonych w Finlandii, gdzie za każde euro uzyskane ze współpracy z przemysłem uczelnia otrzymuje trzy euro ekstra dofinansowania z budżetu państwa. Nie twierdzę, że stać nas na taki przelicznik, ale tego rodzaju bonus powinien przysługiwać wszystkim uczelniom w Polsce: zarówno zawodowym, badawczo-dydaktycznym, jak i badawczym. Uczelnia sama decydowałaby, czy zechce skorzystać z tego dodatkowego źródła finansowania, i w związku z tym, czy bardziej rozbuduje „część aplikacyjną", czy też „część badawczą". To musi być jednak wewnętrzna decyzja danej uczelni, a nie narzucony odgórnie wymóg.

Większość działających na polskich uczelniach centrów transferu technologii nie spełnia swojego zadania, m.in. dlatego, że w ostatnich latach na rynku łatwo dostępne były pieniądze na szkolenia (pochodzące np. z funduszy strukturalnych). Nie było więc czasu ani pozytywnych bodźców do prowadzenia prawdziwej komercjalizacji wyników. Nie powstał też system motywacyjny dla osób pracujących w tych centrach, uzależniający ich wynagrodzenie od osiągnięć w zakresie komercjalizacji badań. NCBiR podjął próbę zmiany tej sytuacji i stworzył program kształcenia tzw. brokerów innowacyjności, jednak i w tym przypadku zabrakło dla nich zachęt finansowych. Byli oni zatrudniani na uczelniach z pensjami adiunktów lub pracowników technicznych, dlatego też program nie spełnił pokładanych w nim nadziei.

Aby ekosystem wspierający komercjalizację myśli naukowej zaczął działać, wokół polskich uczelni powinny powstawać parki naukowe (co w niektórych przypad-

kach już się dzieje), w których pracują prywatne firmy wprowadzające na rynek odkrycia naukowe powstałe na uczelniach. Polskie uczelnie powinny na większą skalę przekazywać prawa własności intelektualnej wynalazcom pracującym na uczelni, którzy dzięki temu sami lub we współpracy z profesjonalistami ze świata biznesu zakładaliby firmy typu *spin off*. Taki proces powinien być wspomagany przez brokerów innowacyjności finansowanych przez parki naukowe, a nie uczelnie, zaś dochody brokerów powinny zależeć od dochodów firm, które powstały w wyniku transferu technologii. Rektorzy (oraz kontrolujące ich organy państwowe, takie jak NIK) powinni zdawać sobie sprawę, że szkoła wyższa osiągnie większe korzyści, umożliwiając powstanie prywatnych firm wokół uczelni (ciekawe miejsca pracy dla absolwentów i bezpośrednie udziały uczelni w zyskach), niż utrzymując uczelniane centra transferu technologii, które często prowadzą działania służące komercjalizacji w sposób nieudolny i ślamazarny (nie tylko nie generując zysku dla uczelni, ale także stanowiąc dla niej znaczące obciążenie finansowe). Takie właśnie podejście przyjął np. Uniwersytet Cambridge. Co ciekawe, przy tworzeniu start-upów w branży hi-tech (będących *spin outami* wywodzącymi się z tej uczelni), uniwersytet szacuje swój wkład w postaci własności intelektualnej jako równy „0", ale oczywiście zastrzega sobie partycypację w przyszłych zyskach firmy. W efekcie w ciągu ostatnich 30 lat wokół tej uczelni powstało ok. 1500 firm (50% z nich powstało przy udziale uniwersytetu) zatrudniających 45 tys. pracowników (80% wzrostu zatrudnienia w ciągu 30 lat). To z kolei spowodowało czterokrotnie większy wzrost ekonomiczny regionu, w którym znajduje się Uniwersytet Cambridge, w stosunku do całej Wielkiej Brytanii.

Takie podejście zakłada jednak, że osoba fizyczna (wynalazca z uniwersytetu lub/i właściciel *spin offu*) wzbogaci się, a tego już w Polsce bardzo nie lubimy. Dla uczelni bezpieczniej jest nic nie zrobić z wynalazkiem lub tylko pozorować chęć wdrożenia go, niż pozwolić, by ktoś prywatnie na nim zarobił. Nie naraża się wtedy na zarzut niegospodarności i inne kłopoty ze strony organów państwowych.

Na zakończenie chciałbym dodać, że aby realizacja proponowanego programu minimum determinującego tworzenie kultury jakości na polskich uczelniach była możliwa, przyszła Ustawa 2.0 powinna:

- określać tylko ogólne ramy prawne funkcjonowania uczelni, pozostawiając szczegółowe rozwiązania ich statutom. To uczelnie same powinny decydować, w jaki sposób chcą uczestniczyć w budowaniu nowej jakości w badaniach i w dydaktyce;
- wyznaczać jedynie jakościowe punkty docelowe dla tworzenia uczelni badawczych, a nie szczegółowe ścieżki dojścia do nich. Ustawa powinna:
  - określać warunki dwuetapowych konkursów na uzyskanie statusu uczelni badawczych, powtarzanych co pewien czas,
  - definiować benefity związane z uzyskaniem tego statusu,

  - przewidywać możliwość prowadzenia programów budowania centrów doskonałości dostępnych dla wszystkich uczelni akademickich, co ułatwi uzyskanie statusu uczelni badawczej;
- ograniczyć rolę ministra nauki i szkolnictwa wyższego do:
  - prowadzenia polityki makrofinansowej (tzn. pierwotny podział całej puli funduszy przeznaczonych na naukę i szkolnictwo wyższe na część finansującą system grantowy (podział funduszy między agencje grantowe), część na działalność statutową jednostek, część na inwestycje itp.,
  - aktywności w proponowaniu zmian legislacyjnych, w tym zasad dystrybucji środków przeznaczonych na badania i rozwój oraz szkolnictwo wyższe,
  - nadzoru nad przestrzeganiem prawa (z możliwością odwołania się do właściwego sądu przez uczelnie).

Literatura

Kwiek, M. (2012). Uniwersytet jako wspólnota badaczy? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(40): 71-101.

Wróblewski, A.K. (2017). Nie wszystko, co się liczy, da się policzyć... *Nauka*. 1: 7-22.

Creating a culture of excellence: Law 2.0

ABSTRACT. Scientific excellence cannot be decreed. However, it can and must be pursued by introducing pro-quality solutions in the financing of science and cultivating a culture of excellence in the scientific community. Research universities should be appointed in an open, two-stage competition. Candidate universities would present their organizational and management restructuring plan and their conception for improving the quality of their teaching and research. To improve the system for evaluation of the quality of research and teaching and the process of obtaining academic degrees and titles, firstly a new categorization of research fields should be introduced (patterned on the ERC). Parametric assessment based on assignment of points to periodicals should be replaced by assessment based on parameters better reflecting the individual contribution of the specific publication to the development of the research field or academic discipline – mean normalized citation score and PP (top 10%). In the future university system, the rector should have strong executive authority, but his actions must be transparent. The rector should be answerable for his decisions before the professionally qualified body which participated in his appointment and in extreme instances should be empowered to remove him. For proper commercialization of research results, it is necessary to develop an entire ecosystem fostering this process (creation of spinoff firms affiliated with universities, sale by technology transfer centres of licences for patents arising at the university, and financial incentives for cooperation with industry).

KEYWORDS: higher education reform in Poland, quality culture in research and education, Higher Education Law 2.0, research universities, university system, university management, procedure for earning degrees and academic titles, evaluation of research quality, commercialization of research results

CYTOWANIE: Żylicz, M. (2017). Tworzenie kultury jakości (Ustawa 2.0). *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 41-57. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.1.

MACIEJ ŻYLICZ – prof., studiował fizykę i biologię na Uniwersytecie Gdańskim. Habilitację i tytuł profesora uzyskał z zakresu biologii molekularnej i biochemii. W latach 1980-1999 nauczyciel akademicki UG (w tym w latach 1990-1993 prorektor ds. nauki), a w latach 1999-2005 – UW. W latach 1999-2016 pracownik naukowy Międzynarodowego Instytutu Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie. Od 2005 r. jest prezesem zarządu Fundacji na rzecz Nauki Polskiej. Jego prace naukowe z zakresu białek szoku termicznego są szeroko cytowane (24 prace cytowane powyżej 100 razy). Wyizolował i opisał pod względem biochemicznym pierwsze białka szoku termicznego, wykazał ich udział w replikacji DNA i wraz z współpracownikami opisał ich rolę opiekuńczą w dysocjacji agregatów białkowych, zwijaniu się i degradacji białek. Odkrył ich udział w transformacji nowotworowej. Jego ostatnie badania mogą mieć implikacje kliniczne. Członek wielu krajowych i zagranicznych akademii nauk, laureat licznych nagród naukowych (w tym Nagrody FNP). Doktor *honoris causa* Uniwersytetów: Wrocławskiego, Gdańskiego i Jagiellońskiego. E-mail: maciej.zylicz@fnp.org.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Jerzy Duszyński, Tadeusz Burczyński
Paweł M. Rowiński, Andrzej Rychard

Projekt: Uniwersytet PAN[1]

STRESZCZENIE. Instytuty Polskiej Akademii Nauk mają wśród polskich instytucji naukowych czołowy potencjał merytoryczny. W instytutach PAN w latach 2013-2016 powstało 19,7% prac afiliowanych w polskich instytucjach i umieszczonych w najbardziej prestiżowych pismach naukowych danych dziedzin (górne 10% z list pism danej dziedziny nauki uszeregowanych według rosnącego współczynnika wpływu, IF). Jest to najlepszy wynik wśród polskich instytucji akademickich. Kadra instytutów PAN zajmuje się nie tylko badaniami, ale też dydaktyką; 1607 osób (stan na 31 grudnia 2016) było na stacjonarnych studiach doktoranckich w Instytutach PAN. Stopień umiędzynarodowienia studiów w PAN (8%) jest największy wśród polskich uczelni. W związku z tym uzasadnione wydaje się powołanie Uniwersytetu PAN (UPAN), który mógłby stać się pierwszą w Polsce uczelnią badawczą. Planuje się, że docelowo kształciłoby się na nim 2,5 tys. osób, w przeważającej części studentek i studentów III stopnia. Taka liczba pozwoli na zagwarantowanie indywidualnej merytorycznej opieki każdemu studentowi, a także na wprowadzenie i przetestowanie nowatorskich programów dydaktycznych, właściwych erze Internetu i e-learningu, prowadzenia studiów online poprzez *courser*, studiów inter- i crossdyscyplinarnych. UPAN ma realne szanse stać się wizytówką polskiej nauki i szkolnictwa wyższego, gdyż otwarte, międzynarodowe wieloletnie programy konkursowe na pozycje: wizytujących profesorów, stażystów podoktorskich i doktorantów mogą podnieść umiędzynarodowienie zarówno kadry, jak i studentów UPAN do poziomu właściwego najlepszym uczelniom świata. Z uwagi na wielkość naszego budżetu nauki i szkolnictwa wyższego osiągnięcie takiego umiędzynarodowienia jest finansowo realne w najbliższym czasie tylko dla uczelni tak małej jak UPAN. Opisane działania będą projakościowe także dla samych instytutów PAN i istotnie podniosą ich poziom merytoryczny. Po kilku latach UPAN ma realne szanse na uplasowanie się w międzynarodowych rankingach na bardzo dobrych pozycjach, w pierwszej dwusetce, a nawet w pierwszej setce najlepszych światowych uczelni. Należy podkreślić, że warunkiem tego jest zapewnienie finansowania badań w instytutach PAN na co najmniej takim jak obecnie poziomie, uelastycznienie ich sieci,

[1] Artykuł oparty jest na założeniach przygotowanych przez powołany przez prezesa PAN Zespół ds. koncepcji UPAN.

wytworzenie mechanizmów synergii pomiędzy instytutami (wspólny cel – UPAN) oraz wsparcie tego projektu długoletnim programem umiędzynarodowienia kadry i studentów.

SŁOWA KLUCZOWE: uniwersytet badawczy, Uniwersytet Polskiej Akademii Nauk, doskonałość naukowa

1. Tło i motywacja powstania projektu UPAN

Instytuty PAN w większości są na dobrym europejskim poziomie merytorycznym. Przyczyniły się do tego: stosunkowo mało obowiązków dydaktycznych kadry instytutów i pełna autonomia poszczególnych instytutów. Przy małych rozmiarach typowy instytut PAN ma około stu pięćdziesięciu pracowników, a duża autonomia pozwala mu na wysoką sprawność zarządzania. Jednocześnie instytuty mają tendencję do zamykania się w swoich murach i koncentrowania się na stosunkowo homogennej tematyce. Brakuje synergii w ich działaniu czy osiągnięcia masy krytycznej, która jest niezbędna do uzyskania wyrazistości międzynarodowej. Wspólny cel, jakim mógłby być Uniwersytet PAN, zmniejszyłby te tendencje separatystyczne. Co więcej, włączenie do kadry instytutów zagranicznych wizytujących profesorów, stażystów podoktorskich i doktorantów, zwiększenie umiędzynarodowienia kadry i studentów (co również mogłoby być pochodną projektu Uniwersytet PAN) byłoby impulsem do rozwoju instytutów PAN i silnym bodźcem projakościowym.

Polskie uczelnie w światowych i europejskich rankingach plasują się na dalekich pozycjach. Co więcej, od kilku lat ich pozycja spada. Istnieje ryzyko, że za dwa lata w ogóle znikną z rankingów, wypadną poza listę pięciuset instytucji szkolnictwa wyższego, które liczą się w świecie. Cierpi na tym wizerunek Polski. Stawia nas w rzędzie krajów zacofanych i podważa wiarę w nasz potencjał innowacyjny. Stosunkowo szybkie wykreowanie choćby jednej uczelni, która zajęłaby w międzynarodowych rankingach wysokie miejsce, przyniosłoby wielkie korzyści wizerunkowe Polsce. Byłaby też wzorem dla innych uczelni, lokomotywą zmian projakościowych w szkolnictwie wyższym oraz w innowacyjności Polski.

Niewiele osób zastanawia się, jak to się dzieje, że lokomotywa jest w stanie ciągnąć długi sznur wagonów wypełnionych np. węglem. Zwykle zaczyna ruch pociągu „powoli, jak żółw ociężale". Elastyczny zaczep między lokomotywą a pierwszym wagonem rozciąga się maksymalnie i wtedy za lokomotywą rusza pierwszy wagon. Gdy on ruszy, zaczyna się rozciągać zaczep pomiędzy wagonem pierwszym a drugim. Znowu rozciąga się maksymalnie i drugi wagon przyłącza się do ruchu, i tak dalej, i tak dalej, aż wszystkie wagony zostaną pociągnięte przez lokomotywę. Gdyby pomiędzy wagonami były sztywne zaczepy, lokomotywa nie zdołałaby wprawić w ruch długiego pociągu. Może to zrobić tylko wtedy, gdy wagony wprawia się w ruch stopniowo. Sekret tkwi w elastyczności połączenia składu pociągu. Podobnie jest z procesem podnoszenia doskonałości w instytucjach nauki i szkol-

nictwa wyższego w Polsce. Wszystkich ich nie poruszy w kierunku rozpoznawalnej międzynarodowo doskonałości nikt i nic. Ale stopniowo może się to udać. Tu też sekretem może być elastyczność, tym razem rozwiązań prawnych. Jeśli będą one sztywne, a wszystkie instytucje nauki i szkolnictwa wyższego objęte tą samą regulacją prawną, ruch w stronę doskonałości będzie utrudniony. Dlatego potrzebne są deregulacja uwarunkowań prawnych i dopuszczenie ustaw specjalnych, np. odrębnej, w zakresie szkolnictwa wyższego, regulacji prawnej Uniwersytetu PAN. To, co jest niezbędne do jego uruchomienia, to – przy zachowaniu maksymalnej autonomii instytutów PAN – nadanie osobowości prawnej Uniwersytetowi PAN, umożliwienie podwójnej afiliacji obejmującej instytut i Uniwersytet PAN. Bez takich i podobnych specjalnych rozwiązań prawnych dotyczących instytucji nauki i szkolnictwa wyższego niezwykle trudno będzie wprawić nasze instytucje w ruch ku doskonałości i pozycji międzynarodowej, do której aspirujemy.

Potrzeba większej doskonałości i efektywności w wystąpieniach konkursowych w programie Horyzont 2020 (H2020) jest obecnie bardzo silna. W H2020 badacze z Polski otrzymali 0,9% rozdysponowanych funduszy, a na ten program Polska składa się w wymiarze 3,13%. Oznacza to, że jeśli chodzi o naukę, jesteśmy głównie płatnikiem netto. W przyszłości, gdy przestaniemy w tak dużym stopniu korzystać z europejskich programów strukturalnych, może to stać się dużym problemem wizerunkowym nauki i szkolnictwa wyższego zarówno w skali kraju, jak i w skali europejskiej. Umiędzynarodowienie kadry naukowej Uniwersytetu PAN może znacznie przyczynić się do poprawy naszej efektywności w programach konkursowych UE.

Jeśli chodzi o mobilność studentów i kadry naukowej, to nasze parametry są bardzo niskie. Jesteśmy na trzecim od końca miejscu wśród krajów UE, jeśli chodzi o osoby spoza Unii, które w naszych instytucjach obroniły doktorat, i na przedostatnim miejscu jeśli chodzi o liczbę doktorantów spoza UE. W niewielkim stopniu uczestniczymy w konkursach programu Maria Skłodowska-Curie czy w konkursach Europejskiej Rady Nauki (ERC). Jedną z podstawowych cech czołowych jednostek naukowych jest korzystanie z szerokiej puli utalentowanych osób. Im bardziej te instytucje są atrakcyjne dla takich osób, tym lepiej. Najlepsze instytucje przyciągają takie osoby z całego świata: bardzo dobre z danego kontynentu, średnie z danego kraju, a słabe głównie z danego regionu czy miasta. Uniwersytet PAN ma szansę, aby w ciągu kilku lat stać się uczelnią atrakcyjną w skali międzynarodowej, a tym samym atrakcyjną dla utalentowanych naukowo osób stanie się Polska. Uniwersytet PAN może być „bramą", przez którą do systemu nauki i szkolnictwa wyższego wchodzić będą takie osoby z zagranicy, także z silnej polskiej diaspory naukowej.

Inne kraje usilnie zabiegają o włączenie jednej lub kilku swoich uczelni do grona instytucji prestiżowych rozpoznawalnych w skali międzynarodowej. Przeznaczają na to duże środki finansowe. Na przykład Rosja forsuje projekt 5-100 (pięć rosyjskich uczelni w pierwszej setce międzynarodowych rankingów), na który w latach 2013-2016 przeznaczyła 600 mln USD. Postęp w pozycji wybranych rosyjskich

uczelni w rankingach międzynarodowych jest wyraźny w ostatnich latach. Niemcy przeznaczyły 1,9 mld euro na pierwszą fazę (lata 2006-2011) Inicjatywy Doskonałości Szkolnictwa Wyższego (*Excelence Initiative*). Program oceniono pozytywnie i na następną fazę Inicjatywy (lata 2012 -2017) przeznaczono 2,7 mld euro. Francja na program poprawy szkolnictwa wyższego w 2010 r. przeznaczyła 7,7 mln euro. Ciekawą inicjatywą jest też utworzenie Uniwersytetu Chińskiej Akademii Nauk, przy zaangażowaniu instytutów tej Akademii. Chiny przeznaczyły na to ogromne środki finansowe. Warto zauważyć, że te programy, mające na celu wypromowanie liczących się międzynarodowo uczelni, są działaniami wieloletnimi. Taka też jest gwarancja ich finansowania. Jak wysokie koszty pochłonęłoby uruchomienie Uniwersytetu PAN? Podstawowe elementy proponowanego budżetu UPAN są następujące:

1. Organizacja seminariów instytutowych, 6-9 zaproszonych prelegentów, czołowych specjalistów z kraju i zagranicy, ich dobór w porozumieniu z liderami naukowymi instytutu.
2. Powołanie kilkuosobowej (3-5 osób) Międzynarodowej Naukowej Rady Doradczej Instytutu, z rotacyjnym składem, w konsultacji z liderami naukowymi instytutu. Do Rady nie powinni być powoływani obecni współpracownicy naukowi pracowników instytutu.
3. Koszty Centre for Advanced Studies organizującego pobyty wizytujących profesorów na półroczne lub roczne pobyty w wybranych college'ach/szkołach UPAN oraz prowadzącego własne badania.
4. Stypendia dla doktorantów z zagranicy.
5. Program dla stażystów po doktoracie (*postdocs*).
6. Przyjęcia w ramach międzynarodowego konkursu nowego kierownika grupy badawczej. *Start up* dla nowego PI. W rozstrzygnięciach tego konkursu istotne znaczenie ma opinia Międzynarodowej Rady Doradczej Instytutu.
7. Koszty działalności dydaktycznej, szczególnie w szeroko pojętej cyfryzacji procesu kształcenia.
8. Stopniowa rozbudowa bazy UPAN, remont sal wykładowych, bazy noclegowej, pomieszczeń dla studentów, administracji UPAN.

Uruchamiając otwarte, międzynarodowe wieloletnie programy konkursowe na pozycje: wizytujących profesorów, stażystów podoktorskich, i doktorantów mogą podnieść umiędzynarodowienie zarówno kadry (10%), jak i studentów (20%) UPAN do poziomu właściwego najlepszym uczelniom świata. Przy założeniu, że dydaktyczny i naukowy potencjał około 50 instytutów zasili UPAN, koszt takiego siedmioletniego programu wyniósłby około 860 mln zł/7 lat, tj. średnio 122 mln zł rocznie, a 80% tego budżetu wiąże się z nakładami na kapitał ludzki. Jest to duży, ale i tak najniższy z możliwych koszt wypromowania polskiej placówki znaczącej w pejzażu najlepszych światowych uczelni. Warto przypomnieć, że UPAN

w naszych zamierzeniach miałby kształcić docelowo 2500 studentek i studentów (w większości III stopnia), w przypadku dużych uczelni, kształcących dziesiątki tysięcy studentów, ten koszt musiałby być wielokrotnie wyższy. Trzeba też podkreślić niezwykle sprzyjającą okoliczność, że możemy ten uniwersytet utworzyć na bazie bardzo dobrze funkcjonujących instytutów, posiadających dobrą w skali europejskiej kadrę naukową, infrastrukturę badawczą i doświadczenie dydaktyczne. W innych krajach często podejmowane są próby tworzenia takich instytucji prawie od zera, czyniąc takie przedsięwzięcia znacznie droższymi i trudniejszymi do realizacji. Przykładem tego może być japoński OIST (Okinawa Institute of Science and Technology Graduate University).

Na przełomie 2016/2017 rozpoczęto intensywne przygotowania do reformy szkolnictwa wyższego w Polsce. Ogłoszenie projektu Ustawy 2.0 ma nastąpić na Narodowym Kongresie Nauki we wrześniu 2017 r. Wszystko wskazuje na to, że funkcjonowanie uczelni wyższych w Polsce bardzo się zmieni. Bierność PAN w obliczu tych zmian w sferze nauki i szkolnictwa wyższego byłaby oczywistym błędem zaniechania. Zaproponowanie nowatorskiego projektu zmieniającego funkcjonowanie instytutów PAN jest w tej sytuacji pożądane.

Przedstawiamy realistyczny plan, który może doprowadzić do powstania w Polsce (na początek choć jednej) uczelni realnie liczącej się w rankingach światowych. Wierzymy, że uczelnia ta będzie „pierwszym wagonem" zmierzającym ku istotnej pozycji międzynarodowej. Proponujemy, aby uczelnia powstała na bazie istniejących instytutów PAN i specjalnych uwarunkowań prawnych. Lokomotywą będą dodatkowe fundusze na naukę i rozwiązania prawne Ustawy 2.0 oraz znowelizowanej ustawy o PAN.

Uniwersytet Polskiej Akademii Nauk może stać się jednym z pierwszych uniwersytetów badawczych w Polsce. Będzie prowadził badania naukowe i kształcenie (głównie doktorskie i podoktorskie) na wysokim międzynarodowym poziomie, z wykorzystaniem potencjału badawczego i dydaktycznego instytutów PAN oraz kompetencji i doświadczenia członków polskiej korporacji uczonych. Uniwersytet PAN ma być uczelnią o zdecentralizowanej strukturze, działającą na bazie instytutów naukowych PAN. UPAN będzie zarazem sprzyjał współpracy z istniejącymi uczelniami poprzez budowę nowych, równoległych więzi z nimi.

2. Główne przesłanki utworzenia UPAN

Istnieją cztery główne przesłanki, dla których należy utworzyć UPAN:

- badawczy i edukacyjny potencjał instytutów PAN w skali kraju,
- zwiększenie możliwości wykorzystania tego potencjału, szczególnie w zaawansowanej edukacji,

- możliwość budowy silniejszej międzynarodowej pozycji nauki w Polsce i poprawy pozycji polskiej edukacji za granicą, także w liczących się światowych rankingach,
- konieczność wprowadzenia projakościowych zmian w instytutach PAN i zbudowania nowych więzi współpracy zarówno pomiędzy instytutami, dających efekt synergii dzięki potencjałowi badawczemu i dydaktycznemu, jak i współpracy z istniejącymi uczelniami.

Potencjał naukowy Akademii i jej instytutów jest ogromny w skali kraju, ale wciąż niewystarczający w konkurencji europejskiej. Ponad 80% instytutów ma kategorię A lub A+, 11 instytutów uzyskało status krajowych naukowych ośrodków wiodących. Blisko połowa najbardziej prestiżowych grantów Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych ERC realizowanych w Polsce jest pozyskiwana przez pracowników instytutów PAN. Wedle rozmaitych rankingów najwyżej notowanych polskich instytucji naukowych i badawczych PAN zajmuje pierwsze miejsce (np. Scimago Institutions Ranking czy Nature Index). Według bazy SCOPUS odsetek udziału publikacji instytutów PAN w liczbie publikacji z polskimi afiliacjami w okresie 2013-2016 stanowi blisko 14%, a publikacji w pismach naukowych z górnych 10% list danych dyscyplin – blisko 20%.

W ostatnich latach instytuty PAN wzmocniły współpracę z instytucjami sektora gospodarki, biznesu i administracji, znacząco poprawiły wskaźniki innowacyjności. W ramach PAN działają silne programy i centra międzynarodowe, PAN posiada stacje zagraniczne w kluczowych stolicach europejskich i aktywnie wspiera wystąpienia polskich uczonych w konkursach Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych (ERC).

Instytuty PAN kształcą już teraz ponad 1,6 tys. doktorantów na studiach stacjonarnych, zwykle na bardzo wysokim poziomie, mają też bogate doświadczenia w łączeniu edukacji z badaniami. Uniwersytet PAN wykorzysta ten potencjał w sposób bardziej racjonalny. Można nawet powiedzieć, że już teraz w działalności PAN połączone są badania i edukacja, że istnieją przesłanki, aby PAN traktować jako uniwersytet w pierwotnym znaczeniu tego słowa, w tej chwili uniwersytet typu *graduate*. Problemem jest to, że struktura i regulacje prawne, którym podlega PAN, nie są do tego dostosowane. To właśnie proponujemy zmienić. Nie jest to jednak tylko zmiana formalna – struktura instytucji, gdy pozostaje dysfunkcjonalna wobec jej istoty i misji, ogranicza ją, zamiast sprzyjać rozwojowi. Problemem jest także to, że obecne kształcenie ma charakter rozproszony, nie widać efektu synergii. Zapewni ją uniwersytet PAN, tworzący wspólne standardy kształcenia, przy zachowaniu istniejącej autonomii składających się nań instytutów.

Potencjał badawczy i edukacyjny nie jest należycie wykorzystany ze względu na istniejące ograniczenia instytucjonalne, prawne i finansowe. Akademia powinna kształcić – i negowanie tego byłoby marnowaniem dobra publicznego i intelektualnego – lecz w obecnej konstrukcji prawnej nie może na ten cel otrzymywać

finansowania. Powinna kształcić i kształci, jednak jej doktoranci często nie mają prawa uczestnictwa w rozmaitych programach finansowania i wymiany międzynarodowej organizowanych przez instytucje państwowe. I wreszcie, powinna kształcić, lecz nie zawsze ta funkcja edukacyjna jest dostrzegana przez ważne dla PAN instytucje państwa i regulacje prawne. Wszystko to tworzy system wewnętrznych napięć między potencjałem PAN (wraz z instytutami) a wykorzystaniem tego potencjału. Napięcia te są jedną z przyczyn nieustających problemów wizerunkowych Akademii zarówno w kraju, jak i za granicą, gdy często musi ona uzasadniać sensowność swego istnienia poza systemem szkolnictwa wyższego. Mają one charakter strukturalny i niepodzielny w tym sensie, że nie można usunąć ich pojedynczo – trzeba to zrobić całościowo. Utworzenie UPAN może te napięcia usunąć oraz istotnie poprawić pozycję PAN i pozytywnie wpłynąć na pozycję nauki w Polsce.

Powołanie grupy uniwersytetów badawczych, łączących edukację i badania na najwyższym poziomie, stanowi ogromną szansę, którą należy wykorzystać. Wśród takich uniwersytetów jest też miejsce dla Uniwersytetu PAN, który może podwyższyć pozycję polskiej nauki w konkurencji placówkami zagranicznymi. Oczywistym warunkiem jest zwiększenie umiędzynarodowienia kadry instytutów PAN, wprowadzenie w instytutach międzynarodowych rad doradczych, prowadzenie międzynarodowych konkursów na stanowiska naukowe i nowe zespoły badawcze, wsparcie uczonych w pozyskiwaniu najbardziej prestiżowych projektów badawczych. Istotne jest też wprowadzenie mechanizmów likwidacji źle funkcjonujących grup badawczych, a nawet instytucji, i jednocześnie powoływania nowych. W rezultacie utworzenie Uniwersytetu PAN będzie silnym projakościowym impulsem wobec instytutów PAN. Poprzez proponowane mechanizmy mobilności akademickiej może także wzmocnić współpracę z istniejącymi szkołami wyższymi, w tym uniwersytetami, szczególnie polskimi. Istotną rolę doradczą w budowie tych mechanizmów współpracy będzie pełniła Korporacja PAN, która składa się w większości z uczonych pracujących na uczelniach.

3. Czym ma być UPAN? Akademickie podstawy koncepcji

Uniwersytet PAN, choć w zamierzeniu skromny ilościowo, będzie uniwersytetem nowego typu w porównaniu do tradycyjnych uczelni. Traktujemy go jako swego rodzaju placówkę eksperymentalną. Jeśli chodzi o jego istotę akademicką, wyróżniają go następujące cechy:

1. Jest to uniwersytet kształcący głównie na poziomie doktorskim, postdoktorskim i akademickim podyplomowym. Osią kształcenia jest program doktorski oraz ustrukturalizowany program postdoktorski, oparty na wizytujących

postdocs. Jednym słowem, uniwersytet *postgraduate*. W przyszłości dopuszcza się skromny, wyspecjalizowany nurt kształcenia magisterskiego, głównie w postaci studiów uzupełniających dla tych kandydatów na studia doktoranckie, którzy z racji interdyscyplinarnego charakteru UPAN będą potrzebowali uzupełnienia zaawansowanej wiedzy podstawowej. W sumie, w sensie liczbowym, jest to uniwersytet niewielki (ok. 2,5 tys. studentów), lecz o bardzo silnym potencjale badawczym i edukacyjnym.

2. Ma charakter międzynarodowy, zarówno gdy chodzi o kadrę i studentów, jak i o programy badawcze oraz standardy edukacyjne. Uniwersytet będzie włączony w sieć współpracy międzynarodowej budowaną na podstawie doświadczeń instytutów PAN, ich rozbudowanych już równoległe porozumień z jednostkami innych polskich uniwersytetów, jak i nowych porozumień. To powoduje konieczność przyjęcia światowych standardów jakości edukacji, a zarazem wskazuje na istotną rolę języka angielskiego w procesie kształcenia, który będzie dominował we wszystkich programach, gdzie będzie to akademicko uzasadnione. Silnie rozwinięty będzie program *visiting professors*, otwarty także dla profesorów z Polski. W rezultacie UPAN stanie się jednym z centrów wymiany myśli i współpracy akademickiej, co zapewni mu także efekt synergii.
3. Jest interdyscyplinarny, lecz nie non-dyscyplinarny: nie ucieka w szare strefy niekontrolowane przez wypracowane standardy akademickie, lecz umożliwia współpracę pomiędzy dobrze zdefiniowanymi dyscyplinami. Ta współpraca stanowi niezbędny element curriculum kształcenia. Pewien element „migracji" między programami kształcenia byłby wbudowany w curriculum słuchaczy. Widzimy we współpracy interdyscyplinarnej szansę na stworzenie efektu synergii i tworzenie wartości dodanej w porównaniu do obecnego kształcenia w instytutach PAN.
4. *Ex definitione* jest uniwersytetem badawczym, co operacyjnie może oznaczać to, że o ile mogą w nim działać jednostki zajmujące się tylko badaniami, o tyle nie ma w nim miejsca na jednostki wyłącznie dydaktyczne. A istotą są jednostki łączące badania z dydaktyką.
5. UPAN jest uniwersytetem niewielkim, elitarnym, chcemy jednak, by głos jego zespołów i uczonych był słyszalny w debacie publicznej. Polskie dyskusje nie zawsze oparte są na racjonalnej wiedzy, dominują w nich stanowiska uzasadniane raczej ideologicznie niż oparte na dowodach. Także naszej polityce publicznej potrzebne jest to, co zwiemy *evidence based policy*. W okresie narastającej popularności różnego rodzaju ruchów kwestionujących racjonalność, w dobie postprawdy, potrzebny jest głos przywracający sens prawdy opartej na dowodach empirycznych. Tu też widzimy rolę dla Uniwersytetu PAN.

Tak zarysowana istota akademicka UPAN definiuje zarazem profil jego absolwenta i odpowiada na pytanie: Kogo ten Uniwersytet będzie kształcił? Będzie

kształcił wysoko wykwalifikowane kadry dla przyszłej pracy akademickiej oraz dla pracy w sektorze publicznym, a także prywatnym. W obecnej dobie budowy innowacyjnych gospodarek opartych na wiedzy stopień doktora jest zarówno pierwszym etapem kształcenia akademickiego, jak również potwierdzeniem wysokich kwalifikacji zawodowych, przydatnych także poza strukturami akademickimi. Absolwent UPAN uzyska umiejętności analityczne, umiejętności pracy zespołowej, zarządzania projektami, będzie ukształtowanym, niezależnym badaczem, nauczy się odpowiedzialności i będzie musiał wykazać się umiejętnością przekazywania zdobywanej wiedzy.

4. Czym ma być UPAN? Podstawowe rozwiązania strukturalne

Akademicka istota UPAN decyduje o przyjmowanych rozwiązaniach strukturalnych, które muszą być funkcjonalne z uwagi na naukowe cele Uniwersytetu. Dlatego też jego struktura opiera się na nastepujących rozwiązaniach:

1. Podstawowymi jednostkami organizacyjnymi UPAN są instytuty PAN lub oddolnie tworzone na zasadzie dobrowolności college/szkoły złożone z instytutów PAN, które działają jako wyodrębnione programy akademickie.
2. UPAN tworzy się z wybranych, czyli spełniających kryteria akademickie, instytutów PAN, niekoniecznie tylko z tych, które prowadzą kształcenie doktorskie. Jego częściami mogą być jedynie placówki badawcze. Wszystkie one zachowują swoją osobowość prawną, stając się częścią UPAN, a zarazem pozostają częścią PAN, gdyż cały uniwersytet jest częścią Polskiej Akademii Nauk. UPAN nie istnieje więc obok instytutów, on się z nich składa. Także jako całość nabywa osobowość prawną.
3. Instytuty zachowują swoją osobowość prawną i autonomię badawczą oraz autonomię co do akademickich treści swego kształcenia. Tylko bowiem na poziomie konkretnych instytutów możliwe jest faktyczne integrowanie badań i edukacji. Finansową konsekwencją tej struktury jest to, że instytuty nadal występują samodzielnie do MNiSW o dotacje na utrzymanie potencjału badawczego i dotacja ta, jak do tej pory, kierowana jest do instytutów i przez nie rozdzielana. W rezultacie strukturalną istotą UPAN jest silna decentralizacja i sieciowa struktura.
4. Konsekwencją decentralizacji i sieciowości jest lekka i elastyczna struktura centralna. Instytuty delegują swoich przedstawicieli do Senatu, a wybrany rektor staje się *ex officio* wiceprezesem PAN (a nie odwrotnie). Zauważmy, że prezentowany tu wariant „instytuty jako UPAN" daje właśnie szansę na budowę zdecentralizowanego uniwersytetu, ponieważ jego częściami są instytuty o osobowości prawnej.

5. Podstawowymi zadaniami centralnych władz UPAN (rektor i Senat) są: ustalanie zasadniczych ram i szeroko rozumianych standardów kształcenia oraz kryteriów oceny jego jakości, monitorowanie tej jakości w poszczególnych instytutach włącznie z prawem rozwiązywania studiów i wyłączania danych instytutów ze struktury UPAN, gdy nie spełniają kryteriów akademickich, ustalanie standardów przyjmowania i usuwania ze studiów, reguł tworzenia programów interdyscyplinarnych oraz występowanie o dotację dydaktyczną do władz i jej podział pomiędzy instytuty, a także występowanie o wszelkie środki, które Uniwersytet może pozyskać na swoje działania jako całość. Tak zakreślone zadania władz centralnych wskazują na ich rolę w reprezentowaniu Uniwersytetu jako całości poprzez koordynację zasadniczych reguł i środków prowadzenia dydaktyki, bez jednoczesnego ingerowania w treść związanych z nią programów badawczych.
6. Zasadnicze miejsce w strukturze UPAN zajmują doktoranci i stażyści postdoktorscy. Doktoranci nie są „studentami", lecz z racji natury UPAN są traktowani jako młodzi badacze, co odzwierciedlone jest też w ich statusie materialnym. Co do zasady UPAN zapewnia godziwe stypendia dla co najmniej 50% słuchaczy studiów doktoranckich, stara się zapewnić stypendia dla wszystkich doktorantów i wspomaga zdobywanie funduszy na staże postdoktorskie.
7. W strukturze UPAN w uzasadnionych przypadkach mogą się też znaleźć jednostki (centra, instytuty) wyłącznie badawcze, nieprowadzące dydaktyki, ale muszą się one odznaczać bardzo wysoką jakością badań i potwierdzoną przez KEJN wysoką kategorią w procesie ewaluacji jednostek naukowych. W UPAN dominują jednak jednostki badawczo-edukacyjne.
8. W ramach UPAN warte uwzględnienia jest działanie jednostek typu *advanced studies* – centrów studiów zaawansowanych. Może to być realizowane przez jakąś formę włączenia w struktury UPAN utworzonego ostatnio w PAN PIASt (Polski Instytut Studiów Zaawansowanych), który realizuje klasyczny model *institute for advanced studies,* oparty na indywidualnej pracy uczonych zagranicznych zwolnionych z innych zobowiązań w swoich krajach i w sporej części w Polsce. Jednostka taka jest bardzo potrzebna. Oprócz PIASt planuje się utworzenie w UPAN sieciowego Centrum Studiów Zaawansowanych (CAS). Istotą CAS jest integracja pracy profesorów wizytujących (także Polaków), którzy byliby „przypisani" do poszczególnych instytutów i brali udział w badaniach i dydaktyce poszczególnych części UPAN. Zarazem dla całego UPAN CAS będzie organizować regularne seminaria i przygotowywać publikacje z afiliacją odpowiednich instytutów. CAS jest więc interdyscyplinarny, skupiając wszystkie dyscypliny i kierunki studiów, w których UPAN będzie prowadzić kształcenie, a seminaria i publikacje CAS będą jednym z mechanizmów integrujących UPAN jako całość. Ich wyniki będą służyć nie tylko

pracom akademickim, ale powinny być również wykorzystywane w debacie publicznej, w której UPAN będzie obecny.

9. CAS będzie jednym z zasadniczych mechanizmów budowy silniejszej współpracy z innymi uniwersytetami polskimi. Istotne jest bowiem stworzenie zinstytucjonalizowanego mechanizmu współpracy z uczelniami i budowy związków równoległych. *Visiting professors*, ktorzy będą tworzyć istotny element kadr naukowych UPAN, co najmniej tak samo istotny (liczbowo i finansowo) jak „stali" pracownicy. Jako pracownicy UPAN, będą zarazem delegowani przez inne polskie uczelnie. To powinno działać też „w drugą stronę" – uczeni z UPAN będą współpracować z macierzystymi uczelniami. W ten sposób UPAN przyczyni się do realizacji naukowej mobilności, niezbyt jeszcze w Polsce rozwiniętej. Istotną rolę doradczą w wyłanianiu *visiting professors* będzie pełnić Korporacja PAN.
10. Zauważmy, że właśnie koncepcja UPAN, czyli jednostki niewielkiej, lecz silnej jakościowo, daje realne szanse (m.in. przez wspomniane mechanizmy) zwiększenia poziomu mobilności akademickiej w Polsce i tworzenia naprawdę partnerskich, równoległych relacji z innymi uczelniami. W przeciwnym wypadku instytutom działającym indywidualnie mogłoby grozić pewne rozproszenie i „rozmycie" w istniejących już strukturach uczelnianych. UPAN jest więc ponadto instrumentem zachowania integralności akademickiej pozycji PAN.
11. Poza centrami badawczymi UPAN powinien mieć też bibliotekę i wydawnictwo. Najlepszym strukturalnym rozwiązaniem i tu pozostaje sieciowość, polegająca na tym, że tylko wybrane przez władze UPAN, za zgodą instytutów, elementy księgozbiorów i publikacje spełniające wysokie standardy uzyskiwałyby status zbiorów/publikacji UPAN, z czym wiązałaby się możliwość uzyskania dotacji podmiotowej ze środków PAN na działalność upowszechniającą naukę (DUN). W rezultacie mogłoby to też prowadzić do racjonalizacji dotychczasowej działalności wydawniczej PAN. W sensie infrastrukturalnym rolę bibliotek UPAN będą pełnić Biblioteka Gdańska PAN i Biblioteka Kórnicka PAN.
12. Relacja UPAN z korporacją. Korporacja i UPAN pozostają w jednej strukturze (PAN), a korporacja pełni funkcję doradczą wobec uniwersytetu w zakresie celów strategicznych UPAN, będąc zarazem reprezentacją wybitnych uczonych. Korporacja, w której większość stanowią uczeni z uczelni, jest też istotnym mechanizmem doradczym w rozwijaniu systemu równoległych porozumień z innymi uczelniami i w procesie wyłaniania grupy *visiting professors*. Rektor UPAN jest jednocześnie Wiceprezesem PAN. Wydziały PAN na dotychczasowych zasadach organizują wybory dyrektorów instytutów i utrzymują nadzór nad działalnością instytutów.
13. Ścieżka dojścia: w tworzeniu UPAN na pierwszym etapie wchodzą do niego instytuty kategorii A i A+. Pozostałe uzyskują okres 4 lat, w którym poprzez

zmianę kategorii lub znaczące zwiększenie swojej pozycji badawczej mogą dołączyć do UPAN. Ta pozycja badawcza będzie oceniana przez Międzynarodową Radę Konsultacyjną UPAN. Jeśli w ciągu 4 lat instytut pozostający poza strukturą UPAN nie dokona dostatecznego postępu, zostanie zreorganizowany lub zlikwidowany.

5. UPAN: założenia rozwiązań legislacyjnych

Uniwersytet PAN ma być państwową uczelnią publiczną, a więc jego utworzenie musi odbyć się w drodze ustawowej. W związku z tym regulacje dotyczące UPAN muszą znaleźć się w czterech rodzajach aktów: 1) nowelizacji ustawy o PAN, 2) ustawie o utworzeniu UPAN, 3) prawie o szkolnictwie wyższym, 4) Statucie UPAN i Statucie PAN. Rozwiązania prawne tworzone w nowelizacji ustawy o PAN muszą być kierunkowo zgodne z rozwiązaniami nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, w szczególności w kwestii uniwersytetów badawczych.

Studia na Uniwersytecie PAN mogą być prowadzone w formule interdyscyplinarnej w ramach jednego lub kilku instytutów naukowych bądź college'ów/szkół PAN. Studia interdyscyplinarne kończą się uzyskaniem dyplomu na co najmniej jednym kierunku studiów prowadzonych przez Uniwersytet.

Uniwersytet działa na bazie kadry naukowej zatrudnionej w instytutach naukowych PAN, korzysta z zaplecza naukowego PAN i mienia PAN oraz jednostek naukowych, które pozostaje ich własnością. Zasady wykorzystania majątku instytutów i PAN określa Statut Uniwersytetu.

UPAN prowadzi wyłącznie stacjonarne studia doktoranckie.

5.1. Wstępne założenia struktury UPAN

5.1.1. Struktura

UPAN jako uniwersytet badawczy ma strukturę zdecentralizowaną, na wzór uczelni anglosaskich lub zagranicznych towarzystw naukowych. Spełnia zarazem podstawowe kryteria polskich uniwersytetów badawczych okreslone w ustawie.

Badania naukowe prowadzone są przez instytuty naukowe PAN, które pozostają odrębnymi, samodzielnymi osobami prawnymi, uzyskującymi środki na utrzymanie potencjału badawczego na zasadach dotychczas obowiązujących.

UPAN stanowi federację instytutów naukowych PAN, które w celu zwiększenia możliwości pozyskiwania środków finansowych na kształcenie i ujednolicenia standardów kształcenia wspólnie prowadzą studia III stopnia, a w niewielkim zakresie także II stopnia.

5.1.2. Instytuty

Instytuty zachowują osobowość prawną i uprawnienie do otwierania i prowadzenia studiów *postgraduate*, w tym doktorskich, podoktorskich, a w przyszłości być może w niewielkim zakresie także magisterskich (bardziej chodzi tu o uzupełniające studia magisterskie, gdzie w ciągu dwóch lat studenci uzyskują także przygotowanie do studiów doktorskich w przypadkach, gdy ich dyscyplina, w której uzyskali stopień licencjata lub inżyniera różni się od dyscypliny, w której planują doktoraty). Doktoraty bronione są przed radami naukowymi instytutów naukowych lub szkół/college'ów PAN. Stopnie nadawane są przez rady naukowe instytutów działające jako autonomiczne jednostki naukowe UPAN. Stopnie te uzyskują zarazem nazwę stopni UPAN. Instytuty są autonomiczne w prowadzeniu swojej działalności badawczej.

Formalnej oceny poziomu naukowego instytutów PAN dokonuje jak dotychczas KEJN, a oceny prowadzonego przez nie kształcenia w ramach UPAN dokonuje PAKA na zasadach ogólnych.

5.1.3. Międzynarodowa Rada Konsultacyjna UPAN i Senat UPAN

Międzynarodową Radę Konsultacyjną powołuje Senat UPAN. Rada ta UPAN opracowuje strategiczne rekomendacje dla UPAN. Dokonuje oceny pracy rektora i rozwoju UPAN. Stanowi ciało doradcze dla Rektora i Senatu. Jej działanie skupione jest też na śledzeniu międzynarodowej pozycji UPAN i proponowaniu środków służących jej wzmacnianiu. Zalecenia Międzynarodowej Rady Konsultacyjnej przekazywane są do wiadomości prezesowi PAN.

Ciałem kolegialnym i stanowiącym jest Senat Uniwersytetu, złożony z: prezesa PAN, rektora UPAN, dyrektorów instytutów bądź college'ów/szkół wchodzących w skład UPAN w określonej w statucie liczbie oraz przedstawicieli samorządu studentów.

Senat:

- uchwala statut UPAN,
- opracowuje plany rozwoju naukowego w obszarach, w których podejmowane są interdyscyplinarne przedsięwzięcia naukowe na poziomie UPAN,
- opracowuje plany rozwoju dydaktycznego uczelni oraz określa środki jej realizacji,
- uchwala, po zasięgnięciu opinii właściwego organu samorządu studenckiego, ramowe programy studiów, w tym ramowe plany studiów. Projekty ramowych programów i planów składają rady naukowe instytutów lub szkół – dotyczy to

wszystkich rodzajów studiów prowadzonych na Uniwersytecie. One też, w porozumieniu z kierującymi poszczególnymi typami kształcenia w instytutach, przyjmują szczegółowe programy studiów,
- decyduje o otwarciu (na wniosek dyrektora instytutu) i zamknięciu kierunku studiów.

5.1.4. Rektor

Uniwersytetem kieruje i reprezentuje go na zewnątrz rektor. Jest on również przełożonym studentów i doktorantów uczelni oraz przełożonym pracowników Uniwersytetu w zakresie ich funkcji dydaktycznych. Pracownicy Uniwersytetu, pozostając pracownikami swych instytutów, podlegają zarazem w zakresie swoich prac badawczych dyrektorom instytutów. Rektor jako wirylista zostaje wiceprezesem PAN.

Rektor:
- opracowuje i realizuje strategię rozwoju uczelni, na podstawie zaleceń Międzynarodowej Rady Konsultacyjnej i Senatu.
- podejmuje decyzje we wszystkich sprawach dotyczących uczelni, z wyjątkiem spraw zastrzeżonych przez ustawę lub statut do kompetencji innych organów uczelni lub kanclerza, w szczególności:
- podejmuje decyzje dotyczące mienia i gospodarki uczelni w porozumieniu z dyrektorami instytutów dysponującymi tym mieniem,
- sprawuje nadzór nad działalnością dydaktyczną uczelni, czyli monitoruje jakość kształcenia w poszczególnych instytutach włącznie z prawem występowania do Senatu o rozwiązanie studiów niespełniających kryteriów akademickich, tworzy programy interdyscyplinarne oraz występuje o dotację dydaktyczną do władz i jej podział pomiędzy instytuty, a także występuje o wszelkie środki dla Uniwersytetu jako całości,
- sprawuje nadzór nad administracją i gospodarką uczelni,
- dba o przestrzeganie prawa oraz zapewnienie bezpieczeństwa na terenie uczelni,
- ma obowiązek przedstawić wyjaśnienia prezesowi PAN w kwestiach, które są niezgodne z zasadami przyjętymi w PAN. Prezes PAN ma również prawo przeprowadzania kontroli merytorycznych i finansowych w UPAN.

Rektora UPAN powołuje prezes PAN w drodze otwartego konkursu, którego szczegółowe zasady przeprowadzenia określa Statut UPAN. Rektor z dniem objęcia funkcji staje się wiceprezesem PAN. Kandydat na rektora nie musi być członkiem PAN. Jeśli nim nie jest, staje się członkiem PAN po wyborze (wymagana zmiana w ustawie o PAN) i zostaje jako wirylista wiceprezesem PAN.

5.1.5. Kanclerz

Kanclerz Uniwersytetu kieruje administracją i gospodarką w zakresie określonym przez Statut oraz rektora. Zatrudnia go rektor po zasięgnięciu opinii Senatu na podstawie wyników otwartego konkursu.

5.1.6. Kierownicy studiów

Kierownicy studiów sprawują nadzór nad kształceniem w ramach kierunków studiów prowadzonych przez Uniwersytet. Powoływani są wspólnie przez rektora i dyrektorów instytutów, przy czym kandydatów przedstawiają rady naukowe poszczególnych instytutów. Kierownicy studiów muszą być pracownikami naukowymi instytutów PAN o stopniu naukowym co najmniej doktora habilitowanego.

5.2. Finansowanie i mienie

Działalność UPAN finansowana jest z dotacji z budżetu państwa na zadania ustawowo określone oraz może być finansowana z przychodów własnych.

Z budżetu państwa UPAN otrzymuje dotacje na zadania związane z:

- kształceniem uczestników studiów doktoranckich, uczestników programów podoktorskich oraz programu magisterskiego,
- zadaniami badawczymi na poziomie całego Uniwersytetu dotyczącymi programu studiów zaawansowanych oraz na działalność wydawniczą i biblioteczną,
- utrzymaniem uczelni, w tym na remonty, dofinansowaniem lub finansowaniem kosztów realizacji inwestycji.

Badania naukowe prowadzone są w instytutach naukowych PAN ze środków przyznawanych instytutom na dotychczasowych zasadach w ramach dotacji na utrzymanie potencjału badawczego oraz zdobywanych w wyniku postępowań konkursowych na finansowanie projektów.

Mienie będące aktualnie własnością instytutów PAN pozostaje ich własnością. Koszty utworzenia UPAN pokrywane są ze środków budżetu państwa. Instytuty PAN tworzące UPAN nie ponoszą kosztów tworzenia UPAN.

5.3. Pracownicy

Wszyscy pracownicy instytutów PAN pozostają pracownikami instytutów, z tym że na potrzeby minimów kadrowych koniecznych do prowadzenia studiów oraz do nadawania stopni i tytułów są traktowani jako kadra UPAN. Dodatkowe wynagro-

dzenie za prowadzenie zajęć dydaktycznych i kształcenie kadr rozliczane jest przez Uniwersytet z instytutami naukowymi PAN. Dotychczasowe umowy o pracę zachowują ważność.

Udział w procesie kształcenia nie jest obowiązkiem wszystkich pracowników, lecz prawem tych, którzy spełniają odpowiednie kryteria akademickie i wyrażą wolę kształcenia, za udział w którym będą dodatkowo wynagradzani ze środków dotacji dydaktycznej.

5.4. Doktoranci i studenci

Doktoranci UPAN mają prawo do ubiegania się o stypendia doktoranckie wedle kryteriów akademickich. UPAN w miarę swoich możliwości zapewnia takie stypendia wszystkim swoim doktorantom. Poza tym doktoranci mają prawo do innych stypendiów przewidzianych przepisami.

W przypadku uruchomienia studiów magisterskich także studenci tego programu mają prawo do ubiegania się o stypendia.

Dla gromadzenia środków na stypendia doktoranckie i dla studentów studiów magisterskich tworzy się Stypendialny Fundusz UPAN (SFUPAN). Na fundusz ten składają się:

- środki z dotychczasowych funduszy stypendialnych prezesa PAN,
- środki pochodzące z wpływów z nieruchomości PAN,
- środki z dotacji z sektora gospodarki,
- środki z dotacji z sektora finansów publicznych,
- środki od donatorów zagranicznych

SFUPAN jest tworzony przez PAN z udziałem interesariuszy z sektora prywatnego oraz zagranicznych. Co roku przekazuje ustaloną kwotę środków na stypendia do UPAN. O rozdziale tych środków w ramach UPAN decyduje rektor, biorąc pod uwagę wnioski składane przez poszczególne instytuty/szkoły.

Słowo końcowe

Projekt: Uniwersytet PAN jest projektem ambitnym, ale i trudnym. Napotyka na opór zarówno istniejących uczelni, jak i instytutów PAN, które boją się, że ich autonomia zostanie ograniczona. Jesteśmy świadomi tych obaw i trudności, choć wiele z nich nie jest uzasadnionych (np. obawa o utratę autonomii – ona pozostanie, lecz powstanie efekt synergii). Istnieje wiele przesłanek, które sprawiają, że jest to projekt potrzebny zarówno samym instytutom PAN, całej Akademii, jak i systemowi nauki w Polsce.

On the project of the University of the Polish Academy of Sciences

ABSTRACT. Among the scientific institutions in Poland, the institutes of the Polish Academy of Sciences possess top-ranking research potential. In the years 2013-2016, for instance, 19.7% of all research articles published in the most prestigious research journals for each particular field (the top 10% of the list of journals for each field, ranked by impact factor) by authors affiliated with Polish institutions came from the institutes of the Polish Academy of Sciences – this is far the best such percentage among all Polish academic institutions. The staff members at the PAS institutes are engaged not only in research, but also in teaching: as of 31 December 2016, there were 1607 individuals in regular PhD programs at the PAS institutes. Moreover, the degree of internationalization (8%) of these programs at the PAS institutes is the highest among all Polish higher-education institutions. These and other factors are seen as providing justification for the plan to pull together the potential of the PAS institutes in order to create a new higher-education institution, to be called the University of the Polish Academy of Sciences (UPAS), meant to become Poland's first-ever research university. Plans call for UPAS to ultimately have a total of 2500 students studying in its programs, predominantly third-cycle (PhD-level) programs. Such a number will enable each student to be ensured individual supervision by top-notch researchers. It will also allow innovative teaching programs to be developed and tested in keeping with the new trends of the Internet era and e-learning, through online course offerings and through inter- and cross-disciplinary studies. Under this plan, UPAS stands a real chance of becoming a proud showpiece of Polish science and higher education: holding open, international competitions for various long-term positions as visiting professors, post-doc researchers, and PhD candidates will help further bolster the degree of internationalization among both the staff and students of UPAS, bringing it up to the level that characterizes the world's best higher-education institutions. Given the size of Poland's budget for science and higher education, attaining such a degree of internationalization in the near future will only be financially feasible for a university as small as UPAS. The above measures will also have a quality-boosting impact on the PAS institutes themselves, significantly improving their level. After several years, UPAS will stand a real chance of attaining very good standing in international rankings of the world's higher-education institutions, among the top 200 or even top 100 in the world. We should stress clearly: for this to happen, the funding for research at PAS institutes will need to be maintained on at least the same level as at present, the network of PAS institutes will need to be made more flexible, incorporating mechanisms generating significant synergy between the institutes (with UPAS as the common objective), and the project will need to be supported by a long-term program of internationalization of staff and students.

KEYWORDS: research university, University of the Polish Academy of Sciences, excellence in science

CYTOWANIE: Duszyński, J., Burczyński, T., Rowiński, P.M., Rychard, A. (2017). Projekt: Uniwersytet PAN. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 59-76. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.2.

TADEUSZ BURCZYŃSKI – prof. dr hab. inż., członek korepondent PAN, profesor zwyczajny i dyrektor Instytutu Podstawowych Problemów Techniki PAN w Warszawie. Jego specjalnością naukową jest informatyka i nauki obliczeniowe, optymalizacja, zagadnienia odwrotne, dynamika stochastyczna i systemy rozmyte, metody inteligencji obliczeniowej, modelowanie i inżynieria wieloskalowa. Jest

przewodniczącym Komitetu Mechaniki PAN oraz członkiem Komitetu Informatyki PAN. Był członkiem Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów oraz członkiem Rady Narodowego Centrum Nauki. Ponadto był ekspertem European Research Council (ERC), French National Research Agency (ANR) w Labex Jury oraz Spanish Government w programie Severo Ochoa. Był profesorem wizytującym w Politecnico di Milano (Włochy), Clarkson University (USA), Delaware University (USA), Erlangen-Nurnberg University (Niemcy), Brauischweig University (Niemcy) oraz University of Minnesota (USA). Otrzymał wiele prestiżowych nagród i wyróżnień, m.in. nagrodę Wydziału IV Nauk Technicznych PAN. Jest laureatem Subsydium Profesorskiego „Mistrz" FNP, Fellow of International Association of Computational Mechanics (IACM) oraz doktorem *honoris causa* Politechniki Śląskiej. E-mail: tburczynski@ippt.pan.pl.

JERZY DUSZYŃSKI – od 2015 r. prezes Polskiej Akademii Nauk. Jest członkiem korespondentem PAN i profesorem w Instytucie Biologii Doświadczalnej PAN im. M. Nenckiego. Zainteresowania badawcze to bioenergetyka, rola mitochondriów w funkcjonowaniu komórek, choroby mitochondrialne i neurodegeneracyjne oraz starzenie. W latach 2008-2009 pełnił funkcję podsekretarza stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a w latach 2006-2009 przewodniczącego Komitetu Badań Interdyscyplinarnych w Infrastruktury w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W 2012 r. został wybrany do Akademii Europaea, a w latach 2013-2016 był członkiem Rady Nadzorczej Instytutu Badań Biomedycznych (IRB) w Barcelonie. E-mail: j.duszynski@nencki.gov.pl.

PAWEŁ M. ROWIŃSKI – profesor nauk o Ziemi, członek korespondent Polskiej Akademii Nauk. Od maja 2015 r. jest wiceprezesem Polskiej Akademii Nauk, w latach 2008-2015 był dyrektorem Instytutu Geofizyki PAN, a wcześniej zastępcą dyrektora tego Instytutu do spraw naukowych. Był też współtwórcą i pierwszym przewodniczącym Centrum Badań Ziemi i Planet GeoPlanet PAN. Jest członkiem wielu polskich i międzynarodowych organizacji naukowych, pracował i wykładał w kilku światowych centrach badawczych, m.in. jako stypendysta Fundacji Batorego w State University of New York w Stony Brook w Stanach Zjednoczonych. Jest wiceprezesem zarządu europejskiego oddziału International Association for Hydro-Environment Engineering and Research (IAHR). Jest autorem lub współautorem ponad 140 publikacji naukowych i 15 książek bądź wydań specjalnych czasopism naukowych. Twórca i redaktor naczelny serii wydawniczej Springera „Geoplanet: Earth and Planetary Sciences". Otrzymał wiele cennych nagród, m.in. nagrody Prezesa Rady Ministrów za prace doktorską i habilitacyjną, stypendium Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, stypendium Fundacji Stefana Batorego. E-mail: p.rowinski@igf.edu.pl.

ANDRZEJ RYCHARD – prof., socjolog, członek korespondent PAN, dyrektor Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, członek Komitetu Socjologii PAN, wykładowca i *visiting professor* na wielu uniwersytetach zagranicznych. Zajmuje się socjologią instytucji, socjologiąa polityki, gospodarki oraz socjologią postkomunistycznej transformacji. Komentator w mediach polskich i zagranicznych. Autor wielu publikacji polskich i zagranicznych, w tym: *Legitymizacja. Nieustający kryzys w zmieniających się warunkach?* (współredakcja; Warszawa 2010), *Legacy of Polish Solidarity: Social Activism, Regime Collapse, and Building a New Society* (współredakcja; Franfurt am Main 2015). E-mail: arychard@ifispan.waw.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Andrzej Jajszczyk

Szkolnictwo wyższe – potrzeba całościowej reformy

STRESZCZENIE. W artykule przedstawiono propozycje kluczowych rozwiązań związanych z reformą szkolnictwa wyższego w Polsce. W obszarze kształcenia jest mowa o rezygnacji z wąsko zdefiniowanych kierunków studiów oraz konieczności utrzymania podziału toku studiów zgodnego z systemem bolońskim. Postuluje się uproszczenie ścieżki kariery akademickiej przez likwidację habilitacji na poziomie ogólnopolskim oraz rezygnację lub zmianę znaczenia tytułu profesora. W części dotyczącej ustroju i zarządzania uczelnią zaleca się zmianę sposobu wyboru rektora, a także wzmocnienie jego władzy. Proponuje się zróżnicowanie typów szkół wyższych, na uczelnie typu uniwersyteckiego, wyższe szkoły zawodowe i kolegia akademickie, a także wyłonienie dwóch bądź trzech uczelni badawczych. Osobną kategorię mogłyby stanowić uczelnie artystyczne. Podkreśla się znaczenie umiędzynarodowienia uczelni, a także ważną rolę mobilności akademickiej. W końcowej części artykułu poruszono zagadnienia finansowania szkolnictwa wyższego, omawiając m.in. znaczenie grantów, a także wskazano na zalety wprowadzenia opłat za studiowanie.

SŁOWA KLUCZOWE: reforma szkolnictwa wyższego, kształcenie na poziomie wyższym, ścieżka kariery akademickiej, ustrój i zarządzanie uczelnią, zróżnicowanie typów uczelni, umiędzynarodowienie, mobilność akademicka, finansowanie szkolnictwa wyższego

Wstęp

Szkolnictwo wyższe w Polsce niedostatecznie odpowiada na wymagania pracodawców i nie spełnia oczekiwań społeczeństwa jako całości. Fatalne wyniki w międzynarodowych rankingach zniechęcają studentów z zagranicy do studiowania w naszym kraju. Ogromny postęp ilościowy dokonany w ostatnich latach, zarówno pod względem liczby kształconych studentów, jak i rozwoju infrastruktury materialnej, nie przełożył się na jakość kształcenia, tak w przypadku przygotowania do zawodu

kreatywnych pracowników gospodarki oraz instytucji służących społeczeństwu, jak i tworzenia intelektualnych oraz zawodowych elit. Przyczyny tego są złożone i nie ograniczają się, jak twierdzą niektórzy, wyłącznie do chronicznego niedofinansowania tego sektora (Jajszczyk 2010).

Tym bardziej cieszy podjęta ostatnio szeroka dyskusja nad kompleksową reformą szkolnictwa wyższego, której ważnym elementem były trzy projekty założeń do nowej ustawy (Izdebski 2017; Kwiek i in. 2016; Radwan 2017) oraz konferencje programowe Narodowego Kongresu Nauki. Niniejszy artykuł jest głosem w toczącej się dyskusji, podsumowującym w dużej mierze moje inne, wcześniejsze, wypowiedzi na ten temat. Nie jestem zawodowym naukoznawcą, systematycznie studiującym ten obszar wiedzy; siłą rzeczy opieram się na indywidulanych doświadczeniach i obserwacjach, a także po prostu intuicji. Warto jednak dodać, że moje doświadczenia w dyskutowanym obszarze są stosunkowo szerokie – pracowałem w Polsce na czterech uczelniach (zawsze na jednym uczelnianym etacie), w trzech różnych miejscowościach, w tym w uczelni niepublicznej. Mam także kilka lat doświadczeń pracy w renomowanych uczelniach zagranicznych, w Australii, Ameryce Północnej i Europie Zachodniej, a także krótsze cykle wykładowe w Azji. Byłem współtwórcą i współwłaścicielem dwóch, zatrudniających po kilkadziesiąt osób, firm innowacyjnych działających na styku uczelnia – gospodarka. Uczestniczyłem w zespołach przygotowujących elementy reformy nauki i szkolnictwa wyższego zainicjowanej przez minister Barbarę Kudrycką. Brałem udział w tworzeniu instytucji finansującej badania naukowe, jako pierwszy dyrektor Narodowego Centrum Nauki; jestem także członkiem Komitetu Polityki Naukowej, Rady Narodowego Kongresu Nauki oraz członkiem Rady Naukowej Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych (ERC).

W artykule omówiono kluczowe moim zdaniem elementy reformy szkolnictwa wyższego, takie jak: kształcenie, ścieżki kariery akademickiej, ustrój i zarządzanie uczelnią, zróżnicowanie typów uczelni i ich umiędzynarodowienie, a także sposoby finansowania. W każdym z tych punktów omówiono wybrane zagadnienia, które zdaniem autora mogą najbardziej wpłynąć na sukces bądź klęskę reform. Warto zauważyć, że wymienione obszary mocno się przenikają i wzajemnie oddziałują na siebie, a jednocześnie reformowanie tylko niektórych z nich może spowodować niepowodzenie całej reformy.

1. Kształcenie

Podstawowym celem istnienia wyższej uczelni jest kształcenie studentów, co, moim zdaniem, nie zawsze było wyraźnie artykułowane w toczących się ostatnio dyskusjach, koncentrujących się często na badaniach naukowych czy zarządzaniu uczelniami. Wynika to częściowo z przekonania wielu uczestników dyskusji, że jakość kształcenia w polskich uczelniach wyższych jest na dobrym poziomie, a co za tym

idzie nie wymaga naprawy. Nie podzielam tego poglądu. Jakkolwiek nie ulega wątpliwości, że w naszych uczelniach jest sporo wspaniałych dydaktyków i są obszary kształcenia na bardzo dobrym poziomie, również w niektórych uczelniach niepublicznych, to ogólny obraz nie jest dobry. Pracodawcy, a często i studenci, skarżą się na złe dopasowanie programów studiów do potrzeb rynku pracy. Wykładowcy narzekają na niski poziom kształconych, a studenci na ogół słabo przykładają się do nauki, często opuszczając zajęcia; poziom samodzielnych prac studentów, w tym prac dyplomowych, jest niejednokrotnie żenująco niski.

Szybkie zmiany na rynku pracy, pojawianie się nowych zawodów i obumieranie innych powodują, że wąskoprofilowe kształcenie przygotowujące do konkretnego rodzaju pracy traci sens. Dlatego też jednym z ważnych zadań w obszarze kształcenia powinna być likwidacja tradycyjnych, wąskich kierunków studiów i zastąpienie ich przez programy dyplomowe, które w przeciwieństwie do definiowanych przez ministerstwo kierunków mają być autorskimi propozycjami uczelni poddanymi konkurencyjnemu osądowi rynku. Programy dyplomowe oferowałyby elastyczną ścieżkę kształcenia, kształtowaną w dużej mierze przez samych studentów (EY/IBnGR 2010). Powinna też systematycznie rosnąć rola kształcenia przez całe życie.

System boloński wymuszający podział toku studiów na dwa stopnie umożliwia kompatybilność z rozwiniętym światem, ułatwiając tak ważną mobilność studentów i międzynarodową uznawalność dyplomów. Niestety jego realizacja w Polsce nie jest, moim zdaniem, udana. Wynika to częściowo z mechanicznego podziału dawnych studiów pięcioletnich na dwa odcinki (Jajszczyk 2013). Droga naprawy powinna iść w kierunku właściwego ukształtowania obu stopni, a nie przez tworzenie jednolitych, pięcioletnich studiów magisterskich, jak postulują niektórzy.

2. Ścieżka kariery

Ścieżka kariery pracowników wyższych uczelni jest, moim zdaniem, zbyt długa, a cały system funkcjonowania szkolnictwa wyższego – zbyt hierarchiczny, zupełnie niedopasowany do szybko zmieniającej się w naszych czasach rzeczywistości. Jednocześnie znaczna część habilitacji i profesur nadanych w ostatnich latach była żenująco słaba – dramatyczne dane na ten temat przedstawił w lutym 2017 r. na konferencji programowej NKN w Poznaniu prezes PAN prof. Jerzy Duszyński. Stopnie te przestały być, tym samym, miernikiem jakości. Dlatego też jestem zdecydowanym zwolennikiem pozostawienia tylko jednego stopnia naukowego, czyli doktoratu, a likwidacji habilitacji i profesury tytularnej. Zniesienie habilitacji umożliwi wprowadzenie bardzo użytecznego modelu kariery akademickiej, w którym o stanowiska profesora mogą ubiegać się osoby ze stopniem doktora i wieloletnim stażem zawodowym, na przykład w bankach, kancelariach prawnych, przedsiębiorstwach produkcyjnych czy jednostkach badawczych związanych z gospodarką.

Łatwo sobie wyobrazić, jak nieocenione usługi uczelni i jej studentom może oddać taki doświadczony praktyk (Jajszczyk 2008; 2013). Uniknie się przy okazji takich kontrowersyjnych rozwiązań, jak „habilitacja wdrożeniowa", która w zamyśle miała taką ścieżkę kariery umożliwiać.

Pozostawiłbym jednocześnie możliwość nadawania habilitacji przez same uczelnie, jako wewnętrzne uprawnienie, np. do prowadzenia wykładów i opieki nad doktorantami, podobnie jak to było w międzywojennej Polsce. Stopień ten nie miałby formalnego umocowania w przypadku zmiany uczelni, chociaż habilitacja renomowanego uniwersytetu miałaby zapewne pozytywny wpływ na ogólną ocenę sylwetki posiadającej ją osoby.

Jeżeli chodzi o tytuł profesora nadawanego przez prezydenta kraju, to alternatywą mogłoby być jego pozostawienie jako znaczącego wyróżnienia honorowego, bez praktycznego powiązania go ze stanowiskami na uczelni wyższej. Ale rolę taką mógłby pełnić jedynie w przypadku nadawania go jedynie nielicznym wybitnym uczonym i bardzo starannego odseparowania możliwości otrzymania takiego tytułu od sympatii politycznych.

Warto zauważyć, że zarówno stopień doktora habilitowanego, jak i tytuł profesora stracą w naszym kraju znaczenie dla parametryzacji jednostek, gdyż w ich ocenie liczyć się ma dorobek pracowników, a nie ich formalne stopnie i tytuły. Habilitacja, choć formalnie istnieje w niektórych krajach europejskich, także tam odgrywa coraz mniejszą rolę na rzecz alternatywnych ścieżek kariery, które ułatwiają mobilność między gospodarką i uczelniami, a także mobilność międzynarodową.

Oczywiście fakt istnienia tylko stopnia naukowego doktora wymagałby podniesienia w stosunku do niego wymagań, m.in. przez ograniczenie liczby jednostek mających uprawnienia do jego nadawania, co zresztą jest przewidywane w ministerialnych propozycjach reformy. Można też dodać, że jeden stopień naukowy nie ograniczałby możliwości tworzenia na uczelni większej liczy stanowisk, takich jak adiunkta, wykładowcy czy profesora.

3. Ustrój i zarządzanie uczelnią

Uczelnia z jednej strony musi być zdolna do szybkiego i elastycznego dostosowywania do szybko zmieniającego się świata, a z drugiej musi stanowić pewną ostoję stabilności i refleksji nad tymi zmianami. Te w pewnym stopniu sprzeczne założenia nie jest łatwo zrealizować w praktyce; potrzebna jest tu z jednej strony szersza wizja i misja uczelni, nieskoncentrowana wyłącznie na interesach jej obecnych pracowników i studentów, a z drugiej strony silna egzekutywa, która pozwoli na skuteczne wprowadzenie tej wizji i dostosowywanie uczelni do potrzeb społeczeństwa. Władze uczelni powinny mieć np. możliwość powoływania nowych programów dyplomowych, a jednocześnie likwidacji tych, które nie cieszą się zainteresowaniem

bądź znalazły się poza bieżącymi priorytetami uczelni. Podobna elastyczność jest potrzebna w tworzeniu i likwidacji zespołów badawczych oraz większych jednostek, takich jak wydziały. Taką elastyczność i zadaniowy tryb pracy umożliwia np. struktura macierzowa (Jajszczyk 2004). Nie ulega wątpliwości, że należy zerwać z dotychczasową sztywną strukturą wydziałową, petryfikującą *status quo* i bardzo słabo podatną na zmiany. Jednocześnie sądzę, że struktura uczelni powinna być jej wewnętrzną sprawą, regulowaną przez statut.

Jak już pisałem przed laty, na polskich uczelniach publicznych role charakterystyczne dla właściciela, nadzoru, zarządu oraz reprezentacji pracowników i studentów są pomieszane. Organy kolegialne są zbyt liczne, co utrudnia realizację zadań i zmniejsza indywidualną odpowiedzialność ich członków. Władze uczelni publicznych praktycznie nie są rozliczane z działalności, brakuje bowiem niezależnego od rektora ogniwa pośredniego pomiędzy właścicielem, czyli państwem, a władzami uczelni. Stąd postulat utworzenia dobrze zdefiniowanych rad patronackich i konkursowego wyłaniania władz uczelni (Jajszczyk 2013). Rolą rad patronackich, czy raczej rad uczelni (określenie „rada patronacka" wywołuje nieuzasadnione, moim zdaniem, emocje), powinno być definiowanie wizji i misji uczelni, a także tworzenie planów strategicznych, z których wykonania rada powinna później rozliczać władze uczelni. Skład rady powinien uwzględniać zarówno interesariuszy zewnętrznych, jak i wewnętrznych uczelni. Mogą być w niej wybitni uczeni i absolwenci, znaczący darczyńcy, osoby zaufania publicznego, np. artyści, przedstawiciele gospodarki, szczególnie z obszaru największego oddziaływania danej szkoły wyższej, a także przedstawiciel ministerstwa nadzorującego uczelnię; w normalnych warunkach także przedstawiciele samorządu czy byli, wybitni politycy. Tak skonstruowane rady działają skutecznie w wielu krajach. Niestety, nadmierne upartyjnienie wszelkich społecznych działań, które możemy obecnie obserwować w Polsce, wskazywałoby na dużą ostrożność we włączaniu do rad przedstawicieli grup wymienionych na końcu tej listy (co pewnie musi oznaczać niewłączanie ich w ogóle). Co najmniej połowa członków rady powinna nie być zatrudniona na uczelni, przy której dana rada funkcjonuje. O składzie rady uczelni powinien decydować jej senat. Warto pamiętać, że jakość członków rady będzie w dużej mierze przesądzać o długofalowym sukcesie bądź klęsce danej uczelni. Nie ulega też wątpliwości, że znalezienie odpowiednich członków rady, przynajmniej w pierwszych latach funkcjonowania nowego systemu, będzie zadaniem bardzo trudnym.

Jednym z ważnych zadań rady powinien być udział w wyłanianiu rektora uczelni, a także rozliczania go z działalności. Rektor powinien być sprawnym menedżerem, a jednocześnie uczonym o uznanym dorobku. Kandydatów na rektora powinna wyszukiwać rada uczelni bądź wyłoniony przez nią zespół identyfikujący; elementem wyszukiwania może być także otwarty konkurs. Kandydatami mogą być osoby spoza uczelni. Ostatecznego wyboru rektora spośród kandydatek i kandydatów powinna dokonywać rada uczelni.

Jestem zdecydowanym przeciwnikiem wyboru rektora na dotychczasowych zasadach, tj. przez kolegium elektorów, nawet w przypadku, gdy miałoby to dotyczyć wyboru spośród osób zaproponowanych przez zespół identyfikujący. Taki sposób wyboru nieodmiennie preferuje kandydatki i kandydatów zapewniających „święty spokój" większości pracowników i studentów uczelni, a skutecznie eliminuje osoby próbujące dokonywać głębszych refom funkcjonowania w długofalowym interesie zarówno samej uczelni, jak i społeczeństwa jako całości. Wyobraźmy sobie także sytuację, gdy zespół identyfikujący zaproponuje dwie osoby na stanowisko rektora – jedną znakomitą spoza uczelni i drugą dosyć przeciętną, będącą wieloletnim pracownikiem uczelni. W przypadku wyboru przez kolegium elektorskie, a także gdyby wyboru dokonywał tylko senat uczelni, zdecydowanie większe szanse będzie miała przeciętna, ale własna kandydatura. Nie jest przypadkiem, że na najlepszych uczelniach świata rektorów nie wyłania kolegium elektorskie. Nawet tam, gdzie kiedyś stosowano takie podejście, a zastąpiono je konkursem menedżerskim, podkreśla się zdecydowane korzyści tego drugiego rozwiązania (Holm-Nielsen 2017).

4. Zróżnicowanie typów uczelni

Dominującym typem uczelni, w którym kształci się najwięcej studentów, powinna być uczelnia typu uniwersyteckiego, mocno powiązana z potrzebami społeczeństwa i gospodarki regionu, w którym się znajduje. W dużej mierze przypominałaby ona istniejące dziś w Polsce uniwersytety, przy czym byłbym za tym, aby były to uniwersytety pełne w sensie kształcenia również na kierunkach technicznych, medycznych, ekonomicznych czy artystycznych. Nie musi to oznaczać tego, że byłyby to uczelnie ogromne, będące prostą sumą istniejących obecnie uniwersytetów i tzw. uczelni przymiotnikowych. Mimo obejmowania kilku szerokich dziedzin, zakładam, że poszczególne uczelnie specjalizowałyby się w wybranych dyscyplinach w ramach każdej z dziedzin, dopasowując się do potrzeb regionów, możliwości pozyskania kadry bardzo wysokiej jakości, a także oczekiwań studentów, w tym pochodzących z zagranicy. Te inteligentne specjalizacje byłyby powiązane z szerszą wizją uczelni. Uczelnie uniwersyteckie omawianego typu byłyby nie tylko jednostkami edukacyjnymi i badawczymi, ale także centrami intelektualnymi i kulturowymi służącymi swoim regionom, stąd znacząca waga kierunków humanistycznych i społecznych. Stopniowo powinny zanikać wąskie uniwersytety przymiotnikowe, przekształcając się w pełne uniwersytety (nie przeszkadza to temu, że niektóre z nich mogą być szczególnie znane ze świetnych kierunków rolniczych, ekonomicznych czy technicznych) bądź kilka uczelni będzie łączyć się ze sobą, integrując przy okazji dublujące się jednostki czy likwidując te, które nie wydają się potrzebne. Nazwy nie powinny mieć tu większego formalnego znaczenia, ważniejsze co długofalowo będzie kojarzyło się z daną marką (Jajszczyk 2010).

Bardzo ważną rolę powinny odgrywać też profesjonalnie zorganizowane wyższe szkoły zawodowe kształcące specjalistów na poziomie licencjackim, a także oferujące krótsze, np. roczne lub dwuletnie, kształcenie zawodowe. Kadra takich uczelni nie miałaby obowiązku prowadzenia badań naukowych i rekrutowała się głównie spośród praktyków z gospodarki i instytucji publicznych. Studia pierwszego stopnia mogłyby także dawać uprawnienia inżynierskie, a studia dwuletnie dyplomy technika. Uczelnie tego typu powinny być bardzo ściśle powiązane z potrzebami regionów, posiadać dobrze wyposażone warsztaty i laboratoria dydaktyczne, a także oferować starannie przygotowane praktyki zawodowe oraz studia przemienne organizowane wspólnie z jednostkami gospodarczymi (Jajszczyk 2009).

Istniejące uczelnie artystyczne mogłyby zachować swoją dotychczasową autonomię, łączyć się w większe jednostki bądź wejść w skład uniwersytetów.

Uzupełnieniem całego systemu powinny być kolegia akademickie wzorowane na amerykańskich uczelniach typu *college* (Jajszczyk 2016b). Kolegia takie oferowałyby multidyscyplinarne studia licencjackie. Mogłyby być wydzieloną częścią większego uniwersytetu bądź stanowić odrębną uczelnię nieprowadzącą badań naukowych, a koncentrującą się na dydaktyce. Programy takich kolegiów koncentrowałyby się na kształceniu uniwersalnych umiejętności intelektualnych opartych na szerokim wykształceniu ogólnym i wybieranej w końcowej części studiów specjalizacji. Stanowi to odpowiedź na wyzwania współczesnego rynku pracy, w tym na konieczność elastycznego przekwalifikowywania się w toku kariery zawodowej. Studia te różniłyby się zdecydowanie od tego, z czym mamy do czynienia obecnie. Nacisk byłby położony na przedmioty rozwijające osobowość studentów i umiejętność logicznego myślenia, w szczególności na przedmioty humanistyczne i społeczne, a także przedmioty kształtujące różnorodne potrzebne w życiu zawodowym umiejętności, w tym znajomość języków obcych. Studenci mogliby w dużej mierze kształtować swój program studiów, swobodnie dobierając przedmioty (z bardzo podstawowym minimum programowym). Istotną cechą kolegiów akademickich powinno być ich powiązanie z lokalnymi potrzebami, a także z lokalną społecznością przez wpisanie w program studiów aktywności obywatelskiej i kulturalnej. Uzyskane w kolegiach wykształcenie powinno być dobrą podstawą do uzyskania konkretnych kwalifikacji zawodowych w ramach dodatkowych kursów i szkoleń, a także do ewentualnego kontynuowania kształcenia na studiach drugiego stopnia. Kolegia takie mogłyby też pełnić znaczącą rolę kulturotwórczą i integracyjną, szczególnie w mniejszych miejscowościach.

Ogromnie ważne dla przyszłości naszego kraju jest wykształcenie się bądź powstanie w Polsce, najlepiej dwóch lub trzech, uczelni badawczych[1] kształcących i prowadzących badania naukowe na najwyższym poziomie światowym. Są one nie-

[1] Nazwa „uczelnia badawcza" to pewien skrót myślowy określający uczelnie o światowym poziomie badań naukowych, gdyż i na „zwykłych" uniwersytetach będą prowadzone badania.

zbędne do kształcenia elit intelektualnych, a także do zatrzymania w kraju najlepszych absolwentów szkół średnich, którzy obecnie, w niepokojąco wysokim procencie, wyjeżdżają na studia za granicę i, z dużym prawdopodobieństwem, do Polski już nie wrócą. Uczelnie takie nie mogą, moim zdaniem, być zbyt duże, a jednocześnie powinny być finansowane na poziomie wyraźnie wyższym niż jest to możliwe w przypadku „standardowych" uniwersytetów. Wiara, że Polskę może być stać na finansowanie kilkunastu uczelni badawczych o poziomie pierwszej światowej setki, a nawet dwusetki, wydaje mi się nieuzasadniona. Do kilkunastu uczelni trudno by też było znaleźć odpowiedniej jakości kandydatów do studiowania.

Uczelnie badawcze mogą zostać wyłonione z obecnie istniejących uczelni bądź zostać utworzone od podstaw. Uważam, że powinno się rozpocząć od rozpisania ogólnokrajowego konkursu na długoletnie granty finansujące przekształcenie w uczelnię badawczą, stawiając w nim ambitne wymagania. Granty te byłyby rozliczane z osiągnięcia deklarowanych celów. Otrzymanie grantu powinno wymagać spełnienia konkretnych warunków dotyczących posiadania zespołów naukowych najwyższej klasy, mobilności zatrudnianych pracowników, umiędzynarodowienia kadry (do uzyskania w okresie kilkuletnim), a w okresie pięcioletnim znacznego zmniejszenia całkowitej liczby studentów (w przypadku dużych uczelni). Jednym z warunków powinno być wybieranie rektora w wyniku konkursu na to stanowisko, spośród kandydatów przedstawionych przez zespół identyfikujący (Jajszczyk 2017a). Gdyby do konkursu na grant pozwalający na przekształcenie uczelni w uniwersytet badawczy nie zgłosiła się żadna uczelnia, należałoby powołać dwie niewielkie uczelnie badawcze, zlokalizowane w Krakowie i Warszawie, jak to proponowałem już wcześniej (Jajszczyk 2016a). Dwa wymienione miasta nie są tu wybrane przypadkowo, ale chciałbym podkreślić, że w przypadku wyłaniania uczelni badawczych spośród już istniejących, szansę miałyby wszystkie odpowiednio ambitne i dobrze zorganizowane szkoły wyższe, niezależnie od lokalizacji ich siedzib.

5. Umiędzynarodowienie uczelni

Postępująca globalizacja wymusza umiędzynarodowienie uczelni. Bez ich szerokiego otwarcia na świat, zarówno w wymiarze pracowniczym, jak i studenckim, trudno myśleć o właściwym wypełnianiu ich funkcji dydaktycznych, badawczych i kulturowych. Jak ostatnio stwierdził prezes stowarzyszenia uniwersytetów Szwajcarii i jednocześnie rektor Uniwersytetu w Zurychu prof. Michael Hengartner, mamy obecnie do czynienia nie z drenażem mózgów i nie z pozyskiwaniem mózgów, a z cyrkulacją mózgów. Oczywiście, aby była to wspomniana cyrkulacja, polskie uczelnie powinny być atrakcyjnym miejscem pracy i studiowania, zarówno w wymiarze materialnym jak i ogólnej, panującej w nich atmosfery.

Trudno sobie wyobrazić uczelnie badawcze bez dużego procentu zarówno międzynarodowej kadry jak i bardzo dobrych studentów z zagranicy. Zapewne na początku przyciągnięcie tych ostatnich będzie możliwe dzięki wysokim stypendiom, w czym może pomóc tworzona właśnie Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA). Gdy uczelnie te zbudują już sobie międzynarodową markę, przyciągane talentów powinno być już łatwiejsze. Jest też rzeczą oczywistą, że omawiane uczelnie powinny być dwujęzyczne, w tym sensie, że będą mogli na nich normalnie funkcjonować zarówno naukowcy jak i studenci nie znający języka polskiego, a posługujący się językiem angielskim.

Bez mobilności trudno sobie wyobrazić ferment intelektualny tak potrzebny nauce. Nie da się bez niej tworzyć bardzo dobrych zespołów badawczych, trudniej też budować długotrwałe więzy naukowe między uczonymi i zespołami z różnych ośrodków. Konieczna jest przede wszystkim mobilność międzynarodowa, przy jednoczesnym stwarzaniu zachęt zarówno do powrotu do kraju, jak i zachęt do osiedlania się w Polsce bardzo dobrych uczonych z zagranicy (Jajszczyk 2017b). Mobilność to wielka, życiowa przygoda, ale także wyrzeczenia, znaczny wysiłek i ryzyko. Bez niej prawdziwa, międzynarodowa kariera naukowa w jakiejkolwiek dyscyplinie jest prawie niemożliwa. Mało propozycji reform wywołuje w naszym kraju tak wielki sprzeciw środowiska. Najróżniejsze grupy będące jego reprezentacją, zdając sobie sprawę, że trudno już wprost zanegować potrzebę mobilności (chociaż i takie głosy się jeszcze zdarzają), twierdzą obecnie: „mobilność tak, ale tylko dobrowolna, wspierana systemem zachęt". Mam poważne wątpliwości – obawiam się, że bez formalnego zakazu ubiegania się przez kilka lat o stanowisko w uczelni, w której uzyskało się doktorat, podobnie jak to zrobiono w Niemczech, lenistwo, wygoda, brak odwagi i po prostu tęsknota za „małą stabilizacją" zwyciężą ze szkodą dla nauki i kształcenia w naszym kraju.

6. Finansowanie uczelni

Nie ulega wątpliwości, że skuteczne zreformowanie wyższych uczelni i znaczące podniesienie ich poziomu będzie wymagało zwiększenia nakładów na ten cel ze środków państwa. Budżety ogromnej większości czołowych, światowych uczelni są wielokrotnie większe niż najbogatszych polskich uniwersytetów. Co gorsza, nie możemy liczyć na to, że nawet znaczne zwiększenie budżetowego finansowania naszych wyższych uczelni spowoduje, że będziemy w tym zakresie konkurencyjni. Ta słabość finasowania jest powszechną wymówką wielu osób tłumaczących słabości naszego szkolnictwa wyższego. Ale z drugiej strony czy wszystkie środki, którymi dysponują polskie wyższe uczelnie, są wykorzystywane efektywnie? Czy najbogatsza nawet uczelnia ze światowej czołówki pozwoliłaby sobie, aby równolegle prowadzić, na różnych wydziałach, np. pięć kierunków „informatyka", powielając te

same wykłady, zamiast zgromadzić wszystkich studentów na wspólnym wykładzie w jednej sali? A tego typu przypadki w Polsce są na porządku dziennym. Znam uczelnię, w której jest kilkanaście bardzo kosztownych mikroskopów elektronowych, należących do różnych jednostek, z których większość jest wykorzystywanych tylko od czasu do czasu. Czy nie lepiej byłoby mieć ich mniej, ale za to intensywniej używanych przez wszystkich potrzebujących? Inny przykład: na otwarciu nowego, wspaniałego budynku pewnej polskiej uczelni, odwiedzający ją właśnie gość z Uniwersytetu Cambridge (budżet tej uczelni jest zbliżony do wielkości całego budżetu Polski w dziale nauka) stwierdził: „nas nie byłoby stać na taki luksus". Dlatego też nie wierzę w deklaracje niektórych rektorów: „dajcie nam więcej pieniędzy, a wszystko będzie dobrze". Bez zmiany sposobów wyznaczania celów uczelniom, metod zarządzania nimi i rozliczania ich z wyników, nawet największe pieniądze mogą być zmarnotrawione.

W celu zwiększenia elastyczności zarządzania uczelniami i lepszej realizacji ich celów, a także ograniczenia biurokracji powinna istnieć możliwość łączenia i dowolnego wykorzystywania przez uczelnie środków z różnych strumieni finansowania.

Istotnym składnikiem funduszy pozyskiwanych przez uczelnie powinny być granty, zarówno na prowadzenie określonych kierunków studiów, jak i na badania naukowe. Warto rozważyć odpowiednie zmiany ustawowe, które umożliwiłyby finansowanie przez Narodowe Centrum Nauki także ambitnych badań stosowanych. Dotychczasowa praktyka powoduje, że stosunkowo słabo są finansowane badania poznawcze mające później kluczowe znaczenie w dyscyplinach ważnych dla rozwoju kraju, np. informatyka czy niektóre nauki techniczne. Czyli NCN finansowałoby po prostu badania naukowe inicjowane przez samych uczonych (*bottom-up*), zarówno podstawowe, jak i stosowane, podobnie jak jest to obecnie Europejskiej Radzie ds. Badań Naukowych (ERC), a NCBR skoncentrowałoby się na finansowaniu badań związanych z realizacją celów państwa (*top-down*). W obu przypadkach warto rozważyć priorytety finansowania, ponieważ finansowanie absolutnie wszystkiego powoduje zbytnie rozmycie i tak niezbyt wielkich środków. Ustalenie takich priorytetów nie jest oczywiście sprawą łatwą i powinno być przeprowadzone w bardzo przemyślany sposób.

Zgodnie z niedawnym postulatem Komitetu Polityki Naukowej powinno się znacznie zwiększyć koszty pośrednie w grantach (do 50-60%) i dopuścić możliwość wykorzystywania ich przez uczelnie na dowolne cele. Wiąże się z tym konieczność znacznego zwiększenia budżetu agencji grantowych, a w szczególności NCN. To rozwiązanie będzie wpływało na jeszcze większe zróżnicowanie uczelni pod względem otrzymywanych środków, kierując większe strumienie pieniędzy do najlepszych jednostek. KPN zaleca także ustanowienie programu znacznych dopłat z budżetu dla uczelni, w których będą realizowane prestiżowe granty zagraniczne, np. z ERC. Ma to stanowić zachętę do zatrudniania przez uczelnie uczonych zdolnych do zdobywania takich grantów (Jajszczyk 2017a).

Uważam, że należy zerwać ze sztucznym podziałem uczelni na publiczne i niepubliczne w finansowaniu ich zadań dydaktycznych i badawczych. Wszystkie uczelnie, niezależnie od tego, kto jest ich właścicielem, kształcą na potrzeby kraju (pomijam tu dla uproszczenia wątek kształcenia studentów zagranicznych) i powinny mieć równe szanse w ubieganiu się o środki w wysokości zależnej tylko od jakości szkoły wyższej. Finansowanie infrastruktury uczelni, czyli utrzymanie i powiększanie ich majątku, powinno natomiast należeć do właścicieli szkół wyższych. W przypadku uczelni publicznych byłoby to państwo.

Obecny system bezpłatnych studiów wyższych na uczelniach publicznych jest głęboko niesprawiedliwy. Jakkolwiek teoretycznie pozwala wszystkim odpowiednio zdolnym kandydatkom i kandydatom studiować na uczelniach publicznych, w rzeczywistości sytuacja jest bardziej złożona. Dziś bowiem mamy do czynienia z patologią – renomowane uczelnie państwowe kształcą bezpłatnie dzieci z dobrze sytuowanych rodzin, mieszkające w dużych miastach, które mogły uczęszczać do najlepszych liceów i korzystać z płatnych korepetycji. Wiele zaś słabiej przygotowanych, pochodzących z mniej zamożnych rodzin dzieci z prowincji nie może dostać się do szkół państwowych i musi studiować w płatnych uczelniach niepublicznych (Jajszczyk 2005). W dodatku rodzice tych mniej uprzywilejowanych dzieci pokrywają ze swoich podatków część kosztów kształcenia dzieci z dobrze sytuowanych rodzin. Nie bez znaczenia jest też fakt, że nawet dostanie się na bezpłatne studia w dobrej uczelni w dużym mieście nie zawsze pozwala na ich podjęcie z powodu znacznych kosztów utrzymania w takich ośrodkach – stąd czasami taniej jest zapłacić czesne w uczelni niepublicznej w pobliskiej miejscowości, niż ponosić wysokie koszty utrzymania daleko od domu.

Wprowadzenie powszechnej odpłatności za studia ureguluje też problem naszych absolwentów podejmujących pracę za granicą. Obecnie mamy do czynienia z absurdalną sytuacją, gdy pieniądze podatników z niezbyt bogatej Polski służą kształceniu kadr dla szpitali czy firm informatycznych w bogatej Szwecji i Niemczech. Jednocześnie z wprowadzeniem czesnego w uczelniach publicznych należałoby zbudować odpowiedni system bonów edukacyjnych, stypendiów i pożyczek (Jajszczyk 2008) tak, aby każdy młody człowiek mający odpowiednie zdolności i determinację do studiowania, mógł ukończyć studia wyższe. Oczywiście wprowadzenie odpłatności za studia jest politycznie bardzo trudne, m.in. wymagałoby zmiany obecnej konstytucji.

Podobnie jak KPN, uważam że konieczne jest zróżnicowanie zarobków pracowników wyższych uczelni w zależności od rynkowej wartości specjalności, którą reprezentują. Ze względu na konkurencję na rynku pracy uczelniom bardzo trudno jest zatrudnić świetnego informatyka czy specjalistę od bankowości za takie samo wynagrodzenie, które uzna za satysfakcjonujące np. znakomity kulturoznawca. Oczywiście w tym przypadku decydują uwarunkowania rynku pracy, a nie wartość poszczególnych dyscyplin w znaczeniu ogólnym (Jajszczyk 2017a).

Zakończenie

Jednym z wielkich niebezpieczeństw zagrażających przygotowywanym reformom jest usunięcie bądź znaczące rozwodnienie niektórych uregulowań, które napotkają szczególny opór różnych grup interesów, zarówno w środowisku akademickim, jak i wśród polityków, a także niektórych grup społeczeństwa. Aż się prosi, by przypomnieć w omawianym kontekście znaną anegdotę o żebraku i cieście bogaczy. Brzmi ona następująco: Pewnego dnia żebrak po powrocie do domu opowiada żonie, jakim wspaniałym ciastem poczęstowała go służba w bardzo bogatym domu. Żona mówi mu na to: – Weź stamtąd przepis na to ciasto, to upiekę ci takie samo. I rzeczywiście, żebrak przynosi przepis, a żona zabiera się za robienie ciasta, czytając poszczególne punkty receptury. „Wziąć kilogram najlepszej tortowej mąki" – czyta. – Mamy tylko razową, ale co to za różnica, mówi. „Dodać dwadzieścia dekagramów masła" – eee, dam margarynę. „Dodać nieco cukru" – ciasto może być i bez cukru, stwierdza. „Przygotować drożdże" – a bez drożdży to ciasta nie będzie? Itd. itp. W końcu gospodyni próbuje gotowego wypieku i ze wstrętem wypluwa pierwszy kęs, wołając do męża: – Co za świństwo jedzą ci bogacze!". Trochę się obawiam, że podobny będzie skutek reform szkolnictwa wyższego, jeżeli nie będą one dostatecznie szerokie i wewnętrznie spójne.

Literatura

EY/IBnGR (2010). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*. Warszawa: MNiSW.

Holm-Nielsen, L.B. (2017). *Opportunities for Change – University Reforms in Denmark. Final draft*. Aarhus University.

Izdebski, H. (2017). *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Uniwersytet SWPS.

Jajszczyk, A. (2004). Wyzwania stojące przed AGH a jej struktura. *Biuletyn Informacyjny Pracowników AGH*. 126: 8-10.

Jajszczyk, A. (2005). Skazani na bylejakość*? Gazeta Wyborcza*. 74: 17.

Jajszczyk, A. (2008). Siedem grzechów głównych szkolnictwa wyższego w Polsce. *INFOS. Biuro Analiz Sejmowych*. 9(33): s. 1-4.

Jajszczyk, A. (2009). Polska w obliczu globalizacji szkolnictwa wyższego. *Kultura i Polityka*. 5: 73-85.

Jajszczyk, A. (2010). Polskie uczelnie w objęciach sarmatyzmu. *Gazeta Wyborcza*. 24.09. 2010: 22-23.

Jajszczyk, A. (2013). Polskie uczelnie – czas na jakość. W: J. Woźnicki (red.). *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku* (ss. 218-226). Warszawa: Instytut Społeczeństwa Wiedzy. Fundacja Rektorów Polskich.

Jajszczyk, A. (2016a). Uniwersytet elitarny. *PAUza Akademicka*. 329: 1.

Jajszczyk, A. (2016b). Kolegia akademickie. *PAUza Akademicka*. 338/339: 1.
Jajszczyk, A. (2017a). Komitet Polityki Naukowej o ustawie 2.0. *Forum Akademickie*. XXIV, 4(281): 42-43.
Jajszczyk, A. (2017b). Mobilność – konieczność i wyzwanie. *PAUza Akademicka*. 385: 1.
Kwiek, M. i in. (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
Radwan, A. (red.) (2017). *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0*. Kraków: Oficyna Allerhanda.

Higher education: The need for a comprehensive reform

ABSTRACT. In the paper, key solutions for reforming the higher education system in Poland are proposed. In the area of teaching activities, abandoning narrow teaching programs is recommended, along with keeping the current division of study curricula postulated within the Bologna process. Simplification of the academic career path by abandoning the habilitation degree at the state level as well as the redefinition of the professor title is postulated. In the part devoted to the university governance and management a new approach to select rector and strengthening her/his authority is recommended. A diversification of tertiary education institutions into universities, colleges of applied sciences, and community colleges is proposed. The proposal includes also selection of two or three research universities, and keeping the current structure of schools of art. The value of internationalization and academic mobility is stressed. The last part of the paper covers an important issue of university financing, focusing on grant-type funding and tuition fees.

KEYWORDS: higher education reforms, teaching activities, academic career, University governance and management, diversification of tertiary education institutions, internationalization, academic mobility, university funding

CYTOWANIE: Jajszczyk, A. (2017). Szkolnictwo wyższe – potrzeba całościowej reformy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 77-90. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.3.

ANDRZEJ JAJSZCZYK – profesor w Katedrze Telekomunikacji Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Stopnie zawodowe i naukowe: magistra inżyniera, doktora i doktora habilitowanego uzyskał w Politechnice Poznańskiej, odpowiednio w latach: 1974, 1979 i 1986. Tytuł profesora otrzymał w 1994 r. jako pierwsza osoba zatrudniona wyłącznie w uczelni niepublicznej. Pracował przez wiele lat na Politechnice Poznańskiej, a także we Francusko-Polskiej Wyższej Szkole Nowych Technik Informatyczno-Komunikacyjnych, Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy oraz za granicą, m.in. w University of Adelaide w Australii, Queen's University w Kanadzie i École Nationale Supérieure des Télécommunications de Bretagne we Francji. Jest autorem bądź współautorem 12 książek, ponad 300 artykułów naukowych, 70 artykułów na temat nauki i szkolnictwa wyższego, a także 19 patentów. Kierował polskimi zespołami w siedmiu projektach badawczych Unii Europejskiej. Był konsultantem producentów, operatorów i agencji rządowych w Polsce, Australii, Chinach, Kanadzie, Francji, Indiach, Niemczech i Stanach Zjednoczonych. Był redaktorem naczelnym *IEEE Communications Magazine* (wprowadził ten miesięcznik na pierwsze miejsce wśród wszystkich światowych czasopism telekomunikacyjnych w kategorii współczynnika wpływu). Był dyrektorem ds. czasopism

IEEE Communications Society. Obecnie jest dyrektorem Regionu Europa, Bliski Wschód i Afryka tego samego stowarzyszenia. W latach 2008-2009 pełnił funkcję jego wiceprezesa. Był zastępcą redaktora naczelnego *CIC/IEEE China Communications*. W 2008 r. otrzymał nagrodę Fundacji na rzecz Nauki Polskiej. W latach 2011-2015 był pierwszym dyrektorem Narodowego Centrum Nauki. Jest wiceprezesem zarządu Fundacji Kyoto-Kraków, członkiem Academia Europaea, Polskiej Akademii Nauk i prezesem Oddziału PAN w Krakowie. Jest członkiem Komitetu Polityki Naukowej, a od stycznia 2017 r. – członkiem Rady Naukowej Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych (ERC). E-mail: jajszcz@agh.edu.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Jerzy Woźnicki

Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym[1]

STRESZCZENIE. Artykuł poświęcony jest zagadnieniom deregulacji w zakresie spraw obejmowanych przez ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. Po kolejnych nowelizacjach tej ustawy w latach 2011, 2014 i 2016 sformułowany został niebudzący wątpliwości w debacie publicznej postulat deregulacji systemu. Trzeba zadać sobie jednak pytanie, czy należy określić jej granice, a jeśli tak, to jakiej są one natury i na podstawie jakich przesłanek powinny zostać zidentyfikowane. Stanowisko autora wyraża konieczność określenia takich granic. W tekście zagadnienia te zostały poddane analizie z uwzględnieniem zakresu i charakteru pożądanych ograniczeń. Wskazane też zostały obszary, które powinny być objęte regulacjami ustawowymi. Oznacza to, że deregulacja powinna mieć charakter selektywny, pozostawiając określone kwestie poza zakresem tego działania. W artykule po wprowadzeniu w problematykę przedstawiono argumentację na rzecz niezbędności zachowania szkolnictwa wyższego jako działu regulowanego. Następnie przywołano postulat deregulacji i jej uwarunkowania, z rozróżnieniem pojęć deregulacji gramatycznej, funkcjonalnej i wykonawczej, wprowadzonych przez autora. W tym kontekście sformułowano postulat nadania deregulacji charakteru selektywnego. W ślad za odnotowaniem znaczenia konstytucyjnej zasady autonomii uczelni zaprezentowano postulowane relacje w odniesieniu do kompetencji regulacyjnych w układzie: ustawa – statut uczelni. W podsumowaniu zwrócono uwagę, że wnioskowana deregulacja z ograniczeniami wpisuje się w pożądane uwarunkowania rozwojowe instrumentarium prawnego w obszarze *governance* w szkolnictwie wyższym. W Dodatku przywołano fragmenty dokumentów podkreślających znaczenie dobrych praktyk w sferze stanowienia prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego i nauki.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, selektywna deregulacja, autonomia uczelni, ustawa, statut

[1] W artykule wykorzystano wybrane tezy i stwierdzenia autora, przedstawione w jego wcześniejszych publikacjach albo opracowaniach zbiorczych FRP: *Strategia rozwoju...* 2009; Woźnicki 2007; *Program rozwoju...* 2015.

Wstęp

Rozpoczynając proces zmian legislacyjnych w szkolnictwie wyższym, trzeba zmierzyć się z podstawowym dylematem zawartym w odpowiedzi na pytania, co i w jakim zakresie powinno być przedmiotem regulacji ustawowych, zwłaszcza tych o charakterze fundamentalnym, określających model instytucjonalny uczelni i jej relacje z interesariuszami wewnętrznymi i zewnętrznymi, oraz jaka, a w szczególności jak głęboka, powinna być ingerencja ustawowa.

Nie ma wątpliwości, że nowe przepisy powinny być przygotowywane i redagowane z odwołaniem się do intencji i rozwiązań chroniących prawo przed patologią nadregulacji. W procesie legislacyjnym trzeba nieustannie przeprowadzać symulowaną kontrolę na wyjściu, a więc uwzględniając ewentualne skutki proponowanych regulacji, tak by nie ulegać w pracach legislacyjnych nie zawsze właściwej tezie o bezwzględnym prymacie zwięzłości i niewielkiej objętości tekstu ustawy. Należy też zachowywać niezbędny krytycyzm wobec pierwotnie zakładanych lub wstępnie deklarowanych haseł i intencji deregulacyjnych, które mogą stanowić zagrożenia dla zasad wspólnoty i wolności uczelni. Zbyt daleko idąca deregulacja mogłaby oznaczać chaos i konflikty na uczelniach, których rozwiązaniem mogą stać się tendencje do nadregulacji statutowych. Należy także unikać nieustannego mnożenia wprowadzanych zmian w opracowywanym projekcie ustawy, istotnie wykraczających poza przyjęte założenia, co można określić jako pokusę „wszystkoizmu zmiany".

Założenie o potrzebie nadania selektywnego charakteru deregulacji zostało zaproponowane w tekście „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego na lata 2010-2020 – projekt środowiskowy", opracowanej przez Fundację Rektorów Polskich dla Konsorcjum KRASP(KRePSZ)-FRP-KRZaSP i przyjętej przez jego członków przy poparciu RGNISW.

Deregulacja powinna mieć zatem charakter selektywny, a nie absolutny. Przykładowo, należy regulować wymogi jakości dzieła i przejrzystości uczelni oraz obszary gwarancji praw, w tym reguły uzyskiwania i weryfikacji efektów, działając zgodnie z ustawowymi zasadami nadzoru. Deregulacji powinny podlegać sposoby i ścieżki uzyskiwania rezultatów oraz procedury, a także szeroko rozumiany obszar mikrozarządzania w uczelniach.

Narzucanie prewencyjnej roli ustawy jako priorytetu w procesie legislacyjnym byłoby niewłaściwe. Nie należy tworzyć prawa na bazie reguł odpowiedzialności zbiorowej. Przeciwnie, należy odwoływać się do zasady zaufania i pomocniczości w procesie eliminowania źródeł patologii, wyposażając właściwe organy nadzorcze w kompetencje niezbędne do efektywnego reagowania na zdarzenia niepożądane.

W procesie stanowienia prawa w szkolnictwie wyższym należy odwoływać się do konstytucyjnej zasady autonomii uczelni, wskazując w założeniach do ustawy obszary niezbędnych regulacji i pożądane kierunki deregulacji. Taki proces z lat

2015-2017 mamy już za sobą. Jego skutkiem było przyjęcie tezy o potrzebie wprowadzania w szkolnictwie wyższym zmian głębokich i dotyczących szerokiego zakresu zagadnień. Nie oznacza to jednak pozbawiania państwa jego niezbywalnych ról. Nie ma przeszkód, aby pozostawało to w zgodności z konstytucyjną zasadą autonomii uczelni, której zakres pozostaje przedmiotem regulacji ustawy zwykłej. Autonomia szkół wyższych jest fundamentalną zasadą warunkującą kreatywność kadry naukowej i gwarantującą możliwie nieskrępowane warunki rozwojowe uczelni i środowiska akademickiego. Jest oczywiste, że wymaga to ustawowego powiązania z zasadą odpowiedzialności szkoły wyższej, w ramach jej powinności działania na rzecz interesu publicznego. Wymaganie to wynika z zasady służebności uczelni, w szczególności z jej tzw. trzeciej misji.

Oznacza to bezwzględny wymóg gwarancji prawnych dla rozstrzygania spraw wewnętrznych uczelni przez jej własne organy. Powinien on jednak zostać zharmonizowany z wymogami zapewniającymi możliwości sprawowania skutecznego nadzoru przez właściwe organy państwa i ich efektywnych reakcji w przypadku zaistnienia nawet incydentalnych przypadków o charakterze patologicznym.

W procesie stanowienia prawa należy ograniczyć tendencję do obejmowania wszystkich podmiotów rygorystycznymi przepisami (na wszelki wypadek), wprowadzającą narzędzia kontroli powszechnej w obawie przed łamaniem reguł.

Rola państwa obejmuje także konieczność obniżania ryzyka edukacyjnego, w obliczu którego staje kandydat na studia, a następnie student, oddający w sposób nieodwracalny wybranej przez siebie uczelni najlepsze lata swego życia, nie mając pełnej zdolności do oceny jakości oferty uczelni i jej późniejszej realizacji.

Organy państwa działają w systemie nauki i szkolnictwa wyższego jako inwestor dysponujący środkami publicznymi w imieniu podatników. To nakłada na te organy obowiązek czuwania nad spełnianiem przez uczelnie wymogów konstytucyjnych: legalności, gospodarności, celowości i rzetelności. Wynika to także z ustaw innych niż te dotyczące szkół wyższych, czego badaniem zajmuje się m.in. Najwyższa Izba Kontroli, zgodnie ze swoimi kompetencjami konstytucyjnymi.

Te i inne uwarunkowania, o których będzie mowa w artykule, potwierdzają jego tezę i intencję autora osłabienia ujawniających się niekiedy nadmiernych oczekiwań deregulacyjnych oraz ograniczenia ryzyka nieposkromionego zapału deregulującego u niektórych projektodawców i opiniodawców przyszłych regulacji.

1. Niezbędność regulacji i ich rola systemowa

Regulacje warunkują właściwe funkcjonowanie systemu oraz wpływają na stan i postępowanie organów uczelni. Głównym regulatorem działania systemu szkolnictwa wyższego i jego rozwoju są ustawy i rozporządzenia jako narzędzia prawne polityki edukacyjnej państwa.

Zgodnie z rozporządzeniem Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej" (Dz.U. nr 100, poz. 908) podjęcie decyzji o przygotowaniu projektu ustawy poprzedza się szeregiem czynności:

> 1) wyznaczeniem i opisaniem stanu stosunków społecznych w dziedzinie wymagającej interwencji organów władzy publicznej oraz wskazaniem pożądanych kierunków ich zmiany;
> 2) ustaleniem potencjalnych, prawnych i innych niż prawne, środków oddziaływania umożliwiających osiągnięcie zamierzonych celów;
> 3) określeniem przewidywanych skutków społecznych, gospodarczych, organizacyjnych, prawnych i finansowych każdego z rozważanych rozwiązań;
> 4) zasięgnięciem opinii podmiotów zainteresowanych rozstrzygnięciem sprawy;
> 5) dokonaniem wyboru sposobu interwencji organów władzy publicznej [...].

Zgodnie z § 2 rozporządzenia „Ustawa powinna wyczerpująco regulować daną dziedzinę spraw, nie pozostawiając poza zakresem swego unormowania istotnych fragmentów tej dziedziny". Ten ostatni wymóg techniki prawodawczej może sprzyjać pojawianiu się nadregulacji.

W dokumencie programowym KRASP z 2015 r. znaczenie i rolę regulacji przedstawiono następująco:

> Regulacje zawarte w akcie prawnym rangi ustawowej w odniesieniu do szkolnictwa wyższego spełniają ważne funkcje wpływające na wybrane obszary w systemie: określają organizację systemu (*framework*), charakteryzują zakres autonomii instytucjonalnej, są gwarancją praw i wolności oraz instrumentarium obniżania ryzyka (pracownicy, studenci, doktoranci) i walki z nieprawidłowościami. Regulacje są niezbędnym źródłem tytułu do uprawnień kontrolnych i nadzorczych, a także podstawą stosunków administracyjno-prawnych w szkolnictwie wyższym. Regulacje stanowią fundament działania uczelni „prawnej" w państwie prawnym i źródło delegacji statutowych. Wyznaczają reguły gospodarki i dyscypliny finansowej (zasady odpowiedzialności, przychody, koszty, kontrola zarządcza...). Stanowią źródło tożsamości i umocowania formalnego Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, konferencji rektorów, Polskiej Komisji Akredytacyjnej, komisji akredytacyjnej(ych), parlamentu studentów i krajowej reprezentacji doktorantów. Regulacje się również sposobem umocowania rynku jako regulatora (Woźnicki 2015: 84-85).

Ustawodawstwo powinno zapewniać uczelniom publicznym możliwość wyboru najbardziej odpowiedniego dla każdej z nich modelu w ramach wskazanego, niezbędnego minimum regulacji. Do tego minimum musi należeć wyczerpujące określenie w ustawie organów uczelni. Powinno ono obejmować także obowiązek uzyskiwania decyzji właściwego organu władzy publicznej albo wydawania pozwolenia przez właściwy organ państwa, warunkujących utworzenie szkoły wyższej. Ustawa musi definiować podstawowe pojęcia dotyczące uczelni i prowadzenia studiów (w tzw. słowniczku). Terminologia w szkolnictwie wyższym należy bowiem

niewątpliwie do materii ustawowej. Prowadzenie studiów powinno odbywać się po uzyskaniu akredytacji właściwego organu wskazanego w ustawie. Uczelnie muszą być instytucjami zaufania publicznego – rozpoczęcie studiów przez młodą osobę to rodzaj inwestycji osobistej studenta. Państwo dzięki swojej roli regulacyjnej i nadzorczej jest gwarantem, że dana instytucja na takie zaufanie zasługuje.

Dla uniknięcia patologii zagrażających tożsamości uczelni jej działalność w obszarze finansów i gospodarki powinna być przedmiotem odpowiednich regulacji. Jest to obszar szczególnie wrażliwy dla reputacji szkoły wyższej. Pojawienie się w nim nieprawidłowości mogłoby destrukcyjnie wpłynąć na autorytet i pozycję uczelni w przestrzeni publicznej. Odpowiednie ustawowe wymagania regulacyjne służą zatem m.in. obniżaniu ryzyka w tej sferze.

Wypełnianie przez państwo zadań dotyczących pielęgnowania systemu i utrzymywania ładu systemowego, w tym reguł finansowania budżetowego, wymaga precyzyjnych regulacji. Odpowiednie, szczegółowe regulacje niezbędne są również do sprawowania przez państwo nadzoru polegającego na skutecznym reagowaniu w trudnych sytuacjach występujących na uczelniach. Konieczne są też regulacje określające wymogi rozliczalności i transparentności. Wskazane jest jednak ograniczenie sprawozdawczości i niektórych innych obciążeń biurokratycznych.

Proces regulowania systemu szkolnictwa wyższego wymaga respektowania zasad ciągłości i przewidywalności. Ważna jest stabilność reguł, które nie powinny podlegać zbyt częstym zmianom. Istotne jest wprowadzenie zasady, zgodnie z którą podmioty odpowiedzialne za działanie systemu nie mogą w sposób dowolny powiększać zakresu niezbędnych ich zdaniem regulacji ustawowych. Kwestie te wymagają dialogu społecznego ze środowiskiem akademickim reprezentowanym przede wszystkim przez podmioty przedstawicielskie umocowane ustawowo.

Za kluczowe należy uznać dwa poziomy regulacji: ustawę i statut uczelni. Każdy z tych aktów prawnych pełni inną rolę regulacyjną. Ustawa definiuje podstawy ustrojowe instytucji szkolnictwa wyższego oraz spełnia wymagania delegacji konstytucyjnych, w tym realizuje szczególnie ważny wymóg autonomii uczelni. Natomiast rola statutu uczelni obejmuje wypełnianie delegacji ustawowych i uregulowanie w niezbędnym zakresie obszarów nieuregulowanych w ustawie. Statut określa też wiele innych szczegółowych kwestii dotyczących wewnętrznych reguł działania szkoły wyższej.

2. Deregulacja jako fundamentalne założenie procesu stanowienia prawa

W świetle przyjętego rozumienia deregulacji znaczenie dla procesów deregulacyjnych mają przede wszystkim prace legislacyjne. Zakres przedmiotowy pojęcia deregulacji jest jednak zróżnicowany. Z jednej strony deregulację można rozumieć

jako proces gramatyczny (wprowadźmy tu pojęcie deregulacji gramatycznej) oznaczający tworzenie krótszego aktu prawnego albo bardziej zwięzłego, z postulowanym *a priori* zmniejszeniem jego objętości. Z drugiej strony deregulacja może być przeprowadzona z wykorzystaniem zmian w sposobie i treści regulowania systemu, z postulatem uwolnienia go od gorsetu nadregulacji w określonym zakresie. Deregulacja taka, wprowadzająca zmiany istniejących regulacji o charakterze celowościowym bez względu na objętość tekstu, powinna być rozumiana jako deregulacja funkcjonalna. Zmiana odregulowująca działanie uczelni, wprowadzona na poziomie rozporządzeń, może zostać określona jako deregulacja wykonawcza. Oznaczałoby to przede wszystkim mniej delegacji do rozporządzeń i bardziej ograniczony ich zakres.

Działaniem istotnym z uwagi na deregulację jest przyjęcie w szerszym zakresie metody autoregulacji oraz stosowanie zasady pomocniczości. Taka samoregulacja oznacza mechanizmy regulacji własnej na niższym, instytucjonalnym poziomie w systemie szkolnictwa wyższego.

Deregulacji służy stosowanie standardów prawidłowej legislacji, obejmujących m.in. ocenę skutków regulacji (OSR), przestrzeganie standardów konsultacji społecznych i zasady partycypacji w procesie stanowienia prawa. Jakości legislacji służą dobre praktyki oraz ograniczenie stosowania tzw. zasady tępego legalizmu, szczególnie w procesie interpretacji prawa. Oznacza to, że problem deregulacji należy rozpatrywać na szerszym tle uwarunkowań związanych z kulturą stanowienia prawa.

Państwo, realizując politykę publiczną w szkolnictwie wyższym, powinno być wspierane przez instytucjonalnych partnerów środowiskowych, a w tym zwłaszcza przez umocowane w ustawach niezależne i reprezentatywne organy oraz podmioty przedstawicielskie, w tym RGNiSW i konferencje rektorów KRASP(KRePSZ) i KRZaSP, a także pozarządowe organizacje pożytku publicznego, w tym think-tanki, fundacje, stowarzyszenia i federacje twórców. Takie partnerstwo sprzyja wprowadzaniu zrównoważonych rozwiązań o charakterze deregulacyjnym.

W rozważaniach nad procesem deregulacji warto również zwrócić uwagę na deregulacyjną rolę rynku jako regulatora. Niektóre kategorie rynkowe mogą mieć zastosowanie w szkolnictwie wyższym. Do działania uczelni odnoszą się w części kategorie popytu, podaży i ceny, a w bardziej ograniczonym zakresie także samo pojęcie produktu. Zastosowanie znajduje również umowa cywilnoprawna, choć nie we wszystkich rodzajach działalności, gdyż nie stosuje się tej formy do rezultatu działalności edukacyjnej (nie zawieramy ze studentem umowy o charakterze cywilnoprawnym na wyniki kształcenia). Do szkolnictwa wyższego odnoszą się też takie kategorie, jak: sprzedaż, usługa, inwestycja, produkcja, zysk, podatek, klienci, interesariusze (*stakeholders*), konkurencja oraz certyfikacja produktów i licencjonowanie (w praktyce powiązane z akredytacją). Jednak szkolnictwo wyższe nie może stać się zwykłym rynkiem o charakterze sektorowym ze względu na różne ograni-

czenia, w tym te fundamentalnej natury. Uczelnia wypracowuje nadwyżkę finansową, ale jej działanie nie jest nastawione na zysk, ponieważ cele niekomercyjne są ważniejsze od wyników ekonomicznych. Dla uczelni najważniejsza jest realizacja misji i tradycyjnego posłannictwa uniwersytetu oraz zachowanie kultury instytucji akademickiej. Nie można zatem optymalizować działania uczelni ze względu na domniemane efekty ekonomiczne.

Warunkiem utworzenia publicznej szkoły wyższej jest uzyskanie pozytywnej decyzji właściwego organu państwa. Uczelnia ma możliwość prowadzenia działalności pod warunkiem spełnienia określonych wymogów ustawowych dotyczących jej ustroju i organizacji. Wymogi te warunkują funkcjonowanie szkół wyższych. Relacje uczelnia – student mają charakter administracyjno-prawny. Obowiązuje tu tzw. władztwo zakładowe i skarga do Naczelnego Sądu Administracyjnego. Finansowanie znacznej części działań szkół wyższych ma charakter dotacyjny, a nie kontraktowy. Nie można sprywatyzować uczelni publicznej, nie ma też możliwości przekształcenia jej w spółkę, a uczelnia nie podlega regulacjom Kodeksu handlowego.

Ograniczenia rynku w szkolnictwie wyższym mają charakter fundamentalny. Zakres rynkowości szkolnictwa wyższego jest zależny od przyjętych w danym kraju rozwiązań systemowych i modelowych w stosunku do działających instytucji. Szkolnictwo wyższe ma pewne cechy, które zawsze będą ograniczać jego wolnorynkowość, ale granice stosowalności rynku jako regulatora można prawnie określać na różne sposoby.

Współcześnie rynek ze wszystkimi swoimi ograniczeniami stał się jednym z regulatorów w szkolnictwie wyższym i odgrywa rolę stymulatora rozwoju instytucji akademickich. Jego oddziaływanie możliwe jest przy obecności innych regulatorów systemowych o charakterze nierynkowym. Charakter wpływu rynku zależy od wyboru modelu i zasad finansowania publicznej instytucji akademickiej. Istotny jest też rodzaj działalności prowadzonej w uczelni. Oddziaływanie rynku jest silnie uwarunkowane przez zasady i zakres odpłatności na studia oraz stopień powszechności czesnego.

W ramach systemu szkolnictwa wyższego należy rozwijać mechanizmy rynkowe, ponieważ takie działanie sprzyja wzrostowi konkurencji między uczelniami oraz kształtuje ich partnerskie współdziałanie (zasada koopetycji).

3. Postulat selektywnego charakteru deregulacji

Deregulacja jest elementem koncepcji stanowienia prawa, z postulatami ograniczania pożądanych obszarów regulacji oraz podejmowania działań prowadzących do oczekiwanych efektów deregulacyjnych. W szkolnictwie wyższym niezbędna jest deregulacja, ale z założenia o charakterze ograniczonym. Postulat takiej selektywnej deregulacji został przedstawiony w 2009 r. w projekcie środowiskowym

Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. W dokumencie tym stwierdza się m.in.:

> Działaniem, które należy podjąć w celu do usunięcia nadregulacji w systemie szkolnictwa wyższego jest:
> - wyeliminowanie – w ramach selektywnej deregulacji w systemie szkolnictwa wyższego – przepisów narzucających udział państwa w mikrozarządzaniu w uczelniach;
> - zróżnicowanie nakładanych na uczelnie rygorów ustawowych, dotyczących dysponowania środkami finansowymi w zależności od źródła ich pochodzenia, umożliwiające racjonalizację działania uczelni [*Strategia rozwoju*... 2009: 101].

Selektywne podejście do procesów deregulacji pozwala na wprowadzanie zmian w pewnych obszarach, przy jednoczesnym utrzymaniu treści i zakresu niezbędnych regulacji w innych. Prawidłowo rozumiana deregulacja powinna chronić przed złymi praktykami w zakresie projektowania, stanowienia i nowelizacji prawa, zarówno na poziomie ustawowym, jak i statutowym. Nie należy za wszelką cenę dążyć do rewolucyjnej deregulacji w szkolnictwie wyższym. Trzeba liczyć się z tym, że taka deregulacja oznaczałaby przeniesienie ciężaru regulacji we wszystkich aspektach działania na same uczelnie, naruszając ład systemowy i ogólne zasady stanowienia prawa w państwie. Właściwe jest też, aby ustawa tworzyła warunki do pewnej odporności samych uczelni na nadregulacyjne tendencje członków własnych organów oraz legislatorów – twórców statutów.

4. Regulacje a autonomia instytucjonalna

Autonomia uczelni jest wartością nie tylko konstytucyjną, ale i fundamentalną. Zgodnie z art. 70 ust. 5 Konstytucji RP „zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie". Ma ona zatem charakter ustrojowy. Zakres autonomii instytucjonalnej stanowi istotny wyznacznik w różnych modelach uczelni. Potwierdza to fundamentalny charakter pojęcia autonomii na gruncie szkolnictwa wyższego.

Dokument pn. „Deklaracja Erfurcka" z 1996 r.[2], poświęcony tzw. uniwersytetowi odpowiedzialnemu, zawiera m.in. następujące stwierdzenie:

> Uczelnia ma stanowić odpowiedzialną wspólnotę, nie zaś anarchistyczne czy nieodpowiedzialne stowarzyszenie. Na szkołach wyższych ciąży obowiązek takiego organizowania się, aby ich decyzje podejmowane były po wszechstronnej konsultacji, lecz bez zbytniej zwłoki, a uzgodnione działania wprowadzane w czyn w pełni i sumiennie, przy minimum kosztów. Jako wspólnota uczonych i studentów uczelnia ponosi zespołową odpowiedzialność za działania podjęte przez swe władze bądź w jej imieniu.

[2] http://www.weu.int/documents/971118en.pdf [13.07.2017].

Z zasady autonomii uczelni szkół wyższych i zasady pomocniczości wynika potrzeba uregulowania systemu przez akty normatywne o mocy powszechnie obowiązującej, ale zredukowane do niezbędnego minimum. Regulacja nie może naruszyć istoty autonomii szkoły wyższej. Zasada proporcjonalności nakazuje, aby ingerencję w działanie danego samodzielnego podmiotu ograniczyć do przypadków, gdy jest to konieczne w stopniu wymaganym do osiągnięcia zamierzonego celu reprezentującego nadrzędny interes publiczny.

Pozytywnym przykładem właściwej regulacji może być art. 4 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. (Dz.U. nr 164, poz. 1365) w brzmieniu:

1. Uczelnia jest autonomiczna we wszystkich obszarach swojego działania na zasadach określonych w ustawie.
2. Uczelnie kierują się zasadami wolności nauczania, badań naukowych i twórczości artystycznej.
3. Uczelnie, pełniąc misję odkrywania i przekazywania prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów, stanowią integralną część narodowego systemu edukacji i nauki.
4. Uczelnie współpracują z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w szczególności w zakresie prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych na rzecz podmiotów gospodarczych, w wyodrębnionych formach działalności, w tym w drodze utworzenia spółki celowej, o której mowa w art. 86a, a także przez udział przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym.
5. Organy administracji rządowej i organy jednostek samorządu terytorialnego mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach.

Konieczne jest wiązanie stopnia wolności regulacyjnej z zakresem odpowiedzialności własnej przyjmowanej przez organy uczelni. Służą temu regulacje określające wymogi i zasady działania i nadzoru oraz reguły kontroli zarządczej.

5. Postulowane relacje regulacyjne: ustawa – statut

Zgodnie z treścią kolejnych raportów opracowanych przez Komisję ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego KRASP, działającą z udziałem ekspertów z RGNiSW, obszary regulacji ustawy i statutu powinny kształtować się następująco:

Ustawa powinna określać:

- system szkolnictwa wyższego, w tym zasady tworzenia i likwidacji uczelni oraz uprawnienia ministra zgodnie z zasadą, że kompetencje nadzorcze ministra nie są domniemywane, a planistyczne, w tym inicjatywne, powinny być wykonywane z uwzględnieniem warunku przewidywalności systemowej.

Istotne jest określenie form współpracy międzynarodowej uczelni w zakresie kształcenia i badań naukowych oraz współpracy uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Ustawa powinna zawierać reguły sprawozdawczości i systemy informacyjne;

- organy przedstawicielskie środowiska akademickiego w systemie szkolnictwa wyższego – umocowanie instytucji na szczeblu systemowym, w tym Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Konferencji Rektorów, samorządu oraz organizacji studenckich i doktoranckich;
- ustrój uczelni – jej statut, organy, organizację uczelni oraz charakter współpracy międzyuczelnianej;
- mienie i finanse uczelni – mienie uczelni, źródła finansowania i zasady gospodarki finansowej uczelni;
- sprawy studenckie i doktoranckie, organizację studiów i inne formy kształcenia – uprawnienia do prowadzenia studiów, organizacja studiów, prawa i obowiązki studentów i doktorantów, pomoc materialna, odpowiedzialność dyscyplinarna studentów i doktorantów, a także studia podyplomowe i inne formy kształcenia;
- zasady oceny jakości kształcenia i akredytację – zadania Polskiej Komisji Akredytacyjnej, komisji środowiskowych i akredytacja międzynarodowa;
- prawa i obowiązki pracowników uczelni – ustalanie stosunku pracy pracowników uczelni, wynagrodzenie i inne świadczenia, regulowanie spraw pracowniczych;
- utrzymanie porządku i bezpieczeństwa na terenie uczelni (Woźnicki 2017b).

Statut powinien określać:

- tryb wyboru oraz skład organów uczelni;
- wymagania kwalifikacyjne, jakie muszą spełniać osoby kandydujące na stanowiska rektora, prorektorów, kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej lub do pełnienia funkcji w organach kolegialnych uczelni;
- szczegółowe kompetencje organów jednoosobowych i kolegialnych uczelni;
- tryb pracy organów kolegialnych uczelni;
- przesłanki, tryb stwierdzania wygaśnięcia mandatu organu jednoosobowego lub członka organu kolegialnego oraz tryb wyborów uzupełniających;
- rodzaje, warunki i tryb tworzenia, likwidacji i przekształcania jednostek organizacyjnych uczelni;
- organizację i funkcjonowanie systemu biblioteczno-informacyjnego uczelni, w tym zasady korzystania z niego przez osoby niebędące pracownikami, doktorantami lub studentami uczelni, a także skład, kompetencje oraz tryb powoływania rady bibliotecznej;
- zasady zatrudniania nauczycieli akademickich;

- kryteria oraz tryb dokonywania oceny okresowej nauczycieli akademickich, z uwzględnieniem możliwości zasięgania opinii ekspertów spoza uczelni;
- zasady i tryb dokonywania oceny nauczycieli akademickich przez studentów i doktorantów oraz sposób jej wykorzystania;
- wymagania i kwalifikacje zawodowe osób zatrudnianych na stanowiskach naukowych, naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych;
- roczny maksymalny wymiar zajęć dydaktycznych osób zatrudnianych na poszczególnych stanowiskach;
- możliwość tworzenia własnego funduszu stypendialnego i funduszu rozwoju;
- tryb ustalania regulaminu organizacyjnego uczelni;
- tryb wyboru członków komisji dyscyplinarnych oraz ich kadencje;
- treść ślubowania studentów i doktorantów;
- przepisy porządkowe dotyczące odbywania zgromadzeń na terenie uczelni;
- warunki nadawania tytułu doktora *honoris causa* i innych godności honorowych oraz tryb postępowania w tych sprawach (Woźnicki 2017b).

Projektowane zmiany legislacyjne w szkolnictwie wyższym powinny uwzględniać potrzebę wzrostu znaczenia regulacji uczelnianej, dokonywanej przede wszystkim w ramach statutu. Rola i ranga statutu uczelni w systemie źródeł prawa powinny zostać zwiększone. Ustawa powinna delegować do statutów uregulowanie dotyczące m.in. wewnętrznych struktur uczelni. Wśród ważnych rozstrzygnięć ustawowych musi znaleźć się zasada domniemania funkcji regulacyjnych statutu w sprawach nieuregulowanych na poziomie ustawowym. Należy ograniczyć zakres nadmiernego stosowania trzystopniowego systemu tworzenia prawa (ustawa – rozporządzenie – statut uczelni) na rzecz dwustopniowego (ustawa – statut uczelni). Skala i zakres delegacji do aktów wykonawczych powinny zostać zmniejszone. Tym samym nastąpiłaby zmiana charakteru ministerstwa jako właściwego organu. Ministerstwo pełniłoby funkcje bardziej strategiczne – dotyczące kształtowania warunków rozwoju systemu i uczelni.

Stosowaną zasadą powinno być to, że procesy tworzenia projektu nowej ustawy oraz wprowadzanie nowych rozwiązań w systemie szkolnictwa wyższego powinny zostać poprzedzone pogłębioną diagnozą identyfikującą problemy do rozwiązania oraz cele inicjatywy regulacyjnej. Diagnoza stanu powinna obejmować w szczególności badania komparatywne (Kwiek 2010) oraz benchmarking (Woźnicki, Morawski, Luterek i Degtyarova 2015) w szkolnictwie wyższym.

Podsumowanie

Postulowana deregulacja o charakterze selektywnym staje się nowym elementem koncepcji stanowienia prawa w szkolnictwie wyższym, ze wskazaniem niezbędnych obszarów regulacji. Istotna jest zasada autonomii uczelni jako wartości kluczowej

w systemie szkolnictwa wyższego. Tworząc założenia do nowej ustawy, co stanowi niezwykle istotny i niezbędny etap w postępowaniu legislacyjnym, powinno się dążyć do usuwania nadregulacji w systemie szkolnictwa wyższego, w tym eliminować udział państwa w mikrozarządzaniu uczelnią, a także różnicować nakładane na uczelnie rygory ustawowe dotyczące dysponowania środkami finansowymi w zależności od źródła ich pochodzenia, umożliwiając tym samym racjonalizację ich działania.

Należy postrzegać problem deregulacji, mającej w szkolnictwie wyższym z założenia charakter selektywny, na szerszym tle uwarunkowań związanych ze stanowieniem prawa. Właściwej regulacji spełniającej wymogi deregulacyjne służy utrzymywanie standardów prawidłowej legislacji oraz stosowanie dobrych praktyk w tym zakresie (patrz Dodatek). Odwoływanie się w procesie interpretacji przepisów prawa do jego strony funkcjonalnej, a nie jedynie gramatycznej, która formalnie ma pierwszeństwo, ma w szkolnictwie wyższym wielkie znaczenie. Należy unikać promowania tzw. zasady tępego legalizmu.

Deregulacje nie powinny naruszać zasad autonomii i odpowiedzialności uczelni, które muszą być ze sobą ściśle powiązane. Im więcej autonomii, tym więcej odpowiedzialności uczelni. Minister musi dysponować realnymi instrumentami sprawowania nadzoru, sprecyzowanego co do zakresu i sposobu w sposób ściśle wynikający z ustawy. Przejrzystość działań ministra i transparentność uczelni są istotnymi wartościami w systemie szkolnictwa wyższego. Statut musi pozostawać znakiem autonomii uczelni – źródłem prawa i regulatorem obejmującym więcej niż dziś kluczowych kwestii. Prawnym efektem deregulacji powinien być wzrost znaczenia regulacji uczelnianej, dokonywanej przede wszystkim w ramach statutu, z uwzględnieniem zakresu nadzoru prawnego wykonywanego przez właściwego ministra lub w jego imieniu. Deregulację należy postrzegać również pod kątem kształtowania prawnych instrumentów w obszarze *governance* w szkolnictwie wyższym, określających ład systemowy i zasady sprawowania władztwa w szkołach wyższych.

* * *

Autor wyraża podziękowanie mgr Natalii Kraśniewskiej za pomoc przy opracowaniu artykułu.

Dodatek
Znaczenie dobrych praktyk

Warunkiem osiągnięcia sukcesu w postępowaniu deregulacyjnym jest spełnienie wymogów i reguł dobrych praktyk zawartych w Zielonej Księdze (2013):

> Podnoszona w dyskusjach publicznych słabość systemu legislacyjnego w Polsce wynika głównie z braku fachowego zaplecza dla działań politycznych i ściśle legislacyjnych,

z braku instytucjonalnego porządku w procesie stanowienia prawa oraz z niskiej jakości prawnej regulacji tego procesu [...]. Poprawę systemu stanowienia prawa można osiągnąć poprzez zwiększenie roli przygotowania oceny wpływu regulacji, udziału obywateli w procesie przygotowywania oceny wpływu, odpowiedzialności autora aktu prawnego za skutki jego wdrożenia [...]. Duże znaczenie należy przypisać dobrym zwyczajom, wykorzystywaniu najlepszych praktyk, wzorowaniu się na metodach wypracowanych w innych systemach [...]. Druga sfera działań naprawczych to obszar samoregulacyjny – z kodeksami dobrych praktyk, instrukcjami i wytycznymi. Tego typu dokumenty nie rodzą powinności prawnych, nie są źródłem praw i obowiązków, ale na autorów, zobowiązujących się do ich stosowania, nakładają poczucie odpowiedzialności za postępowanie zgodne z ich brzmieniem.

Istotne stwierdzenia z tym związane znajdują się też w stanowisku wspólnym Prezydium KRASP, Prezydium PAN oraz Prezydium RGNiSW z dnia 5 lipca 2013 r.[3]:

Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Prezydium Polskiej Akademii Nauk oraz Prezydium Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego przedstawiają wspólne stanowisko w sprawie zasad prowadzenia procesu legislacyjnego w odniesieniu do szkolnictwa wyższego i nauki.

Działanie systemu szkolnictwa wyższego i nauki wymaga wprowadzania nowych regulacji prawnych w sposób nadążający za obserwowanymi i prognozowanymi zmianami w jego otoczeniu. Działania legislacyjne powinny być prowadzone w sposób przewidywalny dla środowisk akademickich i naukowych, przy zapewnieniu regulacji stabilnych w dłuższym okresie, w szczególności dotyczących reguł finansowania i polityki kadrowej.

Wprowadzanie zmian w ustawach i rozporządzeniach powinno być poprzedzone nie tylko formalnym spełnieniem wymogów konsultacji społecznych, ale przede wszystkim realnym współdziałaniem zainteresowanych ministerstw z przedstawicielami ustawowo umocowanych, reprezentatywnych organów i organizacji działających na szczeblu centralnym w szkolnictwie wyższym i nauce.

Częste inicjowanie działań legislacyjnych prowadzonych pospiesznie i nierzadko przy braku zrozumienia i poparcia ze strony środowisk akademickich i naukowych, w warunkach braku dialogu w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań, prowadzi do niejasności dotyczących stanu prawnego.

Za niewłaściwe należy uznawać wprowadzanie regulacji nadmiarowych, z przerostem wymogów administracyjnych i biurokratyzujących działalność instytucji i pracowników naukowych. Dotyczy to w szczególności nadmiaru i zbyt szczegółowego charakteru rozporządzeń wydawanych często z opóźnieniem naruszającym wymagane zasady techniki legislacyjnej.

Regulacje ustawowe nie mogą ingerować w statutowe reguły działania organów i organizacji reprezentatywnych w systemie szkolnictwa wyższego.

---

[3] http://www.krasp.org.pl/pliki/982d2fddbff52900b0425a8f5ca289dd.pdf [12.08.2014].

Uznając przedstawione wartości za fundamentalne dla niezakłóconego rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki, deklarujemy gotowość aktywnego uczestniczenia w pracach legislacyjnych.

Literatura

Degtyarova, I. (2016). Zarządzanie, governance i polityka publiczna w systemie szkolnictwa wyższego: Polska i Ukraina. *Studia z Polityki Publicznej*. 3(11): 159-172.

Izdebski, H. (red.) (2017). *Ustawa 2.0. Założenia systemu szkolnictwa wyższego: Założenia do projektu ustawy*. Kierownik projektu: prof. dr hab. Hubert Izdebski, opracowane przez zespół. Warszawa.

Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Kwiek, M. (2015). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development*. 43: 77-89.

Kwiek, M. i in. (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.

Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część I-V (2015). Warszawa: FRP-KRASP.

Radwan, A. (red.) (2017). *Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0*. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Allerhanda.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej", Dz.U. nr 100, poz. 908.

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020. Projekt środowiskowy (2009). Warszawa: FRP-KRASP.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164, poz. 1365.

Woźnicki J. (2007). *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.

Woźnicki, J. (2010). Prezentacja *Strategy for development of higher education system in 2010-2020. Proposal of Polish Academic Community*, wygłoszona podczas konferencji OECD/IMHE *Higher Education in a World Changed Utterly: Doing More with Less*. Paryż, 13-15 września 2010 r.

Woźnicki, J. (red.) (2015). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego*. Warszawa: FRP-KRASP.

Woźnicki, J. (red.) (2017a). Raport nr 1 Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego. *Wstępne analizy, komentarze, propozycje i opinie do Ustawy 2.0*. Warszawa.

Woźnicki, J. (red.) (2017b). Raport nr 2.1 Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego. *Wstępne propozycje do ustawy 2.0. Ustrój uczelni*. Warszawa.

Woźnicki, J., *Wyzwania i dylematy regulacyjne*. Materiały niepublikowane.

Woźnicki, J., Degtyarova, I., Pacuska, M. (2015). *Regulatory requirements towards HES reforms: The Polish case,* Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings, Corvinus University of Budapest, Center for International Higher Education Studies and Central European University.

Woźnicki, J., Morawski, R., Luterek, M., Degtyarova, I. (2015). Benchmarking in higher education: Polish experience. *International Journal of Innovation and Learning*. 17(2): 147-161.

Zielona Księga. System stanowienia prawa w Polsce (2013). Warszawa: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Biuletyn Forum Debaty Publicznej nr 30.

The postulate of the selective deregulation in higher education

ABSTRACT. This article is dedicated to the issues of deregulation in terms of the matters covered by the Act Law on Higher Education from 2005. After further amendments to the Act in 2011, 2014 and 2016 the postulate of deregulation in the system of higher education has been clearly formulated in the public debate. It is important to raise the question whether or not its boundaries need to be defined. And if so, what are their nature and on what grounds they should be identified. The author of this article aims at defining such boundaries. In the paper, these issues were analyzed considering the scope and nature of the desired constraints. We define specific areas that have be regulated by legal framework. This means that the implementation of the deregulation should be selective, excluding certain issues from its scope. The composition of the article is as follows. Once introduced into the issue, the author presents arguments for the need to preserve higher education as a regulated sphere. The postulate of deregulation and its determinants are then introduced, distinguishing grammatical, functional and executive deregulation. In this context, the postulate of deregulation of selective character is formulated. Following the recognition of the importance of the constitutional principle of university autonomy, the postulated relationship Law – University Statute with regard to regulatory competences is presented. In conclusion, the author points out that the proposed deregulation with certain constraints fit well into the desired developmental conditions of the legal framework in the area of governance in higher education. In the Appendix, the author cites fragments of documents highlighting the importance of good practices in the area of lawmaking in higher education and science.

KEYWORDS: higher education, selective deregulation, university autonomy, law, statute

CYTOWANIE: Woźnicki, J. (2017). Postulat selektywnego charakteru deregulacji w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 91-105. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.4.

JERZY WOŹNICKI – profesor zwyczajny Politechniki Warszawskiej, a w latach 1996-2002 jej rektor, przewodniczący Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (od 2014 r.), prezes Fundacji Rektorów Polskich (od 2002 r.), dyrektor Instytutu Społeczeństwa Wiedzy (od 2003 r.), przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (1999-2002), członek Prezydium KRASP i przewodniczący Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego (od 2016 r.), członek Europejskiej Akademii Nauk i Sztuk, Sekcja V „Nauki Społeczne, Prawo i Ekonomia" (2015). W latach 2011-2012 członek Zespołu CK ds. nowych dyscyplin naukowych – wnioskodawca i ekspert odpowiedzialny za opis nowej dyscypliny pn. nauki o polityce publicznej. Przewodniczący Komitetu Sterującego wspólnego projektu KRASP-FRP pn. „Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r." (2013-2015). Członek Komitetu Etyki w Nauce przy Prezydium PAN. Jest pomysłodawcą i współautorem kodeksu *Dobre praktyki w szkołach wyższych* KRASP. E-mail: frpfund@mbox.pw.edu.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Beata Mikołajczyk, Ryszard Naskręcki

Szkoły doktorskie i ich rola w kształceniu doktorantów

STRESZCZENIE. System kształcenia doktorantów w Polsce wymaga gruntownej przebudowy. Najbardziej efektywnym rozwiązaniem może być system oparty o tzw. szkoły doktorskie, prowadzone przez najlepsze uniwersytety. Szkoły takie mogłyby przyczynić się do poprawy jakości doktoratów i dzięki temu stać się istotnym elementem budowania reputacji i prestiżu uniwersytetu. Ich powstanie powinno przede wszystkim sprzyjać tworzeniu optymalnych warunków do prowadzenia badań naukowych przez doktorantów oraz ich wszechstronnego rozwoju. Szkoły doktorskie powinny mieć z jednej strony zapewnioną autonomię, z drugiej zaś – dobrze określony zakres odpowiedzialności. Zaproponowane tu rozwiązanie konfrontowane jest z różnymi modelami kształcenia doktorantów w Europie.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie doktorantów, modele kształcenia, szkoły doktorskie

Wstęp

Dyskusja na temat modelu kształcenia doktorantów i kształtu studiów doktoranckich musi być głównym elementem debaty o jakości i poziomie badań naukowych w Polsce. Jest bowiem oczywiste, że jakość nauki uprawianej w Polsce będzie tak dobra, jak jakość szkół doktorskich i jakość kształcenia doktorantów. W naszej ocenie podstawową formą kształcenia doktorantów powinny stać się w Polsce działające na najlepszych uniwersytetach szkoły doktorskie.

Należy przyjąć założenie, że istotą każdego doktoratu jest indywidualna praca badawcza (wysiłek badawczy) doktoranta, realizowana pod opieką opiekuna/promotora. Zatem głównym zadaniem szkoły doktorskiej, jej struktury i organizacji oraz tworzących ją ludzi powinno być stwarzanie optymalnych warunków do prowadzenia badań naukowych przez doktorantów.

Rewitalizacja polskiego systemu kształcenia doktorantów jest mocno opóźniona w stosunku do takich krajów, jak Niemcy, Francja, Holandia czy Wielka Brytania, gdzie działania reformujące kształcenie doktorantów rozpoczęto wiele lat temu. Należy zaznaczyć, że dotychczasowe wysiłki mające na celu poprawę jakości doktoratów w Polsce nie przyniosły niestety oczekiwanych rezultatów.

Odnowa systemu kształcenia doktorantów w Polsce powinna więc wykorzystać najlepsze doświadczenia i najlepsze wzorce międzynarodowe, szczególnie europejskie, i skutecznie połączyć je z realiami polskiego obszaru szkolnictwa wyższego. System ten nie powinien jednak przenosić bez niezbędnej adaptacji gotowych rozwiązań z żadnego z tych krajów. Należy podkreślić, że nowoczesny i efektywny system kształcenia doktorantów w sposób widoczny przyczyni się do wzrostu międzynarodowej konkurencyjności oraz rozpoznawalności prowadzonych w Polsce badań naukowych. Powinien też być ważnym ogniwem tworzonego w naszym kraju systemu doskonałości naukowej, ponieważ doktoranci powinni wnosić (i wnoszą) istotny wkład do rozwoju badań naukowych (są ważną częścią całego systemu nauki).

Rewitalizacja systemu kształcenia doktorantów ma także szczególne znaczenie w kontekście zapowiadanych zmian w ścieżce kariery naukowej oraz spadku znaczenia habilitacji jako kolejnego stopnia naukowego i „przepustki" do uzyskania stanowiska profesora.

System kształcenia doktorantów powinien efektywnie połączyć dwa modele kształcenia kadr: model mistrz – uczeń, który kształci *solo-researcher*, oraz bolński model zinstytucjonalizowanego (i masowego) programu kształcenia doktorantów, który kształtuje tzw. badacza kolektywnego. Dywersyfikacja dróg (sposobów) uzyskania stopnia naukowego doktora powinna stanowić siłę tego nowego systemu – powinna go uelastycznić oraz doprowadzić do zintensyfikowania działań badawczych oraz zwiększenia odpowiedzialności instytucji prowadzącej szkoły doktorskie. Nowy system kształcenia doktorantów nie powinien odcinać się od modelu bolońskiego, jednak w znacznie większym stopniu powinien akcentować wysiłek badawczy doktoranta. Ponadto należy przyjąć, że wysoka jakość kształcenia doktorantów wymaga doskonałych nauczycieli akademickich, zarówno nauczycieli-badaczy, jak i nauczycieli-dydaktyków. Studia doktoranckie nie mogą być traktowane w kategoriach odpowiedzialności pojedynczych osób – opiekunów naukowych, promotorów, lecz powinny być traktowane jako kolektywne zadanie środowiska akademickiego, w szczególności jednostki prowadzącej szkołę doktorską. System taki musi zagwarantować doktorantom większą autonomię i samodzielność, zmniejszając zarazem zależność doktoranta od opiekuna naukowego.

Ponadto kształcenie młodych naukowców nie powinno się kończyć na uzyskaniu stopnia naukowego doktora. Ważnym wczesnym etapem kariery naukowej powinien stać się etap *postdoka*, który w tym nowym systemie mógłby zaczynać się jeszcze w trakcie szkoły doktorskiej.

1. Stan obecny

Zasady prowadzenia studiów doktoranckich oraz procedurę nadawania stopnia naukowego doktora uregulowano w dwóch ustawach: ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz szczegółowo doprecyzowano w kilku rozporządzeniach: rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 lutego 2017 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych, rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich, oraz rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora i aktach prawa wewnętrznego poszczególnych jednostek.

Studia doktoranckie określono w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym (art. 1 ust. 10 pkt 1) jako

> [...] studia trzeciego stopnia – studia doktoranckie, prowadzone przez uprawnioną jednostkę organizacyjną uczelni, instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut naukowy działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej utworzony na podstawie odrębnych przepisów, na które są przyjmowani kandydaci posiadający kwalifikacje drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia.

W ustawie tej określono także pojęcie kwalifikacji III stopnia jako

> [...] uzyskanie, w drodze przewodu doktorskiego przeprowadzonego na podstawie art. 11 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie nauki w zakresie dyscypliny nauki lub doktora sztuki określonej dziedziny sztuki w zakresie dyscypliny artystycznej, potwierdzone odpowiednim dyplomem.

Ponadto zdefiniowano w niej pojęcie „doktorant" jako „uczestnik studiów doktoranckich". Od niedawna studia doktoranckie regulowane są także poprzez zakres kwalifikacji włączonych do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji jako odrębny poziom Polskiej Ramy Kwalifikacji. Szczegółowy opis tych kwalifikacji oraz ich charakterystyki określono w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8.

Drugim ważnym pojęciem związanym ze studiami doktoranckimi jest pojęcie uprawnień do ich prowadzenia. Warunki oraz sposób uzyskania tych uprawnień określono w ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Warto zwrócić także uwagę, że uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora stały się podstawą zdefiniowania „uczelni akademickiej" jako uczelni, która „prowadzi badania naukowe, w której co najmniej jedna jednostka organizacyjna posiada uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora". Uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora, a ściślej liczba posiadanych uprawnień, stanowią także podstawę sklasyfikowania uczelni: uniwersytet (uczelnia posiadająca uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej dziesięciu dyscyplinach, w tym co najmniej po dwa uprawnienia w każdej z trzech grup dziedzin nauki: 1) humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych; 2) matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi lub technicznych; 3) biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych), uniwersytet techniczny (uczelnia posiadająca uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej dziesięciu dyscyplinach, w tym co najmniej sześć uprawnień w zakresie nauk technicznych), uniwersytet przymiotnikowy (uczelnia posiadająca co najmniej sześć uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora, w tym co najmniej cztery uprawnienia w zakresie nauk objętych profilem uczelni), politechnika (uczelnia posiadająca uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej sześciu dyscyplinach, w tym co najmniej cztery w zakresie nauk technicznych) i akademia (co najmniej dwa uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora). Te uregulowania prawne oraz rozdrobnienie w zakresie określania dyscyplin naukowych doprowadziły do gwałtownego wzrostu liczby uprawnionych do prowadzenia studiów doktoranckich jednostek oraz nadmiernego umasowienia studiów doktoranckich i w konsekwencji dużej patologizacji (wiele słabych naukowo i kadrowo jednostek uzyskało takie uprawnienia).

Rozdział 3 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym poświęcono w całości studiom doktoranckim. Określono, jaka jednostka organizacyjna uczelni oraz jednostka naukowa mogą prowadzić studia doktoranckie, czas trwania studiów doktoranckich („nie krócej niż dwa lata i nie dłużej niż cztery lata") oraz sposób utworzenia i nadzoru. Określono także warunki i sposób rekrutacji na studia doktoranckie oraz podstawowe obowiązki doktorantów.

W ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki określono tzw. minimum kadrowe wymagane do nabycia uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora („jednostka która zatrudnia w pełnym wymiarze czasu pracy co najmniej osiem osób posiadających tytuł profesora lub stopień doktora habilitowanego"). Określono także sposób zawieszenia tych uprawnień. Taka liczba samodzielnych pracowników nauki w minimum kadrowym pojawiła się w zapisie ustawowym ponad 20 lat temu i mimo że

od tego czasu liczba samodzielnych pracowników nauki wzrosła w Polsce ponad 2,5 raza, nie została zmieniona.

W ustawie określono, że „stopień doktora jest nadawany w drodze przewodu doktorskiego, [...] wszczętych na wniosek osoby ubiegającej się o nadanie stopnia". Określono także warunek wszczęcia przewodu doktorskiego: „posiadanie wydanej lub przyjętej do druku publikacji naukowej w formie książki lub co najmniej jednej publikacji naukowej w recenzowanym czasopiśmie naukowym wymienionym w wykazie czasopism naukowych ogłaszanym przez ministra właściwego do spraw nauki zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 44 ust. 2 ustawy z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (Dz.U. z 2014 r., poz. 1620) lub w recenzowanych materiałach z międzynarodowej konferencji naukowej, lub publiczna prezentacja dzieła artystycznego". Wreszcie w art. 12.1 określono warunki, jakie muszą być spełnione do nadania stopnia naukowego doktora, a w art. 13 doprecyzowano pojęcie rozprawy doktorskiej.

2. Diagnoza

Diagnozowaniem i opisem nieprawidłowości oraz zjawisk negatywnych coraz liczniej występujących w systemie kształcenia doktorantów w Polsce zajmowało się wiele instytucji i organizacji. Jedną z nich jest Krajowa Reprezentacja Doktorantów (KRD 2014), „ogólnopolski przedstawiciel i wyraziciel woli środowiska doktorantów". Doktoranci zwracali uwagę, że powszechnym problemem jest nadmierna liczba osób rozpoczynających studia doktoranckie (egalitaryzm, a nie elitaryzm). W konsekwencji duża część doktorantów (ponad 70%) nie otrzymuje stypendiów, a odsetek pozytywnie zakończonych przewodów doktorskich jest niski. Według danych MNiSW średni wiek uzyskania stopnia naukowego doktora wynosi w Polsce prawie 35 lat i jest znacznie wyższy niż w wielu krajach Europy. W analizie SWOT zawartej w tym dokumencie za słabe strony studiów doktoranckich uznano m.in.: kształcenie oparte na wiedzy, a nie na umiejętnościach i kompetencjach społecznych, nieadekwatne do stopnia studiów oraz potrzeb doktorantów, słabą indywidualizację studiów doktoranckich, brak zdefiniowanej roli opiekuna naukowego oraz właściwego wsparcia doktorantów, niską jakość prowadzonych badań naukowych, słabą współpracę z otoczeniem społeczno-gospodarczym w zakresie prowadzonych przez doktorantów badań naukowych, prowadzenie studiów doktoranckich przez jednostki o niskim poziomie naukowym oraz niejasny status społeczny doktorantów. Ponadto na podstawie badań ankietowych stwierdzono, że „większość zajęć na studiach doktoranckich to strata czasu".

Także różne gremia akademickie podejmowały dyskusje o problemach związanych z kształceniem na studiach doktoranckich. Przykładem takiej dyskusji może być Raport Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (RGNSW 2015) czy referat

prof. dr. hab. Andrzeja Gospodarowicza, rektora Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu pt. *Problemy kształcenia na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich) z zakresu nauk ekonomicznych*, wygłoszony na X Kongresie Ekonomistów Polskich. W propozycjach zmian w funkcjonowaniu studiów doktoranckich z zakresu nauk ekonomicznych autor stwierdza m.in.:

> Warto realizować studia trzeciego stopnia w ramach innych struktur niż dotychczas, a więc wydziałów. Wydaje się, że należałoby tworzyć wydzielone jednostki organizacyjne, których zadaniem byłoby wyłącznie prowadzenie studiów trzeciego stopnia. [...] studia trzeciego stopnia są kosztowne. Dotacje z budżetu państwa powinny wzrosnąć. Zasadne byłoby, aby Ministerstwo zamawiało w uczelniach preferowane studia trzeciego stopnia i zwiększało pomoc materialną dla studentów w różnych formach.

Na dysfunkcjonalność obecnego systemu studiów doktoranckich wskazuje także raport Najwyższej Izby Kontroli, w którym czytamy m.in.: „studia doktoranckie nie są w pełni skutecznym sposobem kształcenia kadr naukowych". W ocenie NIK niekorzystny wpływ na skuteczność kształcenia na studiach doktoranckich mają:

> [...] łagodne kryteria rekrutacji umożliwiające przyjęcie znacznej liczby osób, zbyt mało zajęć związanych z metodyką prowadzenia badań naukowych, niewielka oferta zajęć fakultatywnych rozwijających umiejętności zawodowe oraz niewystarczające mechanizmy motywacyjne, przede wszystkim niskie stypendia (Najwyższa Izba Kontroli 2015).

W dyskusjach na temat programów studiów doktoranckich wypowiedziało się także Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w obszernym dokumencie *Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach* (Kraśniewski i in. 2017). Również prestiżowe czasopismo naukowe *Nature* często podejmowało problematykę spadku jakości kształcenia doktorantów, m.in. w artykule *The PhD Factory* (Cyranoski i in. 2011). Autorzy stawiają sobie pytanie: Skoro świat „produkuje" więcej doktoratów niż kiedykolwiek wcześniej, czy nie jest najwyższy czas, aby to zatrzymać? W latach 1998-2008 liczba nadawanych stopni doktora wzrosła na świecie o 40%. Autorzy analizują dane z różnych krajów (USA, Japonia, Niemcy, Chiny, Indie, Egipt, kraje OECD) i pokazują „sytuację kryzysową" w tym zakresie. Tylko w 2009 r. w Chinach stopień naukowy doktora otrzymało 50 tys. osób. Jako przyczynę tego stanu wskazuje się: krótki czas pracy nad doktoratem (3 lata), niskie kwalifikacje dużej części promotorów, brak ewaluacji jakości kształcenia i prowadzonych badań oraz brak mechanizmów ograniczających dostęp do studiów doktoranckich słabym studentom. W artykule jest także omawiany przypadek Polski, gdzie wskazuje się na „dramatyczny wzrost" liczby doktorantów po 1990 r. oraz na to, że Polska gospodarka nie jest w stanie wchłonąć tak dużej liczby doktorów i w efekcie wielu z nich wykonuje pracę poniżej ich kwalifikacji.

Problemom kształcenia doktorantów poświęcono także rozprawy doktorskie, m.in. pracę Anny Marii Koli (2011) pt. *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce*. Autorka konkluduje:

> Doktorat nie jest gwarancją sukcesu, niezależności i posiadania akademickiej wolności. Na to wszystko mogą sobie pozwolić dopiero osoby z wyższym stopniem naukowym – doktorzy habilitowani i profesorowie, których przeszli selekcjonującą ścieżkę prowadzącą do samodzielności (Kola 2011).

Problemom studiów doktoranckich poświęciły swoją uwagę trzy zespoły opracowujące założenia do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. I tak w projekcie założeń do tej ustawy przygotowanym przez zespół kierowany przez prof. dr. hab. Marka Kwieka czytamy m.in.:

> Umasowienie studiów doktoranckich nie przekłada się na wzrost liczby osób, którym nadawany jest stopień doktora. [...] Od jakości rozpraw doktorskich zależy bezpośrednio potencjalna jakość – w krajach, które posiadają takie rozwiązania, w tym w Polsce – przyszłych habilitacji i profesur (Kwiek i in. 2016).

Autorzy sugerują też „ograniczenie liczby jednostek uprawnionych do nadawania stopnia doktora habilitowanego w ramach danej dziedziny do jednostek posiadających kategorię A lub A+. Ograniczenie liczby jednostek uprawnionych do nadawania stopnia doktora do jednostek posiadających kategorię +A, A oraz dodatkowo proponowanej kategorii B1" (Kwiek i in. 2016).

W projekcie założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, przygotowanym przez zespół pod kierunkiem dr. hab. Arkadiusza Radwana, czytamy:

> W ostatnich latach obserwuje się upowszechnienie studiów doktoranckich, co nie przekłada się na wzrost liczby obronionych prac doktorskich. [...] Nieznaczna część doktorantów otrzymuje stypendia, a wysokość stypendiów doktoranckich jest niesatysfakcjonująca [...] Nadmienić też wypada, że habilitacja wpływa pośrednio na obniżenie poziomu prac doktorskich i stopnia naukowego doktora, który – wobec istnienia habilitacji – nie jest na poważnie traktowany jako legitymacja do pracy naukowej. To z kolei przyczynia się do instrumentalnego traktowania studiów doktoranckich i doktoratów przez tych doktorantów, którzy z góry zakładają brak kontynuacji działalności naukowej (Radwan i in. 2017).

W założeniach do projektu ustawy *Ustawa 2.0. Założenia systemu szkolnictwa wyższego* przygotowanych przez zespół kierowany przez prof. dr. hab. Huberta Izdebskiego stwierdzono:

> Powinno się utrzymać [...] trójstopniowość kształcenia na poziomie wyższym, doprowadzając jednak do należytego unormowania materii studiów trzeciego stopnia czyli studiów doktoranckich (Izdebski 2017).

Widać wyraźnie, że autorzy tych trzech dokumentów przywołują – z różną mocą – znaną w środowisku akademickim diagnozę, ale nie proponują systemowych rozwiązań, a jedynie zmiany kosmetyczne.

Można przyjąć, że od 1990 r. przez kolejnych 25 lat liczba doktorantów w Polsce wzrosła około 15 razy, odpowiednio z 2695 do 40,6 tys. osób (dane według MNiSW). Doktorant stał się „produktem masowym polskich uczelni", a studia doktoranckie przestały być „w pełni skutecznym sposobem kształcenia kadr naukowych". Stosunkowo łatwy dostęp do studiów doktoranckich oraz relatywnie niskie kryteria niezbędne do ich uruchomienia spowodowały obniżenie poziomu kandydatów, a w konsekwencji jakości prowadzonych badań i jakości kształcenia. Problem ten był badany przez Najwyższą Izbę Kontroli na podstawie danych z lat 2013-2014. Z informacji zawartych w dokumencie *Informacja o wynikach kontroli. Kształcenie na studiach doktoranckich* Departamentu Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego NIK wynika, że

> Spośród 261 zbadanych przez NIK absolwentów studiów doktoranckich (lata 2013-2014), jedynie 108 (41%) uzyskało stopień naukowy doktora. Jednostki prowadzące studia doktoranckie w dziedzinie nauk ścisłych i medycznych osiągały wyższą skuteczność kształcenia (66%) od jednostek realizujących studia doktoranckie w zakresie nauk humanistycznych i społecznych (26,8%). Taką tendencję potwierdzają informacje zebrane od 82 podmiotów objętych badaniem (w tym 72 uczelnie, dwa wydziały medyczne uniwersytetów, Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego i siedem instytutów naukowych PAN). Spośród 7681 doktorantów, którzy w tych jednostkach ukończyli stacjonarne studia doktoranckie w latach 2013-2014, tylko niespełna połowa (3423, tj. 44,6%) uzyskała stopień naukowy doktora. W 30 badanych jednostkach odsetek ten wynosił mniej niż 25%, a tylko w jednej czwartej zbadanych jednostek przekroczył 56%. Także w tym przypadku uczelnie medyczne i techniczne uzyskały wyższą skuteczność kształcenia (odpowiednio 56% i 48,6%) od uniwersytetów i uczelni pedagogicznych (odpowiednio 44,6% i 20,7%) (Najwyższa Izba Kontroli 2015).

3. Model kształcenia doktorantów oparty na szkole doktorskiej

Model kształcenia doktorantów wymaga gruntownej przebudowy i jest to dziś dla zdecydowanej większości środowiska akademickiego w pełni oczywiste. Dowodzą tego także liczne dyskusje prowadzone na kolejnych konferencjach programowych NKN. Debatę taką należy rozpocząć od próby znalezienia odpowiedzi na pytanie, ile rozwiązań strukturalnych, a ile indywidualności potrzeba do właściwego kształcenia młodego badacza? Kolejnym niezbędnym krokiem jest podjęcie próby redefinicji pojęcia doktorat (= kształcenie doktoranta). Należy go potraktować jako silnie

zorientowany na badania naukowe etap kształcenia, co oznacza konieczność odciążenia doktoranta od innych aktywności niezwiązanych bezpośrednio z doktoratem.

Miejscem kształcenia doktorantów w Polsce powinny stać się szkoły doktorskie, które muszą być traktowane przez polskie uniwersytety jako istotny wyróżnik sprzyjający wyłanianiu się rozpoznawalnych w świecie wiodących ośrodków naukowych. Szkoły takie mają dużą szansę stać się ważnym instrumentem naukowego marketingu i przez to sprzyjać większemu umiędzynarodowieniu nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Doktorat musi stać się także ważnym narzędziem doboru kadry naukowej oraz wysoko wykwalifikowanych kadr dla innowacyjnej gospodarki. Takie potraktowanie go pozwoli na zahamowanie odpływu najzdolniejszych młodych badaczy za granicę.

Szkoły doktorskie powinny być skuteczną strukturą organizacyjną, służącą głównie wspieraniu młodych naukowców w dążeniu do doskonałości naukowej. Ich podstawowym celem musi być stwarzanie optymalnych warunków doktorantom do prowadzenia własnych badań naukowych na najwyższym poziomie. Możliwość uzyskania stopnia naukowego doktora powinni mieć jedynie najlepsi kandydaci, dlatego warunki rekrutacji i kształcenia powinny być zorientowane na najlepszych absolwentów studiów II stopnia i studiów jednolitych magisterskich, a w konsekwencji na powstawanie rozpraw doktorskich na najwyższym poziomie naukowym.

Należy podkreślić, że przywilej prowadzenia szkół doktorskich powinny otrzymać tylko najlepsze uniwersytety, a nie ich podstawowe jednostki organizacyjne czy instytuty (często słabe kadrowo i naukowo).

4. Status prawny i pozycja doktoranta

Konieczne jest nowe uregulowanie statusu prawnego doktorantów. Warto zatem przenalizować rozwiązania stosowane w innych krajach, np. w Niemczech, gdzie istnieją trzy kategorie doktorantów: doktoranci-pracownicy naukowi, zatrudnieni w uczelni lub w grupie badawczej, doktoranci-stypendyści oraz doktoranci-eksterni (Bosbach i Michalk 2007). Badania wykazały, że najlepiej przygotowani do dalszej pracy naukowej i akademickiej są doktoranci-pracownicy naukowi. Mankamentem tej grupy doktorantów (doktoranci-pracownicy naukowi) może być ograniczony czas na własne badania naukowe ze względu na liczne obowiązki uczelniane lub grantowe, które mogą być jednak szansą zebrania pierwszych zawodowych doświadczeń, związania się z uczelnią oraz wejścia w środowisko akademickie. Zaletą takiego rozwiązania jest także stabilność prawna i finansowa – doktorant posiada prawa pracownicze i stały (choć ograniczony czasowo) kontrakt zatrudnienia.

Doktorant-stypendysta miałby luźniejszy związek z uczelnią, głównie poprzez opiekuna naukowego i/lub jego grupę badawczą oraz osoby prowadzące zajęcia dydaktyczne. Może jednak znacznie więcej czasu poświęcić na własne badania na-

ukowe. Doktorant-ekstern to osoba całkowicie niezwiązana z uczelnią, spoza środowiska akademickiego, dla której praca nad doktoratem jest najczęściej instrumentem własnego rozwoju i istotnego podniesienia kwalifikacji. Niezwykle ważne dla doktoranta-eksterna jest pozyskanie właściwego opiekuna naukowego, który będzie gwarantem odpowiedniego rozwoju naukowego i intelektualnego przy istotnie ograniczonym kontakcie doktoranta z uczelnią.

W naszej ocenie dominującą grupą doktorantów powinni być doktoranci-pracownicy naukowi, bo w ten sposób mają oni szanse nabyć różnorodne umiejętności i doświadczenia, nie tylko badawcze, które zwiększą ich szanse na rynku pracy.

Proponowane rozwiązania powinny w sposób istotny poprawić finansową oraz społeczną pozycję doktorantów, gwarantując im większe związanie ze środowiskiem akademickim, a w konsekwencji silniejszą pozycję, niż mają obecnie jako „uczestnicy studiów doktoranckich". Rozwiązania takie powinny też skutecznie wyhamować proces znacznego umasowienia studiów doktoranckich, ponieważ tylko doktorant-ekstern nie otrzymywałby stypendium doktoranckiego

Również źródła finansowania kształcenia doktorantów powinny zostać zróżnicowane. Wydaje się, że należy wyróżnić:

- finansowanie na zasadzie zatrudnienia na czas określony w szkole wyższej; taki rodzaj finansowania pozwoli zdobyć także różnorodne doświadczenia akademickie, co może mieć duże walory przy przyszłym zatrudnieniu;
- finansowanie na zasadzie zatrudnienia w projekcie badawczym (ze środków pozauniwersyteckich); doktorant staje się członkiem grupy badawczej i istotnie rozwija swoje umiejętności badawcze;
- finansowanie poprzez stypendia doktoranckie tworzone ze środków MNiSW, środków własnych uczelni oraz innych instytucji i firm;
- finansowanie poprzez stypendia doktoranckie przyznawane za wybitne osiągnięcia naukowe (dla wybitnych doktorantów), przyznawane w drodze prestiżowego konkursu krajowego.

Wszystkie te formy finansowania doktorantów powinny obejmować nie tylko stypendium doktoranckie, ale i finansowanie udziału w warsztatach, seminariach, kwerendach, konferencjach oraz innych formach wymiany i mobilności naukowej.

5. Kształcenie doktorantów w szkołach doktorskich

Kształceniu doktorantów w szkołach doktorskich powinny przyświecać dwa zasadnicze cele:

- uzyskanie wysokich kompetencji badawczych i relatywnie dużej samodzielności naukowej (więcej samodzielności i więcej odpowiedzialności za prowadzone badania);

- uzyskanie dodatkowych kwalifikacji kluczowych dla badacza, przez które rozumie się m.in. umiejętności i kompetencje społeczne, w tym zarządzanie projektem, praca w grupie badawczej, elementy zarządzania grupą badawczą, umiejętności dydaktyczne w pracy ze studentami, oraz wybrane kwalifikacje odpowiadające wymogom rynku pracy poza środowiskiem akademickim.

Doktorat (stopień naukowy doktora) powinien być przede wszystkim stwierdzeniem (certyfikacją) określonej kompetencji i samodzielności naukowej, co oznacza opanowanie przez doktoranta głębokiej wiedzy specjalistycznej z określonej dyscypliny naukowej oraz umiejętności wykorzystania i zastosowania metod naukowych właściwych dla tej dyscypliny. Dlatego tylko najlepsze naukowo uniwersytety powinny mieć przywilej prowadzenia szkół doktorskich. Szkoła doktorska powinna posiadać jasną i transparentną strukturę (także w zakresie zarządzania i naukowego nadzoru), z dobrze określoną odpowiedzialnością trzech stron: jednostki prowadzącej szkołę, opiekuna/promotora oraz doktoranta. Takie rozłożenie odpowiedzialności powinno mieć charakter umowy trójstronnej, która obliguje sygnatariuszy do spełnienia wszystkich warunków kształcenia. Szkoła doktorska powinna posiadać też skuteczne i transparentne procedury zapewniania jakości prowadzonych badań naukowych oraz kształcenia, a także doboru ludzi (zarówno wykładowców w szkole doktorskiej, jak również promotora/opiekuna i promotora pomocniczego). Należy także wprowadzić elastyczny (zindywidualizowany) czas trwania studiów doktoranckich, adekwatny do podejmowanej tematyki badawczej, statusu doktoranta oraz specyfiki dyscypliny naukowej. Trzeba jednak skutecznie ograniczyć maksymalny czas kształcenia doktoranta, np. do 5 lat.

Szkoła doktorska powinna stać się istotnym elementem budowania reputacji i prestiżu uniwersytetu. W dobie rankingów oraz zapowiadanej dywersyfikacji uczelni szkoły doktorskie powinny stać się stałym elementem wspierającym konkurencyjność uczelni, wpływającym na ich wysoką pozycję. Elementem doskonałości naukowej uniwersytetu jest wysoka jakość szkół doktorskich, a jej miernikiem są losy absolwentów, uznani i rozpoznawani w środowisku (także międzynarodowym) badacze oraz osoby zajmujące czołowe pozycje w życiu społeczno-gospodarczym. Szkoły doktorskie będą bez wątpienia poprzez swoją jakość, także poprzez swoich absolwentów, przyciągać kandydatów do pracy naukowej z całego świata.

Szkołę doktorską tworzy się na poziomie uniwersytetu, wokół jasno zdefiniowanego i z reguły interdyscyplinarnego „kręgu tematycznego". Szkoła doktorska powinna posiadać własny program (profil) badawczy i własny program kształcenia. Ważnym elementem programu kształcenia muszą być regularne seminaria naukowe, na których doktoranci sprawozdają i poddają krytycznej dyskusji (ocenie) postępy własnej pracy badawczej. Należałoby wyróżnić trzy rodzaje szkół doktorskich:

- uniwersyteckie szkoły doktorskie,
- szkoły doktorskie finansowane przez system grantowy (NCN/NCBiR/FNP),
- środowiskowe szkoły doktorskie.

Każda z tych szkół może mieć także charakter międzynarodowy.

Uniwersytecka szkoła doktorska (ang. *graduate school*, fr. *ecoles doctorales*, niem. *Promotionskolleg*) powinna być podstawową formą kształcenia doktorantów, tworzoną przez Senat uprawnionej uczelni. Uprawnienia do jej tworzenia muszą wynikać z bardzo wysokiego poziomu prowadzonych badań naukowych, poświadczonych wynikami oceny parametrycznej jednostek (ewaluacja) oraz oceną ekspertów zewnętrznych (wśród nich powinni być przede wszystkim beneficjenci najważniejszych konkursów grantowych krajowych i międzynarodowych). Uniwersytet prowadzi szkołę doktorską, w której uprawnienia, a także opieka i odpowiedzialność naukowa dzielone są, za zgodą Senatu, na jednostki organizacyjne uczelni. Finansowanie takiej szkoły jest częścią dotacji podstawowej uczelni, nie wyklucza się jednak udziału doktorantów finansowanych z innych źródeł.

W ramach uniwersyteckiej szkoły doktorskiej możliwe jest istnienie wielu programów kształcenia (szeroka oferta kursów), adekwatnie do posiadanych przez uczelnię uprawnień. O zakresie wykorzystania tych uprawnień w ramach szkoły doktorskiej powinien decydować Senat uczelni. Szkoła powinna być akredytowana przez wyspecjalizowaną agencję akredytacyjną. Akredytacja powinna być czasowa, np. na 5-7 lat, po której powinna nastąpić reakredytacja.

Szkoła doktorska musi być samodzielną jednostką organizacyjną z własnym budżetem, która posiada także (na potrzeby organizacyjne) własny personel. Szkoła rekrutuje kandydatów w trybie konkursowym, a w ramach procesu rekrutacji obowiązkowe jest zaprezentowanie przez kandydata koncepcji doktoratu, zaś ocenie powinny podlegać cel, metodologia badań oraz jego realizowalność.

Regulamin szkoły doktorskiej powinien określać status doktoranta poprzez wskazanie jego praw i obowiązków oraz relacji ze szkołą doktorską i opiekunem naukowym. Ponadto szkoła powinna podlegać wewnętrznej (uniwersyteckiej) ewaluacji co 3-4 lata. Ocenie powinien podlegać program kształcenia szkoły, dorobek naukowy doktorantów i promotorów oraz infrastruktura badawcza (warunki pracy badawczej doktorantów).

Najlepsze szkoły doktorskie uniwersytetów, wybrane w drodze konkursu mogą uzyskać status doktorskich centrów doskonałości i być dodatkowo finansowane z budżetu MNiSW, np. przez 4 lata. Kryteria wyboru takich centrów powinny uwzględniać dorobek publikacyjny doktorantów oraz ich opiekunów, jak również wyniki akredytacji. Liczba takich doktorskich centrów doskonałości wśród uniwersyteckich szkół doktorskich nie powinna przekraczać 5-7.

Szkoły doktorskie finansowane przez system grantowy (NCN/NCBiR/FNP) mogłyby być tworzone na wzór szkół doktorskich DFG (niem. *Deutsche Forschungsgemeinschaft*), w których to grupa naukowców (niekoniecznie powiązanych formalnie poprzez wspólną jednostkę organizacyjną) wnioskuje o utworzenie szkoły doktorskiej na określony czas. Szkoła taka może mieć charakter szkoły uniwersyteckiej, międzyuniwersyteckiej (np. wspólnej z jednostkami PAN) lub międzynarodowej.

W obrębie uczelni mogłoby funkcjonować obok uniwersyteckiej szkoły doktorskiej kilka takich szkół pod warunkiem uzyskania zewnętrznego finansowania poprzez system grantowy. Instytucja grantowa ocenia wniosek, profil badawczy szkoły oraz kadrę, program kształcenia i proponowany budżet. Decyzja o finansowaniu zapada w procedurze konkursowej (lista rankingowa), a finansowanie przyznawane jest na ściśle określony czas, np. do 9 lat, jednak w okresach krótszych, np. co 4 lata, odbywa się ewaluacja szkoły doktorskiej, dokonywana przez grantodawcę. Szkoła jest autonomiczna w dysponowaniu przyznanych środków finansowych, z których finansuje także prace administracyjne i koordynacyjne. W ramach posiadanej autonomii szkoła ma możliwość włączania do swojej działalności naukowców z innych jednostek naukowych niż uniwersytety.

Konieczna jest restrykcyjna ocena wniosków aplikacyjnych o utworzenie takiej szkoły. Ocena powinna obejmować następujące kryteria:

- prowadzenie wysokiej jakości badań w danej jednostce (lub grupie jednostek),
- treściowa różnorodność i metodologiczna nowoczesność programów kształcenia,
- skuteczny, zindywidualizowany model opieki naukowej,
- silne osadzenie szkoły w nurcie badań międzynarodowych (w tym spełnianie międzynarodowych standardów),
- jakość badań prowadzonych przez nauczycieli akademickich (opiekunów naukowych) oraz ich dotychczasowe osiągnięcia w kształceniu młodej kadry,
- powiązanie szkoły doktorskiej z otoczeniem społeczno-gospodarczym (zależnie od obszaru nauki).

Środowiskową szkołę doktorską może utworzyć grupa wybitnych naukowców niekoniecznie powiązanych instytucjonalnie. Szkoła taka powinna przede wszystkim cechować się takimi atrybutami, jak: międzysektorowość (międzydziedzinowość), interdyscyplinarność oraz umiędzynarodowienie. Warunkiem powstania takiej szkoły jest otrzymanie środków na kształcenie doktorantów, np. poprzez prestiżowy grant (np. grant ERC lub MAESTRO) bądź zewnętrzną dotację. Istotnym elementem takiej szkoły doktorskiej powinien być dobrze określony profil badawczy (obszar prowadzonych badań) oraz udział w realizacji zadań szkoły znaczących osobowości naukowych, dobrze rozpoznawalnych międzynarodowo liderów nauki. Ponadto podczas tworzenia takiej szkoły ocenie powinna podlegać aktualność i ważkość proponowanej tematyki badawczej, a także realizowalność tematów badawczych, gwarantująca terminową realizację projektów badawczych oraz odpowiedzialna i rzetelna opieka naukowa. Istnienie takich szkół zwiekszyłoby znacznie rozpoznawalność polskich uczonych i polskich uniwersytetów na świecie oraz sprzyjałoby tworzeniu się środowisk naukowych skupionych wokół liderów – wybitnych badaczy.

Wszystkie trzy rodzaje szkół doktorskich powinny także zapraszać naukowców z innych ośrodków (krajowych i zagranicznych), zarówno na wykłady, jak i na

dłuższe pobyty badawcze. Szkoła doktorska powinna zapewnić możliwość udziału doktorantów w wymianie międzynarodowej (doktoranci powinni korzystać z różnorodnych form wymiany) oraz realizować różne formy aktywności naukowej, m.in. praktyki (staże) w innych ośrodkach naukowych, staże i wycieczki naukowe. Program kształcenia powinien także umożliwiać doktorantom nabycie umiejętności organizacji konferencji naukowych czy seminariów naukowych. Szkoły doktorskie powinny wpływać na treści kształcenia programów studiów II stopnia o profilu akademickim – powinno się dążyć do ściślejszego powiązania szkół doktorskich z programami studiów magisterskich o profilu ogólnoakademickim. Studia magisterskie o profilu ogólnoakademickim nie powinny być masowe i stanowić etap wstępny (rodzaj propedeutyki) kształcenia doktorantów. Ponadto promocja najlepszych szkół doktorskich za granicą powinna stanowić jedno z podstawowych zadań dyplomacji naukowej państwa. Można w tym celu wykorzystać istniejące struktury oraz stworzyć nowe programy finansowe, we współpracy z takimi agencjami, jak nowo powstała NAWA.

Program zajęć dydaktycznych (poza pracą badawczą) nie powinien przekraczać 4 godzin zajęć tygodniowo (60 godzin zajęć dydaktycznych w semestrze), zarówno zajęć obowiązkowych, jak i zajęć do wyboru. Egzaminy powinny dotyczyć przede wszystkim wiedzy i kwalifikacji kluczowych w danym obszarze badań, a także znajomości języków obcych, kompetencji menedżerskich w nauce i kierowania zespołem badawczym. Obowiązkowym elementem szkoły powinny być zajęcia w ramach szkół letnich (możliwość zaproszenia uznanych naukowców jako *visiting professors* oraz specjalistów z zakresu umiejętności miękkich, także spoza środowiska akademickiego).

Szczególnie ważnym elementem szkół doktorskich musi być system rekrutacji, ściśle powiązany z zatrudnieniem doktorantów lub przydziałem stypendiów doktorskich. Właściwym rozwiązaniem będzie zróżnicowanie dróg (sposobów) rekrutacji, otwarcie na kandydatów z zagranicy, przy zachowaniu ich konkursowego charakteru i transparentności całego procesu. Program szkoły powinien także przewidywać możliwość realizacji tzw. szybkiej ścieżki rozwoju dla wybitnych kandydatów. Należy też zachować możliwość rekrutacji do szkoły doktorskiej bez dyplomu magisterskiego, zachowując przywileje laureatów „diamentowego grantu". Istotnym elementem zatrudnienia lub przydziału stypendium doktorskiego powinna być obowiązkowa ewaluacja postępów w pracy badawczej doktoranta (np. po dwóch latach), której negatywny wynik może zakończyć zatrudnienie lub przydział stypendiów.

Rekrutacja kandydatów do szkoły doktorskiej powinna obejmować następujące przypadki:

- kandydaci, którzy aplikują pod konkretny temat badawczy (do ściśle określonej grupy badawczej lub wskazanego profesora, który wyraził zgodę na opiekę naukową),

- kandydaci, którzy rekrutują się do szkoły doktorskiej bez wskazania konkretnego tematu badawczego (osoby opiekuna) i którzy w ciągu pierwszego roku szkoły doktorskiej „znajdą" takiego opiekuna. Taka opcja mogłaby być szczególnie istotna dla kandydatów z zewnątrz (kandydaci kierują się renomą uczelni lub szkoły doktorskiej i podejmowaną w jej ramach tematyką badawczą),
- należy rozważyć, czy uregulowania prawne nie powinny przewidzieć możliwości rekrutacji na studia doktoranckie osoby wybitnie zdolnej i osiągającej świetne wyniki naukowe (udokumentowane publikacjami) studentów studiów II stopnia (poza „diamentowym grantem"). Decyzję w tej sprawie powinna podejmować komisja doktorska szkoły według ściśle określonych zasad.

W przypadku trudności w pozyskaniu wystarczającej liczby dobrych kandydatów powinno być możliwe nabycie niezbędnej wiedzy i umiejętności przez kandydatów do podjęcia kształcenia w szkole doktorskiej w ramach roku przygotowawczego. Decyzję o utworzeniu takiego „roku zerowego" podejmuje komisja doktorska szkoły, a osoby takie nie są finansowane z funduszy szkoły doktorskiej.

Temat pracy doktorskiej musi mieć bezpośredni związek z profilem badawczym szkoły doktorskiej i musi być znany (zgodnie z zasadami rekrutacji) przy rozpoczęciu kształcenia. Wyjątkiem mogą być doktoraty z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, w których można oczekiwać od doktoranta własnej propozycji tematu badawczego (tematu rozprawy doktorskiej), która musi uzyskać akceptację opiekuna/promotora i szkoły doktorskiej. Przewody doktorskie powinny być wszczynane i prowadzone przez rady naukowe tych jednostek organizacyjnych uniwersytetu, które otrzymają właściwe uprawnienia w zakresie określonych dyscyplin naukowych.

Wszystkie trzy rodzaje szkół doktorskich mogą mieć charakter międzynarodowy, co oznacza, że partnerem instytucjonalnym takiej szkoły jest partner zagraniczny, którym może być uniwersytet lub instytut badawczy, który prowadzi kształcenie doktorantów. Podczas kształcenia w ramach międzynarodowej szkoły doktorskiej doktorant powinien spędzić minimum jeden semestr u partnera zagranicznego. Szkoła powinna zapewnić finansowanie mobilności doktoranta i organizować wspólne seminaria naukowe. Doktorat powinien kończyć się uzyskaniem wspólnego dyplomu doktorskiego (np. w ramach *co-tutelle*).

6. Kluczowe składniki programu kształcenia doktorantów

Podstawowym celem kształcenia doktorantów musi być prowadzenie badań naukowych i nabycie kompetencji badawczych. Kompetencje takie powinny być jednak uzupełnione o dalsze kompetencje, które nie są specyficzne dla danej dyscypliny

naukowej. Program kształcenia powinien być przede wszystkim spójny i gwarantować dużą koherencję proponowanych zajęć. Musi zachowywać równowagę pomiędzy treściami specyficznymi dla danej dyscypliny naukowej i jej metodologii, a także tematu badawczego oraz umiejętności spojrzenia na sprawy nauki i na swoją dyscyplinę naukową z szerszej perspektywy. Program nie powinien koncentrować się jedynie na kompetencjach, jakie mają zdobyć doktoranci, ale także wskazywać sposoby ich uzyskania.

Istnieją różne formy programów kształcenia, takie jak:

- monodycyplinowe (monodziedzinowe) programy kształcenia,
- interdyscyplinarne programy kształcenia,
- międzynarodowe programy kształcenia, prowadzone wspólnie przez szkołę doktorską z jednostkami naukowymi (uczelniami) z zagranicy,
- programy kształcenia w obszarach kluczowych dla gospodarki i społeczeństwa, wspierające innowacyjność kraju i zapewniające możliwość transferu/komercjalizacji rezultatów studiów doktoranckich.

Program kształcenia szkoły doktorskiej nie powinien być jedynie zbiorem ogólnych wytycznych i określonych założeń, lecz musi zawierać precyzyjnie zdefiniowane, konkretne i realistyczne wymagania stawiane doktorantom i ich opiekunom naukowym ze wskazaniem celów, z uwzględnieniem zakresu oraz warunków prowadzenia badań.

Jednym z ważnych elementów programu kształcenia powinien być moduł zawierający zajęcia rozwijające postawę etyczną doktoranta, zgodnie z zapisami Europejskiej Karty Naukowca. Doktoranci, podobnie jak wszyscy naukowcy, „powinni przestrzegać uznanych praktyk etycznych oraz fundamentalnych zasad etycznych odnoszących się do dyscyplin, którymi się zajmują, a także norm etycznych ujętych w krajowych, sektorowych lub instytucjonalnych kodeksach etyki", także w zakresie poszanowania praw autorskich.

Zgodnie z Europejska Kartą Naukowca program studiów doktoranckich powinien skutecznie przygotowywać do upowszechniania i wykorzystania wyników badań naukowych. Należy wyposażyć doktorantów w kompetencje związane z przygotowywaniem wyników badań naukowych do ich prezentacji, zarówno w postaci komunikatów naukowych (ustnych i pisemnych) w języku ojczystym i obcym, jak również przygotowywania i publikowania artykułów naukowych i popularno-naukowych. Doktorant powinien być zobligowany do samodzielnych wystąpień na zewnętrznych konferencjach naukowych, najlepiej międzynarodowych.

W programie kształcenia powinny się także znaleźć zajęcia inicjowane i koordynowane przez samych doktorantów, realizowane wspólnie przez wybitnych naukowców lub innych uznanych specjalistów (także z obszaru zarządzania). Oznacza to, że program kształcenia powinien być zorientowany na:

- kompetencje komunikacyjne oraz kompetencje transferu wiedzy (*transferable skills*), czyli umiejętności dyskutowania i prezentacji wyników badań

naukowych, zarówno w gronie specjalistów, jak i w zakresie popularyzacji wyników badań,
- kompetencje dydaktyczne, związane z procesem nauczania – uczenia się;
- kompetencje pracy projektowej, w tym kompetencje zarządcze, szczególnie zorientowane na obszar badań naukowych oraz transferu wiedzy i technologii – pozyskiwanie środków zewnętrznych, tworzenie i realizacja budżetu projektu, tworzenie i kierowanie zespołem, w tym umiejętności pracy w różnych zespołach, dobór personelu oraz zarządzanie czasem.
- kompetencje doradcze.

7. Organizacja szkoły doktorskiej i jej podstawowe zadania

Szkoła doktorska powinna mieć zapewnioną autonomię, która pozwoli na najlepszą realizację jej zadań. Najważniejszym ciałem kolegialnym szkoły doktorskiej powinien być *management board*, który podejmuje wszystkie strategiczne decyzje oraz legitymizuje swoim autorytetem działalność szkoły. Ewaluacja postępów pracy doktoranta oraz zatwierdzenie programu badań powinna być dokonywana przez niezależną komisję doktorską, powoływaną w ramach danej szkoły. W komisji takiej powinny zasiadać przede wszystkim osoby spoza uczelni, także z zagranicy. Komisja taka może także pełnić rolę opiniodawczą lub zatwierdzającą w wielu kwestiach związanych z programem kształcenia szkoły doktorskiej. Dokonuje także oceny i zatwierdza do realizacji szczegółowy projekt badawczy doktoranta (po zakończeniu pierwszego semestru, który może być wykorzystany na prace koncepcyjne). W szkole doktorskiej powinna być też przewidziana funkcja mentora, czyli osoby, która nie jest bezpośrednim opiekunem/promotorem doktoranta, lecz jego doradcą, wspierająca go w zakresie innym niż merytoryczny (w rozumieniu projektu doktorskiego). Mentor powinien przede wszystkim doradzać w zakresie konstruowania indywidualnego programu kształcenia (wybór kursów w ramach programu kształcenia, szczególnie w zakresie kompetencji kluczowych), w występowaniu o środki finansowe oraz tworzeniu indywidualnego programu mobilnościowego (staże naukowe, konferencje, seminaria). Ponadto mentor może służyć pomocą w rozwiązywaniu sytuacji trudnych (np. konfliktów między doktorantem a opiekunem naukowym).

Szkoła doktorska powinna promować pozytywne postawy, wskazywać na dobre praktyki w prowadzeniu badań naukowych, a dobrym przykładem powinni być opiekunowie/promotorzy oraz inni pracownicy szkoły.

Szkoła powinna dbać o wysoki poziom opieki naukowej, sprzyjający rozwojowi naukowemu oraz rozwojowi osobistemu doktorantów. Korzystając z dużej autonomii, szkoła powinna wypracować własne rozwiązania w tym zakresie, których

jakość i skuteczność zostanie zweryfikowana w postępowaniu akredytacyjnym. Jakość opieki naukowej powinna stanowić także element systemu motywacyjnego danej uczelni i być powiązana z wysokością wynagrodzenia oraz systemem nagród i wyróżnień.

Ze względu na charakter tej publikacji, a przede wszystkim ograniczoność miejsca mogliśmy jedynie zakreślić naszą wizję kształcenia doktorantów w szkołach doktorskich. Wiele wskazanych tutaj propozycji wymaga dalszej dyskusji w celu pogłębienia charakterystyki tej koncepcji oraz wypracowania bardziej szczegółowych rozwiązań. Planujemy omówić je w kolejnych publikacjach.

Literatura

Bosbach, E., Michalk, B. (red.) (2007). *Quo vadis Promotion? Doktorandenausbildung in Deutschland im Spiegel internationaler Erfahrungen*. Bonn: Gustav Stresemann Institut.

Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., Yahia, M. (2011). The PhD factory. *Nature*. 472: 259-260.

Izdebski, H. (red.) (2017). *Propozycja założeń do ustawy regulującej system szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Uniwersytet SWPS. http://bit.ly/2rhW03G [29.06.2017].

Kola, A.M. (2011). *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce*. Toruń: UMK (niepublikowana praca doktorska).

KRD (2014). *Diagnoza stanu studiów doktoranckich 1.0. Najważniejsze problemy*. Warszawa: Krajowa Reprezentacja Doktorantów.

Kraśniewski, A. i in. (2017). *Kształcenie na studiach doktoranckich: Opracowanie programów studiów doktoranckich o zróżnicowanych profilach*. Warszawa: NCBiR.

Kwiek, M. i in. (red.) (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza. http://bit.ly/2pWOS95 [29.06.2017].

Najwyższa Izba Kontroli (2015). *Kształcenie na studiach doktoranckich. Informacja o wynikach kontroli*. Nr ewid. 187/2015/P/15/025/KNO. Warszawa.

RGNiSW (2015), *Studia doktoranckie i mobilność młodych naukowców. Raport nr 3*. Warszawa: Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Radwan, A. (red.) (2017). *Plus ratio quam vis consuetudinis: Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Kraków: Oficyna Allerhanda. http://bit.ly/2qvYCtJ [29.06.2017].

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz.U. 2016, poz. 64.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164, poz. 1365.

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz.U. nr 65, poz. 595.

Ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki, Dz.U. nr 96, poz. 615.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 lutego 2017 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych, Dz.U. poz. 256.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich, Dz.U. poz. 558.
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodzie doktorskim, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora, Dz.U. poz. 1586.
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6-8, Dz.U. poz. 1594.

The role of doctoral schools in doctoral education

ABSTRACT. The system of doctoral education in Poland requires significant reconstruction. Analysis of different models of doctoral education in Europe indicates that the most effective solution can be a system based on the so-called doctoral schools founded by the best universities. Such schools could become an important factor in building the reputation and prestige of the universities. The establishment of doctoral schools should promote the implementation of optimal conditions and will provide the internationally-oriented PhD students with possibilities for performing the research as well as enhancing their comprehensive development. On the one hand, the PhD schools should be equipped with the adequate autonomy system, but on the other hand, they should offer a well-defined and precise scope of responsibilities. The proposed solution is confronted with different models of doctoral education systems in Europe.

KEYWORDS: doctoral education, models of education, doctoral schools

CYTOWANIE: Mikołajczyk, B., Naskręcki, R. (2017). Szkoły doktorskie i ich rola w kształceniu doktorantów. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 107-126. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.5.

BEATA MIKOŁAJCZYK – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny na Wydziale Neofilologii UAM, w kadencji 2016-2020 prorektor ds. kształcenia, w latach 2008-2016 prodziekan Wydziału Neofilologii ds. studiów stacjonarnych, od 2006 r. kierownik Zakładu Języka Niemieckiego. W latach 2012-2016 członek PKA (członek, a następnie przewodnicząca Zespołu Nauk Humanistycznych, 2012-2015 – członek Zespołu Odwoławczego), obecnie ekspert PKA oraz AQAS. Ma na swoim koncie liczne staże i pobyty badawcze na uniwersytetach niemieckich, w tym CAU zu Kiel, Universität Passau, Leibnitz-Universität Hannover. Wypromowała 7 doktorów, była recenzentem w 14 przewodach doktorskich i habilitacyjnych. Prowadzi badania naukowe w zakresie lingwistyki tekstu, pragma- i politolingwistyki oraz lingwistyki dyskursu naukowego. Członek międzynarodowych zespołów akredytacyjnych. E-mail: beatamik@amu.edu.pl.

RYSZARD NASKRĘCKI – profesor zwyczajny na Wydziale Fizyki UAM, w kadencji 2016-2020 prorektor ds. nauki i współpracy międzynarodowej, dziekan Wydziału Fizyki UAM w latach 2005-2012, wcześniej prodziekan ds. studenckich. Od 2007 r. członek Komitetu Fizyki PAN; w latach 2005-2012 przewodniczący Ogólnopolskiego FORUM Dziekanów Wydziałów Fizyki i Dyrektorów Instytutów

Fizyki oraz przewodniczący Środowiskowej Komisji Akredytacyjnej Optyki i Optometrii. Był ekspertem PKA. Odbył liczne staże naukowe i wizyty studyjne w wielu ośrodkach naukowych oraz uniwersytetach europejskich, m.in. w CEA Saclay, Université Lille 1 i Université Rennes 1. Wypromował 3 doktorów i ponad 130 magistrów, był recenzentem w 22 przewodach doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich, także za granicą. Prowadzi badania naukowe w zakresie fotofizyki, fotochemii i fizyki procesu widzenia. Kierował grantami badawczymi oraz dużymi projektami w ramach Programów Operacyjnych Kapitał Ludzki oraz Infrastruktura i Środowisko. E-mail: rysznas@amu.edu.pl.

ANALIZY

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Jarosław Górniak

Ustawa 2.0: partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej

STRESZCZENIE. W artykule przedstawione zostały podstawowe zasady, na których oparty został proces przygotowania nowej ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce, która ma stanowić fundament reformy sektora akademickiego w Polsce. Ramą dla rozważań są wybrane zasady przygotowania istotnych zmian regulacyjnych, czy szerzej, instytucjonalnych. Należą do nich: celowość, trafne rozpoznanie mechanizmów przyczynowych, wariantowość, partycypacja, zaplanowanie oceny skutków wdrożenia i realizm. W świetle tych zasad został zaprezentowany toczący się od ponad roku proces prac nad nowymi rozwiązaniami dla nauki i szkolnictwa wyższego oraz kluczowe obszary wprowadzanych zmian, które mają służyć doskonałości naukowej, jakości kształcenia i pozycji nauki w społeczeństwie oraz jej odpowiedzialności względem społeczeństwa.

SŁOWA KLUCZOWE: Ustawa 2.0, reforma szkolnictwa wyższego, partycypacja, model polityki regulacyjnej

Instytucje są jak fortece, muszą być dobrze zaprojektowane i obsadzone dobrą załogą.

Karl R. Popper

Wstęp

Polski sektor akademicki ma za sobą ćwierćwiecze rozwoju, którego głównym czynnikiem był gwałtowny wzrost liczby studentów wynikający z wyżu demograficznego połączonego ze wzrostem aspiracji edukacyjnych i liberalną polityką państwa w zakresie zwiększania dostępności studiów wyższych, zarówno finansowanych ze środ-

ków publicznych, jak i prywatnych. Okres ten charakteryzował się przede wszystkim silnym skupieniem się nauczycieli akademickich na aktywności dydaktycznej, często wieloetatowej, o masowym charakterze. W działalność dydaktyczną włączeni zostali w wielu przypadkach także pracownicy instytutów naukowych, którzy podejmowali ją w ramach dodatkowych obowiązków na uczelniach. Również finansowanie było w dużej mierze skoncentrowane na funkcjach dydaktycznych. Istniało w tym względzie zróżnicowanie pomiędzy dziedzinami, ale ogólnie biorąc narastało niezadowolenie w samym środowisku akademickim z jakości efektów zarówno badań naukowych, jak i dydaktyki. Problematyka ta była przedmiotem wielu publikacji naukowych, diagnoz i raportów, dlatego w tym miejscu można ją pominąć. Istotne jest to, że w dyskursie środowiskowym silną pozycję uzyskała konieczność zwrotu projakościowego w badaniach i szkolnictwie wyższym. Wiodącymi hasłami kierunkowymi tej debaty, mocno akcentowanymi przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego, wicepremiera Jarosław Gowina, stały się: doskonałość naukowa, doskonałość edukacyjna i społeczna odpowiedzialność nauki. Nie jest to fakt bez znaczenia, gdyż te słowa kluczowe są swoistymi znakami drogowymi reformy i jej fundamentu w postaci nowej ustawy o nauce i szkolnictwie wyższym.

Polski sektor akademicki wymaga głębokich zmian. Stając w obliczu takiego wyzwania, łatwo jest popaść w konstruktywistyczne złudzenie rewolucyjnej wszechmocy. Zwykle takie rewolucyjne, upraszczające wyobrażenia kończą się jedynie czystkami kadrowymi, bez widocznych efektów pozytywnych, a na ogół z wyraźnymi negatywnymi. Podniesienie poziomu polskich uczelni wymaga przede wszystkim uruchomienia mechanizmów, które będą długofalowo i stale działały na rzecz doskonałości. Potrzebne są starannie wypracowane zmiany instytucjonalne, które po wprowadzeniu będą poddawane ewaluacji i korekcie. Potrzebna jest otwartość na eksperymentowanie, a jednocześnie uwzględnienie na etapie opracowywania rozwiązań jak największego zakresu dostępnej wiedzy, która jest rozproszona wśród osób działających w sektorze akademickim i wchodzących z nim w relacje.

Nie jesteśmy jako kraj wystarczająco bogaci, by uzyskać skokowy wzrost efektów naukowych poprzez masowy „import" czołowych badaczy ze świata. Poza murami uczelni nie czekają też kolejki świetnie przygotowanych zmienników dla obecnie zatrudnionej kadry. Trzeba się więc oprzeć na mających jeszcze spory niewykorzystany potencjał, dostępnych obecnie zasobach kadrowych. Kadrę tę należy wspierać w podnoszeniu poziomu naukowego i stwarzać do tego zachęty, stawiać wymagania, a także poprawiać materialne warunki pracy naukowej i dydaktycznej. Jednocześnie należy zadbać o to, by ramy instytucjonalne stwarzały jak najmniej barier w uzyskiwaniu wysokiej jakości efektów badawczych i dydaktycznych oraz sprzyjały eksperymentowaniu w poszukiwaniu jak najlepszych rozwiązań organizacyjnych w uczelniach.

Przeprowadzenie poważnej reformy tak złożonego i delikatnego układu, jakim jest sektor akademicki, każe zachować roztropność i umiar oraz maksymalnie

otworzyć się na wszelką dostępną wartościową wiedzę. Należy też zadbać o to, by na przeszkodzie wdrożeniu zmian nie stanęła niewiedza o ich istocie oraz związany z niepewnością lęk i opór przed zmianami. W związku z tym pojawia się kolejna ważna cecha tego procesu zmian – partycypacja. Karl R. Popper sformułował niegdyś ważną przestrogę, nawiązując do innego wybitnego Austriaka, Fryderyka A. Hayeka:

> Całościowe planowanie przeocza fakt, że chociaż łatwo jest scentralizować władzę, to nie można scentralizować całej wiedzy posiadanej przez ludzi. [...] Nie będąc w stanie ustalić, co myśli tak wielu ludzi, planista musi starać się uprościć swoje problemy poprzez eliminację różnic indywidualnych – musi dążyć do kontroli i stereotypizacji interesów i przekonań poprzez edukację i propagandę. Z kolei próba sprawowania władzy nad umysłami musi zniweczyć ostatnią szansę ustalenia tego, co ludzie naprawdę myślą, albowiem nie da się ona pogodzić ze swobodą wypowiedzi, zwłaszcza opinii krytycznych. Ostatecznie próba taka musi niweczyć wiedzę, a im większy będzie wzrost władzy, tym większy ubytek wiedzy (Popper 1989: 56-57).

Ograniczenia te brane są pod uwagę przez współczesną naukę o politykach publicznych, która duże znaczenie przypisuje wykorzystaniu wiedzy w procesie podejmowania decyzji publicznych. Reforma nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce nie mogła bowiem nie być oparta na solidnym fundamencie akademickiej analizy polityk publicznych.

1. O potrzebie nowej ustawy

Osoby zajmujące się polityką nauki i szkolnictwa wyższego od dawna wyrażały stanowisko, że stoimy przed koniecznością opracowania nowej ustawy regulującej ten obszar. Kolejne nowelizacje uczyniły prawo o szkolnictwie wyższym i powiązane z nim ustawy o stopniach i tytule naukowym oraz finansowaniu nauki wraz z pakietem rozporządzeń regulacją skomplikowaną, drobiazgową, nadmiernie ingerującą w rozwiązania, które można pozostawić samym uczelniom. Powszechnie narzekano na nadmierną biurokrację, niewłaściwe działanie systemu licencjonowania i akredytacji studiów oraz ewaluacji aktywności naukowej, generujące nadmierne obciążenia administracyjne w stosunku do efektów w zakresie jakości kształcenia i badań naukowych. Trzeba było zatem napisać nową ustawę. Świadomość tego wyzwania jest jasno wyartykułowana w opracowaniu poświęconym deregulacji, przygotowanym na zlecenie KRASP przez Fundację Rektorów Polskich:

> Poziom legislacyjny ustaw nowelizujących z lat 2011 i 2014 nie zasługuje na pozytywną ocenę. Ostatnie dwie nowelizacje doprowadziły bowiem do przeregulowania prawa i jego biurokratyzacji. Nadmierny pośpiech nowelizacji z 2011 r. doprowadził do zaistnienia szeregu błędów w ustawie. Doszło też do wprowadzenia nadmiernej liczby

rozporządzeń o zbyt dużej objętości. W wyniku tych zmian zmalało znaczenie statutu uczelni w systemie źródeł prawa w szkolnictwie wyższym.

Ostatnia nowelizacja z 2014 r. doprowadziła do granicy możliwości dalsze nowelizowanie w szerszym zakresie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Ocenia się, że obecnie można będzie zmieniać to prawo jedynie w trybie nowelizacji incydentalnej lub ustawy epizodycznej albo w trybie opracowania nowej ustawy, ale uwaga: zderegulowanej (!). Wymaga to uprzedniego przyjęcia założeń ideowych i metodologicznych w procesie projektowania prawa – innych niż te stosowane w latach 2011-2014. Niezbędna jest więc zmiana mentalna o charakterze fundamentalnym, sprzyjająca deregulacji systemu szkolnictwa wyższego (Woźnicki 2015: 20).

Konieczność pracy nad nowym prawem dla nauki i szkolnictwa wyższego wynikała nie tylko z krytycznej oceny starych rozwiązań pod kątem ich jakości legislacyjnej. Główną przesłanką do podjęcia tego wyzwania była konieczność przeprowadzenia dalszych reform w obrębie instytucji akademickich: uczelni, Polskiej Akademii Nauk i instytutów badawczych. Bezsporna jest też konieczność zwiększenia nakładów na badania naukowe w Polsce. Bez wzrostu nakładów na badania przez same zmiany prawne i organizacyjne nie uda się uzyskać znaczącego wzrostu efektów. Do pewnego stopnia zwiększenie nakładów w obecnych ramach instytucjonalnych przyniosłoby zapewne wzrost efektów. Aby jednak uzyskać silne i trwałe efekty, trzeba się do tego przygotować pod względem instytucjonalnym.

2. Dobre zasady wprowadzania zmian regulacyjnych

Reforma sektora akademickiego, której głównym elementem jest nowa ustawa o nauce i szkolnictwie wyższym, wymaga starannego przygotowania. Warto wskazać na czynniki sprzyjające podniesieniu jakości polityki publicznej, w tym aktywności regulacyjnej. Stanowią one podzbiór szerszej listy czynników czy cech, które sprzyjają skuteczności działań reformatorskich, a które w różnych odmianach i z różną detalicznością rozsiane są po literaturze poświęconej implementacji, ewaluacji i analizie polityk publicznych.

2.1. Celowość

Jasność celu podejmowanych działań należy bez wątpienia do głównych czynników sukcesu. Cele ogólne najlepiej jest precyzować tak, by zostały ujęte w postaci konkretnej, wymiernej i określonej w czasie, a także by były realistyczne i możliwe do weryfikacji i rozliczenia. Jeśli nie jest jasne, do czego zmierza regulacja czy też inne aktywności w ramach wprowadzanej zmiany, szybko pojawia się chaos, niespójność i z logicznego punktu widzenia trudno jest oceniać skuteczność i korygować proces wdrożenia. Poszczególne koncepcje rozwiązań przyjmowanych w ustawie powinny

być weryfikowane w odniesieniu do tych kluczowych celów. Jasne przyjęcie celów służy także debacie publicznej w toku partycypacyjnej pracy nad rozwiązaniami oraz w przygotowaniu oceny skutków regulacji, która z kolei jest narzędziem przygotowania niezbędnych korekt w toku implementacji nowych rozwiązań.

2.2. Trafne rozpoznanie mechanizmów przyczynowych

Warunkiem skuteczności w osiąganiu celów jest właściwe rozpoznanie mechanizmów przyczynowych, które im sprzyjają i je utrudniają. Diagnozy problemów w sektorze akademickim i mechanizmów przyczynowych, które je generują, są systematycznie formułowane w kontekście reform wprowadzanych w różnych krajach, w tym w Polsce. Bardzo ważne jest to, by diagnozy zmierzały do trafnego rozpoznania mechanizmów przyczynowych, które kryją się za określonymi problemami. Jeśli np. nie docenimy defektów w zakresie przygotowania metodologicznego i warsztatowego naukowców w pewnych dyscyplinach, a skupimy się jedynie na niedofinansowaniu jako przyczynie niskiego międzynarodowego znaczenia wyników prowadzonych w ich obrębie badań, to sam wzrost finansowania przyniesie ilościowy wzrost słabych projektów badawczych, które nie podniosą ich poziomu. Skierowanie środków na poprawę warsztatu badawczego może natomiast podnieść jakość badań nawet w obrębie dotychczasowego poziomu finansowania, zwłaszcza przy wzroście nakładów. Oczywiście, ten przykład bardziej dotyczy działań w obrębie polityki naukowej niż samych zmian ustawowych, ale w prosty sposób pokazuje, co mam na myśli. Podobnie jak w tym przykładzie, od trafnej diagnozy przyczynowej będzie zależała skuteczność wielu zmian ustawowych, np. dotyczących podniesienia jakości doktoratów czy habilitacji.

2.3. Wariantowość

Ważnym czynnikiem wpływającym na jakość przygotowywanych regulacji czy rozstrzygnięć w politykach publicznych jest proces ich analitycznego przygotowania. W literaturze dotyczącej analizy polityk publicznych od dawna podkreśla się duże znaczenie konieczności przygotowania większej liczby wariantów rozwiązań zidentyfikowanych problemów. Pozwala to przezwyciężyć naturalną tendencję do przedwczesnego przyjmowania rozwiązań, które spełniają rozsądne kryteria akceptacji, ale są słabsze od innych wariantów możliwych do wykorzystania[1] i zwiększa szansę

[1] Na to, że w administracji publicznej (i szerzej: także w innych organizacjach) decyzje podejmowane są w oparciu o „ograniczoną racjonalność", zwrócił uwagę już w 1947 r. Herbert Simon w swojej pionierskiej pracy *Administrative Behavior: A Study od Decision-Making Processes in Administrative Organization*, za co m.in. otrzymał Nagrodę Nobla w dziedzinie ekonomii. W wielu rozwiniętych administracjach przyjęto w ramach oceny skutków regulacji obligatoryjność przygotowania więcej niż

wyboru tych, które lepiej od innych mogą pozwolić zrealizować założony cel. Wprowadzenie wariantów rozwiązań do debaty publicznej prowadzi do jej ożywienia i sprzyja poszerzeniu zakresu opinii uwzględnianych w procesie decyzyjnym.

Wskazane tu funkcje realizował konkurs „Ustawa 2.0" ogłoszony przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego, którego celem było uzyskanie trzech niezależnych koncepcji rozwiązań problemów zdiagnozowanych w szkolnictwie wyższym. Wstępnie można ocenić, że przedsięwzięcie to spełniło swoje zadanie, poszerzając przestrzeń rozpatrywanych rozwiązań i ożywiając debatę środowiskową oraz koncentrując ją na poszukiwaniu rozsądnych, możliwych do wprowadzenia rozwiązań.

2.4. Partycypacja

Już z powyższych rozważań wynika wartość szerokiej partycypacji społecznej w toku pracy nad reformą i nową regulacją prawną sektora akademickiego. Szeroka partycypacja osób zainteresowanych proponowanymi zmianami, zwłaszcza tych, których zmiany będą bezpośrednio dotyczyć, sprzyja poprawie jakości rozwiązań oraz zmniejszeniu oporu wobec zmiany. Pozwala także lepiej zidentyfikować potencjalne problemy w fazie implementacji. Jak słusznie pisze Eugene Bardach o opiniach gromadzonych w prowadzonym partycypacyjnie procesie pracy nad rozwiązaniami:

> Można wykorzystać takie opinie w dwóch celach. Po pierwsze, do udoskonalenia projektu zgodnie z kryteriami, które projektujący oraz jego klient, a także prawdopodobnie różne grupy odbiorców uznają za ważne i konieczne dla politycznej wykonalności projektu. Po drugie, po to, aby zwiększyć polityczne poparcie (a tym samym zmniejszyć opozycję), które może przydać się projektowi. [...] Zakładając, że projektodawca udostępni stosunkowo wstępny projekt i w rezultacie otrzyma wiele wartościowych opinii, będzie musiał wówczas znaleźć sposób na utrzymywanie kontaktu z różnymi podmiotami, które będą oczekiwać, że staną się częścią procesu projektowania (Bardach 2007: 51-52).

Oczywiście, partycypacja nie zdejmuje z decydenta odpowiedzialności za dokonanie ostatecznego wyboru i czuwania nad tym, by przyjmowane rozwiązania były funkcjonalne względem założonych celów reformy. Podkreślam tutaj pragmatyczne walory partycypacji, gdyż jej osadzenie w wartościach demokratycznych jest oczywiste.

Realizacją postulatu partycypacji jest m.in. cykl dziewięciu konferencji programowych poprzedzających Narodowy Kongres Nauki oraz sam wrześniowy kongres, a także zaplanowany po nim ponad dwumiesięczny proces konsultacji samego pro-

---

jednego wariantu rozwiązania i opracowanie dla nich oceny potencjalnych konsekwencji. W Polsce to rozwiązanie ciągle jest wykorzystywane akcydentalnie (por. Górniak 2015b).

jektu ustawy. Te zasadnicze elementy są uzupełnione o inne formy komunikacji między ministerstwem a środowiskiem akademickim i jego otoczeniem: na posiedzeniach Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Rady Młodych Uczonych, Komitetu Polityki Naukowej, Rady Narodowego Kongresu Nauki i wielu innych gremiach o bardziej czy mniej formalnym statusie. Wymianie myśli służy także strona internetowa Narodowego Kongresu Nauki.

2.5. Ocena warunków wdrożenia

Opracowanie koncepcji reformy i ujęcie jej w ramy projektu i ustawy wymaga wzięcia pod uwagę warunków wdrożenia. Ten etap jest jeszcze przed nami, choć wiedza potrzebna do dobrego przygotowania implementacji jest stale gromadzona. Ważne będzie przeprowadzenie dobrej, głębokiej ewaluacji działania nowego algorytmu podziału dotacji podstawowej dla uczelni, której znaczenie wykraczać będzie poza dostarczenie wiedzy o konsekwencjach przyjętych rozwiązań: dostarczy także wiedzy o kontekście wprowadzanych zmian. Trzeba także dobrze przetworzyć pod tym kątem dane zgromadzone w toku ostatniej oceny parametrycznej przez Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych oraz wyniki ewaluacji programowych prowadzonych przez Polską Komisję Akredytacyjną. Wraz z wprowadzeniem nowej ustawy trzeba przyjąć dobrze skonceptualizowany projekt oceny skutków regulacji *ex post* i od razu uruchomić monitoring, który pozwoli taką ocenę po pewnym czasie rzetelnie przeprowadzić.

2.6. Realizm

Wprowadzane zmiany muszą być realistyczne. Co to oznacza? Nade wszystko, przy całej odwadze i innowacyjności rozwiązań, należy brać pod uwagę zasoby kadrowe i kulturę organizacyjną, których zmiana wymaga czasu, konsekwencji i zasobów. Wdrażanie polityk publicznych załamuje się często przez to, że nie zapewnia się wystarczających zasobów materialnych i ludzkich do ich przeprowadzania i zaniedbuje kwestię poparcia społecznego. Ważne jest też zapewnienie poparcia politycznego, które przesądza o możliwości przyjęcia rozwiązań przez parlament. Należy także roztropnie budować oczekiwania co do efektów. W przypadku reformy nauki i szkolnictwa wyższego przyjdą one niejednokrotnie po wielu latach, a i to pod warunkiem konsekwentnego zaangażowania państwa w odpowiednie finansowanie wysokiej klasy badań i wysoką jakość kształcenia. Ramy regulacyjne powinny zostać uzupełnione o aktywną politykę publiczną w obszarze nauki i szkolnictwa wyższego, która powinna wspierać uczelnie w wypełnianiu innowacyjnymi strukturami i procesami ramy wynikające ze zwiększonej swobody kształtowania wewnętrznych rozwiązań organizacyjnych. Jedną z ważniejszych form takiego wsparcia będzie

budowanie bazy wiedzy o koncepcjach rozwiązań, dobrych praktykach i rozwiązaniach problemów. Przykładowe obszary priorytetowe to rozwiązania w zakresie ustroju wewnętrznego uczelni, wewnętrznych zasad finansowania czy polityki kadrowej z zasadami oceny i awansowania pracowników włącznie.

Postulat realizmu dotyczy zatem nie tylko procesu przygotowania samej ustawy, ale także dostrzeżenia, że samo ogłoszenie nowej ustawy nie zadziała natychmiast i automatycznie, lecz będzie wymagać dopełnienia przez dalsze aktywne działania ministerstwa we współpracy ze środowiskiem, przy wykorzystaniu pełnego repertuaru instrumentów polityki publicznej.

* * *

Przedstawione wyżej dobre zasady wprowadzania reformy to pewien wybór spośród ich szerszej listy. Zdecydowałem się też zaakcentować nieco inne aspekty niż te, które typowo przyjmuje się w analizie polityk publicznych[2].

3. Cel zmiany

Wcześniej wskazywałem na duże znaczenie określenia celów wprowadzanych zmian. W aktualnej reformie cele te, prezentowane w wystąpieniach ministra nauki i szkolnictwa wyższego, Jarosława Gowina, można ująć jako:

- podniesienie poziomu i efektów badań naukowych (doskonałość naukowa),
- wzrost jakości kształcenia (doskonałość edukacyjna),
- wzrost pozycji społecznej sektora akademickiego poprzez jego wkład w rozwój kultury, jakości życia społecznego i innowacyjnej gospodarki (społeczna odpowiedzialność).

Są to cele sformułowane na dość ogólnym poziomie, raczej *goals* niż *objectives*, niemniej pokazują, do czego mają prowadzić reformy. Konkretyzowane jest to w poszczególnych obszarach przez odniesienie do wskaźników międzynarodowych, szczególnie w obszarze nauki i innowacyjności, gdzie są one lepiej zdefiniowane; najwięcej kontrowersji pojawia się w przypadku oceny osiągnięć humanistyki czy sztuki, ale i tu powinniśmy doczekać się dobrych rozwiązań. W obszarze związanym z kształceniem mamy jeszcze luki wymagające uzupełnienia. Oczywiście, ocena jakościowa ma swoje istotne walory i należy ją również rozwijać, najlepiej łącząc perspektywę jakościową i ilościową.

W toku dyskusji programowych prezentowane są rozmaite cele szczegółowe, jak: poprawa pozycji międzynarodowej polskich uczelni, wzrost poziomu naukowego doktoratów i habilitacji, wzrost jakości kształcenia na poszczególnych kierun-

[2] Szerszy zestaw zasad prezentujemy ze Stanisławem Mazurem w rozdziale IX książki pod naszą redakcją *Zarządzanie strategiczne rozwojem* (Górniak i Mazur 2015: 185-220).

kach, zmniejszenie stopnia biurokratyzacji działalności akademickiej i obniżenie wynikających z niej kosztów, poprawa współpracy nauki z gospodarką i inne. Część z nich ma swój dobry wyraz we wskaźnikach, inne jeszcze czekają na zbudowanie pełnej koncepcji pomiaru i ewaluacji, co jest poważnym wyzwaniem wykraczającym poza prace nad przygotowaniem nowej ustawy.

4. Diagnoza sytuacji w nauce i szkolnictwie wyższym

W tym krótkim artykule nie będę prezentował pogłębionej analizy sytuacji polskiej nauki i szkolnictwa wyższego u progu zmian. Bez wątpienia duży wkład w ich systematyczną naukową podbudowę mają prace Marka Kwieka i jego zespołu. Diagnozy towarzyszą też propozycjom reform przedkładanych przez różne środowiska, jak „Program rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020" przygotowany przez Fundację Rektorów Polskich na zlecenie KRASP[3] czy „Pakt dla nauki" przygotowany pod auspicjami ruchu Obywatele Nauk, opracowania Komitetu Polityki Naukowej[4] czy stanowiska Rady Młodych Naukowców, co nie wyczerpuje listy. Wzbogaceniem tej diagnozy były dyskusje prowadzone na konferencjach programowych poprzedzających Narodowy Kongres Nauki.

Potrzeba reformy wynika zarówno z czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych w stosunku do sektora akademickiego. Niż demograficzny i spadek poziomu skolaryzacji wśród młodzieży w wieku studenckim spowodowały zmniejszenie o ponad 1/4 liczby studiujących. Nie pociągnęło to za sobą większych zmian w sposobie kształcenia. Mamy do czynienia z swoistym dryfem systemu. Jedną z przyczyn tego braku adaptacji są dotychczasowe regulacje, choć dużą rolę odgrywają też nawyki utrwalone w warunkach umasowienia kształcenia. Dotyczy to zwłaszcza kierunków społecznych, ekonomicznych i części humanistycznych, ale nie wolne od tych problemów są także inne obszary. Masowe kształcenie konfrontuje nauczycieli akademickich ze zróżnicowaną młodzieżą, zarówno pod względem oczekiwań co do swoich przyszłych ścieżek kariery, jak również uzdolnień i talentów. To zróżnicowanie trzeba brać pod uwagę, zawsze jednak dbając o wysoki poziom kształcenia oraz wartość informacyjną dyplomów wystawianych przez uczelnię.

Nowoczesna gospodarka potrzebuje nowoczesnej, wysokiej jakości nauki i uczelni. Nie chodzi o zmienianie uczelni czy instytutów naukowych w zaplecze badawczo-rozwojowe przedsiębiorstw. Tego ani nie chcą przedsiębiorstwa, ani nie

[3] W ramach tego przedsięwzięcia byłem redaktorem tomu poświęconego właśnie diagnozie szkolnictwa wyższego w Polsce (Górniak, 2015a).

[4] Wiele elementów diagnozy zostało zestawionych w analizie SWOT (mocnych i słabych stron, szans i zagrożeń) przez Komitet Polityki Naukowej jeszcze w 2016 r.: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_01/f918f1cd125af7724c854fbe61b23b92.pdf [21.08.2017].

zniosłaby nauka. A mimo to bez świetnej nauki gospodarka nie będzie konkurencyjna. W badaniach akademickich kształtuje się kadra badawcza, której część może trafić do gospodarki; pojawiają się idee i rozwiązania, które mogą być przejmowane przez firmy i doprowadzane do wdrożenia; nade wszystko zaś u boku świetnych badaczy wyrastają najlepiej przygotowani absolwenci, którzy wnoszą do firm innowacyjność. Wysokiej klasy osiągnięcia badawcze służą też prestiżowi nauki w społeczeństwie, a to jest ważny czynnik kształtujący kulturę innowacyjności. Jeśli w uczelniach znajdą się także badacze skłonni i zdolni pracować nad rozwiązaniem praktycznych problemów przedsiębiorstw czy administracji publicznej, to i oni powinni mieć przestrzeń dla swojej aktywności, być za nią doceniani, a uczelnia powinna umieć czerpać z tego korzyści.

Tymczasem mamy wiele problemów. Niska pozycja czy wręcz niewidoczność polskich uczelni w rankingach międzynarodowych nie zachęca do studiowania na nich utalentowanej młodzieży z zagranicy, a co gorsze, powoduje, że część bardzo dobrych polskich maturzystów szuka edukacji za granicą, co ma wpływ na obniżenie ogólnej jakości studiów w Polsce i zwiększa ryzyko trwałego drenażu talentów (choć go nie przesądza: ostatecznie zdecyduje o tym rynek pracy i jakość życia). Mamy duży problem z niską jakością studiów doktoranckich i doktoratów – uprawnienia do ich prowadzenia związane są z liczbą samodzielnych pracowników naukowych, a nie z tym, czy w jednostce prowadzone są na szeroką skalę wysokiej klasy badania naukowe; w części dyscyplin mamy do czynienia z dziedziczeniem relatywnie niskich kompetencji metodologicznych. Habilitacja, która jest utrzymywana jako próg selekcyjny ze względu na słabość konkursowego naboru na stanowiska akademickie, coraz słabiej pełni swoją funkcję na skutek obniżenia wymagań i pobłażliwość komisji habilitacyjnych, a jeszcze bardziej — rad uprawnionych jednostek naukowych. Mamy też do czynienia z kryzysem recenzowania w postępowaniach o stopnie i tytuły oraz w dopuszczaniu tekstów do publikacji w krajowych wydawnictwach.

To tylko garść problemów, które są rozpoznane i dostrzegane przez środowisko akademickie we wspomnianych wyżej opracowaniach.

5. Kluczowe obszary zmian

Przedstawione spojrzenie na kluczowe obszary zmian wyraża moje osobiste stanowisko, choć mam wrażenie, że stanowi też odzwierciedlenie stanowiska dominującego w dyskusjach toczonych na konferencjach programowych NKN. Niemniej wrażenie to nie jest przeze mnie poparte systematycznymi badaniami, które miałyby walor naukowy, dlatego też konieczne jest przedstawienie niniejszego zastrzeżenia.

5.1. Wzrost autonomii uczelni

Autonomia uczelni jest nierzadko sprowadzana do samorządności, czyli pozostawienie w gestii społeczności akademickiej wyboru władz uczelni. Tymczasem prawdziwa autonomia oznacza duży zakres swobody w zakresie sposobu prowadzenia działalności, wewnętrznych struktur czy zarządzania finansami.

5.1.1. Ograniczenie zakresu regulacji ustawowej ustroju uczelni

Jedną z głównych zmian w nowej ustawie ma być zwiększenie zakresu swobody uczelni w kształtowaniu swoich wewnętrznych struktur i sposobu działania. Statut uczelni i inne wewnętrzne regulacje będą teraz definiowały, na jakie jednostki organizacyjne będzie się dzieliła uczelnia i jakie będą one realizowały zadania. Dotąd ustawy nakazywały uczelniom tworzenie „jednostek podstawowych", określały zasady ich funkcjonowania, czyniły je podmiotami uprawnień do prowadzenia studiów, uzyskiwania środków na rozwój potencjału badawczego czy nadawania stopni naukowych. Teraz ma to ulec zmianie. W związku z tym uczelnie staną przed poważnym wyzwaniem – opracowania swojego wewnętrznego ustroju i zasad działania. Wymaga to od władz uczelni nie tylko kreatywności i kompetencji w zakresie organizacji i zarządzania, lecz także organizacyjnego przywództwa. W przeciwnym wypadku w uczelniach niewiele się zmieni. Większa autonomia da możliwości, ale nie da recept. W początkowym okresie zapewne mocno będą oddziaływać wieloletnie nawyki i organizacyjne koleiny. Można jednak oczekiwać, że przynajmniej w części uczelni pojawią się nowe rozwiązania, które będą podpatrywane i naśladowane przez innych. Z czasem powinny ukształtować się nowe wzorce, których fundamentem będą rozwiązania przynoszące największe sukcesy.

Aby zwiększenie zakresu autonomii przyczyniło się do realizacji strategicznych celów reformy, uczelnie muszą być rozliczane z efektów w zakresie jakości kształcenia i badań oraz oddziaływania na otoczenie i finansowane w zależności od swoich osiągnięć. To oznacza konieczność wypracowania nowego modelu ewaluacji sektora akademickiego i doskonalenie mechanizmów finansowania.

5.1.2. Uczelnia podmiotem oceny, uprawnień i finansowania

Dotychczasowe regulacje przyznawały wiele uprawnień „jednostkom podstawowym" uczelni, czyli najczęściej wydziałom. To wydziały są przedmiotem oceny parametrycznej, w wyniku której uzyskują określoną kategorię naukową, a tym samym środki na utrzymanie potencjału badawczego (tj. na działalność statutową). To wydziały mogą uzyskiwać środki na zakup czy utrzymanie aparatury badawczej, a jednostki organizacyjne uczelni – uprawnienia do prowadzenia studiów czy

nadawania stopni naukowych w oparciu o minima kadrowe, zaś posiadanie tych uprawnień jest nagradzane w ocenie parametrycznej. Doprowadziło to do masowego ubiegania się o prawo do nadawania doktoratów i habilitacji oraz uzyskiwanie ich jednocześnie na kilku wydziałach tej samej uczelni. W konsekwencji np. z doktorantami z danej dyscypliny nie pracują wszyscy najlepsi specjaliści z danego obszaru w uczelni, a studenci nie korzystają z kadry różnych wydziałów specjalizujących się w przedmiocie ich studiów, lecz stanowią cenny „łup" zapewniający możliwość realizacji pensum na danym wydziale. Uczelnie stają się częstokroć luźnymi federacjami wydziałów, a nie spójnie zarządzanymi organizacjami.

W nowej ustawie podmiotem prawa ma być uczelnia. Prawo będzie „ślepe" na wewnętrzną organizację i rozmaite tworzone w ramach uczelni jednostki. Oznacza to konieczność zmiany logiki nadawania uprawnień i formułowania kryteriów ich przyznawania. To uczelnie muszą być oceniane zarówno pod względem osiągnięć badawczych, jak i edukacyjnych; nie w przekroju jednostek organizacyjnych, lecz w przekroju dyscyplin (liczba dyscyplin ma być zmniejszona i zgodna ze standardami międzynarodowymi). Tylko uczelnie bardzo dobre i dobre w określonej dyscyplinie będą mogły w jej zakresie kształcić doktorantów i nadawać im stopnie – nie czysto liczbowe kryterium minimum kadrowego, lecz poziom badań naukowych będzie decydował o prawie do doktoryzowania czy habilitowania. Będzie to sprzyjać zmianie wewnętrznej polityki naukowej i dydaktycznej na uczelniach, a zapewne także struktury organizacyjnej.

Postawienie w centrum regulacji uczelni jest jednym z filarów tej reformy. Światowe rankingi nie widzą wydziałów i innych jednostek organizacyjnych, one widzą całe uczelnie. Tak musi być też na poziomie krajowym. Powinno to prowadzić do reintegracji uczelni, przełamać wewnętrzne bariery pomiędzy konkurującymi ze sobą wydziałami wewnątrz uczelni (a często także instytutami i katedrami) w zakresie budowania oferty dydaktycznej i prowadzenia badań.

Oczywiście i w tym wypadku wiele będzie zależało od kierownictwa uczelni i jego zdolności do wypracowania nowych, niestandardowych rozwiązań, w szczególności zasad finansowania. Dotąd najprościej było przenosić algorytm dotacji budżetowej do wnętrza uczelni, poddając go co najwyżej pewnym korektom. Teraz trzeba będzie pomyśleć o tym, jak powiązać finansowanie z realną strategią uczelni (użycie przymiotnika „realną" wynika z tego, że wiele strategii przyjętych na uczelniach ma charakter fasadowy). Zmiany ustawowe będą stawiały wobec rektorów i członków kierownictwa uczelni zdecydowanie większe wymagania w zakresie umiejętności strategicznego i operacyjnego zarządzania.

5.2. Zmiana sposobu wyłaniania kandydatów na rektora

Dotychczasowy sposób wyłaniania władz uczelni oparty jest na skrajnym wariancie samorządności – zarówno zgłoszenie kandydatów, jak i wybór rektora (a także

kierowników jednostek niższego szczebla: wydziałów i instytutów) jest w rękach kolegium elektorów zdefiniowanego statutem. Zwykle wyłonienie kandydatów było efektem ukrytej dyplomacji wewnętrznej, a faktyczne znaczenie programów rozwoju uczelni przedstawianych przez kandydatów było marginalne.

Model oparty na tak skrajnym wariancie samorządności jest krytykowany. W wysoko rozwiniętych systemach akademickich rozstano się z nim na dobre, zastępując go różnymi wariantami wyszukiwania na stanowisko rektora (lub jego odpowiednika, np. prezydenta uczelni) utalentowanych menedżerów akademickich i powoływania ich przez ciało kolegialne, w większości zewnętrzne wobec uczelni. W wielu wypadkach na te powołania mniej lub bardziej bezpośredni wpływ mają także władze publiczne.

W Polsce radykalny wariant polegający na przejęciu uprawnień do powoływania rektora (i ewentualnie kanclerza) przez radę obsadzoną w większości przez czynniki niezależne od społeczności danej uczelni jest przedwczesny i bardzo odległy od ukształtowanej tradycji. Uczenie polskie trzeba chronić przed pokusami podporządkowania uczelni administracji publicznej lub biznesowi (co nie znaczy zamknięcia na współpracę). Dlatego w wyniku debaty wypracowane zostało rozwiązanie kompromisowe, które podmiotem decydującym o składzie rady uczelni i o wyborze rektora czyni kolegium elektorów z danej uczelni, natomiast radzie uczelni, w większości złożonej z osób niezatrudnionych w danej uczelni, powierza m.in. ważną funkcję przedstawienia kandydatów na rektora (przy czym sama rada powoływana będzie przez Senat uczelni). Z tą zmianą wiąże się oczekiwanie, że kandydaci na rektora będą wybierani według kryteriów merytokratycznych i będą musieli uzyskać poparcie elektorów na podstawie zaprezentowanego programu dla uczelni.

Rada uczelni, poza pełnieniem funkcji komitetu identyfikacyjnego, powinna wspierać władze uczelni w zakresie zarządzania strategicznego poprzez dokonywanie rocznych ocen sprawozdania rektora i udział w pracach nad budowaniem i aktualizacją strategii uczelni. Dzięki większościowemu udziałowi członków niebędących pracownikami danej uczelni rada będzie przedstawiała nieuwikłany w relacje wewnętrzne punkt widzenia, co powinno sprzyjać poprawie zarządzania.

W tym wypadku debata doprowadziła do kompromisu. Trzeba sprawdzić, jak ten kompromis będzie działał w praktyce. I w tym wypadku wiele będzie zależeć od zdolności społeczności akademickiej reprezentowanej przez Senat do wyłonienia dobrego składu rady uczelni, a następnie najlepszego rektora.

5.3. Zmiany w ścieżkach kariery akademickiej

Innym polem kompromisu, który ukształtował się w wyniku debaty środowiskowej, są ścieżki kariery akademickiej. Od początku ścierały się dwie koncepcje: postulat zachowania habilitacji połączony z podniesieniem ich poziomu z postulatem likwidacji tego stopnia naukowego. Zwolennicy likwidacji habilitacji nie reprezentują,

jak mogłoby się wydawać, wyłącznie osób, które habilitacji nie uzyskały. Wielu z nich znajdujemy wśród wybitnych uczonych o dużym doświadczeniu międzynarodowym, które habilitację pokonały bez trudu lub – w przypadku młodszych uczonych – nie będą miały z nią problemu. Wśród argumentów przeciw habilitacji wymienia się: opóźnienie samodzielności naukowej, utrwalanie „feudalnych" zależności w uczelniach i jednostkach naukowych, skupienie uwagi młodych uczonych na uzyskaniu stopnia, a nie na rozwijaniu odważnych programów badawczych.

Zwolennicy utrzymania habilitacji podkreślają, że jest to obecnie jedyne względnie dobrze działające kryterium selekcyjne kadry naukowej wobec słabo działających mechanizmów konkursowych w zatrudnieniu i słabości oceny okresowej w zarządzaniu personelem. Choć bez trudu można się zgodzić, że w przyszłości nie ma powodu utrzymywania habilitacji, to do czasu uzdrowienia innych mechanizmów zatrudniania, oceny i motywacji stopień ten musi zostać utrzymany, a poziom habilitacji powinien wzrosnąć. Ma temu sprzyjać powiązanie uprawnień do nadawania habilitacji z wysoką oceną uczelni pod względem danej dyscypliny (A+ lub A). Obecnie zbyt wiele jednostek organizacyjnych ma uprawnienia do nadawania habilitacji oparte na czysto ilościowych kryteriach minimum kadrowego. Poszukuje się także rozwiązań prowadzących do poprawy poziomu recenzji habilitacyjnych.

Kompromis budowany jest wokół pozostawienia habilitacji o wyraźnie wyższej jakości jako swego rodzaju certyfikatu wysokich kompetencji naukowych dających uprawnienia do promowania doktorów i recenzowania doktoratów, przy czym stopień ten przestałby być na poziomie ustawowym warunkiem stabilizacji zatrudnienia na uczelni (uczelnie miałyby w tym zakresie swobodę w ramach swojej polityki kadrowej). Wobec zamiaru likwidacji minimów kadrowych jako kryterium uprawnień do prowadzenia studiów i nadawania stopni naukowych habilitacja traci na znaczeniu także w tym zakresie. Jednocześnie otwarta ma być ścieżka szybkiego awansu dla laureatów najbardziej prestiżowych grantów, takich jak granty ERC, którzy uzyskiwaliby habilitację w efekcie pomyślnego przejścia przez procedurę grantową. Przesłanką dla takiego rozstrzygnięcia jest fakt, że osoby uzyskujące takie granty mają dorobek naukowy zasługujący na międzynarodowe uznanie oraz zdolność do prowadzenia świetnego naukowo zespołu badawczego, co w istocie przesądza o spełnianiu kryterium habilitacji.

Słabością w toczonej debacie jest brak dojrzałych pomysłów na zbudowanie dydaktycznej ścieżki kariery akademickiej, która byłaby odmienna od obecnej, stanowiącej *de facto* boczny tor dla osób o słabszych wynikach naukowych. Postulaty dotyczące dydaktycznej ścieżki kariery pojawiały się w różnych opracowaniach, ale zawsze na wysokim poziomie ogólności. Jak się zdaje, rozsądnym rozwiązaniem będzie pozostawienie uczelniom swobody w zakresie polityki kadrowej. Może być ona realizowana np. w postaci okresowych deklaracji pracowników o wyborze określonego profilu aktywności: badawczej, dydaktycznej lub zrównoważonej na czas do kolejnej oceny okresowej i uzyskanie oceny w oparciu o adekwatny zbiór kryteriów.

Dawałoby to możliwość zmiennej aktywności, ale nie powodowałoby trwałego odseparowania ścieżek kariery. W przypadku koncentracji na aktywności badawczej w uczelni zawsze powinien być realizowany pewien minimalny zakres obowiązków dydaktycznych, związanych choćby z kształceniem doktorów czy prowadzeniem magistrantów lub organizowaniem specjalistycznych kursów związanych z prowadzonymi badaniami.

Odrębną kwestią jest wdrożeniowa ścieżka kariery akademickiej. Wokół tego zagadnienia narosło sporo nieporozumień, także związanych z wprowadzeniem wsparcia finansowego dla tzw. doktoratów wdrożeniowych. Program zaczął działać. Trzeba będzie go poddać ewaluacji po tym, jak można będzie oczekiwać pewnych efektów. Warto też wcześniej przyjrzeć się stosowanym zasadom rekrutacji i tematyce realizowanych projektów. Doktorat wdrożeniowy nie rozwiązuje jednak problemu ścieżki wdrożeniowej. Chodzi o to, by na uczelniach mogły toczyć się prace badawcze zorientowane na praktyczne zastosowania, prace eksperckie i konsultingowe i by ich bardzo dobra realizacja dawała możliwość stabilnego zatrudnienia i awansu. Nie można dopuścić, by – jak to się stało ze ścieżką dydaktyczną – tego rodzaju aktywność zaczęła być traktowana jako namiastka pełnowartościowej pracy akademickiej. Nie jest dobrym pomysłem tworzenie odrębnej drabinki stopni akademickich uzyskiwanych na podstawie osiągnięć wdrożeniowych – stopnie naukowe powinny jasno wskazywać na kompetencje naukowe, które mogą być uzyskiwane zarówno przy prowadzeniu badań podstawowych, jak i stosowanych, lecz zawsze w oparciu o doskonały warsztat metodologiczny, oryginalność rozwiązań i funkcjonowanie w publikacyjnym obiegu naukowym znajdujące wyraz w cytowaniach. Z uznaniem pełnoprawności badań stosowanych na uczelniach, zwłaszcza na uniwersytetach, mamy ciągle problem, który można określić jako kulturowy. Na pewno ustawa powinna otwierać w tym zakresie możliwości, pozostawiając uczelniom znalezienie najlepszej drogi dla ulokowania tego rodzaju aktywności w swoim profilu działania.

5.4. Zmiany w zasadach finansowania

Logiczną konsekwencją upodmiotowienia uczelni będą zmiany w sposobie jej finansowania. Już obecnie wprowadzony algorytm dotacji podstawowej zwiększył istotnie wpływ kategorii naukowej na finansowanie. Wraz ze zmianami w systemach oceny trzeba będzie ten projakościowy wymiar modernizować, ale warto go utrzymać.

Szczególne emocje i ożywioną dyskusję wbudziła kwestia tzw. uczelni badawczych, czy szerzej: podziału uczelni na badawcze, dydaktyczne i badawczo-dydaktyczne. Jak się wydaje, debata i tu doprowadziła do rozsądnego rozwiązania, które uczelniom zawodowym przypisuje głównie misję dydaktyczną, natomiast wśród pozostałych uczelni (akademickich), realizujących zarówno badania, jak i kształcą-

cych, zakłada wyróżnienie w drodze konkursu uczelni badawczych, które poprzez wieloletni kontrakt zawierany z ministerstwem będą się zobowiązywały do wyraźnej poprawy osiągnieć naukowych, a kształcenie studentów będą prowadziły w ściślejszym związku z badaniami naukowymi i z uwzględnieniem szczególnie wysokich wymagań na etapie rekrutacji i oceny postępów w nauce. Na ten cel powinny być przeznaczone dodatkowe środki finansowe, choć duże znaczenie powinno także mieć ustalenie stabilnego poziomu finansowania przez cały okres kontraktu.

Ważną zmianą w zasadach finansowania uczelni powinno być połączenie strumieni finansowania z działu nauka i działu szkolnictwo wyższe. Powinno to ułatwić gospodarkę finansową na uczelniach, zmniejszyć poziom zbiurokratyzowania, ograniczyć sprawozdawczość i odnieść racjonalność wydatkowania środków.

6. Proces zmiany – stan aktualny i perspektywy

Powyżej przedstawiono zaledwie kilka, choć na pewno ważnych zmian planowanych w toku prac nad nową ustawą. Już wkrótce na Narodowym Kongresie Nauki poznamy pierwszy projekt ustawy. Będzie jeszcze czas, by wychwycić w niej wszelkie defekty, niejasności i braki, które można będzie uzupełnić przed skierowaniem projektu pod obrady rządu, a następnie parlamentu. Wybrałem je nie tylko z racji wagi, lecz także by zilustrować to, jak toczona w środowisku debata prowadziła do wypracowania rozwiązań może mniej radykalnych (a więc i jednostronnych), lecz realistycznych i obciążonych potencjalnie mniejszym zakresem niepożądanych konsekwencji. Radykałowie nie będą z tego zadowoleni, ale doświadczenia wielkich reform instytucjonalnych czy rewolucji zdają się raczej potwierdzać Popperowskie argumenty na rzecz punktowych, choć konsekwentnych i odważnych zmian, które powinny uruchomić samopodtrzymujące się mechanizmy popychające sektor akademicki w kierunku założonych celów.

W momencie powstawania tego artykułu jesteśmy w okresie pomiędzy ostatnią konferencją programową a Narodowym Kongresem Nauki. W Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego toczą się prace nad przekuwaniem kierunkowych założeń w zapisy projektu ustawy. Kolejne etapy prac będą również oparte na logice partycypacji. Także w toku prac parlamentarnych planowane jest wysłuchanie publiczne. Na tym etapie o losach ustawy zdecydują politycy. Ważne jest, by został im przedstawiony do akceptacji projekt, który w środowisku akademickim będziemy traktowali jako swój, ambitny, zapewniający rozwój uczelni i badań naukowych na wysokim poziomie przez wiele kolejnych lat. Wtedy łatwiej będzie bronić całości zapisów i prezentowanej przez nie wizji.

Każdy projekt polityki publicznej, każda reforma instytucjonalna to zbiór hipotez dotyczących skuteczności przyjmowanych rozwiązań. Wprowadzanie innowacyjnych zmian wpisuje się w koncepcję społeczeństwa eksperymentującego. Tylko

podejmując próby zmian, można osiągnąć postęp w realizacji ambitnych celów rozwojowych. Eksperymentując, musimy dbać o to, by starannie odczytywać wyniki. Służy temu ewaluacja. Jej rezultaty powinny podpowiadać korekty, które na pewno będą konieczne. Ważne jest, byśmy mieli świadomość, do czego dążymy. Trzy proste, choć bardzo ambitne cele, które zostały przedstawione wyżej, dobrze ten kierunek definiują.

Literatura

Bardach, E. (2007). *Praktyczny poradnik do analizy polityk publicznych. Osiem etapów skutecznego rozwiazywania problemów*. Kraków: MSAP.

Górniak, J. (red.) (2015a). *Diagnoza szkolnictwa wyższego*. Warszawa: KRASP-FRP.

Górniak, J. (red.) (2015b). *Evidence-based impact assessment: A model for Poland*. Warszawa: ALK.

Górniak, J., Mazur, S. (red.) (2015). *Zarządzanie strategiczne rozwojem*. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.

Komitet Polityki Naukowej (2016). *Analiza SWOT nauki i szkolnictwa wyższego*. Warszawa. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_01/f918f1cd125af7724c854fbe61b23b92.pdf [21.08.2017].

Popper, K.R. (1989). *Nędza historycyzmu*. Tłum. S. Amsterdamski. Warszawa: Krąg.

Simon, H. (1947/1976) *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*. Polskie wydanie: *Działanie administracji*. Warszawa: PWN.

Woźnicki, J. (red.) (2015). *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część V*. Warszawa: KRASP-FRP.

Higher Education Act 2.0: A participatory model of substantial regulatory change

ABSTRACT. The article presents the basic principles on which the process of preparing the new act on higher education and science is based, which is to form the cornerstone of the reform of the academic sector in Poland. The framework for considerations is a selection of principles for the preparation of significant regulatory, or broader, institutional changes,. These include: purposefulness, accurate identification of causal mechanisms, variability, participation, the appropriate planning of the impact evaluation, and realism. In light of these principles, the article describes the process of developing new solutions for research and higher education and the key areas of change that are to be pursued with the aim of achieving scientific excellence and the highest quality of education as well as raising the status of science and its responsibility towards society.

KEYWORDS: Higher Education Act 2.0, reform of Polish higher education, participation, model of regulatory policy

CYTOWANIE: Górniak, J. (2017). Ustawa 2.0: partycypacyjny model istotnej zmiany regulacyjnej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 129-146. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.6.

JAROSŁAW GÓRNIAK – socjolog i ekonomista, profesor nauk społecznych, dziekan Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz kierownik Zakładu Socjologii Gospodarki, Edukacji i Metod Badań Społecznych w Instytucie Socjologii UJ. Twórca i do 2015 r. kierownik Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych UJ, a obecnie przewodniczący Rady Centrum. Członek Komitetu Polityki Naukowej w kadencji 2014-2016. Przewodniczący Rady Narodowego Kongresu Nauki. E-mail: jaroslaw.gorniak@uj.edu.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Jerzy Marian Brzeziński

O poprawianiu (ale też i o psuciu) systemu przeprowadzania awansów naukowych w Polsce w latach 1990-2017

STRESZCZENIE. Artykuł przedstawia kluczowe problemy polskiego systemu awansów naukowych przeprowadzanych na uczelniach oraz w instytutach PAS i instytutach badawczych. Idzie o nadawanie – przez uprawnione jednostki naukowe – stopni naukowych: doktora i doktora habilitowanego. Autor, po krótkim przedstawieniu tej problematyki w czasach Polski Ludowej (lata 1945-1989) skupia się na ukazaniu ewolucji – i tej pozytywnej i tej złej, psującej ten system – systemu awansów naukowych. Artykuł odwołuje się (w warstwie „dowodowej") do podstawowych aktów prawnych (ustaw i rozporządzeń) regulujących funkcjonowanie uczelni wyższych oraz – w szczególności – procedury nadawania stopni naukowych. Zdaniem autora w ostatnich kilkunastu latach zaczęły zachodzić w tym obszarze niepokojące zjawiska, które wymagają podjęcia (ale nie pozbawiających autonomii uczelni) działań usprawniających ten ważny system. Aby to uczynić, potrzebny jest konstruktywny dialog obu stron: państwa i uniwersytetu.

SŁOWA KLUCZOWE: uniwersytet, stopnie naukowe: doktor, doktor habilitowany, autonomia, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego, sfery badań naukowych oraz awansów naukowych

Wstęp

Awanse naukowe[1] są bardzo ważnym ogniwem w łańcuchu doskonalenia kadr zatrudnianych w uczelniach wyższych oraz w instytutach PAN i instytutach badaw-

[1] W tym artykule pod pojęciem „przeprowadzania awansów naukowych" będę rozumiał procedury nadawania stopni naukowych: doktora i doktora habilitowanego oraz procedurę opiniowania wniosków o nadanie przez Prezydenta RP tytułu naukowego profesora prowadzone przez rady wydziałów i rady instytutów uczelni wyższych oraz rady naukowe instytutów PAN i instytutów badawczych. Te procedury, rzecz jasna, są regulowane (a moim zdaniem przeregulowane) stosownymi

czych. A w dłuższej perspektywie czasowej mają przemożny wpływ[2] na kondycję nauki uprawianej w Polsce czy nauki po prostu. Z jednej bowiem strony umożliwiają wymianę kadry naukowej z powodów naturalnego jej starzenia się. Osoby odchodzące w stan spoczynku zastępowane są przez osoby młode – z nadzieją, że sprostają wzrastającym wymaganiom, że wniosą swoistą „wartość dodaną". Z drugiej zaś strony pozwalają najzdolniejszym na usamodzielnienie się i kierowanie własnymi zespołami badawczymi. Zaś osoby niespełniające coraz bardziej „wyśrubowanych" kryteriów też – niejako w sposób „naturalny" – przechodzą do pełnienia innych, co nie oznacza, że społecznie gorszych ról, np. nauczycielskich na uczelniach.

System awansów naukowych, aby był efektywny, musi być wsparty przemyślanym systemem ewaluacji: (1) nauczycieli akademickich i badaczy oraz (2) zatrudniających ich jednostek uczelnianych i instytutów badawczych – tzw. ocena parametryczna prowadzona przez KEJN. Zatem, aby można było mówić (i uzyskiwać w przyszłości, oby niezbyt odległej, założone, satysfakcjonujące wyniki) o dobrze funkcjonującym systemie awansów naukowych, muszą być ze sobą w wysokim stopniu sprzężone (por. Antonowicz i Brzeziński, 2013): (1) zasady oceny jednostek naukowych, które – jako spełniające w wysokim stopniu kryteria tych ocen – będą uprawnione do przeprowadzania przewodów awansowych oraz (2) zasady oceny pojedynczych badaczy podlegających tym ocenom. To, co teraz budzi uzasadniony niepokój osób zajmujących się tą problematyką i wywołuje dyskusje i protesty środowiska (zwłaszcza badaczy z kręgu nauk humanistycznych), to: przenoszenie zasad ocen jednostek naukowych (wydziałów i instytutów) na oceny pojedynczych osób oraz zastępowanie ewaluacji prowadzonej metodą *peer review* metodami „mechanicznymi", merytorycznie niezinterpretowanymi, odwołującymi się do wskaźników bibliometrycznych: *IF*, *SumIF*, *liczba cytowań według bazy Web of Science (WoS)*, *h-Hirscha* – bez wnikania w treść ocenianych dokonań: monografii, artykułów pomieszczonych w czasopismach (por. np. Brzeziński, 2015a, 2016; Towpik, 2015; Wróblewski, 2017; Zakrzewski, 2012; Żylicz, 2008, 2015).

Na te dyskusje prowadzone przez samych badaczy nakłada się bałagan legislacyjny oraz niezaspokojone apetyty ministerstwa, aby jak najwięcej regulować za pomocą rozporządzeń i instrukcji. Przykładem hiperregulacji, zresztą merytorycznie ułomnej (co dobitnie wykazał Zakrzewski, 2012), i – co gorsze (a może lepiej?) nie w pełni przestrzeganej – jest wydane jeszcze przez minister Barbarę Kudrycką rozporządzenie z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby

przepisami prawnymi – ustawami i rozporządzeniami. I im poświęcę najwięcej uwagi. Analogiczne czynności awansowe prowadzone są także w dziedzinach sztuki, którymi w tym opracowaniu nie będę się zajmował.

[2] Oczywiście, że zdaję sobie sprawę z pierwszoplanowej roli czynnika ekonomicznego (%PKB przeznaczony przez państwo na finansowanie szkolnictwa wyższego i badań naukowych), ale w niniejszej pracy będą od roli tego czynnika abstrahował. Nie sposób pisać o wszystkim.

ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego o którym szczegółowo piszę w pkt E.

Do tego czynnika „prawno-organizacyjnego" włączyłbym jeszcze nacisk rozrośniętego, ponad racjonalną miarę, i w stopniu niespotykanym w Europie Zachodniej, sektora niepublicznego szkolnictwa wyższego[3], który zabiega o przyznanie mu też uprawnień, które są – jak na razie – w większości przyznane uczelniom publicznym i takimż instytutom. Mam na myśli, przede wszystkim, uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich (jednolitych lub uzupełniających jako studia drugiego stopnia) oraz – w interesującym nas tu obszarze – do prowadzenia przewodów doktorskich. Wszystko to tworzy węzeł gordyjski. Spróbuję go jednak rozplątać. Chyba – i do tego rozwiązania bym się skłaniał – że skuteczniejszy może okazać się tu miecz Aleksandra Wielkiego.

1. Trochę historii

Przed odzyskaniem przez Polskę pełnej suwerenności procedury nadawania stopni naukowych oraz dwóch tytułów naukowych (profesora nadzwyczajnego i profesora zwyczajnego) podlegały silnej kontroli nie tylko ze strony ministerstwa, ale też odpowiednich komórek szczebla wojewódzkiego i centralnego PZPR. Wnioski awansowe były przez te komórki obligatoryjnie, nieformalnie, kontrolowane (i, wedle uznania, skutecznie blokowane, albo opóźniane). Ta praktyka postępowania decydentów szczebla politycznego nie była czymś odosobnionym. Była, co prawda, bardzo ważnym, ale tylko elementem składowym polityki o charakterze kontrolno-represyjnym prowadzonym przez aparat partyjny względem całego obszaru nauki, a szczególnie szkolnictwa wyższego.

Istotną rolę odgrywała – w pełni odgórnie powoływana – Centralna Komisja Kwalifikacyjna dla Pracowników Nauki CKK – utworzona w 1951 r. (ustawa z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki). Członków Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej powoływał Prezes Rady Ministrów „spośród samo-

[3] Ów rozrost szkolnictwa wyższego, a w nim swój istotny udział miał rozrost sektora niepublicznego szkolnictwa wyższego wprowadził, przynajmniej nominalnie, do czołówki europejskiej jeśli chodzi o liczbę studiujących osób w Polsce. Wskaźnik scholaryzacji brutto (rok akademicki: 2015/2016) osiągnął wartość 48%. To raczej powinno nas martwić, gdyż oznacza to, że aby utrzymać tak wysoką wartość wskaźnika scholaryzacji trzeba było systematycznie obniżać i kryteria rekrutacji na studia i ich poziom. Wszak i tu „działała" prawo rozkładu normalnego (krzywa Gaussa). Do tego dodajmy jeszcze ważny czynnik, który nazwać można „wolą przeżycia". Idzie o to, że właściciele szkół niepublicznych, którzy zainwestowali w mury, aby uniknąć bankructwa zrobią wszystko, aby „przeżyć" – też obniżą poziom studiów (aby studenci wytrwali do końca studiów) i zgodzą się na przyjmowanie na studia każdego, który tylko uzna, że mógłby studiować. To pieniądz, zwłaszcza w czasach niżu demograficznego (czy, jak to nazwali Dominik Antonowicz i Bartłomiej Gorlewski, „demograficznego tsunami", Antonowicz i Gorlewski, 2011) rządzi słabymi niby-uczelniami.

dzielnych pracowników nauki" (art. 50 ust. 1 rzeczonej ustawy). Przewodniczącego powoływał Prezydent Rzeczypospolitej na wniosek Prezesa Rady Ministrów. Zaś zastępców i sekretarza powoływał Prezes Rady Ministrów. Komisję zlikwidowano w 1958 r. (por. ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. o szkolnictwie wyższym). Ponownie powołano „odnowioną" Centralną Komisję Kwalifikacyjną do Spraw Kadr Naukowych (art. 19a ust. 2 ustawy z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zmianie przepisów dotyczących stopni naukowych i tytułów naukowych oraz organizacji instytutów naukowo-badawczych) w 1973 r. W jej skład wchodzili „wybitni uczeni reprezentujący główne kierunki nauki jej przewodniczącego, zastępców, sekretarza oraz członków powoływał Prezes Rady Ministrów na wniosek Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki.

Ostatecznie CKK została zastąpiona na mocy ustawy z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych przez działającą do dnia dzisiejszego Centralną Komisję do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych (aktualnie pod nazwą: Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów; por. strona internetowa: http://www.ck.gov.pl/articles/id/8.html). Także i ona podlegała, aż do maja 2017 r., ewolucji, ale o tym będzie mowa w pkt A.

Ten PRL-owski okres działalności wyższych uczelni i poddawania ich ideologicznej presji oraz funkcjonowania systemu awansów naukowych syntetycznie scharakteryzował Dominik Antonowicz (2015, pkt 4.1.2: „Szkolnictwo wyższe w okresie Polski Ludowej", s. 153-181). Z kolei artykuły Krystyny Wojtkowiak (2016a, 2016b, 2017a, 2017b) dają bardzo wnikliwą analizę prawną, wspartą bogatym materiałem źródłowym, sytuacji awansów naukowych w okresie Polski Ludowej.

2. Krytyczne punkty funkcjonowania systemu awansów naukowych

Dokonującym się w Polsce po roku 1989 przemianom społeczno-politycznym i gospodarczym towarzyszyły doniosłe – wyznaczające (jak się okazuje) na wiele lat – zmiany o charakterze ustrojowym i organizacyjnym w sferze szkolnictwa wyższego i badań naukowych. Legislacyjny ton nadały tym przemianom dwie ustawy: (1) ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym i (2) ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych. Obie ustawy zostały po 2000 r. zastąpione przez nowe, dostosowane do nowych warunków społeczno-politycznych (chociażby uchwalenie nowej Konstytucji RP). I tak, całym obszarem szkolnictwa wyższego i badań naukowych zawiadują dwie ustawy, pochodne względem tych wyżej wymienionych: (1) ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. prawo o szkolnictwie wyższym (ostatnia zmiana wprowadzona do tekstu ustawy pochodzi z 2017 r.) oraz (2) ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (ostatnia, i to znacząca, zmiana wprowa-

dzona do tekstu ustawy pochodzi z 2017 r.). Tym ustawom towarzyszą – niestety często korygowane i uzupełniane – akty wykonawcze. Najważniejsze to – w ich wersjach aktualizowanych w roku 2016 – rozporządzenia: (1) rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów oraz (2) rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 30 września 2016 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodach doktorskich, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora. Trzeba jeszcze wymienić trzecią ważną ustawę dla sfery szkolnictwa wyższego i badań naukowych: (3) ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki (aktualizowana w 2016 r.). Stanowi ona prawną podstawę do przeprowadzanych okresowo przez KEJN tzw. ocen parametrycznych jednostek naukowych (w tym roku przeprowadzana jest kolejna ocena obejmująca dokonania jednostek w latach: 2013-2016). Tej ustawie towarzyszy akt wykonawczy: rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych.

Chciałbym teraz skupić się na siedmiu sprawach[4], które wymagają krytyczno-konstruktywnego naświetlenia i dokonania zmian w obowiązujących przepisach prawnych. Wymagają też – niekiedy przywrócenia poprzednich, proautonomicznych – regulacji prawnych. Będą to:

A. Zadania Centralnej Komisji – co należy zmienić (czy przywrócić);
B. Potrzeba sporządzenia nowej klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych;
C. Potrzeba ustalenia nowych progów kadrowych dla jednostek ubiegających się o prawo nadania stopni naukowych i opiniowania wniosków o nadanie przez Prezydenta RP tytułu naukowego;
D. Skład komisji habilitacyjnych; miejsce przeprowadzania procedur awansowych;
E. Ministerialna instrukcja dla recenzentów powołanych w postępowaniu habilitacyjnym;
F. Art. 21a *ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym*...;
G. Nowy program ministra: „Doktorat wdrożeniowy".

---

[4] Niektóre z prezentowanych tu propozycji były wcześniej przedstawione na dwóch konferencjach: J. Brzeziński, *Co trzeba zmienić w przepisach odnoszących się do awansów naukowych?* Referat wygłoszony na konferencji zorganizowanej przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich, Lublin 2014; J. Brzeziński, B. Marciniak, M. Pałys, *Najważniejsze elementy zmian dla powstrzymania spadku poziomu awansów naukowych (habilitacje i doktoraty)*. Referat wygłoszony na konferencji zorganizowanej przez Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Poznań 2015.

Ad. A. Zadania Centralnej Komisji – co należy zmienić (lub przywrócić)

Centralna Komisja działająca przy Prezesie Rady Ministrów pełni funkcję centralnego organu administracji państwowej. Powoływana jest w drodze wyborów (tajnych) spośród osób posiadających tytuł naukowy profesora. Kandydatów na członków zgłaszają rady jednostek naukowych posiadających uprawnienia do nadawania stopnia doktora. Tak jest począwszy od 1991 r.

Dopiero ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych wprowadziła demokratyczne zasady wyboru członków Centralnej Komisji. Tym samym została zerwana zła „tradycja", iż to Prezes Rady Ministrów – bez konsultacji ze środowiskiem naukowym i poza trybem wyborczym – powołuje nie tylko jej członków, ale przewodniczącego, zastępców i sekretarza. Po wprowadzeniu nowej ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki sprawy powołania członków oraz kierownictwa CK reguluje art. 33:

> 2. Centralna Komisja działa przy Prezesie Rady Ministrów i w zakresie wydawanych przez siebie decyzji pełni funkcje centralnego organu administracji rządowej.
> 3. Centralna Komisja opiniuje projekty aktów normatywnych dotyczących spraw związanych z nadawaniem stopni doktora i doktora habilitowanego oraz tytułu profesora, a także wyraża opinie w sprawie zatrudnienia w szkole wyższej na stanowisku profesora nadzwyczajnego osób nieposiadających stopnia doktora habilitowanego.
> 4. Przewodniczącego Centralnej Komisji powołuje Prezes Rady Ministrów spośród dwóch kandydatów przedstawionych przez Centralną Komisję z grona jej członków.

Pierwszym, powołanym w 1991 r. przez Prezesa Rady Ministrów – na podstawie wskazania (w głosowaniu tajnym) dwóch kandydatów, dokonanego na zebraniu wszystkich wybranych przez środowisko członków CK – przewodniczącym został prof. Jerzy Pelc († 2017). Ostatnim, powołanym w 2013 r. przez Prezesa Rady Ministrów, w tym samym trybie, spośród dwóch wskazanych przez zebranie wyborcze kandydatów, był prof. Antoni Tajduś.

W 2017 r. dokonano kolejnej zmiany rzeczonej ustawy za pomocą ustawy z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw. Art. 33 ust. 3 zmienionej ustawy otrzymał nowe brzmienie: „3. Prezes Rady Ministrów powołuje przewodniczącego Centralnej Komisji z grona jej członków". Wskazani (10 stycznia 2017 r.) – zgodnie z obowiązującym wówczas prawem – przez zebranie nowo wybranych członków CK dwaj kandydaci (prof. Antoni Tajduś i prof. Grzegorz Węgrzyn) nie byli przez Prezesa Rady Ministrów uwzględnieni – zgodnie z art. 5 ust. 1 rzeczonej ustawy:

> 1. Kandydatury na przewodniczącego Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów przedstawione Prezesowi Rady Ministrów na podstawie art. 33 ust. 3 ustawy zmienianej w art. 1, w brzmieniu dotychczasowym, nie podlegają rozpatrzeniu.

Prezes Rady Ministrów powołał w maju 2017 r. na przewodniczącego CK (na kadencję 2017-2020) prof. Kazimierza Furtaka. I tak zamknął się kolejny rozdział w historii Centralnej Komisji.

Tyle odniesień do historii Centralnej Komisji – i tej odległej i tej najnowszej – rozpoczętej ustawą z 1990 r. Czy zasadne staje się, od czasu do czasu, pojawiające się w prasie czy na stronach portali internetowych pytanie: Czy dziś potrzebna jest taka, centralnie sterująca awansami naukowymi, a przez to mająca znaczący wpływ na rozwój (i poziom) badań naukowych w Polsce? W tym kontekście pojawia się też zarzut dotyczący jej komunistycznego rodowodu. Podobnie, od czasu do czasu, pojawia się też postulat likwidacji habilitacji (ta akurat ma dobre „urodzenie" – Humboldtowski uniwersytet!). Osobiście jestem zwolennikiem jej utrzymania (Brzeziński, 2015b) i usprawniania samej procedury, ale nie wszystkiego, co z nią zrobili twórcy ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (tekst jedn. z 21 czerwca 2016 r.).

Do najważniejszych zadań CK zaliczyłbym:

Ogłaszanie i monitorowanie klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych. Ważne jest, aby CK nie ulegała doraźnej presji instytucji państwa i czynników kościelnych, ale także prominentnych przedstawicieli dyscyplin naukowych, które zostały, ich zdaniem, „pominięte" w przedstawionej przez CK klasyfikacji (por. casus nowej dyscypliny naukowej: „nauki o rodzinie"; zob. pkt B). To zaś oznacza nie opiniowanie, a tworzenie klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, czyli powrót do poprzedniego zapisu ustawowego. Ministerstwo nie powinno obawiać się przyznania w tym zakresie autonomii Centralnej Komisji.

Przyznawanie uprawnień jednostkom naukowym do przeprowadzania przewodów doktorskich oraz postępowań habilitacyjnych. W związku z tym zadaniem, ważne jest też okresowe sprawdzanie poziomu prowadzonych spraw awansowych przez uprawnione jednostki naukowe. To wymaga także prowadzenia, w sposób ciągły aktualizowanej, bazy recenzentów, która powinna obejmować osoby o znaczących osiągnięciach naukowych i znane w środowisku z respektowania wysokich standardów badawczych i etycznych.

Jeżeli w mocy pozostanie art. 18a rzeczonej ustawy, to ważnym zadaniem – w postępowaniach habilitacyjnych – nadal będzie kształtowanie komisji habilitacyjnych (także w części proponowanej przez rady jednostek). Także, zgodnie z obowiązującą dziś ustawą, CK ustala w postępowaniu o nadanie tytułu profesora skład pięciu recenzentów (art. 27 ust. 4 rzeczonej ustawy) oraz zatwierdza uchwałę jednostki naukowej w przedmiocie poparcia wniosku o nadanie tytułu profesora (art. 28 ust. 2 rzeczonej ustawy). I tu ważny jest dobór osób o wysokich kompetencjach naukowych i etycznych.

Opiniowanie wniosków o zatrudnienie na stanowiskach profesora nadzwyczajnego lub profesora wizytującego osób, które nie posiadają stopnia naukowego doktora habilitowanego, a jedynie stopień naukowy doktora. Zgodnie bowiem z art.

115 ust. 1a ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. prawo o szkolnictwie wyższym (tekst jedn. z 2016 r.) takie osoby mogą być zatrudnione jedynie wówczas, gdy Centralna Komisja wyda na ten temat pozytywną opinię.

Jeżeli utrzymany będzie (a nie powinien) art. 21a rzeczonej ustawy (por. pkt F), to Centralna Komisja powinna opracować, i konsekwentnie je respektować, zasady postępowania wobec decyzji rektorów i dyrektorów instytutów PAN i instytutów badawczych – nie wyrażając sprzeciwu i nie uchylając tej decyzji albo wyrażając sprzeciw i uchylając tę decyzję.

Oczywiście Centralna Komisja powinna mieć też zagwarantowaną możliwość wypowiadania się w kwestiach związanych z projektami aktów prawnych (ustawy i rozporządzenia) odnoszących się do problematyki nadawania stopni naukowych oraz opiniowania wniosków o nadanie tytułu naukowego, a także w kwestiach nowych regulacji dotyczących jej samej.

Jeśli zaś chodzi o tryb powoływania przewodniczącego Centralnej Komisji, to postuluję powrót do stanu prawnego sprzed ustawy z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw.

Ad. B. Potrzeba sporządzenia nowej klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych

Podniesienie – opisanych w pkt A – progów ilościowych dla jednostek ubiegających się o pozyskanie uprawnień do nadawania stopni naukowych należy powiązać z klasyfikacją dziedzin nauki i dyscyplin naukowych. Ta, dziś obowiązująca, która została ogłoszona w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych wymaga gruntownej zmiany – należy ją ograniczyć, uaktualnić, dostosować do, na przykład, rozwiązań europejskich OECD[5].

W obowiązującej klasyfikacji mamy 13 dziedzin nauki (i 4 dziedziny sztuki). Niektóre są bardzo małe – „nauki prawne" (3 dyscypliny), „nauki matematyczne" (2 dyscypliny), „nauki leśne" (2 dyscypliny), „nauki teologiczne" (bez podziału na dyscypliny), „nauki weterynaryjne" (bez podziału na dyscypliny), „nauki farmaceutyczne" (bez podziału na dyscypliny), „nauki o zdrowiu" (bez podziału na dyscypliny), „nauki o kulturze fizycznej" (bez podziału na dyscypliny). Samodzielność niektórych dziedzin zaskakuje, np. dlaczego należy wyodrębniać „nauki o zdrowiu" z dziedziny „nauk medycznych"? Nie ma żadnego merytorycznego uzasadnienia dla tworzenia małych „imperiów dziedzinowych". Także nie ma uzasadnienia dla rozdrobnienia dziedzin na bardzo wąskie czy podobne dyscypliny naukowe. Oto przy-

[5] Por. *Wykaz dziedzin nauki i technik według klasyfikacji OECD*. http://www.ncbr.gov.pl/gfx/ncbir/userfiles/_public/fundusze_europejskie/inteligentny_rozwoj/1_4_1_4_2015/2_wykaz_dziedzin_nauki_i_technik_wedlug_klasyfikacji_oecd.pdf.

kłady. Dziedzina „nauki leśne" została podzielona na dwie dyscypliny naukowe: „drzewnictwo" i „leśnictwo". Dlaczego dyscyplina: „nauki o zarządzaniu" występuje w dwóch dziedzinach: „naukach humanistycznych" (poza dyscyplinami: „psychologią" i „socjologią", które należą do dziedziny „nauk społecznych"!) i „naukach ekonomicznych"? Dlaczego w dziedzinie „nauk społecznych" wyodrębniono dwie podobne dyscypliny: „nauki o bezpieczeństwie" i „nauki o obronności"? Dlaczego w dziedzinie „nauk społecznych" wyodrębniono dwie podobne dyscypliny: „nauki o polityce" i „nauki o polityce publicznej"? Niektóre dyscypliny weszły do klasyfikacji na skutek zabiegania o to ze strony różnych, też bardzo wpływowych, środowisk. Podam jeden taki przykład. W dziedzinie „nauk humanistycznych" (a nie w dziedzinie „nauk społecznych", obok dyscyplin naukowych: „pedagogiki", „psychologii", „socjologii") znalazła się dyscyplina „nauki o rodzinie" (wbrew negatywnej opinii CK!). Projekt omawianego tu rozporządzenia był konsultowany, m.in. przez Konferencję Episkopatu Polski. W uzasadnieniu[6] powołania nowej dyscypliny naukowej minister napisała:

> [...] uwaga [Konferencji Episkopatu Polski – J. M. B.] dotycząca braku dyscypliny „nauki o rodzinie", której zamieszczenie w wykazie, z perspektywicznego punktu widzenia, jest uzasadnione. Uwaga ta została uwzględniona. Dyscyplina „nauki o rodzinie" została zamieszczona w dziedzinie nauk humanistycznych.

Pozostawiam to bez komentarza. Utworzenie niewielkiej liczby pojemnych i nierozdrobnionych na bardzo wąskie dyscypliny dziedzin nauki ułatwi, też, wprowadzenie w życie rozwiązań przedstawionych w pkt B. Zatem nie należy rozwijać listy dziedzin i dyscyplin nauki, ale próbować ją istotnie ograniczać. I nie ulegać presji różnych środowisk (to też element autonomii uniwersytetu). Takie „rozdrabnianie" nie jest dziś konstruktywnym rozwiązaniem.

Ad. C. Potrzeba ustalenia nowych progów kadrowych dla jednostek ubiegających się o prawo nadania stopni naukowych i opiniowania wniosków o nadanie przez Prezydenta RP tytułu naukowego

Zacznijmy od wycieczki w dość już odległą przeszłość – do ustawy z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych, a dokładniej do art. 3 ust. 1, 3, 5, który określał „minima kadrowe" dla jednostek naukowych (wydziałów i instytutów uczelni wyższych oraz instytutów PAN i instytutów badawczych, wówczas zwanych w skrócie JBR-ami).

Wymagania dla uzyskania uprawnień doktorskich wyglądały następująco: jednostka powinna zatrudniać w pełnym wymiarze czasu pracy nie mniej niż 8 osób z tytułem naukowym profesora lub stopniem naukowym doktora habilitowanego. Te osoby powinny reprezentować daną dziedzinę nauki, wyszczególnioną w aktual-

[6] http://seminare.pl/pdf/rozporzadzenie-mnisw.pdf.

nym wykazie dziedzin i dyscyplin naukowych, który ogłaszał przewodniczący Centralnej Komisji (dalej w skrócie: CK – o czym traktuje art. 5 ustawy). Pięciu z tych pracowników jednostki powinno reprezentować daną dyscyplinę nauki (wchodzącą do danej dziedziny nauki). Wszystkie osoby wchodzące do minimum kadrowego powinny być zatrudnione w jednostce w pełnym wymiarze czasu pracy.

Wymagania dla uprawnień habilitacyjnych: 12 osób z tytułem naukowym profesora lub stopniem naukowym doktora habilitowanego, reprezentujących daną dziedzinę nauki. Z tego co najmniej 6 osób posiadających tytuł naukowy profesora. 5 osób powinno reprezentować daną dyscyplinę naukową wchodzącą do dyscypliny naukowej. Wszystkie osoby wchodzące do minimum kadrowego powinny być zatrudnione w jednostce w pełnym wymiarze czasu pracy.

W szczególnych sytuacjach CK mogła wyrazić zgodę, ale tylko każdorazowo dla danego przewodu – art. 8:

> W razie braku w kraju jednostki organizacyjnej właściwej dla przeprowadzenia określonego przewodu doktorskiego lub habilitacyjnego, Centralna Komisja, działając na wniosek jednostki organizacyjnej lub z urzędu, może zarządzić uzupełnienie składu rady wskazanej przez siebie jednostki o osoby nie będące członkami tej rady. Osoby te mają uprawnienia członka danej rady w sprawach tego przewodu doktorskiego lub habilitacyjnego.

Słabością, później naprawioną, był wymóg zatrudnienia osób o których mówi art. 5 ustawy jedynie w pełnym wymiarze czasu pracy, ale bez dodatkowego zastrzeżenia, że dla tych osób powinno to być podstawowe miejsce zatrudnienia (a takie może być tylko jedno).

O ile wówczas nie były to łatwe, w sensie ilościowym, do spełnienia kryteria (zwłaszcza te odnoszące się do uprawnień habilitacyjnych!), to dziś, po ponad ćwierć wieku, są one już łatwiejsze do pokonania, jako że kadra samodzielnych pracowników uległa kilkakrotnemu zwiększeniu. Nastąpiła ich swoista inflacja. Jak by tego było mało, w ustawie z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (z uwzględnieniem jej późniejszych nowelizacji ujętych w tekście jednolitym) dokonano jeszcze ich osłabienia:

dopuszczono, aby jednostka mogła uzupełnić brakujące do minimum kadrowego osoby o te, które „reprezentują pokrewne dziedziny nauki lub sztuki, w tym pokrewne dyscypliny naukowe i artystyczne" (art. 6 ust. 5) – dla wszystkich prowadzonych przewodów, a nie tylko każdorazowo dla poszczególnych wniosków;

- dopuszczono, aby w minimum kadrowym dla uprawnień habilitacyjnych zamiast – jeżeli nie podnieść wymagań, to przynajmniej utrzymać je na dotychczasowym poziomie – w miejsce 6 profesorów dopuszczono – tak, tak, to nie pomyłka – tylko 3 profesorów (art. 6 ust. 2);
- dopuszczono, aby do minimum kadrowego włączono także te osoby, które nabyły – w rozumieniu art. 21a – „uprawnienia równoważne z uprawnienia-

mi doktora habilitowanego" (art. 6 ust. 1-3); o tym kuriozalnym rozwiązaniu więcej w pkt E.

Odnotować należy też dwie pozytywne zmiany:

- wymóg zatrudnienia w jednostce naukowej traktowanej jako podstawowa – „w rozumieniu ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym" (art. 6 ust. 1-2);
- wymóg zatrudnienia w jednostce nie krócej, niż jeden rok przed złożeniem wniosku (art. 5 ust. 4).

Naszym zdaniem jest kilka powodów, dla których jednostki zabiegają o uzyskanie uprawnień do nadawania stopni naukowych:

- prowadzenie awansów naukowych względem własnych pracowników. Awansowanie własnych pracowników na swoim „terytorium" sprzyja obniżaniu wymagań stawianych „swoim". Jest to też – zwłaszcza gdy zniesiono zatwierdzanie przez CK uchwał rad jednostek w przedmiocie nadania stopnia doktora habilitowanego – łatwy sposób pozyskiwania własnej kadry doktorów i doktorów habilitowanych do budowania minimów kadrowych dla prowadzenia studiów licencjackich i, zwłaszcza, magisterskich;
- posiadanie uprawnień jest premiowane przy ocenie parametrycznej jednostek naukowych. W aktualnie obowiązującej ustawie z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki oraz rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych posiadanie uprawnień doktorskich jest oceniane na 30 pkt, a habilitacyjnych na 70 pkt i dodatkowo jednostka otrzymuje punkty za każdy nadany stopień naukowy i zaopiniowany (z sukcesem) wniosek profesorski;
- posiadanie jednego uprawnienia habilitacyjnego lub dwóch doktorskich umożliwia powołanie w jednostce studiów doktoranckich (art. 195 ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym);
- posiadanie tylko jednego uprawnienia doktorskiego umożliwia przekształcenie szkoły wyższej w uczelnię akademicką, 2 uprawnień w akademię, 6 uprawnień w uniwersytet przymiotnikowy[7], a 10 uprawnień w uniwersytet[8] – art. 3 rzeczonej ustawy;

[7] Art. 3 ust. 3: „Wyraz »uniwersytet« uzupełniony innym przymiotnikiem lub przymiotnikami w celu określenia profilu uczelni może być używany w nazwie uczelni, której jednostki organizacyjne posiadają co najmniej sześć uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora, w tym co najmniej cztery w zakresie nauk objętych profilem uczelni".

[8] Art. 3 ust. 1: „Wyraz »uniwersytet« może być używany w nazwie uczelni, której jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora co najmniej w dziesięciu dyscyplinach, w tym co najmniej po dwa uprawnienia w każdej z następujących grup dziedzin nauki: 1) humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych; 2) matematycznych, fizycznych,

- posiadanie uprawnień ma też znaczenie prestiżowe (np. rankingi uczelni wyższych).

Co zatem należy zrobić, aby zatrzymać, i odwrócić, ten niebezpieczny dla jakości awansów naukowych proces?

Aby zablokować owo zjawisko inflacji kryterium ilościowego – liczba samodzielnych pracowników włączanych do minimum kadrowego – należy znacząco podnieść progi kadrowe. Przedstawiane już propozycje obejmują następujące wartości progowe:

- dla uprawnień doktorskich: 12 samodzielnych pracowników z danej dziedziny nauki, a w tym trzech profesorów z danej dziedziny nauki i ośmiu doktorów habilitowanych z danej dyscypliny nauki;
- dla uprawnień habilitacyjnych (i opiniowania wniosków o nadanie przez Prezydenta RP tytułu naukowego profesora): 18 samodzielnych pracowników z danej dziedziny nauki, a w tym dziewięciu profesorów z danej dziedziny nauki i ośmiu doktorów habilitowanych z danej dyscypliny nauki;

Dla wszystkich wyżej wymienionych osób dana jednostka powinna być podstawowym miejscem zatrudnienia. Te osoby powinny być zatrudnione w jednostce nie krócej niż rok przed złożeniem wniosku.

Ad. D. Skład komisji habilitacyjnych; miejsce przeprowadzania procedur awansowych

Dotychczasowa praktyka awansowa w odniesieniu do nadawania stopni naukowych doktora habilitowanego wymaga nie tylko podwyższenia progów kadrowych dla jednostek ubiegających się o uzyskanie stosownych uprawnień, ani nie wystarczy przygotowanie nowej klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych. Należy jeszcze – dla poprawy obiektywności i transparentności prowadzenia postępowań habilitacyjnych – wprowadzić korekty do samej procedury. I tak, po pierwsze, siedmioosobowe składy komisji habilitacyjnych o których mówi art. 18a ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki powinny być wyznaczane przez CK (rzecz jasna, trzeba by dopracować szczegóły techniczne tego rozwiązania, ale jak można było powierzyć wyznaczenie 4 osób z siedmioosobowego składu komisji: jej przewodniczącego, 2 recenzentów i 1 członka, tak też można powierzyć jej wyznaczenie jeszcze dwóch osób: 1 recenzenta i 1 członka; sekretarza komisji przedstawiałaby, jak dotychczas, jednostka naukowa wybrana przez kandydata do przeprowadzenia postępowania awansowego). Recenzentów powinno się wyznaczać z prowadzonej przez CK certyfikowanej listy pracowników samodzielnych. Taka lista powstawałaby w efekcie konsultacji z radami jednostek naukowych, które poosiadają uprawnienia habilita-

nauk o Ziemi lub technicznych; 3) biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych".

cyjne (alternatywnie: z jednostkami kategorii A+ i A). Zauważmy, że taka praktyka: powoływania recenzentów spoza miejsca zatrudnienia kandydata i składu rady jednostki prowadzącej przewód awansowy obowiązuje już w przewodach doktorskich. I nie jest ona przez środowisko kontestowana. Taki sposób postępowania pozwoli zminimalizować (bo całkowicie tego problemu nie da się zlikwidować; mówienie, że tak jednak można zrobić, to idealizacja) wpływ na postępowanie awansowe czynników subiektywnych: znajomości (to samo, czasami przez wiele lat, miejsce pracy), współpracy na innych polach aniżeli naukowe i związane z pracą nauczycielską, nacisk przełożonych na bardziej pobłażliwe potraktowanie „naszego Jasia", bo tyle już lat wiernie pracuje, bo będzie potrzebny do wypełnienia luki kadrowej po Kowalskim, który odchodzi na emeryturę, bo... Jeśli zaś chodzi o konflikt interesów, to (poza wskazanymi w ustawie ograniczeniami związanymi z miejscem zatrudnienia kandydata i receznetów nie ograniczałbym go, jak to czyni teraz CK, tylko do recenzentów, którzy: (a) nie powinni byli występować w przeszłości w roli promotora i recenzenta pracy doktorskiej, (b) nie powinni być recenzentami wydawniczymi monografii habilitacyjnej, (c) nie powinni mieć wspólnych z kandydatem publikacji, (d) nie powinni być w relacji przełożony – podwładny, (e) nie powinni być w relacjach rodzinnych z kandydatem, (f) nie powinni być w konflikcie osobistym z kandydatem. Obowiązek wskazania konfliktu interesów powinien spoczywać na członku komisji habilitacyjnej. Rozszerzyłbym go na pozostałych członków komisji. Etyczne znaczenie unikania konfliktu interesu w procedurach recenzenckich jest mocno zaakcentowane w kodeksach etycznych (por. Brzeziński i Doliński, 2014): *Kodeks etyki pracownika naukowego* (KSEN, 2016) czy *Dobre praktyki w procedurach recenzenckich w nauce* (ZEN, 2011).

Niezmiernie ważne, łamiące dotychczasową praktykę awansową, jest przeprowadzanie postępowania habilitacyjnego poza jednostką zatrudniającą kandydata. To także ma wpływ i na transparentność postepowania, i na jego obiektywizm. Rada przeprowadzająca postępowanie habilitacyjne byłaby wskazywana przez CK – bez możliwości (poza potencjalnym, wyraźnie określonym, konfliktem interesów) odmowy poprowadzenia tego postępowania. Teraz jednostki, bez obowiązku wytłumaczenia się, odmawiają kandydatom (zwłaszcza tzw. trudnym) przyjęcia ich wniosków. W takiej sytuacji CK korzysta z przysługującego jej uprawnienia i sama wyznacza radę do przeprowadzenia postepowania awansowego, a ta już nie może odmówić poprowadzenia postępowania (art. 18a ust. 3 ustawy o stopniach naukowych i tytule...).

Niestety, mimo powtarzanych apelów o przeprowadzanie postępowań habilitacyjnych oraz opiniowanie wniosków profesorskich poza macierzystą jednostką kandydata, propozycja ta nie spotkała się z zainteresowaniem decydentów. A i środowisko, poza tym, że publicznie wykazuje „zrozumienie" dla tej zmiany, nie robi nic, aby ją urzeczywistnić.

I jeszcze jedna sprawa. W tzw. nowej procedurze przeprowadzania postępowania habilitacyjnego zostało ono całkowicie odpersonalizowane. Ewentualny kontakt z kandydatem (zaproszenie go na posiedzenie komisji) może mieć miejsc tylko wówczas, gdy występują jakieś, wymagające wyjaśnienia ze strony habilitanta, nieprawidłowości (art. 18a ust. 10 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule...). W podobnej sytuacji znajduje się też rada jednostki naukowej, która – odnosząc się do tekstu opinii (na ogół zreferowanej przez sekretarza komisji) – musi podjąć ważną decyzję: przychylić się do opinii komisji i (zgodnie z art. 18a ust. 8 rzeczonej ustawy) podjąć uchwałę w przedmiocie: „nadania lub odmowy nadania stopnia doktora habilitowanego", albo nie przychylić się do tej opinii i wówczas głosować własny kontrwniosek (jakie to czyni problemy – i jak je rozwiązać – wskazali Brzeziński i Izdebski, 2016). Jestem zdania, że przed podjęciem uchwały o nadaniu stopnia doktora habilitowanego rada jednostki, bez konieczności uzasadniania, powinna mieć możliwość zapoznania się z kandydatem. Najlepiej jakby wygłosił wykład na temat przez siebie wybrany. Nie postuluję powrotu do klasycznego kolokwium habilitacyjnego, ale wygłoszenie wykładu, to minimum kontaktu rady jednostki z habilitantem.

Według art. 18a ust. 8 członkowie komisji habilitacyjnej zobowiązani są do przyjęcia opinii o nadaniu lub odmowie nadania stopnia doktora habilitowanego. Głosowanie w tej sprawie ma charakter jawny. To jest jedyne takie rozwiązanie zapisane w ustawie o stopniach naukowych i tytule... Wszystkie głosowania w sprawach osobowych mają (i powinny mieć) charakter głosowań tajnych. Dlaczego w tym jednym przypadku ma być inaczej? Tym bardziej, że rada jednostki jest ustawowo zobowiązana do podejmowania uchwały o nadaniu lub odmowie nadania stopnia w głosowaniu tajnym (art. 20 ust. 1 ustawy). Oczywiście, kandydat może zażądać głosowania tajnego w komisji, ale chyba nie było dotychczas ani jednego takiego przypadku. Zapewne jest to związane z tym, że komisja może odbywać swoje posiedzenie w formie telekonferencji (co już bywa nadinterpretowane jako dopuszczalność kontaktowania się niektórych członków komisji z tymi zgromadzonymi w siedzibie jednostki za pomocą skype'a). Obawiam się, że wygodnictwo członków komisji doprowadzi, z czasem, do tego, że będziemy zachowywali się jak w *Matriksie*.

Ad. E. Ministerialna instrukcja dla recenzentów powołanych w postępowaniu habilitacyjnym

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego stanowi przykład nadmiernej ingerencji państwa w czynności rad jednostek naukowych i wyznaczanych przez nie recenzentów, opiniujących rozprawę habilitacyjną oraz towarzyszący jej pozostały dorobek (naukowy, organizacyjny, dydaktyczny, popularyzatorski, w zakresie współpracy międzynaro-

dowej). W tym rozporządzeniu określono, co powinno składać się na dorobek naukowy osoby ze stopniem naukowym doktora przystępującej do habilitacji. Można je odebrać jako wyraz braku zaufania do kompetencji rad wydziałów i instytutów, iż mogłyby one, nie pomijając istotnych elementów, trafnie i rzetelnie ocenić poziom naukowy dorobku habilitanta. Jeżeli potraktować poważnie ową swoistą „instrukcję obsługi" habilitanta, to nasuwa się pytanie: jak to się stało, że przez dziesiątki lat wykształciliśmy, nie tak mało przecież, dobrych fachowców (w tym i ministrów)?

Rozporządzenie wymienia dokonania naukowe w obszarach: (a) nauk humanistycznych, (b) nauk społecznych, (c) nauk ścisłych, (d) nauk technicznych nauk przyrodniczych, nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych oraz nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, (e) sztuki.

Pomijając, może mniej ważne, szczegóły skupię się wyłącznie na tych najistotniejszych, które świadczą o jego nikłej – zwłaszcza od kilku lat – przydatności (przy założeniu, że taki dokument jest potrzebny).

1. Wybór baz obejmujących czasopisma naukowe. Rozporządzenie wymienia bazy: Web of Science WoS, Journal Citation Reports JCR, ERIH.

A. Web of Science WoS (aktualnie: Web of Science Core Collection). Jest to narzucona przez środowisko nauk ścisłych, przyrodniczych, medycznych i technicznych międzynarodowa baza czasopism naukowych. Znacznie lepszym rozwiązaniem byłoby rozbicie monopolu tej jednej bazy i uzupełnienie jej o bazę SCOPUS (o czym niżej). Zawsze to lepiej, gdy będziemy honorować więcej, aniżeli tylko jedną (i to wcale niereprezentatywną dla całego obszaru nauk) baz. Zgadzam się z opinią fizyka, Jakuba Zakrzewskiego (Zakrzewski, 2012, s. 3):

> Jest to jedna z najlepszych baz, obejmująca różne dziedziny nauki, ale jako taka nie jest optymalna w poszczególnych dziedzinach. Nie ma merytorycznego powodu, by stosować dla wszystkich jedną bazę, przecież i tak – mam nadzieję – nikt nie ma zamiaru porównywać medyków czy biologów z matematykami czy geografami, bo nie można, ze względu na inne tradycje i zwyczaje naukowe.

Można, niejako wstępnie, zobaczyć w jakich czasopismach publikuje habilitant, ale to nie powinno oznaczać, że te dobre czy najlepsze znajdują się wyłącznie w WoS. Przecież nie tylko specyfika nauk humanistycznych sprawia, że baza WoS jest mało przydatna, ale też w naukach ścisłych nie ma zgody specjalistów co do tego, że można tylko jedną bazę wyodrębnić i jej pozostać wiernym. Cytowany tu J. Zakrzewski pisze, że dla matematyków wartościową bazą jest baza MathSciNet Amerykańskiego Towarzystwa Matematycznego. Zatem, ale tylko pomocniczo, kilka baz ogólnych: WoS, SCOPUS, Google Scholar oraz, jak sądzę, kilka specjalistycznych, poważanych w danym środowisku, jak przywołana wyżej baza MathSciNet.

B. ERIH (European References Index for the Humanities). Baza zamknięta w 2014 r. Aktualnie, od lipca 2014 r., budowana jest nowa, rozszerzona (o nauki społeczne) jej wersja pod nazwą: ERIH PLUS (European References Index for the

Humanities and Social Sciences) prowadzona przez *Norwegian Social Science Data Services*. Jak jednak pisał 7 lipca 2014 r. na swoim popularnym w środowisku badaczy blogu: *Warsztat badacza*, Emanuel Kulczycki[9]:

> Twórcy podkreślają, że ERIH Plus jest listą referencyjną czasopism publikowanych we wszystkich europejskich językach. Oznacza to, że ERIH Plus nie zamienia się w żadną bazę indeksującą czy ewaluacyjną. [...] Czasopisma mogą być zgłaszane w sposób ciągły i – co bardzo ważne – wszyscy mają prawo zgłosić czasopismo (redaktorzy, wydawcy, autorzy, bibliotekarze itd.). [...] Zgłoszenie musi zawierać: 1.ISSN, 2. Tytuł czasopisma, 3. Język. 4. Sugerowaną dyscyplinę (lub dyscypliny). [...] Oczywiście kwestią otwartą pozostanie, jak w tej sprawie zachowają się odpowiednie gremia: czy uznają ERIH-a Plus za kontynuację ERIH-a (co wcale nie jest takie oczywiste) i czy będą honorowały „bycie na ERIH-u Plus" jako „bycie na ERIH-u". [...] Może pojawić się jednak problem dewaluacji tej listy. Jeśli na ERIH-u Plus 1/3 czasopism to będą czasopisma polskie (a w sumie o to chodzi w listach referencyjnych), to pojawi się pytanie o to, jak traktować takie „indeksowanie na ERIH-u Plus".

Dziś (lipiec 2017 r.) wiemy, że ERIH PLUS nie wyparł ERIH-a, który (paradoks – respektowana jest nieaktualna od trzech lat baza, a nowej ministerstwo nie zauważyło!). ERIH PLUS jest bazą typu „koncert życzeń" – każdy się może na nią wpisać. Najlepsze rozwiązanie w tej sytuacji, to wycofanie z oficjalnych aktów prawnych bazy ERIH i niewprowadzanie ERIH PLUS.

Najlepszym (zwłaszcza dla nauk humanistycznych i społecznych) rozwiązaniem, jeśli chodzi o bazy o zasięgu międzynarodowym, jest oficjalne uznanie bazy SCOPUS i powiązanej z nią SCImago Journal Rank (*SJR indicator*). Trzeba zauważyć, że *SJR indicator* jest „konkurencyjną" względem wskaźnika *IF* (wyliczanego dla czasopism ujętych w bazie Journal Citation Reports) miarą rangi czasopisma.

2. Ślepe przywiązanie do wskaźników bibliometrycznych. Rozporządzenie zaleca, aby przy ocenie dorobku naukowego habilitanta odwoływać się do kilku wskaźników bibliometrycznych: IF, SumIF , h-Hirscha, liczba cytowań. Biorąc pod uwagę liczne zaostrzenia co do wartości wskaźnika *Impact Factor* (*IF*) budowanego według bazy WoS (por. DORA, 2012; EASE, 2012; Brzeziński, 2015a; Towpik, 2015; Wróblewski, 2017) należałoby, z bardzo dużą dozą ostrożności, podchodzić do korzystania z tego wskaźnika (przecież pierwotnie pomyślnego jako o wskaźnika służącego do oceny czasopisma, a nie zamieszczonego w nim artykułu). Absolutnie nie powinno się korzystać z takiego kuriozalnego wskaźnika, jakim jest „sumaryczny *impact factor* publikacji naukowych według listy Journal Citation Reports (JCR), zgodnie z rokiem opublikowania" (§ 4.1 rzeczonego rozporządzenia). I tak, że ograniczę się do przedstawienia opinii tylko dwóch znaczących międzynarodowych organizacji: według EASE (2012, s. 139):

[9] http://ekulczycki.pl/warsztat_badacza/erih-plus-zostal-uruchomiony/.

European Association of Science Editors zaleca, aby kryterium wskaźnika oddziaływania czasopisma posługiwać się wyłącznie — i to z wielką ostrożnością — do oceny i porównywania jedynie wpływu czasopism jako takich, a nie do oceny poszczególnych prac. Z pewnością zaś nie należy go wykorzystywać do oceniania badaczy lub programów badawczych, tak bezpośrednio (*directly*), jak i zastępczo (*as a surrogate*).

według DORA (2012, s. 504):

1. Nie należy stosować danych bibliometrycznych czasopism (*journal-based metrics*), takich jak *Journal Impact Factors*, jako zastępczej miary jakości poszczególnych artykułów naukowych, do oceniania wkładu konkretnych badaczy czy podejmowania decyzji o ich zatrudnieniu, promowaniu lub finansowaniu. [...]
18. Należy kwestionować praktykę niewłaściwego wykorzystywania *Journal Impact Factors* do oceny badań naukowych, a wspierać i rozpowszechniać sposoby opierające się na wartości i oddziaływaniu konkretnych wyników badań.

I jeszcze jedna uwaga. Dlaczego wartość wskaźnika h-Hirscha i liczba cytowań artykułów miałyby być obliczane tylko według bazy WoS? Dlaczego nie dopuszcza się możliwości obliczania wartości obu wskaźników według bazy Google Scholar (uwzględniającej prace publikowane w języku polskim – książki, artykuły i rozdziały w pracach zbiorowych)? Ta baza jest „przyjazna" szczególnie dla badaczy z obszaru humanistyki (język polski!).

Konkluzja. Moim zdaniem, najprościej byłoby odstąpić od tego rozporządzenia. Jest ono, tak po prostu, niedobre.

Ad. F. Art. 21a ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym...

Chciałbym teraz skupić uwagę Czytelnika na pewnej osobliwości obowiązującej *ustawy o stopniach i tytule...*, a mianowicie na jej art. 21a. Brzmi on następująco:

1. Osoba, która uzyskała stopień doktora w Rzeczypospolitej Polskiej lub za granicą i podczas pracy w innym państwie przez co najmniej pięć lat kierowała samodzielnie zespołami badawczymi oraz posiada znaczący dorobek i osiągnięcia naukowe, zatrudniona na stanowisku profesora nadzwyczajnego lub profesora wizytującego, **nabywa uprawnienia równoważne uprawnieniom wynikającym z posiadania stopnia doktora habilitowanego** na podstawie decyzji:
1) rektora – jeżeli jest zatrudniona w szkole wyższej;
2) dyrektora instytutu naukowego Polskiej Akademii Nauk – jeżeli jest zatrudniona w instytucie Polskiej Akademii Nauk;
3) dyrektora instytutu badawczego – jeżeli jest zatrudniona w instytucie badawczym.
2. Podmioty wskazane w ust. 1 pkt 1-3 przekazują Centralnej Komisji decyzję, o której mowa w ust. 1, wraz z opisem kariery zawodowej i wykazem publikacji osoby, o której mowa w ust. 1.
3. Decyzja, o której mowa w ust. 1, wchodzi w życie po upływie czterech miesięcy od dnia jej otrzymania przez Centralną Komisję, jeżeli w tym okresie Centralna Komisja, w drodze decyzji administracyjnej, nie wyraziła sprzeciwu i nie uchyliła tej decyzji.

> 4. Na decyzję Centralnej Komisji podmiotom, o których mowa w ust. 1 pkt 1-3, przysługuje, w terminie 30 dni od dnia jej otrzymania, skarga do właściwego sądu administracyjnego (podkreśl. – J.M.B.).

To, co szczególnie niepokoi w tej nowej, ale nie w pełni oryginalnej (o czym niżej) koncepcji powiększenia, za cenę jakości i odejścia od tradycji akademickiej, liczby kadry samodzielnych pracowników nauki to:

- możliwość włączenia tak awansowanej osoby do minimum kadrowego jednostki ubiegającej się o uzyskanie (nieutracenie) uprawnień do nadawania stopni naukowych. I tu ujawnia się pewien paradoks: osoba, która nie poddała się standardowej procedurze habilitacyjnej, która weszła do grona samodzielnych pracowników nauki niejako „kuchennymi schodami", na mocy jednoosobowo podjętej decyzji swojego przełożonego (rektora, dyrektora instytutu) będzie decydowała o losach wniosków awansowych poprowadzonych w standardowy sposób;
- możliwość – oprócz prowadzenia prac doktorskich i ich recenzowania – opiniowania wniosków habilitacyjnych;
- możliwość występowania o uzyskanie tytułu naukowego profesora z wszystkimi przypisanymi temu tytułowi przywilejami.

Jest to powrót do idei nadawania doktorom uprawnień promotorskich, która była bardzo bliska resortowi wówczas, gdy chciał likwidacji habilitacji. Potem, pod naporem opinii środowiska akademickiego (też list 44), resort wycofał się z tego pomysłu, ale – jak się okazuje – tylko na krótko. Czy nie przypomina to regulacji z lat 60. ubiegłego wieku? To według tekstu jednolitego ustawy z dnia 5 listopada 1958 r. o szkolnictwie wyższym (ogłoszonego obwieszczeniem Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 1969 r.) postanowiono, iż stanowisko docenta może zajmować też osoba (taka, która nie ma stopnia doktora habilitowanego), która (art. 78, ust. 2):

> [...] posiada co najmniej stopień doktora w zakresie danej lub pokrewnej dziedziny nauki oraz odpowiedni dorobek naukowy lub zawodowy, osiągnięty po uzyskaniu tego stopnia, i która wykazała się przygotowaniem do prowadzenia samodzielnej pracy naukowej, dydaktycznej i wychowawczej.

Mało tego (art. 78 ust. 3):

> W wyjątkowych przypadkach uzasadnionych potrzebami szkoły można na stanowisko docenta powołać osobę, która, nie mając stopnia naukowego określonego w ust. 1 [doktora – J.M.B.] i stażu pracy na stanowisku pracownika naukowo-dydaktycznego lub naukowo-badawczego, **posiada jednak osiągnięcia w pracy naukowej** [podkreśl. – J.M.B.] lub w **twórczej pracy zawodowej** niezbędne do pełnienia funkcji docenta.

Ta regulacja została powtórzona w ustawie z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zmianie przepisów dotyczących stopni naukowych i tytułów naukowych oraz organizacji instytutów naukowo-badawczych (art. 38 ust. 2).

Ale nawet w tamtych czasach, docent bez habilitacji nie mógł pełnić funkcji recenzenta w przewodach habilitacyjnych (art. 19 ust. 3 ustawy z dnia 31 marca 1965 r. o stopniach naukowych i tytułach naukowych – tekst jedn. z 11 września 1985 r.). Mógł natomiast pełnić funkcje promotora i recenzenta w przewodach doktorskich.

Trzeba też zwrócić uwagę na ust. 3 art. 21a. CK ma 4 miesiące czasu na wyrażenie sprzeciwu i, „w drodze administracyjnej", uchylenie decyzji rektora/dyrektora. Po tym czasie staje się ona prawomocna.

Tę regulację postrzegam jako ułatwienie dostępu słabym uczelniom (przede wszystkim niepublicznym, bo to one borykają się z problemem zatrudnienia kadry samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych) w celu poprowadzenia nowych kierunków studiów. Uważam, że zmiany powinny raczej wymuszać podnoszenie wymagań, a nie je obniżać; nie idzie wszak o to, aby jeszcze zwiększyć liczbę byle jak wykształconej młodzieży, ale aby kształcić na przyzwoitym poziomie. Moim zdaniem – jeżeli w ogóle (?) – art. 21a powinien dawać tylko uprawnienia do wchodzenia do minimów kadrowych studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym o których mówi rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów. Ale najlepiej byłoby pozbyć się tego wstydliwego i budzącego skojarzenia z praktykami z niechlubnego okresu w najnowszej historii Polski. Nie sądzę, aby to była właściwa droga wzmacniania szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jego sektora niepublicznego (wszak gros decyzji właśnie z niego wychodzi).

Ad. G. Nowy program ministra: „Doktorat wdrożeniowy"

Najnowszy pomysł ministerstwa odnosi się do zacieśnienia związków nauki ze sferą gospodarki. Owym zwornikiem ma być otwarcie nowej ścieżki awansu naukowego na poziomie doktorskim osób pracujących, też twórczo, w sferze szeroko pojętej gospodarki. W najnowszej nowelizacji ustawy z 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule... – ustawa z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw wprowadzono nową konstrukcję: „doktor wdrożeniowy". Kandydaci zainteresowani tak przedsiębiorczo nachylonym doktoratem zdobywaliby go w jednostce naukowej prowadzącej studia doktoranckie i współpracującej w tym zakresie z przedsiębiorcami zatrudniającymi uczestników studiów doktoranckich. Ta jednostka wchodziłaby do programu: „Doktorat wdrożeniowy" uruchomionego przez ministra. O finasowanie studiów doktoranckich w ramach tego programu mogłyby się ubiegać te jednostki naukowe, które prowadzą studia dokto-

ranckie i posiadają przyznaną w ocenie parametrycznej kategorię A+ albo A. Środki byłyby przyznawane w drodze corocznego konkursu.

Ustawa przewiduje też, iż zatrudniający kandydata przedsiębiorca powoła spośród swoich pracowników „opiekuna pomocniczego" (co najmniej ze stopniem naukowym doktora, pięcioletnim doświadczeniem uczestniczenia w „pracach badawczo-rozwojowych" i posiadającego znaczące „osiągnięcia w zakresie opracowania i wdrożenia w sferze gospodarczej lub społecznej oryginalnego rozwiązania projektowego, konstrukcyjnego, technologicznego lub artystycznego, o ponadlokalnym zakresie oraz trwałym i uniwersalnym charakterze").

Ustawa, w związku z programem „Doktorat wdrożeniowy", rozszerzyła (nowe brzmienie ust. 1 i 3 art. 13) definicję doktoratu o aspekty wdrożeniowe (tekst wyróżniony):

> Art. 13.1. Rozprawa doktorska, przygotowywana pod opieką promotora albo pod opieką promotora i promotora pomocniczego, powinna stanowić oryginalne rozwiązanie problemu naukowego **lub oryginalne rozwiązanie problemu w oparciu o opracowanie projektowe, konstrukcyjne, technologiczne**, lub oryginalne dokonanie artystyczne, oraz wykazywać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej lub artystycznej oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej. [...]
> 3. Rozprawę doktorską może stanowić praca projektowa, konstrukcyjna, technologiczna, **wdrożeniowa** lub artystyczna, jeżeli odpowiada warunkom określonym w ust. 1. [podkreśl. – J.M.B.].

Nie wydaje mi się, aby – realizując wizję zacieśnienia więzi nauki z otoczeniem „społeczno-gospodarczym" – akurat potrzebne było poszerzenie ram pracy doktorskiej (może być ona teraz także „wdrożeniowa") oraz narzucenie współpracy promotora (wyznaczanego przez radę jednostki) z „opiekunem pomocniczym" (wyznaczanym, spośród pracowników przedsiębiorstwa, przez przedsiębiorcę zatrudniającego doktoranta). Czy obligatoryjne wyznaczanie przez przedsiębiorcę opiekuna pomocniczego należy odczytywać jako wyraz troski o to, aby praca doktorska miała *de facto* charakter wdrożeniowy? Zauważmy jeszcze, że rada jednostki może także powołać promotora pomocniczego. Jeżeli tak się stanie, to w jakiej względem siebie relacji będą pozostawały te dwie osoby pełniące role pomocnicze?

Programem może być objętych 500 osób rocznie. I nie jest to tani program. Ze środków „budżetu państwa" (art. 7 ust. 1), w 2017 r. planuje się wydanie: 5170 tys. zł., ale od 2018 r. koszty znacząco rosną: 2018 r. – 26 350 tys. zł, 2019 r. – 47 530 tys. zł, 2020 r. – 68 720 tys. zł, a w latach 2021-2026 – po 84 750 tys. zł rocznie. Pytanie: a co z finansowym udziałem w programie przedsiębiorców? Wszak to dla nich będą kształceni doktoranci.

Doktorat, jako stopień naukowy, będzie nadawała rada danej jednostki uczelni albo instytutu badawczego czy instytutu PAN. Dana osoba będzie się legitymowała

stopniem doktora *sensu proprio* określonej dziedziny nauki i dyscypliny naukowej, a nie stopniem doktora wdrożeniowego. Dodajmy jeszcze, że takie doktoraty będą mogły być prowadzone – w ramach programu „Doktorat wdrożeniowy" tylko w jednostkach kategorii A+ i A, a więc przez elitę jednostek naukowych. Ta zaś raczej prostą „wdrożeniówką" się nie zajmuje. Być może niektóre wątpliwości rozstrzygnie zapowiadane rozporządzenie ministra. Troszcząc się o wysoki poziom naukowy stopni naukowych, nie rozmywajmy jednocześnie ich formuły.

3. Wnioski

1. System awansów naukowych w powojennej Polsce przeszedł długą i krętą – z powodów politycznych – drogę:

- pierwsza połowa lat 50. – do przełomu październikowego: pełna kontrola polityczna,
- lata 60.: m.in. docenci „marcowi",
- lata 80.: pozorna „odwilż" (pod presją masowego ruchu Solidarności) na ich początku: wybory rektorów, dziekanów; też dopuszczono możliwość wyboru dyrektorów instytutów;
- „przykręcenie śruby" przez ministra Benona Miśkiewicza w nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym z 4 maja 1982 r., przeprowadzonej w 1985 r.: m.in. art. 6 ust. 2 obwieszczenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 11 września 1985 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 4 maja 1982 r. o szkolnictwie wyższym:

  > Właściwy minister lub rektor może, do dnia 30 listopada 1985 r., oświadczyć w formie pisemnej, że nie potwierdza pełnienia funkcji przez osobę spośród wymienionych w ust. 1 [organy jednoosobowe szkoły oraz kierownicy i ich zastępcy jednostek organizacyjnych szkoły – J.M.B.]; w takim wypadku **osoba ta sprawuje swoją funkcję do dnia 30 listopada 1985 r.**, a na pozostałą część kadencji rektora powołuje właściwy minister, prorektora właściwy minister na wniosek rektora, a do pełnienia pozostałych funkcji – rektor za zgodą właściwego ministra [podkreśl. – J.M.B.].

  Trzeba zauważyć swoistą grę słów. Otóż minister nie odwoływał, a tylko nie potwierdzał pełnienia funkcji. Poza tym wszystkie stanowiska kierownicze były obsadzane za jego zgodą. Pełna kontrola polityczna. Wszystkie stanowiska kierownicze wymagały akceptacji ministra; nawet kandydatów na stanowiska rektora, prorektorów, dziekana i prodziekanów ostatecznie zatwierdzał minister.

  Taki brutalny nacisk polityczny na środowisko naukowe wywarł, rzecz jasna, wpływ na mechanizm awansów naukowych – co szczególnie było widoczne w sferze awansów habilitacyjnych i profesorskich.

- lata 90.: demokratyzacja uczelni wyższych – ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym – m.in.: demokratyczny, niekontrolowany przez państwo wybór organów jednoosobowych wyższych uczelni, pochodząca z wyborów Centralna Komisja do Spraw Stopni Naukowych i Tytułów oraz w trybie wyborczym wyłaniani dwaj kandydaci na jej przewodniczącego, który był powoływany przez Prezesa Rady Ministrów; pochodzący z ogólnokrajowych wyborów członkowie nowo powołanego Komitetu Badań Naukowych.

2. Modyfikowane – ale nie zawsze w projakościowym kierunku – szkolnictwo wyższe „rozwijało się" przede wszystkim ilościowo (przy chronicznym jego niedofinansowaniu): powoływanie uniwersytetów z przymiotnikiem w nazwie, przyjęcie tzw. systemu bolońskiego, rozrost niepublicznego szkolnictwa wyższego i związane z tym obniżanie standardów kształcenia, obniżanie kryteriów oceny wniosków o powoływanie nowych kierunków studiów przez uczelnie (w szczególności uczelnie niepubliczne i kierunki atrakcyjne, np. psychologia) przez Polską Komisję Akredytacyjną PKA. To też miało wpływ na poziom awansów naukowych, gdyż nowe uczelnie wymagały kadry doktorów i samodzielnych pracowników nauki (temu też służył/służy kuriozalny art. 21a ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym...).

3. Powołanie i wspieranie – właśnie poprzez przemyślane i transparentne działania – Narodowego Centrum Nauki NCN – mądrze rozbudowanego systemu grantów indywidualnych, co też zaowocowało badaniami naukowymi, których wyniki dały podstawę do awansów doktorskich i habilitacyjnych.

4. Obniżanie (od kilkunastu lat) standardów w zakresie awansów naukowych: zbyt niskie wartości progowe, jeśli chodzi o przyznawanie jednostkom naukowym uprawnień do nadawania stopni naukowych, oraz nieprowadzenie w tym zakresie polityki projakościowej; zbyt dużo jednostek naukowych zabiega o uzyskanie takich uprawnień i to trzeba jak najszybciej zmienić. Zmian wymaga też obowiązująca (i rzez lata tylko rozbudowywana) klasyfikacja dziedzin nauki i dyscyplin naukowych – trzeba ją radykalnie „odchudzić" i powiązać np. z klasyfikacją OECD (por. przyp. 8). Duża (zbyt duża) liczba doktorów nie przekłada się na podniesienie poziomu badań naukowych i szkolnictwa wyższego w Polsce. Tu nie występuje proste powiązanie. Zbyteczne są też nowe procedury doktorskie. Poprawiajmy, korzystając z nagromadzonych doświadczeń, system, a nie rozbudowujmy go.

* * *

A jaka jest rola państwa w obszarze: kształcenia, prowadzenia badań naukowych i przeprowadzania awansów naukowych? Pisał Karl Jaspers (1945/2017, s. 166):

> Państwo chroni i toleruje uniwersytet jako przestrzeń wydzieloną z obszaru oddziaływań swej władzy, zabezpieczając go przed skutkami innych działań władczych. [...] Państwo nadaje uniwersytetowi prawa i udziela mu środków po pierwsze z my-

ślą o prowadzeniu badań, aby dokonywało się kontemplatywne poznawanie mające wymiar powszechny, po drugie – aby zawody wykonywane w obrębie społeczeństwa znalazły tu swą strawę duchową, swą formacyjność, swe wychowanie oraz naukową wiedzę potrzebne w praktyce. W ten sposób uniwersytet służy każdorazowo państwu i społeczeństwu. Dlatego wraz z przemianami społeczeństwa i zawodów zmienia się też jego kształt.

I jak mawiał Tadeusz Kotarbiński, powinno być „spolegliwym opiekunem".

Literatura

Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wyd. Nauk. UMK.

Antonowicz, D., Brzeziński, J. (2013). Doświadczenia parametryzacji jednostek naukowych z obszaru nauk humanistycznych i społecznych 2013 – z myślą o parametryzacji 2017, *Nauka*. 4: 51-85.

Antonowicz, D., Gorlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelektualnego im. Sokratesa.

Brzeziński, J. (2015a). Jeżeli oceniać (jednostki naukowe i badaczy), to JAK oceniać. Przeciwko *IF*, a za *peer review*. *Nowotwory. Journal of Oncology*. 65: 476-480.

Brzeziński, J. (2015b). O konieczności utrzymania habilitacji w Polsce. *Nowotwory. Journal of Oncology*. 65 (4): 292-297.

Brzeziński, J. (2016). Przeciwko depersonalizacji i nadmiernej standaryzacji procesu ewaluacji w nauce. *Zagadnienia Naukoznawstwa*. 52 (1): 127-137.

Brzeziński, J., Doliński, D. (2014). O tym, co ważne w ocenie artykułów, projektów badawczych i wniosków awansowych w naukach społecznych. *Nauka*. 2: 33-65.

Brzeziński, J., Izdebski, H. (2016). Jak prawidłowo nadać habilitację? *Forum Akademickie*. 1: 24-25.

DORA (2012). San Francisco Declaration on Research Assessment. Putting science into the assessment of research. http://www.ascb.org/files/SFDeclarationFINAL.pdf.

EASE (2012). Oświadczenie Europejskiego Stowarzyszenia Redaktorów Naukowych (European Association of Science Editors – EASE) w sprawie niewłaściwego stosowania wskaźników oddziaływania (IF, *impact factors*). *Nowotwory. Journal of Oncology*. 2 (62): 139-140.

Jaspers, K. (1945/2017). *Idea uniwersytetu*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

KSEN. Komisja do Spraw Etyki w Nauce, Polska Akademia Nauk (2016). Kodeks etyki pracownika naukowego (wyd. 2). https://instytucja.pan.pl/images/2016/komisja_etyki/Kodeks_etyki_pracownika_naukowego_-_wydanie_II_-_2016_r.pdf.

Towpik, E. (2015). IF-mania: Journal Impact Factor nie jest właściwym wskaźnikiem oceniania wyników badań naukowych, indywidualnych uczonych ani ośrodków badawczych. *Nowotwory. Journal of Oncology*. 65: 465-475.

Wojtczak, K. (2016a). O stopniach naukowych w Polsce Ludowej. Część 1. Niższe stopnie naukowe. *Studia Prawa Publicznego*. 1 (13): 27-65.

Wojtczak, K. (2016b). W kwestii wyższego stopnia naukowego doktora w Polsce Ludowej. *Studia Prawa Publicznego*. 4 (16): 33-57.
Wojtczak, K. (2017a). Habilitacje w Polsce Ludowej. Część 1. Warunki i przebieg habitacji w prawie szkół wyższych. *Studia Prawa Publicznego*. 1 (17): 25-62.
Wojtczak, K. (2017b). Habilitacje w Polsce Ludowej. Część 2. Warunki i przebieg habilitacji w prawie o stopniach i tytułach naukowych. *Studia Prawa Publicznego*. 2 (18): 43-82.
Wróblewski, A. K. (2017). Nie wszystko, co się liczy, da się policzyć... *Nauka*. 1: 7-22.
Zakrzewski, J. (2012). O reformie nauki. *PAUza Akademicka*. 154: 2-3.
ZEN. Zespół do Spraw Etyki w Nauce (2011). *Dobre praktyki w procedurach recenzenckich w nauce*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. http://www.e-finanse.com/pliki/Dobre_praktyki_recenzyjne.pdf.
Żylicz, M. (2008). Wypowiedź w dyskusji o polskich czasopismach naukowych. *PAUza Akademicka*. 14(3).
Żylicz, M. (2015). Towpik E. IF-mania: Journal Impact Factor nie jest właściwym wskaźnikiem oceniania wyników badań naukowych, indywidualnych uczonych ani ośrodków badawczych. Głos w dyskusji. *Nowotwory. Journal of Oncology*. 65: 465-475.

Akty prawne

Obwieszczenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 października 1956 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki. Dz.U. 1956, poz. 205.
Obwieszczenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 kwietnia 1965 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 5 listopada 1958 r. o szkolnictwie wyższym. Dz. U. 1965, poz. 114.
Obwieszczenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 1969 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 5 listopada 1958 r. o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 1969, poz. 31.
Obwieszczenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 września 1985 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 4 maja 1982 r. o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 1985, poz. 201.
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Dz.U. 2011, poz. 1065.
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego. Dz.U. 2011, poz. 1165.
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów. Dz.U. 2016, poz. 1596.
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 30 września 2016 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodach doktorskich, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora. Dz.U. 2016, poz. 1586.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych. Dz.U. 2016, poz. 2154.

Ustawa z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki. Dz.U. 1952, poz. 38.

Ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 1958, poz. 336.

Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o stopniach naukowych i tytułach naukowych. Tekst jednolity wprowadzony obwieszczeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 11 września 1985 r. Dz.U. 1985, poz. 202.

Ustawa z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zmianie przepisów dotyczących stopni naukowych i tytułów naukowych oraz organizacji instytutów naukowo-badawczych. Dz.U. 1973, poz. 89.

Ustawa z dnia 4 maja 1982 o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 1983, poz. 113.

Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 1990, poz. 385.

Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych. Dz.U. 1990, poz. 386.

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki. Dz.U. 2003, poz. 595, t.j. Dz.U. 2016, poz. 882, 1311; 2017, poz. 859.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. t.j. Dz.U. 2016, poz. 1842, 1933, 2169, 2260; 2017, poz. 60, 777, 859.

Ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 r. o zasadach finansowania nauki. Dz.U. 2010, poz. 615; t.j. Dz.U. 2016, poz. 2045, 1933, 2260; 2017, poz. 859.

Ustawa z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2017, poz. 859.

On correcting (and spoiling) the system of academic promotions in Poland in 1990-2017

ABSTRACT. The paper presents the key problems of the Polish system of academic promotions conducted in higher education institutions and institutes of the Polish Academy of Sciences. The issue discussed is conferring – by legitimate scientific units – scientific degrees of PhD and habilitation (postdoctoral degree). The author, following the presentation of these issues in Poland under communism (1945-1989), focuses on showing the evolution of the system of academic promotions, both a positive and a negative, spoiling the system, one. The paper refers (in its evidence dimension) to fundamental legal acts (laws and regulations) which regulate the functioning of higher education institutions and – in particular – the procedures of academic promotions. In the last decade or so, phenomena have been emerging which raise serious concerns in this field. The phenomena in question require actions which would make the system more efficient (without depriving universities of their autonomy). What is needed is a constructive dialogue between the state and the university.

KEYWORDS: university, scientific degrees, PhD and habilitation, autonomy, Ministry of Science and Higher Education, scientific research and scientific promotions

CYTOWANIE: Brzeziński, J.M. (2017), O poprawianiu (ale też i o psuciu) systemu przeprowadzania awansów naukowych w Polsce w latach 1990-2017. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 147-172. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.7.

JERZY MARIAN BRZEZIŃSKI – ur. w 1947 r. w Pelplinie; prof. zwycz. w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu (dyrektor w latach 1999-2016); członek rzeczywisty PAN, przewodniczący Rady Kuratorów Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN (od 2011 r.), członek Prezydium PAN (od 2007 r.). Jest członkiem: Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów (od 1991 r.), Komitetu Psychologii PAN i Komitetu Etyki w Nauce PAN, a także ekspertem Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Jest redaktorem naczelnym czasopism: *Nauka* i *Poznańskie Studia z Filozofii Nauki* (wspólnie z: Krzysztofem Łastowskim) oraz serii wydawniczych: „Wykłady z psychologii", „Nowe tendencje w psychologii". Zainteresowania naukowe: filozofia nauki, metodologia psychologii, diagnostyka psychologiczna, psychometria, naukometria, etyka zawodu psychologa, idea uniwersytetu. Jest autorem licznych prac z zakresu metodologii (w tym: *Metodologia badań psychologicznych* oraz *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*), psychometrii, diagnostyki psychologicznej, zastosowań metod statystycznych w badaniach społecznych, etyki zawodu psychologii (w tym: *Etyka zawodu psychologa*; współautorzy: B. Chyrowicz, M. Toeplitz-Winiewska, Z. Toeplitz) oraz naukoznawstwa. Doktor *honoris causa* Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Uniwersytetu Gdańskiego; profesor honorowy Uniwersytetu Śląskiego; odznaczony Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski. E-mail: brzezuam@amu.edu.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Łukasz Sułkowski

„Fuzjomania" akademicka. Czy Polskę czeka fala konsolidacji uniwersytetów?

STRESZCZENIE. „Fuzjomania" w sektorze uczelni trwa w wielu krajach już ponad dekadę. Masowe programy fuzji realizowane są m.in. w krajach skandynawskich, we Francji, w Wielkiej Brytanii, w USA oraz w Chinach. Celem fuzji jest tworzenie światowej ligi uniwersytetów oraz racjonalizacja sieci edukacji i badań, a także restrukturyzacja służąca podwyższeniu efektywności kształcenia. W Polsce konsolidacja nie miała charakteru systemowego i nie stanowiła części polityki publicznej. Nieliczne procesy połączeń pomiędzy uczelniami dokonywały się oddolnie, bez pomocy centralnej. Prawdopodobnie jednym z negatywnych efektów braku strategicznych fuzji uczelni w Polsce jest stopniowy spadek czołowych polskich uczelni na niższe miejsca w rankingach międzynarodowych. Warto jednak postawić pytanie o wartość konsolidacji uczelni. Czy fuzje uczelni rozwijają się głównie ze względu na instrumentalną nagrodę, jaką jest awans w rankingu międzynarodowym? Warto też zadać pytanie, czy konsolidacje uczelni nie są przejawem mody, komercjalizacji edukacji, ekspansji nowego publicznego zarządzania oraz rozwoju ideologii neoliberalnej? Odpowiedzi na te pytania można szukać w badaniach prowadzonych na świecie. Dzięki rozległym doświadczeniom międzynarodowym oraz biznesowym w zakresie fuzji i przejęć możemy w Polsce przyjrzeć się wartości procesów konsolidacyjnych z perspektywy uczelni wyższych oraz społeczeństwa.

SŁOWA KLUCZOWE: konsolidacja uczelni, fuzje uczelni, połączenia uczelni

Wstęp

Globalizacja oraz rozwój społeczeństw sieciowych wzmacniają międzynarodową konkurencję, która w ciągu ostatnich dwóch dekad rozwinęła się również w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego. Uniwersytety w coraz większym stopniu angażują się we współpracę, ale i konkurencję międzynarodową, zarówno w obszarze nauki, jak również szkolnictwa wyższego (Leja 2011: 16-19; Sułkowski 2016). Globalny wyścig o talenty jest szczególnie widoczny w grupie uczelni flagowych, najsilniej-

szych w krajowych systemach edukacyjnych. Przez ich pryzmat postrzegany jest na świecie nie tylko system szkolnictwa wyższego, ale i cały kraj. Dlatego same uczelnie oraz rządy wielu krajów podejmują wysiłki reformatorskie, dla wzmocnienia rozwoju uczelni, a szczególnie najlepszych uniwersytetów. Działania te przybierają formy: programów doskonałości naukowej i dydaktycznej, wzmacniania umiędzynarodowienia, wdrażania międzynarodowych akredytacji oraz stymulowania procesów koncentracji uczelni. W wielu krajach polityka publiczna doprowadziła do wielu fuzji, które miały różne cele, związane z: doskonałością naukową, poprawą dostępu do kształcenia (racjonalizacja sieci edukacyjnej) i racjonalizacją kosztów kształcenia publicznego. Fala konsolidacji, która trwa obecnie na świecie od początku XXI wieku, prowadzona jest w wielu krajach pod hasłem fuzji strategicznych, które mają wzmocnić najsilniejsze uczelnie, dając im jak najlepszą pozycję międzynarodową. Miarą owego miejsca uczelni i kraju w globalnej hierarchii instytucji nauki i szkolnictwa stały się międzynarodowe rankingi. Przyjmowane przez większość metodyk rankingowych zasady sumowania dorobku naukowego uczelni w liczbach bezwzględnych powodują, że generalnie preferowane są większe uczelnie typu badawczego. W kontekście doświadczeń międzynarodowych w konsolidacjach uczelni można postawić kilka ważkich pytań.

- Jaka jest ocena wartości konsolidacji uczelni na świecie?
- W jakim stopniu konsolidacja w szkolnictwie wyższym powinna być wykorzystywana jako instrument polityk publicznych?
- Czy instrumentalna miara, jaką jest pozycja w rankingach międzynarodowych, powinna rządzić polityką publiczną w obszarze szkolnictwa wyższego?
- Jaka jest przyszłość procesów konsolidacyjnych w Polsce?

1. Rankingi międzynarodowe a konsolidacja uczelni

Rankingi międzynarodowe wywodzą się ze Stanów Zjednoczonych, w których rozwinęła się swoista „kultura rankingowa" w wielu dziedzinach życia społecznego i gospodarczego (Melcer 2011). European University Association w raporcie na temat rankingów uczelni wyróżnia wiele organizacji prowadzących oceny oraz kilka typów rangowania (Rauhvargers 2014; Melcer 2011). Wśród popularnych rankingów, nastawionych na tworzenie zestawień ligowych, można wskazać przykładowo (Buela-Casal, Gutiérrez-Martínez, Paz Bermúdez-Sánchez i Vadillo-Muñoz 2007: 349-365):

- Academic Ranking of World Universities (ARWU) – Shanghai Ranking Consultancy (http://www.shanghairanking.com/ARWU2003.html),
- World's Best Universities Ranking – US News & World (https://www.usnews.com/),

- THE World University Ranking – Times Higher Education (http://worldtop20.org/global-education-report-2016).

Inny rodzaj zestawień dotyczy ścisłego rangowania uniwersytetów wedle intensywności, jakości i zakresu badań naukowych:

- Leiden Ranking – Leiden University (http://www.leidenranking.com/),
- Assessment of University-Based Research – European Commission (https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/assessing-europe-university-based-research_en),
- CHE University Ranking – Centre for Higher Education Development/die Zeit (https://ranking.zeit.de/che/en/),
- Performance Rankings of Scientific Papers for World Universities – Taiwan Higher Education Accreditation and Evaluation Council (http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/),
- U-Map – CHEPS, European Multidimensional University Ranking System (U-Multirank).

Ranking Webometrics opiera się na pomiarze cytowalności w Google Scholar (http://www.webometrics.info/en).

Duże uczelnie konkurują ze sobą o prestiż, a ten jest pochodną osiągnięć naukowych i, w nieco mniejszym stopniu, osiągnięć dydaktycznych i wdrożeniowych. Reputacja uniwersytetu przyciąga studentów i badaczy o wysokim potencjale, co wzmacnia pozycję jednostki. W dobrych uczelniach prestiż jest sprzężony z osiągnięciami, za którymi idą: fundusze na działalność badawczą, studenci gotowi opłacać wysokie czesne, atrakcyjne miejsca pracy dla badaczy. Jedną z najlepiej rozpoznawalnych miar prestiżu i reputacji uczelni na skalę globalną stały się rankingi międzynarodowe, które stanowią zagregowane zestawienia uczelni, umożliwiające ich porównanie wedle przyjętych kryteriów wartościowania działalności naukowej i dydaktycznej. Zaletą rankingów jest możliwość porównywania nie tylko uczelni, ale i krajów pomiędzy sobą, a także śledzenia wieloletnich trendów w zakresie zmian względnej pozycji w zestawieniu. Wadą rankingów jest arbitralny dobór kryteriów do metodyki, który warunkuje docenianie jednych typów doskonałości, a niedowartościowanie innych. Większość rozpoznawalnych rankingów wysoko wartościuje spektakularne osiągnięcia naukowe (np. Nagrody Nobla) oraz pomiary cytowań, ze względu na rozwój naukometrycznej metodyki. Znacznie trudniejsze jest uchwycenie wartości edukacyjnej, którą można opisać za pomocą trudno uchwytnych i mierzalnych zmiennych, takich jak: jakość kształcenia, zatrudnialność (*employability*), wartość dodana edukacji. Drugim powodem wzrostu popularności konsolidacji, związanym z rozwojem rankingów, jest dążenie na poziomie polityki publicznej do wzrostu pozycji kraju w rankingach międzynarodowych. Chodzi tu zarówno o rankingi uczelni wyższych i względną pozycję określonego kraju, jak i te dotyczące konkurencyjności całej gospodarki. Uczelnie są postrzegane jako koła zamachowe gospodarek opartych na wiedzy, zatem wartość sektora

nauki i szkolnictwa wyższego przekłada się w pewnym stopniu na konkurencyjność całego kraju. Przykładowo ranking szanghajski stworzony został do pomiaru dystansu dzielącego uczelnie chińskie od światowej czołówki. Dość szybko jednak okazało się, że jest to pożyteczne narzędzie pomiaru osiągnięć naukowych uczelni całego świata. Jak każda metoda naukometryczna, ma jednak swoje ograniczenia, co oznacza konieczność uzupełniania rankingów innymi typami wartościowania uczelni. Metodyka, którą posługuje się Akademicki Ranking Uniwersytetów Świata (ARWU), sprzyja docenianiu kumulacji dorobku naukowego oraz spektakularnych osiągnięć naukowych, co prowadzi do wzmacniania tendencji do tworzenia względnie dużych uniwersytetów „klasy światowej" i „wysp doskonałości" (Salmi 2016: 15-48). Doświadczenia międzynarodowe wskazują, że konsolidacja uczelni wyższych powinna prowadzić do poprawy pozycji uczelni, ale również kraju, w globalnych rankingach. Będąca skutkiem fuzji zmiana pozycji wiąże się oczywiście z metodyką zastosowaną do wyliczania pozycji rankingowej, jednak w większości przypadków efekty fuzji uczelni o względnie silnej pozycji naukowej powodują wzrost pozycji uniwersytetu w rankingach. Takie „strategiczne fuzje" przyczyniają się też do wzrostu względnej pozycji konkurencyjnej kraju w rankingach międzynarodowych. Wiele rządów w ostatnich dekadach decydowało się na stymulowanie konsolidacji w sektorze uczelni wyższych, nie tylko z powodu racjonalizacji sieci kształcenia, doskonalenia jakości nauki i kształcenia oraz poprawy zarządzania, ale również w celu poprawy widoczności kraju i uczelni na świecie. Awans w rankingu jest rozpoznawalną i logiczną miarą sukcesu dla zarządzających, nie tylko uczelnią, ale również polityką publiczną (Münch i Schäfer 2014: 60-75). Symptomatyczne dla ery Internetu jest to, że instrumentalne kryterium pomiaru jakości nauki i edukacji, związane z widocznością uczelni i kraju w rankingach, stało się tak istotne. Krytycy rankingów zauważają, że czasami stały się one istotniejsze od organicznego rozwoju i wzrostu uczelni (Lynch: 2015: 190-207; Badat 2010: 117-141). W konsekwencji będą skłaniać nawet do nieracjonalnych, destrukcyjnych fuzji, które mogą zniszczyć potencjał uczelni, zamiast go wzmocnić.

Analizy prowadzone przez Andrejsa Rauhvargersa ukazują tendencje w rankingach, które w większości powodują nasilenie się działań konsolidacyjnych. Przede wszystkim rozwija się trend tworzenia elity uniwersytetów, „światowej klasy", „wysp doskonałości". Wzrasta dominacja dyscyplin przyrodniczych, ścisłych i technologicznych nad sztuką, naukami społecznymi i humanistycznymi. Rankingi mają coraz większy wpływ na polityki publiczne wielu krajów, poprzez projekty „doskonałości naukowej" oraz wzmacnianie tendencji konsolidacyjnych. Same rankingi zyskują na znaczeniu, rozwijają metodykę konsolidacji. Stałą tendencją jest również dominacja języka angielskiego w nauce i edukacji (Rauhvargers 2013). Nacisk na kumulację osiągnięć naukowych w kryteriach rankingów zwiększa nacisk na „strategiczne" fuzje uczelni publicznych w polityce wielu państw.

Tero Erkkilä uważa, że globalne rankingi stanowią transnarodowy, wielowymiarowy dyskurs, który ma różne warianty narodowe. Rankingi są silnym mechanizmem konwergencji polityki publicznej wobec sektora nauki i szkolnictwa wyższego. Ma to wielorakie konsekwencje w postaci głębokiej stratyfikacji typów uczelni, a jednocześnie homogenizacji sposobów zarządzania uczelniami i komercjalizacji działalności naukowej i kształcenia (Erkkilä 2014: 91-101). Jednak rankingi przetrwają i prawdopodobnie będą zyskiwały na znaczeniu. Nie dostarczają one obiektywnych rezultatów, ale pozwalają na łatwe, szybkie i wymierne porównywanie uczelni, wyznaczanie celów strategicznych dla uczelni i całych krajowych systemów nauki i edukacji wyższej. W wielu krajach od pozycji w globalnych rankingach coraz bardziej uzależnione jest pozyskiwanie funduszy na badania, przyciąganie lepszych studentów i wybitniejszych badaczy. Zatem niezależnie od uzasadnionej krytyki rankingi będą w coraz większym stopniu wpływały na politykę publiczną i sprzyjały konsolidacji w sektorze instytucji edukacji wyższej (Rauhvargers 2014: 29-44).

2. Krytyka rankingów uczelni

Krytycy rankingów podkreślają, że stały się one w ostatniej dekadzie dominującą miarą instytucjonalnej efektywności dla zarządzających politykami publicznymi na całym świecie. Jednak za fasadą naukowych, neutralnych aksjologicznie systemów klasyfikacyjnych, kryje się system wzmacniania hegemonii modelu elitarnego uniwersytetu anglosaskiego. Prowadzi to do wzmożenia stratyfikacji w systemie edukacji i nauki oraz rozwoju amerykańskiego kulturowego imperializmu (Ordorika, Lloyd 2015: 385–405). W konsekwencji grozi nam powrót systemu „reprodukcji edukacyjnej" w elitarnych szkołach wyższych, opisany przez Jean-Claude'a Passerona i Pierre'a Bourdieu (1970). Dominacja rankingów to również fenomen dyskursywny i postmodernistyczny, przypominający Foucaultowski fenomen wiedzy-władzy i władzy nad dyskursem (Foucault 1980). Promowane marketingowe ramy odniesienia, takie jak międzynarodowe rankingi uczelni, często traktujemy jak fakty. W rzeczywistości są to jedynie interpretacje i konstrukty społeczne. Jednak w percepcji społecznej pozycja uczelni w rankingu utożsamiana jest z doskonałością dydaktyczną lub naukową. Zarządzanie znaczeniami (*sensemaking, management of meaning*) może również prowadzić do utożsamiania fuzji uczelni z procesem ich doskonalenia (Aula i Tienari 2011: 7-29). Rankingi stały się mechanizmem kształtowania polityki publicznej wobec sektora nauki i szkolnictwa, który napędza komercjalizację, wprowadza kulturę kontroli i niszczy tradycyjne kultury uniwersyteckie (Kehm 2014: 102-112). Skrajnym przejawem tego menedżeryzmu jest silne stymulowanie fali fuzji pomiędzy uczelniami w wielu krajach (Ordorika i Lloyd 2015: 385-495). Rankingi, podobnie jak fuzje, zapewniają proste miary de-

cydentom politycznym, którzy mogą pokazać opinii publicznej awans kraju i uczelni. Publikacje to jedna z bardzo uproszczonych miar realizacji złożonych i zróżnicowanych misji uczelni (Rauhvargers 2014: 29-44). Jednak prostota miar jest złudna, a nawet niebezpieczna, ponieważ może skłaniać dysponentów polityk publicznych do podejmowania radykalnych działań, mogących przyczynić się do erozji kultury i etosu uniwersytetu (Douglass 2016: 9-29). Do radykalnych restrukturyzacji można zaliczyć właśnie fuzje pomiędzy uczelniami. Dlatego przed podjęciem decyzji konsolidacyjnej niezbędne jest przeprowadzenie pogłębionych badań oraz wypracowanie kompromisu w grupach interesariuszy.

Znaczenie rankingów i fuzji w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego na całym świecie wzrasta. Niektórzy badacze mówią o obsesji rankingowej i szaleństwie fuzji (Hazelkorn 2015; Tilak 2016: 126-143; Stack 2016). Rozwój programów doskonałości naukowej, nazywanych również wyspami doskonałości, wiedzie w kierunku utrzymania bardzo konkurencyjnej grupy elitarnych uczelni naukowych nazywanych „światową klasą uniwersytetów" (*world class university*). Ich działanie jest wzorowane na amerykańskim modelu uniwersytetu badawczego, w szczególności z „ligi bluszczowej" (Cole 2012: 44). Konsolidacja miałaby być jedną z dróg tworzenia lub umacniania takich uniwersytetów, a także poprawy ich widoczności w rankingach międzynarodowych. Można zatem postawić tezę, że procesy konsolidacyjne uczelni w wielu krajach są ściśle związane ze znaczeniem rankingów międzynarodowych uniwersytetów.

3. Rankingi a fala fuzji strategicznych uczelni w XXI wieku

Uznaje się, że metodologia rankingu ARWU sprzyja dużym uczelniom wyższym, które osiągają doskonałe rezultaty naukowe. Mniej doceniane przy zastosowanej metodyce rankingu są uczelnie małe o również wybitnych rezultatach. Oznacza to, że fuzja uczelni o dobrych rezultatach badawczych powinna przyczynić się do awansu w rankingu szanghajskim. Przykłady takiego awansu, choć niekiedy wstępnie przeszacowanego, można znaleźć wśród niedawno skonsolidowanych uczelni francuskich – Sorbonne, Pierre and Maria Curie, Grenoble Alpes, Lyon (Docampo, Egret i Cram 2015: 175-191). Innym przykładem awansu w rankingu szanghajskim jest fiński Aalto University (Aula i Tienari 2011: 7-29; Tienari, Aula i Aarrevaara 2016: 25-40). Chociaż w procesach konsolidacji w Finlandii najważniejszym motywem było wchodzenie do „światowej klasy" uczelni, to instrumentalną miarą tego procesu jest właśnie awans w najważniejszych rankingach (Nokkala, Välimaa i Westerheijden 2016). W Wielkiej Brytanii fale konsolidacji miały miejsce kilkakrotnie, przede wszystkim z powodu transformacji sektora publicznego. Ostatnie fuzje są jednak wyraźnie związane z celem tworzenia „światowej klasy uniwersytetów"

i poprawy widoczności uczelni brytyjskich i Wielkiej Brytanii w międzynarodowych rankingach. Fuzja Victoria University of Manchester (VUM) Manchester University of Science and Technology (UMIST) dokonała się w 2004 r. W wyniku konsolidacji utworzono University of Manchester. Nowa misja skonsolidowanej uczelni mówi wprost o „uczynieniu University of Manchester jednym z czołowych 25 uniwersytetów świata". W 2016 r. University of Manchester w rankingu szanghajskim znajduje się na 35. miejscu, co jest znacznie wyższym miejscem w porównaniu z pozycjami uczelni przed konsolidacją, ale nieco niższym niż zakładano przed fuzją (Docampo, Egret i Cram 2014). Domingo Docampo i inni analizują również podobny przypadek University of Melbourne, z którego wynika, że po fuzji uczelni nastąpiła wyraźna poprawa miejsc w rankingu ARWU (Docampo i in. 2014). Analiza wybranych fuzji przeprowadzonych w Szwecji pokazuje również pozytywne krótko- i średniookresowe rezultaty. Pierwszą fuzję można określić jako swoiste „wrogie przejęcie", ponieważ w 2008 r. Uniwersytet Sztokholmski całkowicie wchłonął znacznie mniejszy Sztokholmski Instytut Edukacyjny. Mechanizmy tej konsolidacji polegały na odgórnym zaplanowaniu i wdrożeniu procesu, w którym pojawiło się wiele konfliktów i napięć, znacznie utrudniających proces integracji. W przeciwieństwie do tego odgórnego mariażu, przeprowadzona w 2013 r. fuzja Gotland University College z Uppsala University miała charakter kompromisowy i oddolny. Interesujące jest, że oba przypadki przyczyniły się do długookresowego wzrostu efektywności, ale również widoczności uczelni w rankingach międzynarodowych (Karlsson i Geschwind 2016: 145-159).

Rankingi międzynarodowe wywierają coraz większy wpływ na kształt polityk publicznych, w szczególności dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego. Oddziaływanie to odnosi się nie tylko do decyzji o koncentracji w sektorze, ale też wielu innych kwestii, takich jak: polityka imigracyjna wobec kandydatów na studia i absolwentów, strategie internacjonalizacji sektora edukacji i nauki, rozpoznawalność kwalifikacji cudzoziemców. Rankingi są również źródłem danych o charakterze strategicznym i benchmarkingowym, które służą uczelniom do planowania i monitorowania własnego rozwoju (Rauhvargers 2014: 29-44; Docampo i in. 2015: 175-191).

Wiedza zaczęła stanowić o międzynarodowej konkurencyjności, dlatego też powstały globalne rankingi, mierzące wkład w naukę na świecie, w odniesieniu do liczby uczelni lub wydziałów czy dyscyplin zajmujących miejsca w pierwszej dwudziestce, pięćdziesiątce czy setce. Uczelniom nie wystarcza już osiąganie wiodącej pozycji w kraju (jak np. University of Warwick w 2007 r.) (Toivanen i Waterson 2013), ale dąży się do uzyskania zasięgu międzynarodowego. Rywalizacja i starania w tym zakresie oraz rozwijanie własnych zasobów odbywa na ogromną skalę i stanowi wyzwania dla szkolnictwa wyższego oraz dla rządów (Platis 2016: 186). Uczelnie zaczęły funkcjonować jako przedsiębiorstwa strategiczne, a dzięki rankingom określa się cele do realizacji. Uniwersytety różnią się misją, położeniem, historią, ustrojem, w jakim funkcjonują, a mimo to podejmowane decyzje i ich uwarunko-

wania są podobne w różnych krajach, czy w Niemczech, czy w Japonii lub Australii. Rankingi kształtują kierunek rozwoju uczelni, profesjonalizację proponowanych usług, misję badawczą, dyscypliny badawcze, także programy nauczania, wybór kadry i jej karierę oraz stosowane w uczelni umowy, wybory samych studentów i możliwości zdobywania przez nich zatrudnienia; przyczyniają się też do urynkowienia szkolnictwa wyższego. To one generują świadomość marki w sytuacji, gdy mamy do czynienia z coraz większą konkurencją i niżem demograficznym. Mają też wpływ na formę współpracy różnych uniwersytetów – od programów wymiany odchodzi się na rzecz globalnych sieci. Uczelnie są w stanie porównywać się z podobnymi instytucjami w różnych krajach, są już autonomiczne i dysponują finansową niezależnością. Powstają konsorcja umożliwiające aktywność i rozwój badawczy. Uczelnie starają się o wysokie pozycje w rankingach, lecz niektórym wystarczy sam fakt znalezienia się na danej liście. Widoczność na liście wpływa na atrakcyjność dla klientów: studentów, wykładowców, pracodawców albo innych uniwersytetów. Rankingami są żywo zainteresowane także uczelnie w nich nieobecne – obawiają się ignorowania czy lekceważenia. Rankingi kształtują opinię publiczną, która szybko wydaje swój sąd, rozpowszechniany następnie przez media. Zdarzają się sytuacje, gdy w mediach pojawiają się pogłoski, że tej czy innej uczelni rząd nie powinien już dotować. Globalizacja przyczynia się wprawdzie do coraz większej konwergencji, ale uczelnie są częścią polityki rządu, która ma w nich swoje odzwierciedlenie. Rankingi stają się instrumentem polityki kierowania czy popierania konkretnych inicjatyw, a także finansowania. Powszechna jest koncentracja zasobów w niewielkiej grupie elitarnych uczelni, które są w stanie podjąć wyzwanie konkurowania z amerykańskimi instytucjami. Odgrywa tu rolę wielkość przedsięwzięcia, dlatego rządy zachęcają nieraz uczelnie do połączenia się lub łączenia z instytucjami typu firmy badawcze czy szpitale. Przywódcy państw kształtują państwowe ambicje, co wiąże się z osiągnięciem konkretnej pozycji, w tym w badaniach i dydaktyce. Minął pierwszy etap obsesji na tym tle, jednak rankingi i globalizacja skutkują nieustannym dokonywaniem porównań międzynarodowych, które przyspieszają modernizację oraz generują przekształcenia strukturalne. Niektóre zmiany składają się na szerszy program, mający na celu zwiększenie wydajności czy odpowiedzialności, inne przesuwają priorytety badań czy nauki. Rankingi i oceny wpływają nie tylko na wyniki, ale też na całe instytucje, dlatego nie można odmówić znaczenia polityce publicznej. Rządy muszą brać pod uwagę cele pomocy uczelniom i wspierać ich w osiąganiu jak największej efektywności, oferowaniu coraz lepszej jakości, we współpracy z inwestorami oraz w tym, aby studenci, kandydaci i reszta społeczeństwa mieli dostęp do pełnej informacji. Polityka rządów powinna być oparta na konkretnych dowodach oraz powinna sprzyjać różnorodności w szkolnictwie wyższym. Nie chodzi tylko o światowej klasy instytucje, ale także o jak największy i zrównoważony dostęp do światowego systemu szkolnictwa i światowej nauki. Globalne rankingi sprawdzają się tylko wtedy, gdy mamy do czynienia z odpowiednimi wskaźnika-

mi, w innej sytuacji mogą jedynie służyć zmianie w system dążący do dopasowania się do danych przygotowanych w innych celach i przez inne osoby (Hazelkorn 2009: 1-22).

4. Świat pełen fuzji uczelni

Programy doskonałości naukowej rozwinęły się na początku XXI wieku w kilkudziesięciu krajach i na wszystkich kontynentach (Salmi 2009). Jedną z coraz ważniejszych przyczyn tego trendu jest wzrost znaczenia rankingów uczelni, które kładą nacisk na osiągnięcia naukowe (Kwiek 2017). Metodą względnie szybkiego zwiększania efektu skali w działalności naukowej jest łączenie się dobrych uczelni. Dostrzegając przydatność fuzji w zwiększaniu widoczności w rankingach, zarządzający polityką naukową i edukacyjną w wielu krajach stworzyli mechanizmy prawne premiujące nie tylko doskonałość naukową, ale też procesy konsolidacyjne uczelni.

Istnieją na świecie bogate doświadczenia w zakresie konsolidacji publicznych uczelni wyższych. W USA większość stanów przeprowadza w ostatniej dekadzie procesy konsolidacyjne obejmujące zarówno uniwersytety stanowe, jak i *community college*. W wielu stanach procesy te inicjowane są przez decyzje polityczne na poziome władz stanowych. I tak np. Georgia w ciągu ostatnich 5 lat zredukowała przez procesy konsolidacyjne liczbę uczelni publicznych z 18 do 9 (Min 2017). Wielka Brytania rozwija procesy konsolidacyjne uczelni wyższych na dużą skalę, począwszy od połowy lat 80. Pozytywne są również doświadczenia skandynawskie, francuskie, włoskie i niemieckie, gdzie rozwój konsolidacji doprowadził do poprawy pozycji międzynarodowej części uniwersytetów oraz stanowił główną metodę restrukturyzacji uczelni. Pozytywnym przykładem takiej udanej „megakonsolidacji" było powstanie fińskiego Aalto University z połączenia trzech publicznych szkół w Helsinkach w 2010 r. (Tienari i in. 2016: 25-40; Pinheiro, Geschwind i Aarrevaara 2016: 2-6). Obecnie w rankingu Webometrics Finlandia jest na 10. miejscu, wyprzedzana wśród członków UE jedynie przez Holandię (http://www.webometrics.info/en/node/54). Chociaż pojawiają się również głosy krytyczne, mówiące, że cele strategiczne trzech fuzji przeprowadzonych w Finlandii nie zostały osiągnięte (Nokkala i in. 2016). We Francji od 2010 r. wdrażanych jest kilkanaście projektów konsolidacyjnych, które mają za jeden z celów wyłonienie około pięciu francuskich uniwersytetów zaliczanych do ligi światowej (*world class university*). Obecnie widoczna jest zmiana w postaci awansu na liście szanghajskiej dwóch uczelni francuskich do pierwszej setki oraz ośmiu do dwusetki (Docampo i in. 2015: 175-191). Procesy konsolidacyjne w Unii Europejskiej postępują również w uczelniach norweskich, szwedzkich, holenderskich, niemieckich i włoskich (Barrier i Musselin 2016: 361-394). W Chinach fuzje uczelni realizowane są poprzez decyzje administracyjne i mają prowadzić do zmniejszenia rozproszenia w sektorze oraz zwięk-

Tabela 1. Analiza porównawcza konsolidacji w sektorze szkolnictwa wyższego w wybranych krajach

Kraje	Fale fuzji	Skala fuzji	Typ fuzji	Rola państwa	Cele fuzji	Efekty fuzji
Norwegia	1994-1996 odgórna; 2000-2013 oddolna	duża	odgórne i oddolne, dobrowolne i przymusowe, publiczne, unifikacyjne	bardzo aktywna, strategia, centralne decyzje o fuzjach, programy, wsparcie grantami	racjonalizacja systemu kształcenia, poprawa pozycji międzynarodowej	raczej pozytywne
Szwecja	2008-2015 fuzje strategiczne i pozycyjne	średnia	przeważnie oddolne, dobrowolne, publiczne, unifikacyjne	umiarkowanie aktywna, wsparcie programami	strategiczne, rankingi, poprawa pozycji międzynarodowej	raczej pozytywne
Finlandia	2008-2010 2011-2014	duża	oddolne, dobrowolne, publiczne, unifikacyjne	aktywna, strategia, programy, wsparcie grantami	strategiczne, rankingi, poprawa pozycji międzynarodowej	pozytywne
Dania						
francja	2009-2012 2012-2016	dość duża	oddolne, dobrowolne, publiczne, federacyjne	aktywna, strategia, negocjacje, programy, wsparcie grantami	strategiczne, rankingi, poprawa pozycji międzynarodowej	raczej pozytywne
RPA	2003-2005	bardzo duża	odgórne, przymusowe, publiczne, unifikacyjne, jedna oddolna	bardzo aktywna, centralne decyzje o fuzjach	poprawa dostępu, demontaż reliktów apartheidu	trudne do oceny, ambiwalentne
USA	wiele fal fuzji uczelni prywatnych i publicznych	średnia	oddolne (niepubliczne) i odgórne (publiczne), dobrowolne, unifikacyjne i federacyjne	dość pasywna na poziomie federalnym, aktywna na poziomie stanowym	racjonalizacja sieci kształcenia, restrukturyzacja, obniżenie kosztów, skuteczne zarządzanie	trudne do oceny, raczej pozytywne
Chiny	1992, 1993-1997, 1998-2000	duża	odgórne, czasami oddolne, przymusowe, publiczne, unifikacyjne i federacyjne (trzecia fala)	bardzo aktywna, centralne decyzje o fuzjach	racjonalizacja sieci kształcenia, restrukturyzacja, strategiczne, rankingi, poprawa pozycji międzynarodowej	raczej pozytywna
Polska	brak fal w uczelniach publicznych (incydentalne); fala fuzji uczelni niepublicznych od 2012 r.	mała	oddolne, dobrowolne, częstsze w sektorze niepublicznym (ratunkowe, unifikacyjne), rzadkie w publicznym (pozycyjne, federacyjne)	dość pasywna do 2017 r., dopuszczanie fuzji, brak programów i pomocy w konsolidacji	niepubliczne – ratunkowe i restrukturyzacyjne publiczne – pozycyjne i restrukturyzacyjne	raczej pozytywne

Źródło: opracowanie własne na podstawie Yang 2015: 123-144; Nokkala i Välimaa 2017: 225-244; Geschwind, Melin i Wedlin 2016: 129-143.

szenia efektywności działań naukowych i edukacyjnych. Od początku lat 90. do 2005 r. przeprowadzone zostały w Chinach 424 fuzje uczelni, a po 2005 r. procesy konsolidacyjne zostały wzmożone (Rădulescu i in. 2016). Podobnie poprzez programy doskonalenia tworzone są mechanizmy wzmacniające konsolidację w Rosji i krajach WNP (Chirikov 2013). Również kraje naszego regionu przeprowadzają procesy konsolidacji uczelni publicznych.

Porównanie fal fuzji przeprowadzanych w różnych systemach edukacyjnych, przedstawione w tabeli 1, to tylko wybrane przykłady. Równie dobrze można byłoby uwzględnić w tym zestawieniu kilkanaście innych krajów, w których konsolidacje uczelni były istotnym instrumentem polityk publicznych.

Polska będąca w trakcie wdrażania reformy w systemie nauki i szkolnictwa wyższego staje wobec wyzwań związanych z fuzjami uczelni. Do tej pory, jak na skalę polskiego systemu edukacyjnego, konsolidacje, szczególnie uczelni publicznych, były dość rzadkie i generalnie, poza dwoma wyjątkami, nie dotyczyły najsilniejszych polskich uniwersytetów. Pierwsza polska konsolidacja przeprowadzona w 1993 r. była właściwie reunifikacją Uniwersytetu Jagiellońskiego, na łono którego powróciła oderwana w czasach komunistycznych część uczelni (Akademia Medyczna w Krakowie). Drugą konsolidacją opartą na tym wzorcu organizacyjnym było połączenie Akademii Medycznej w Bydgoszczy z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu (Koj 2014). Oprócz tego w sektorze publicznym miało miejsce kilkanaście konsolidacji na mniejszą skalę (Jańczyk-Strzała 2015: 102). W sektorze niepublicznym szkolnictwa wyższego procesy konsolidacyjne są bardziej dynamiczne i od 2012 r. objęły już kilkadziesiąt uczelni, wzmacniając tendencję do rozwoju sieciowych szkół wyższych (Janczyk-Strzała 2015: 103-104). W kontekście porównań międzynarodowych wydaje się, że fala fuzji uczelni jest dopiero przed nami. Warto więc podjąć wysiłek badań porównawczych wykorzystujących doświadczenia światowe i nauczyć się jak najwięcej.

Wnioski

Szybki wzrost znaczenia rankingów międzynarodowych uczelni wyższych stymulował rozwój procesów konsolidacyjnych w sektorze nauki i szkolnictwa wyższego. Jednak pozycja uczelni w rankingach jest sztuczną i instrumentalną miarą, która nie powinna być główną przyczyną decyzji o fuzji uniwersytetów. Ważniejsze są przyczyny organiczne, np. komplementarność uczelni, pozwalająca na uzyskanie efektu synergii w doskonaleniu naukowym, dydaktycznym i wdrożeniowym.

Można postawić pytanie, czy warto przeprowadzać fuzje uczelni dla poprawy ich widoczności w rankingach międzynarodowych. Wbrew pozorom odpowiedź nie jest prosta. Rankingi są elementem światowej konkurencji uczelni i krajów i konstruują rzeczywistość społeczną i jej interpretacje. Dlatego nie mogą być ignoro-

wane, a jednym z celów przeprowadzania fuzji „strategicznych" dobrych uczelni badawczych powinno być zwiększenie widoczności skonsolidowanej uczelni i kraju w rankingach. Wydaje się też, że decyzja o fuzji powinna być podejmowana w procesie zarządzania strategicznego, z rozbudowanym etapem analitycznym i *due diligence*. Kryteria uwzględniane przy podejmowaniu decyzji powinny mieć przede wszystkim charakter organiczny (np. komplementarność naukowa i dydaktyczna), a nie wyłącznie instrumentalny (np. widoczność w rankingach). Jeśli fuzja pomiędzy uczelniami zapewnia perspektywę rozwoju, to warto przeanalizować jej wpływ na kryteria instrumentalne, a więc potencjalną pozycję w rankingach skonsolidowanego uniwersytetu.

Z rozległych doświadczeń światowych wypływa wiele wniosków dotyczących konsolidacji szkolnictwa wyższego, które warto uwzględnić na etapie planowania fuzji:

1. Piśmiennictwo i badania wskazują na wyższy poziom ryzyka fuzji odgórnych i przymusowych, które zrealizowane zostały m.in. w: RPA, Chinach i Norwegii. Szczególnie doświadczenia Afryki Południowej dają do myślenia, ponieważ oprócz słabych efektów w promowaniu dostępu rdzennej ludności Afryki pojawiły się też znaczące problemy z realizacją fuzji.
2. Dowiedziony jest znaczący wpływ polityk publicznych na powodzenie konsolidacji, który powinien wzmacniać potencjalne fuzje strategiczne i pozycyjne poprzez: przyjazne prawodawstwo, programy doskonałości naukowej i dofinansowanie kluczowych fuzji. Potrzeba silnej stymulacji polityką publiczną oraz znaczącego wsparcia znalazła swoje odbicie w sukcesach konsolidacji oddolnych zrealizowanych we Francji, Finlandii i Szwecji.
3. Uczelniom należy pozostawić wybór modelu fuzji oraz planowanego stopnia integracji i etapów jej realizacji. Pluralizm rozwiązań w zakresie metod wdrażania konsolidacji sprzyja jej sukcesowi.
4. Jak pokazują doświadczenia Australii, RPA i USA, szczególnych problemów nastręczają konsolidacje uczelni rozproszonych geograficznie. Potrzeba raczej konsolidacji regionalnej niż prób integracji odległych od siebie kampusów.
5. Pozytywną przesłanką ku powodzeniu konsolidacji uczelni jest ich wcześniejsza współpraca przyjmująca czasami formy zaawansowane (np. alianse strategiczne).
6. Kluczowe dla powodzenia konsolidacji jest zaplanowanie procesu fuzji oraz *due diligence* zapewniające wartościową informację.
7. Powodzenie procesu konsolidacji pomiędzy uczelniami zależy nie tylko od skutecznego planowania, ale również od przywództwa i zaangażowania interesariuszy z obu stron.

Na podstawie doświadczeń światowych można stwierdzić, że znaczenie konsolidacji uczelni w polskim systemie nauki i szkolnictwa wyższego będzie znacząco wzrastało. Oprócz fuzji uczelni niepublicznych pojawi się więcej połączeń typu fe-

deracyjnego i unifikacyjnego, służących doskonałości naukowej oraz poprawie międzynarodowej widoczności polskich uniwersytetów.

Literatura

Aula, H.-M., Tienari, J. (2011). Becoming „world-class"? Reputation-building in a university merger. *Critical Perspectives on International Business*. 7(1): 7-29.

Badat, S. (2010). Global rankings of universities: A perverse and present burden. W: E. Unterhalter, V. Carpentier (red.). *Global inequalities and higher education: Whose interests are we serving* (117-141). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Barrier, J., Musselin, Ch. (2016). Draw me a university: Organizational design processes in university mergers. W: E. Popp Berman, C. Paradeise (red.). *The university under pressure* (361-394). Bingley: Emerald Group Publishing.

Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O., Paz Bermúdez-Sánchez, M., Vadillo-Muñoz, O. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities. *Scientometrics*. 71(3): 349-365.

Chirikov, I. (2013). University mergers need to confront identity issues. *University World News*. 30 March: 265.

Cole, J.R. (2012). *The great American university: Its rise to preeminence, its indispensable national role, why it must be protected*. Oxford: Public Affairs.

Craig, R., Amernic, J., Tourish, D. (2014). Perverse audit culture and accountability of the modern public university. *Financial Accountability & Management*. 30(1): 1-24.

Docampo, D., Egret, D., Cram, L. (2014). French COMUEs and the Shanghai ranking. *Working Paper*, 24 October.

Docampo, D., Egret, D., Cram, L. (2015). The effect of university mergers on the Shanghai ranking. *Scientometrics*. 104(1): 175-191.

Douglass, J.A. (2016). How Rankings Came to Determine World Class. W: J.A. Douglass (red.). *The New Flagship University* (9-29). London: Palgrave Macmillan.

Erkkilä, T. (2014). Global university rankings, transnational policy discourse and higher education in Europe. *European Journal of Education*. 49(1): 91-101.

Foucault, M. (1980/2002). Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977. Pantheon. W: J. Revel, *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses.

Geschwind, L., Melin, G., Wedlin, L. (2016). Mergers as Opportunities for Branding: The Making of the Linnaeus University. W: R. Pinheiro, L. Geschwind, T. Aarrevaara (red.). *Mergers in Higher Education. Higher Education Dynamics* (t. 46, 129-143). Cham: Springer.

Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the battle for world-class excellence. *Higher Education Management and Policy*. 21(1): 1-22.

Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. London: Palgrave Macmillan.

Janczyk-Strzała, E. (2015). Procesy konsolidacji polskiego szkolnictwa wyższego na tle doświadczeń zagranicznych – stan obecny i perspektywy. W: P. Zygarłowski, K. Łobos (red.). *Procesy konsolidacji w szkolnictwie wyższym – stan i perspektywy*. Warszawa: CeDeWu.pl.

Karlsson, S., Geschwind, L. (2016). Takeovers in Swedish Higher Education: Comparing the „Hostile" and the „Friendly". W: W: R. Pinheiro, L. Geschwind, T. Aarrevaara (red.). *Mergers in Higher Education. Higher Education Dynamics* (t. 46, 145-159). Cham: Springer.

Kehm, B.M. (2014). Global university rankings – Impacts and unintended side effects. *European Journal of Education*. 49(1): 102-112.

Koj, A. (2014) *Trzy kadencje: wspomnienia Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Kraków: Universitas.

Kwiek, M. (2017). Academic top earners. Research productivity, prestige generation, and salary patterns in European universities. *Science and Public Policy*. 20: 1-13. https://doi.org/10.1093/scipol/scx020.

Leja, K. (2011). Koopetycja metodą doskonalenia zarządzania szkołą wyższą. *Przegląd Organizacji*. 7-8: 16-19.

Lynch, K. (2015). Control by numbers: New managerialism and ranking in higher education. *Critical Studies in Education*. 56(2): 190-207.

Melcer, K., Biuro KRASP, z dnia 30 sierpnia 2011. http://www.krasp.org.pl/pl/rankingi/rankingi_zagraniczne_miedzynarodowe [3.06.2017].

Min, J. (2017) *Mergers in Higher Education: A Case Study of Organizational Culture, Communication, and Conflict Management Strategies in the University System of Georgia*. Doctor of International Conflict Management Dissertations 11.

Münch, R., Schäfer, L.O. (2014). Rankings, Diversity and the Power of Renewal in Science. A Comparison between Germany, the UK and the US. *European Journal of Education*. 49(1): 60-76.

Nokkala, T., Välimaa, J. (2017). Finnish mergers: Change in the Context of Continuity. W: J. Huisman, M. Vukasovic, D.F. Westerheijden, H. de Boer, M. Seeber, J. File. *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education* (225-244). London: Palgrave Macmillan.

Nokkala, T., Välimaa, J., Westerheijden, D.F. (2016). *Finland, university mergers and institutional profiling: One of twelve case studies produced as part of the project on structural reform in higher education. Report*. April.

Ordorika, I., Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*. 30(3): 385-405.

Passeron, J.C., Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Pinheiro, R., Geschwind, L., Aarrevaara, T. (2016). Mergers in higher education. *European Journal of Higher Education*. 6(1): 2-6.

Platis, M. (2016). *Role of University Rankings in the Context of Lack of Resources: National and Institutional Challenges*. W: K. Downing, F.A. Ganotice (red.). *World University Rankings and the Future of Higher Education*. Hershey, PA: IGI Global.

Rădulescu, C. Rădulescu, G.M., Ştefan, O., Rădulescu, A.T.G., Rădulescu, V.M.G., Sanda, N.A.Ş. (2016). Increasing the Competitiveness of Romanian Universities by Merging. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*. MESS.

Rauhvargers, A. (2013). *Global university rankings and their impact: Report II*. Brussels: European University Association.

Rauhvargers, A. (2014). Where are the global rankings leading us? An analysis of recent methodological changes and new developments. *European Journal of Education*. 49(1): 29-44.

Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington DC: World Bank Publications.

Salmi, J. (2016). *Excellence strategies and the creation of world-class universities*. W: Nian Cai Liu, Ying Cheng, Qi Wang (red.). *Matching Visibility and Performance*. Rotterdam: Sense Publishers, Center for International Higher Education.

Stack, M. (2016), *Global university rankings and the mediatization of higher education*. London: Palgrave Macmillan.

Sułkowski, Ł. (2016), *Kultura akademicka: koniec utopii?* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Tienari, J., Aula, H.-M., Aarrevaara, T. (2016). Built to be excellent? The Aalto University merger in Finland. *European Journal of Higher Education*. 6(1): 25-40.

Tilak, J.B.G. (2016). Global rankings, world-class universities and dilemma in higher education policy in India. *Higher Education for the Future*. 3(2): 126-143.

Toivanen, O., Waterson, M. (2013). The effect of department size on quality of research in science: Evidence from the UK research assessment exercise. *SSRN Electronic Journal*. February.

Yang, R. (2015). *Institutional Mergers in Chinese Higher Education*. W: A. Curaj, L. Georghiou, J. Cassingena Harper, E. Egron-Polak (red.). *Mergers and Alliances in Higher Education*. Dordrecht: Springer.

https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/assessing-europe-university-based-research_en [3.06.2017].

http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/ [3.06.2017].

http://worldtop20.org/global-education-report-2016 [3.06.2017].

http://www.leidenranking.com/ [3.06.2017].

http://www.shanghairanking.com/ARWU2003.html [3.06.2017].

http://www.umultirank.org [3.06.2017].

http://www.webometrics.info/en [3.06.2017].

https://ranking.zeit.de/che/en/ [3.06.2017].

https://www.usnews.com/ [3.06.2017].

„Fusion" in the university sector. Is Poland ahead of consolidations of universities?

ABSTRACT. "Fusion" in the university sector has been existing in many countries for more than a decade now. Mass merger programs are carried out, among others, in Scandinavian countries, France, the United Kingdom, the United States and China. The purpose of the mergers is to create a global league of universities, to rationalize the education and research network as well as to improve the effectiveness of education. In Poland, consolidation was not systemic and was not a part of public policy. Few merger processes between universities were of bottom-up character, with no central support. Probably one of the negative effects of the lack of strategic university mergers in Poland is the gradual decline of leading Polish universities to lower positions in the international rankings.

However, on the other hand, it is worthwhile to pose a question of the value of university consolidation. Are university mergers developing mainly due to the instrumental reward i.e. the promotion in international rankings? It is worthwhile to ask whether university consolidations are not primarily a manifestation of fashion, the commercialization of education, the expansion of new public management and the development of neoliberal ideology. Answers to these questions can be sought in research conducted all over the world. Thanks to extensive international and business experience in the area of mergers and acquisitions, we can look at the value of consolidation processes in Poland from the point of view of universities and the society.

KEYWORDS: university mergers, consolidations of universities, university M&A

CYTOWANIE: Sułkowski, Ł. (2017). „Fuzjomania" akademicka. Czy Polskę czeka fala konsolidacji uniwersytetów? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 173-188. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.8.

ŁUKASZ SUŁKOWSKI – profesor nauk ekonomicznych i doktor habilitowany nauk humanistycznych. Jego zainteresowania badawcze obejmują organizację i zarządzanie, a w szczególności: zarządzanie publiczne, krytyczny nurt zarządzania, epistemologię i metodologię nauk społecznych i humanistycznych, kulturę organizacyjną i zarządzanie międzykulturowe, jak również zarządzanie przedsiębiorstwami rodzinnymi. Obecnie jest profesorem na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, w Clark University i kierownikiem Katedry Zarządzania Społecznej Akademii Nauk w Łodzi oraz kierownikiem Katedry Zarządzania Instytucjami Szkolnictwa Wyższego w Instytucie Spraw Publicznych Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jest członkiem Polskiej Komisji Akredytacyjnej, a w 2016 r. został wybrany na stanowisko wiceprzewodniczącego PKA, odpowiedzialnego za współpracę międzynarodową. Od 2008 r. jest redaktorem naczelnym kwartalnika *Journal of Intercultural Management*, a w latach 2004-2011 był redaktorem naczelnym kwartalnika *Organizacja i Zarządzanie*. Jest autorem ponad 300 publikacji. Był kierownikiem i wykonawcą 11 grantów badawczych (w tym finansowanych z Komitetu Badań Naukowych oraz Narodowego Centrum Nauki). W latach 2015-2016 był kierownikiem projektu NCN „Kultura jakości w polskich uczelniach wyższych". Obecnie jest kierownikiem projektu DIALOG „Doskonalenie organizacyjne uczelni przyszłości (UNIFUT.PL)". Jest członkiem międzynarodowych organizacji i stowarzyszeń: American Academy of Management (AAofM – USA), International Family Entreprises Research Assotiation (IFERA), Reseau Pays du Groupe de Vysegrad (PGV, Komitet Sterujący – Francja) oraz European Academy of Management (EURAM). Otrzymał liczne nagrody: Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Clark University w Worcester i Społecznej Akademii Nauk w Łodzi. E-mail: lukasz.sulkowski@uj.edu.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Wiesław Banyś

Dywersyfikacja instytucjonalna i autonomia uczelni oraz ich miary

STRESZCZENIE. Artykuł omawia kwestie zróżnicowania instytucjonalnego i autonomii uczelni oraz możliwe miary ich mierzenia. Przedstawiono w nim powody potrzeby zwiększania zróżnicowania instytucjonalnego i jego różne typy, w tym ważne rozróżnienie między zróżnicowaniem zewnętrznym i wewnętrznym. Specjalny nacisk położono na konieczność zastosowania zróżnicowania do samego pojęcia zróżnicowania, co prowadzi m.in. do wydobycia konieczności mówienia o zróżnicowanej doskonałości uczelni w zależności od przyjętych misji i strategii. W tym kontekście omówiono różne aspekty możliwych podziałów uczelni, np. na co najmniej trzy typy, w rodzaju mniej lub bardziej propozycji przedłożonych przez Marka Kwieka i Zespół. Przedstawiono także potrzebę wprowadzenia do przygotowywanej ustawy nowego pojęcia zgrupowań uczelnianych, takiego jak we Francji, federacji uniwersytetów/uniwersytetu federacyjnego, między zwykłymi związkami uczelni a ich fuzją. Kwestia zróżnicowania instytucjonalnego jest ściśle związana z autonomią (jej stopniem) uniwersytetów, w normalnej sytuacji bowiem autonomia uniwersytetów jest warunkiem ich zróżnicowania instytucjonalnego. Omówiono także kwestię autonomii uniwersytetów i podkreślono fakt, że autonomia i deregulacja wzajemnie się warunkują. Różne stopnie autonomii uniwersytetów europejskich, analizowane w EUA Autonomy Scoreboard, pokrótce przedstawiono, a nacisk położono na różnice w tym względzie między uczelniami polskimi i brytyjskimi (w szczególności angielskimi). Podkreślono, że konieczne jest wzięcie pod uwagę powyższych okoliczności i przygotowanie odpowiednich ram prawnych dla większego zróżnicowania instytucjonalnego polskich uczelni i ich większej autonomii w przygotowywanej aktualnie Ustawie 2.0.

SŁOWA KLUCZOWE: zróżnicowanie instytucjonalne, zróżnicowanie pionowe, zróżnicowanie poziome, uniwersytet federacyjny, federacja uniwersytetów, U-Map, Multirank, uniwersytet badawczy, zróżnicowanie doskonałości, zróżnicowanie zewnętrzne, zróżnicowanie wewnętrzne, stopień zróżnicowania instytucjonalnego, miary zróżnicowania instytucjonalnego, system, autonomia, deregulacja, miary autonomii, EUA Autonomy Scoreboard

Od początku powstawania uniwersytetów uważało się, a potem poglądy te były wzmacniane głównie przez idee Wilhelma von Humboldta, że uniwersytety są uniwersytetami badawczymi niejako z definicji. Taki pogląd powodował, iż regulowanie stosownymi aktami prawnymi systemu szkolnictwa wyższego wzmacniało dążenie wszystkich szkół wyższych do bycia uniwersytetem (jeśli nie z definicji, to przynajmniej w domyśle: badawczym).

Na przestrzeni wieków, a zwłaszcza pod koniec XIX wieku, w związku z wymaganiami rynku związanymi z dynamicznym rozwojem przemysłu i technologii, potrzeba kształcenia wysoko wykwalifikowanych pracowników, z umiejętnościami innymi od tych, które dawały uniwersytety klasyczne, stawała się coraz bardziej wyraźna. Zresztą nikt wtedy, i słusznie, nie oczekiwał, że takie nowe wysokospecjalistyczne umiejętności, potrzebne na rynku pracy, będą kształtowane w (klasycznych) uniwersytetach (choć dzisiaj tu i ówdzie słyszymy takie głosy). Stąd też intensywne pojawianie się politechnik, szkół inżynierskich, a potem także innych uczelni wyspecjalizowanych w określonych obszarach nauki i kształcenia.

Z czasem dochodziły stopniowo do tych transformacji także regionalne inicjatywy tworzenia nowych ośrodków akademickich, które miały dawać szanse studiowania w regionach ich mieszkańcom.

Wielki rozkwit szkolnictwa wyższego zaznaczył się także bardzo wyraźnie w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku, gdyż zdecydowanie zwiększyła się również liczba potencjalnych studentów i liczba szkół wyższych, tworząc rozliczne dylematy instytucjonalnego funkcjonowania tradycyjnych uniwersytetów (zasadniczo badawczych) i nowopowstających szkół wyższych, wśród których pojawia się m. in. dylemat umasowienia czy elitarności studiowania.

Badania nad zróżnicowaniem instytucjonalnym szkolnictwa wyższego mają już bogatą tradycję, od początkowych prac nad systemem szkolnictwa wyższego w USA (np. Jencks i Riesman 1968), po sytuację w Europie (głównie dzięki pracom Centre for Higher Education Policy Studies w Uniwersytecie Twente, np. Huisman 1995, 1998; Huisman i van Vught 2009; Maassen i Potman 1993; Maassen 2012; Reichert 2009; ogólne opracowania, np. Kwiek i Kurkiewicz 2012; Kwiek i in. 2016; Woźnicki 2015c; Górniak 2015b; Leja 2006; 2015; 2017) i na innych kontynentach, np. w Australii (np. Meek 1991) czy Azji, zwłaszcza w Chinach (np. Zha i Wang 2017).

Można w sposób ogólny powiedzieć, za hasłem Unii Europejskiej, że *La richesse est dans la diversité*. Niemniej zawsze warto pochylić się nad powodami, dla których duże zróżnicowanie systemu szkolnictwa wyższego jest ważne. Robert Birnbaum (1983), Jeroen Huisman (1995), Frans van Vught (2009) usystematyzowali zasadnicze jego powody. Takie zróżnicowanie bowiem daje możliwość:

- lepszego dostępu do szkół wyższych szerszemu gronu kandydatów na studia (świetnie oddaje te idee, widziana od strony kandydatów, hasło francuskiej Konferencji Rektorów Uniwersytetów (CPU): „Uniwersytet jest szansą, złapcie ją!”), bardziej zróżnicowany system umożliwia dostęp do szkół wyższych

kandydatom z różnym przygotowaniem edukacyjnym i pozwala im znaleźć najlepsze dla nich środowisko akademickie;
- większej mobilności akademickiej dzięki wielu trybom przyjęć i transferu, co sprzyja naprawie ewentualnych błędów popełnionych przy wyborze studiów, zwiększeniu szans na odniesienie sukcesu i poszerzeniu horyzontu edukacyjnego;
- lepszej reakcji na potrzeby rynku pracy, zuniformizowany system mniej elastycznie reaguje na pojawiające się potrzeby nowych umiejętności poszukiwanych na rynku pracy;
- łączenia kształcenia masowego i elitarnego;
- zwiększania efektywności szkół wyższych, tworząc specjalizacje instytucjonalne;
- stwarzania większej liczby okazji do generowania skutecznych więzi między badaniami podstawowymi a stosowanymi i innowacjami, także dydaktycznymi i organizacyjnymi, i ewentualne ich niepowodzenia nie muszą dotykać całego systemu, a tylko niektóre z jego części.

Nic zatem dziwnego, ze wielu autorów podkreśla znaczenie zróżnicowania instytucjonalnego szkolnictwa wyższego dla jego efektywności (np. Huisman 1995 2000; van Vught 2008; Ritzen 2009; Lambert i Butler 2006; ECC 2011; Kwiek i in. 2016).

Możemy wyodrębnić różne aspekty zróżnicowania instytucjonalnego. Pierwszym, który je usystematyzował (wychodząc zresztą od niezwykle interesującego porównania zróżnicowania systemu szkolnictwa wyższego do zachowania adaptacyjnego organizmów żywych do warunków środowiskowych i dynamiki populacji biologicznych), był Robert Birnbaum (1983), proponując następującą klasyfikację:
- zróżnicowanie systemowe (zróżnicowanie misji, wielkości, źródła kontroli: publiczne, prywatne);
- zróżnicowanie strukturalne (wynikające z historycznych i prawnych sposobów tworzenia, różnic w wewnętrznej organizacji zarządzania instytucją);
- zróżnicowanie programowe (cykle dyplomowania, ich obszary i wielkość, programy studiów, ich jakość);
- zróżnicowanie proceduralne (różne sposoby kształcenia i świadczenia usług edukacyjnych);
- zróżnicowanie prestiżu (pozycja w rankingach międzynarodowych i prestiżu);
- zróżnicowanie konstytutywne (zróżnicowanie studentów, kadry naukowej, pracowników administracji, pracowników pomocniczych);
- zróżnicowanie źródeł finansowania (publiczne, prywatne, w tym różne warunki konieczne do ich skutecznego wykorzystywania);
- zróżnicowanie organizacyjne (różne formy zarzadzania, kultury organizacyjnej).

Kolejna ważna dystynkcja związana ze zróżnicowaniem instytucjonalnym to odróżnienie zróżnicowania pionowego od poziomego (np. Teichler 2007). Zróżnicowanie pionowe odnosi się do różnic w prestiżu i reputacji, a zróżnicowanie poziome – do różnic w misjach i profilach poszczególnych uczelni. Tak rozumiane, zróżnicowanie pionowe pokrywa się ze zróżnicowaniem prestiżu w wyżej przedstawionej klasyfikacji Birnbauma, a w ramach zróżnicowania poziomego pojawiają się wszystkie pozostałe typy. Sama zaś dystynkcja pionowe/poziome zróżnicowanie jest częścią zróżnicowania instytucjonalnego zewnętrznego.

Tytułem ilustracji przypomnijmy tylko, że Birnbaum w swojej pracy (1983) wykazywał, że jeśli tylko weźmie się za punkt wyjścia 6 parametrów: kontroli instytucjonalnej (z 4 wartościami), rozmiaru uczelni (z 3 wartościami), oferty programowej (z 4 wartościami), stopni dyplomowania (z 4 wartościami) oraz rekrutacji przedstawicieli mniejszości (z 2 wartościami), to różne konfiguracje tych wartości dało możliwość wyodrębnienia 141 różnych typów uczelni w USA, a 138 w 1980 r.

Klasyfikacja i opis poziomego i instytucjonalnego zróżnicowania europejskich instytucji szkolnictwa wyższego były przedmiotem licznych analiz, z których najbardziej rozwinięta została przez wspomniany wyżej Zespól z Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) na Uniwersytecie w Twente we współpracy z licznymi innymi instytucjami pod kierunkiem Fransa van Vughta.

Pierwszy z trzech kolejnych opublikowanych raportów ze stanu prac Centrum w tej materii *Institutional Profiles. Towards a typology of higher education institutions in Europe* (van Vught, Bartelse i in. 2005) zawierał zbiór zasad opracowania klasyfikacji europejskiego systemu szkolnictwa wyższego i pierwsza próbę przedstawienia elementów takiej klasyfikacji.

Drugi raport – *Mapping Diversity. Developing a European classification of higher education institutions* (van Vught, Kaiser i in. 2008) przedstawiał wyniki podjętego na szeroką skalę weryfikowania poprawności pierwszej przedłożonej klasyfikacji i prezentował jej poprawioną wersję.

Trzeci i ostatni raport *U-Map. The European Classification of Higher Education Institutions* (van Vught i in. 2010) udostępnia dwa narzędzia klasyfikacyjne online, rozwija model implementacji tej klasyfikacji i przedstawia wielowymiarowy model klasyfikacji instytucji europejskiego szkolnictwa wyższego.

W tabelach 1 i 2 przedstawiono osie opisowe oraz wskaźniki U-Map, jak również kryteria selekcji w poszczególnych osiach i wskaźnikach.

Zauważmy na marginesie, iż nie ma żadnych formalnych związków między U-Map a U-Multirank, nawet jeśli ten ostatni wykorzystuje wskaźniki opracowane w ramach projektu U-Map. U-Map jest narzędziem klasyfikującym uczelnie, podczas gdy U-Multirank jest narzędziem rankingowym. U-Map dąży do sklasyfikowania różnych aktywności uczelni, podczas gdy U-Multirank poddaje ocenie efektywność działania danej uczelni w obrębie poszczególnych aktywności.

Tabela 1. Przegląd wymiarów i wskaźników U-Map

Profil kształcenia i uczenia się	Profil studenta	Zaangażowanie badawcze
• skupienie na poziomie studiów • zakres przedmiotów • ukierunkowanie studiów • wydatki na kształcenie	• dojrzali studenci • studenci zaoczni • studenci kształcenia prowadzonego na odległość • populacja studentów	• recenzowane publikacje • nadane doktoraty • wydatki na badania
Zaangażowanie w wymianę wiedzy	Ukierunkowanie międzynarodowe	Zaangażowanie regionalne
• start-upy • zgłoszenia patentowe • aktywności kulturalne • przychody z wymiany wiedzy	• studenci zagraniczni • studenci z programów wymian międzynarodowych • zagraniczna kadra akademicka • znaczenie międzynarodowych źródeł przychodów w całkowitym budżecie instytucji	• absolwenci pracujący w regionie • studenci pierwszego roku pochodzący z regionu • znaczenie lokalnych/regionalnych źródeł przychodów

Źródło: van Vught i in. 2010.

Kwestia zróżnicowania instytucjonalnego, głównie jego aspektu prestiżowego, pojawia się ostatnimi czasy w kontekście coraz większej globalizacji i coraz większej międzynarodowej konkurencji, co w sposób oczywisty wywołuje kwestie zróżnicowania misji i jakości badań naukowych i kształcenia, gdyż badania naukowe na najwyższym poziomie, uznawane na arenie międzynarodowej, wymagają stosownych, dużych środków finansowych.

Stąd też dyskusje, np. w Polsce, na temat warunków, które muszą być spełnione, by przynajmniej kilka polskich uczelni badawczych miało powszechnie uznaną wysoką pozycję międzynarodową. To, oczywiście, wiąże się z potrzebną odpowiednią koncentracją środków finansowych na ten cel. Jednocześnie pojawia się kwestia, którą m.in. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, wraz ze swoimi partnerami, podnosi już od wielu lat: konieczne jest zdecydowane zwiększenie finansowania szkolnictwa wyższego i badań naukowych oraz przeznaczenie na ten cel dodatkowych środków. Musimy bowiem zapewnić także odpowiednia warunki dla funkcjonowania, w imię właśnie szeroko rozumianej dużej efektywności całego zróżnicowanego systemu naszego szkolnictwa wyższego, także dla tych uczelni, które nie będą uczelniami badawczymi, a bez których wypełnianie przez cały system misji naukowej, edukacyjnej, innowacyjnej i społecznej nie byłoby możliwe.

W tym kontekście musimy zwracać szczególną uwagę na, i je doprecyzowywać, określoną rolę i warunki funkcjonowania poszczególnych typów uczelni (np. tych,

Tabela 2. Przegląd kryteriów według wskaźników i wymiarów

Profil kształcenia i uczenia się				
Skupienie na poziomie studiów	doktoranckie	magisterskie licencjaty	krótkie kursy	doktoranckie, magisterskie
Zakres przedmiotów	specjalistyczny	szeroki	wszechstronny	
Ukierunkowanie studiów	ogólno-formacyjne	uregulowane i ukierunkowane zawodowo	inne ukierunkowane zawodowo	mieszane
Wydatki na kształcenie	większość	istotna część	pewna cześć	brak
Profil studenta				
Dojrzali studenci	większość	istotna część	pewna cześć	brak
Studenci zaoczni	większość	istotna część	pewna cześć	brak
Studenci kształcenia prowadzonego na odległość	większość	istotna część	pewna cześć	brak
Populacja studentów	bardzo duża	duża	średnia	mała
Zaangażowanie badawcze				
Recenzowane publikacje	duża liczba	istotna liczba	pewna liczba	brak
Nadane doktoraty	duża liczba	istotna liczba	pewna liczba	brak
Wydatki na badania	większość	istotna część	pewna cześć	brak
Zaangażowanie w wymianę wiedzy				
Firmy odpryskowe	duża liczba	istotna liczba	pewna liczba	brak
Zgłoszenia patentowe	duża liczba	istotna liczba	pewna liczba	brak
Aktywności kulturalne	duża liczba	istotna liczba	pewna liczba	brak
Przychody z wymiany wiedzy	znaczne	istotne	pewne	brak
Ukierunkowanie międzynarodowe				
Studenci z programów wymian międzynarodowych	większość	istotna część	pewna część	brak
Zagraniczna kadra akademicka	większość	istotna część	pewna część	brak
Znaczenie międzynarodowych źródeł przychodów w całym budżecie instytucji	duże	istotne	pewne	brak
Zaangażowanie regionalne				
Absolwenci pracujący w regionie	duża liczba	istotna liczba	pewna liczba	brak
Studenci pierwszego roku pochodzący z regionu	duża liczba	istotna liczba	pewna liczba	brak
Znaczenie lokalnych/ regionalnych źródeł przychodów	duże	istotne	pewne	brak

Źródło: van Vught i in. 2010.

które zaproponował Marek Kwiek z Zespołem w *Projekcie założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym* (2016), oraz rozstrzygnąć kwestie dotyczące:

- zasad wyłaniania i finansowania uniwersytetów badawczych o uznanej renomie międzynarodowej (oraz określania systemowych warunków, w których mogą one jak najlepiej funkcjonować);
- zasadności wyłaniania szkół wyższych dydaktycznych (jeśli miałyby być to inne jednostki niż wyższe szkoły zawodowe, +/- uczelni dydaktycznych w propozycji M. Kwieka i Zespołu);
- zasad wyłaniania uczelni zorientowanych w swojej działalności naukowej i dydaktycznej bardziej na środowiska regionalne i lokalne (+/- uczelni badawczo-dydaktycznych w propozycji M. Kwieka i Zespołu);
- przyszłości wyższego szkolnictwa zawodowego i warunków do utrzymywania ich odrębnych profili (w tym np. kwestia realizacji badań naukowych w takich szkołach wyższych, i nie zapominając także o poziomie V).

W zróżnicowanym systemie szkolnictwa wyższego, a tylko taki jest systemem efektywnym, znajduje się miejsce dla wszystkich takich typów szkół wyższych, z ich zróżnicowanymi misjami, typami instytucjonalnymi, profilami, i każdy z tych typów powinien być traktowany jako równoprawny i korzystający z prestiżu wynikającego z dobrego jakościowo wypełniania swojej roli, a nie jako jakaś, „niższa", część jakiejś hierarchii prestiżu. Zatem bardziej analizowany w perspektywie poziomej zróżnicowania instytucjonalnego niż pionowej.

Zróżnicowanie i bogactwo w różnorodności musi się zastosować także do siebie samej i doprowadzić do przyjęcia także pojęcia różnorodności doskonałości (nie chcę używać terminu „zróżnicowanej – czy: zróżnicowania – różnorodności", bo byłby on dwuznaczny, ale możemy go ewentualnie zastąpić przez termin „doskonałość równo dystrybuowana"), nie ma bowiem jednego modelu doskonałości akademickiej, jest ich wiele, i każdy element systemu szkolnictwa wyższego, każdy typ szkoły wyższej, uniwersytetu, powinien dążyć do doskonałości w ramach swojej przyjętej misji i swoich strategicznych priorytetów (por. rekomendacje Komisji Europejskiej w komunikacie *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*, ECC 2011: 3; Kwiek i in. 2016).

To wymaga także opracowania konkretnych mechanizmów finansowych dla różnicowania profili instytucjonalnych uczelni i dla wzmacniania ich mocnych stron (ECC 2011: 13; Kwiek i in. 2016).

W tym kontekście jawi się także niezwykle ważna kwestia zróżnicowania samego zróżnicowania i kładzenia nacisku na zróżnicowanie zewnętrzne i zróżnicowanie wewnętrzne uczelni (por. Birnbaum 1983).

Ta dystynkcja jest o tyle ważna i interesująca, że można, a nawet trzeba, postawić sobie pytanie, czy bardziej efektywny jest system szkolnictwa wyższego, w którym mamy różne typy szkół wyższych (zróżnicowanie zewnętrzne w ramach zróż-

nicowania poziomego), czy też system, w którym mamy szkoły wyższe tego samego typu, ale zróżnicowane wewnętrznie?

Intuicyjne domniemanie zdaje się być, iż zróżnicowanie zewnętrzne dotyczy zasadniczo uczelni, które nie są zróżnicowane wewnętrznie. Jednocześnie, gdy się weźmie pod uwagę fakt, że wiele uczelni powstawało z łączenia różnych wydziałów, instytutów czy nawet różnych odrębnych uczelni z różną historią ich powstawania i różnymi tożsamościami instytucjonalnymi, oraz liczne ostatnimi czasy fuzje uniwersytetów europejskich, to pytanie o skalę, zakres i granice zróżnicowania wewnętrznego jest absolutnie zasadne (por. Guri-Rosenblit, Sebková i Teichler 2007).

Tym bardziej że poza „twardymi" konsolidacjami, fuzjami i luźnymi związkami uczelni w Polsce, mieliśmy do czynienia np. we Francji do 2013 r. z tzw. PRES (Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur), które były tworzone przez kilka ośrodków akademickich. A teraz, od 2013 r., z tzw. ComUE (Communauté d'Universités et Etablissements), które są na ogół federacjami uniwersytetów/uniwersytetami federacyjnymi.

Stąd też idea, aby Ustawa 2.0 przewidywała możliwość tworzenia tego typu zgrupowań akademickich ściślejszych niż zwykły, prosty, związek uczelni w dotychczasowej formule, ale jeszcze nie fuzja uczelni, które proponujemy nazwać federacją uczelni/uniwersytetem federacyjnym (por. Banyś i Pietrzykowski 2017), tworząc w systemie etap pośredni między fuzją (twardą konsolidacją) a luźnym związkiem uczelni. Aby związek mógł stać się federacją uczelni/uniwersytetem federacyjnym, uczelnie te, zachowując swoją osobowość prawną, musiałyby być blisko geograficznie usytuowane (by nie mylić go z prostą siecią uczelni, gdzie czynnik geograficzny nie musi występować) i musiałyby realizować, jako federacja, przynajmniej niektóre z zadań podstawowych uczelni członkowskich (taką generalną możliwość ustawową tworzą też propozycje Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego KRASP w swoim Raporcie nr 3 (Woźnicki 2017), np. wspólną afiliację dorobku naukowego i wdrożeniowego, wspólną ewaluację i parametryzację naukową, wspólne akredytacje programów studiów, nie mówiąc już o wspólnym prowadzeniu studiów doktoranckich czy programów studiów i przynajmniej częściowym wspólnym zarządzaniem etc.

Próby zobiektywizowanego mierzenia stopnia zróżnicowania instytucjonalnego uczelni, jako uzupełnienie jego klasyfikacji, są trudne do przeprowadzenia i trzeba bardzo ostrożnie postępować przy dokonywaniu porównań międzysystemowych, chociażby tylko w obrębie EU, i nie mamy tutaj miejsca na przedstawienie wyzwań związanych z takimi próbami (Birnbaum 1983; Tight 2007; 2011; Lepori i in. 2014; Huisman, Meek i Wood 2007; Ritzen, Marconi i Sasso 2014; Huisman 2015).

Uczelnie i ich relacje wewnętrzne oraz relacje z innymi instytucjami ładu edukacyjnego oraz kwestia ich zróżnicowania są dobrą egzemplifikacją teorii systemów. Zbiór elementów powiązanych ze sobą relacjami tworzy pewien system. Całość ta funkcjonuje i rozwija się dobrze wtedy, kiedy jest pewna nierównowaga pomiędzy

jej elementami. Gdyby był stan równowagi w systemie, to zgodnie z klasyczną teorią informacji, w jej zastosowaniu do mierzenia stopnia i typu uporządkowania systemów, nie byłoby żadnych (nieprzewidywalnych) nowych stanów systemu. A tylko takie stany niosą (nową) informację i determinują rozwój systemu jako całości. Natomiast, żeby nierównowaga między elementami systemu istniała, muszą one być jednocześnie i względnie zależne i niezależne od siebie. Dzięki tej nierównowadze i względnej (nie)zależności elementów system może się rozwijać.

Stąd zróżnicowanie instytucjonalne szkół wyższych jest nierozerwalnie związane z ich autonomią (każdego typu: tak instytucjonalną (organizacyjną), finansową, zatrudnieniową (kadrową), jak i akademicką (programową, por. *EUA Autonomy Scoreboard*) i deregulacją systemową.

Autonomia i deregulacja to dwa nierozerwalnie związane ze sobą oblicza tego samego zjawiska, tyle że widzianego z różnych stron, i są one warunkami dobrego, prorozwojowego, funkcjonowania każdego systemu. By autonomia elementów systemu, rozumiana jako samorządność, możliwość decydowania o tym, co się robi, mogła mieć miejsce, względna waga elementów, które funkcjonują generalnie w pewnej strukturze hierarchicznej, nie może być zbyt duża, a jeśli te wagi są zdecydowanie różne, to elementy takie nie powinny, korzystając ze swojej większej wagi, narzucać zbyt wielu rygorów elementom o mniejszej wadze, bo to powoduje ich większą zależność, a to zmniejsza oczywiście ich autonomię. Zbyt duża zależność między elementami o różnej wadze to zatem mniejsza szansa na dobry rozwój całego systemu (por. dyskusje w: Woźnicki 2013a; 2013c; 2015a).

Mamy tu zatem do czynienia z klasyczną walką przeciwstawnych tendencji rozwojowych systemu: zróżnicowanie vs. uniformizacja, dzielenie vs. integracja, centralizacja vs. decentralizacja, nadregulacja vs. deregulacja, autonomia vs. zależność/podległość. Państwo, które nie do końca ma zaufanie do swoich instytucji i obywateli, ma tendencję do centralizowania i regulowania wszystkich aspektów ich funkcjonowania (jeśli czyni to nie bez podstaw, to wskazuje to na słabość i niedojrzałość elementów tworzących system i całego systemu). Mądrość nowoczesnych państw polega na budowaniu zaufania instytucjonalnego i obywatelskiego, budowaniu i pielęgnowaniu kapitału społecznego, ze stosownymi, ale nie przesadnymi, elementami kontroli.

Wychodząc z tych założeń, możemy stwierdzić, iż to właśnie stopień autonomii i deregulacji jest kamieniem probierczym dojrzałości każdego systemu, czy to będzie system szkolnictwa wyższego, czy to będzie ustrój państwa, czy jakikolwiek inny. Zdarza się też, że ocena stopnia autonomii i deregulacji systemu nie jest oceną całkowicie obiektywną, lecz oceną z perspektywy danego elementu systemu, a jego waga, większa lub mniejsza, często wpływa, oczywiście różnie, na tę ocenę.

Stąd też dla celów porównawczych European University Association opracowała zestaw parametrów, wskaźników i ich wag, które mogą być przydatne przy próbach obiektywizacji oceny stopnia autonomii i deregulacji systemu szkolnictwa

wyższego, chociaż ich interpretacja także jest dokonywana z określonej perspektywy analitycznej i czasem niektóre wartości wskaźników mogą mieć niejednoznaczną interpretację.

Informacje te są dostępne na stronach internetowych Autonomy Scorebard (http://www.university-autonomy.eu) i stanowią dobry punkt wyjścia do porównywania, w określonych granicach, stopnia autonomii systemów szkolnictwa wyższego w 29 krajach EU.

Autonomy Scorebard wyróżnia cztery parametry autonomii: instytucjonalną (organizacyjną), finansową, kadrową (zatrudnieniową) i akademicką (programową). parametr autonomii instytucjonalnej ma siedem wskaźników, parametr finansowy – 11, parametr kadrowy – 8, parametr akademicki – 12, a wskaźniki mają różne wagi.

Analiza tych parametrów, wskaźników i ich wartości dała poniższy rezultat dla systemu szkolnictwa wyższego w Polsce: 15. miejsce (na 29) w stopniu autonomii instytucjonalnej, 21. – finansowej, 9. – zatrudnieniowej i 14. – w programowej.

Dla porównania analiza tych samych wymiarów, wskaźników i wartości w odniesieniu do Wielkiej Brytanii (zasadniczo Anglii), przy pełnej świadomości wielu zasadniczych różnic między systemami, dała bardzo dobry rezultat poniżej: 1 miejsce w stopniu autonomii instytucjonalnej, 3 – finansowej, 3 – zatrudnieniowej oraz 3 w autonomii programowej.

Z powyższych analiz stopnia autonomii naszego systemu oraz zalet jeszcze większego zróżnicowania instytucjonalnego systemu wynika, że nie ma najmniejszej wątpliwości, iż w najbliższym czasie w naszym kraju, a już jesteśmy opóźnieni, poza zdecydowanym zwiększeniem finansowania szkolnictwa wyższego i badań naukowych, konieczne jest zwiększenie zróżnicowanie typów uczelni oraz zwiększenie ich autonomii we wszystkich ww. parametrach i wartościach ich składników.

Wnioski te są zbieżne z rekomendacjami słynnego Manifestu *Empower European Universities*, kierowanego do polityków i do uczelni, który został podpisany w 2010 r. w Brukseli przez 20 wybitnych uczonych europejskich w ramach projektu koordynowanego przez Joe Ritzena (por. Lambert i Butler 2006; Ritzen 2009; ECC 2011; Kwiek i Kurkiewicz 2012; Kwiek 2015a; 2015b; Kwiek i in. 2016; Woźnicki 2015c):

- zwiększenia zróżnicowania misji uczelni, wraz ze zróżnicowaniem strategii, nowych sposobów zarządzania uczelniami oraz odpowiednimi uzgodnieniami finansowymi;
- zdecydowanego zwiększenia finansowania europejskich uniwersytetów, niezależnie od źródeł tego finansowania;
- zwiększenia atrakcyjności uniwersytetów europejskich dla najlepszych studentów, doktorantów i uczonych, by móc utrzymać konkurencyjną pozycję Europy w zglobalizowanym świecie;

- zmobilizowania pełnego potencjału uniwersytetów na potrzeby innowacyjnego kształcenia i badań naukowych;
- nadania pełnej autonomii uniwersytetom i profesjonalnego zarządzania nimi.
- większego umiędzynarodowienia europejskich uniwersytetów;

Postulaty z *Manifestu* z 2010 r. i innych tego typu dokumentów i publikacji, nie tylko tych przytoczonych powyżej, wciąż są aktualne i wszyscy, politycy, uczeni, studenci, doktoranci, kadra zarządzająca, każdy, w tej części działania na rzecz całego systemu szkolnictwa wyższego i badań naukowych, która jest w jego kompetencjach i możliwościach, musimy zrobić wszystko, żeby polskie uczelnie jeszcze dynamiczniej i intensywniej realizowały kierunki działań przedstawione w powyższych postulatach, a Ustawa 2.0 powinna takim kierunkom nadać odpowiednie ramy legislacyjne.

Literatura

Banyś, W., Pietrzykowski, T. (2017). *Federalizacja uczelni: między fuzją a izolacją*, https://nkn.gov.pl/federalizacja-uczelni-miedzy-fuzja-a-izolacja/ [30.07.2017].

Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

ECC. European Commission Communication (2011). *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Brussels.

Górniak, J. (red.) (2015a). *Diagnoza szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III*. Warszawa: FRP-KRASP.

Górniak, J. (2015b). Ogólne uwarunkowania sytuacji szkolnictwa wyższego w Polsce. W: J. Górniak (red.). *Diagnoza szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część III* (25-36). Warszawa: FRP-KRASP.

Guri-Rosenblit, S., Sebková, H., Teichler, T. (2007). Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy*. 20: 373-389.

Hoareau, C. (2012). *The State of University Policy for progress in Europe. Technical Report*. Empower European Universities. http://empowereu.merit.unu.edu/publications/ [30.07.2017].

Huisman, J. (1995). *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. Utrecht: Lemma.

Huisman, J. (1996). Diversity in the Netherlands. W: V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, R. Rinne (red.). *The Mockers and Mocked. Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education* (138-15). Oxford: Pergamon.

Huisman, J. (1998). Differentiation and diversity in higher education systems. W: J.C. Smart (red.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. XIII (75-110). New York: Agathon Press.

Huisman, J. (2000). Higher education institutions: As different as chalk and cheese? *Higher Education Policy*. 13: 41-54.

Huisman, J., Kaiser, F. (red.) (2001). *Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education. A Comparative Study of (Binary) Structures in Nine Countries*. Den Haag: Adviesraad voor Wetenschaps en Technologiebeleid.

Huisman, J., Meek, L., Wood, F. (2007). Institutional diversity in higher education: A cross-national and longitudinal analysis. *Higher Education Quarterly*. 61(4): 563-577.

Huisman, J. i in. (2015). Measuring institutional diversity across higher education systems. *Research Evaluation*. 24: 369-379.

Huisman, J., Vught F. van (2009). Diversity in European Higher Education: Historical Trends and Current Policies'. W: F. van Vught (red.). *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education* (17-37). Springer: Dordrecht.

Jencks, C., Riesman, D. (1968). *The Academic Revolution*. Garden City: Doubleday.

Kwiek, M. (2015a). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Kwiek, M. (2015b). Słowo wstępne: W obliczu nadchodzącej fali reform szkolnictwa wyższego w Polsce. Argumentacja i wizja wspierająca najważniejsze kierunki zmian. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 7-16.

Kwiek, M., Kurkiewicz, A. (red.) (2012). *The Modernisation of European Universities. Cross-national Academic Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kwiek, M. i in. (2016). *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.

Lambert, R., Butler, N. (2006). *European universities: Renaissance or decay?* London: Center for European Reform.

Leja, K. (2006). Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(28): 7-26.

Leja, K. (2015). Trzy misje, trzy ścieżki kariery. *Forum Akademickie*. 1.

Leja, K. (2017). *Zróżnicowanie uczelni i instytutów badawczych*. https://nkn.gov.pl/zroznicowanie-uczelni-i-instytutow-badawczych/ [30.07.2017].

Lepori, B. i in. (2014), Convergence and differentiation Processes in Swiss Higher Education: An Empirical Analysis. *Studies in Higher Education*. 39(2): 197-218.

Maassen, P. (2012). System diversity in European Higher Education. W: M. Kwiek, A. Kurkiewicz (red.). *The Modernisation of European Universities. Cross-national Academic Perspectives* (79-97). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Meek, V.L. (1991). The Transformation of Australian Higher Education from Binary to Unitary System. *Higher Education*. 21: 461-494.

Pietrzykowski, T. (2017), Dywersyfikacja szkolnictwa wyższego: ministerialne fiat czy ekonomiczna racjonalność uczelni? https://nkn.gov.pl/dywersyfikacja-szkolnictwa-wyzszego-ministerialne-fiat-czy-ekonomiczna-racjonalnosc-uczelni/ [30.07.2017].

Reichert, S. (2009). *Institutional Diversity in European Higher Education. Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders*. Brussels: European University Association.

Ritzen J. (2009). *A Chance for European Universities*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ritzen, J., Marconi, G., Sasso, S. (red.) (2014). *University Policy Needs To Beef Up for Europe to be More Innovative*. EEU Technical Report.

Teichler U. (2007). *Higher Education Systems. Conceptual Framework, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense Publishers.

Teichler U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education systems. *Higher Education*. 56: 349-379.

Tight, M. (2007), Institutional Diversity in English Higher Education. *Higher Education Review*. 39(2): 3-24.

Tight, M. (2011), How many Universities are there in the United Kingdom? How many Should There Be? *Higher Education Review*. 62: 649-663.

Vught, F. van (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*. 21: 151-174.

Vught, F. van (red.) (2009). *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*. Springer: Dordrecht.

Vught, F. van, Bartelse, A.J. i in. (2005). *Institutional Profiles. Towards a typology of higher education institutions in Europe*. Enschede: CHEPS.

Vught, F. van, Kaiser, F. i in. (2008). *Mapping Diversity. Developing a European classification of higher education institutions*. Enschede: CHEPS.

Vught, F. van i in. (2010). *U-Map. The European Classification of Higher Education Institutions*. Enschede: CHEPS.

Woźnicki, J. (2013a). Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe: 2007-2012. *Studia BAS*. 3(35): 71-88.

Woźnicki, J. (red.) (2013b). *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku*. Warszawa: FRP.

Woźnicki, J. (red.) (2013c). *Financing and Deregulation in Higher Education*. Warszawa: ISW.

Woźnicki, J. (2015a). Deregulacja i jej rozumienie właściwe ze względu na wymogi rozwojowe szkolnictwa wyższego. W: J. Woźnicki (red.). *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część V* (57-80). Warszawa: FRP-KRASP.

Woźnicki, J. (red.) (2015b). *Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Część V*. Warszawa: FRP-KRASP.

Woźnicki, J. (red.) (2015c). *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r*. Warszawa: FRP-KRASP.

Woźnicki, J. (red.) (2017). *Raport nr 3. Wstępne propozycje do Ustawy 2.0: Przepisy ogólne. Pracownicy*. Warszawa: Komisja KRASP ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego.

Zha, Q., Wang, Ch. (2017). Measuring systemic diversity of Chinese universities: A clustering-method approach. *Quality and Quantity*. 51(4): 1-17.

Institutional diversity and autonomy of universities and their measures

ABSTRACT. The paper discusses the question of institutional diversity and autonomy of universities and the possible measures to determine their degree. The reasons for the need of increase of institutional diversity are presented and its different kinds are discussed, including the distinction between

external and internal diversity, with a special stress on the necessity to apply the diversity to the notion of diversity itself, leading e.g. to the necessity of talking about differentiated excellence according to the kind of university mission and adopted strategy. In this context, the different aspects of a possible division of higher education institutions e.g. in at least three types, of a kind more or less proposed by M. Kwiek and his Team are briefly presented. The need of introduction of a new concept of university groupings in the new Polish law on universities currently prepared, as it is the case on France: federation of universities/federal university, is presented. The question of institutional diversity is closely related to the (degree) of autonomy of universities, in the normal situation the autonomy of universities is a condition for their diversity, and the general idea of university autonomy is discussed, stressing also among others the point that university autonomy and deregulation are also determining each other. The different degrees of university autonomy in Europe analysed in EUA Autonomy scoreboard are presented, with a special stress on the difference of the scores of Polish universities and UK universities. The author reminds of the necessity to take into account these circumstances and to prepare accordingly an appropriate legal framework for a greater institutional diversity of Polish universities and their greater degree of autonomy in the new Law 2.0 on Polish universities that is currently prepared.

KEYWORDS: institutional diversity, vertical diversity, horizontal diversity, federal university, federation of universities, U-Map, Multirank, research universities, diversity of excellence, external diversity, internal diversity, degrees of institutional diversity, measures of institutional diversity, system, autonomy, deregulation, autonomy measures , EUA Autonomy Scoreboard

CYTOWANIE: Banyś, W. (2017). Dywersyfikacja instytucjonalna i autonomia uczelni oraz ich miary. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 189-202. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.9.

WIESŁAW BANYŚ – absolwent filologii romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, związany z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach; specjalizacja: językoznawstwo ogólne i romańskie, językoznawstwo kognitywne, kognitywna leksykografia komputacyjna, tłumaczenie automatyczne, elektroniczne bazy danych słownictwa specjalistycznego. Autor 3 monografii, ponad 70 artykułów naukowych, redaktor naukowy czasopisma *Neophilologica* (22 roczniki). Wypromował 20 doktorów. Najważniejsze osiągnięcia naukowe: opracowanie w postaci rachunku logicznego podstaw semantyki, rozwijanie teorii opisu języka zorientowanego obiektowo, integrującego językowe hierarchie semantyczne i koncepcje kadrów i skryptów do wykorzystania m.in. w realizacji tłumaczenia automatycznego. Kilkanaście staży naukowych na uniwersytetach francuskich (Université Paris-Sorbonne, Université Paris-VII, Université Paris XIII), *visiting professor* na Université Paris XIII, udział w dziewięciu międzynarodowych grantach badawczych (w tym V PR) oraz dwóch międzynarodowych grupach badawczych. Pełnił liczne funkcje administracyjne, m.in.: rektora Uniwersytetu Śląskiego (2008-2016), przewodniczącego Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich (KRUP) (2008-2012), przewodniczącego Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) (2012-2016), jest członkiem zarządu European University Association (od 2015 r.). E-mail: wbanys@gmail.com.

SUKCESY

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Jacek Kuźnicki, Janusz M. Bujnicki

Nie ma wolności bez odpowiedzialności

STRESZCZENIE. Analizujemy system organizacji nauki i jego zmiany w Polsce w ostatnim ćwierćwieczu, w kontekście zmian równolegle zachodzących na świecie. W oparciu o nasze doświadczenia z pracy w Międzynarodowym Instytucie Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie, ale także dzięki dobrym wzorcom z innych instytucji w Polsce i za granicą, przedstawiamy nasze przemyślenia w odpowiedzi na pytanie, jak rozwijać naukę w Polsce. Uważamy, że aby usprawnić system organizacji nauki w naszym kraju i szybko osiągnąć pozytywny efekt, należy skorzystać ze sprawdzonych wzorów z innych krajów oraz pozytywnych przykładów własnych polskich sukcesów. Realizacja tych zadań wymaga odważnych decyzji politycznych, które zapewnią naukowcom niezbędną do efektywnej pracy wolność, ale także powiążą tę wolność z odpowiedzialnością. Dzięki ludziom, którzy się tego podejmą i odpowiedzialnie wykorzystają oferowane możliwości, Polska będzie miała szansę na szybki postęp cywilizacyjny. Inwestycje w naukę są kluczowe dla rozwoju każdego kraju.

SŁOWA KLUCZOWE: organizacja nauki, wolność, odpowiedzialność, doskonałość kadry, odbiurokratyzowanie, ekspercki system ocen

1. Wzorce i propozycje na rzecz rozwoju nauki w Polsce[1]

Poniższy artykuł jest próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak rozwijać naukę w Polsce. Punktem wyjścia jest analiza tego, co działo się w systemie organizacji

[1] Część tekstu napisali obaj współautorzy (pkt 1, 3, 4), a część jeden z nich (pkt 2), ale wspólnie stworzyli całość i w pełni akceptują jej treść. Autorzy dziękują współpracownikom z Międzynarodowego Instytutu Biologii Molekularnej i Komórkowej: profesorom Jackowi Jaworskiemu, Marcie Miączyńskiej i Marcinowi Nowotnemu za pomoc oraz wnikliwe i krytyczne uwagi do tekstu oraz Dominice Dubickiej-Boroch za pomoc w zredagowaniu ostatecznej wersji artykułu.

nauki w naszym kraju w ciągu ostatnich 26 lat, w odniesieniu do rozwoju nauki na świecie.

Nasze rozważania rozpoczynamy od gorzkiego stwierdzenia, że większość polityków w Polsce nie docenia znaczenia nauki nie tylko jako rzeczywistego źródła innowacji, ale i jako narzędzia do identyfikacji problemów, sposobów ich rozwiązywania i oceny skutków różnych działań, czyli do prowadzania skutecznej polityki krajowej. W związku z tym, bez radykalnego zwiększenia kapitału intelektualnego, co może się dokonać tylko dzięki odpowiedniemu wzmocnieniu edukacji i nauki oraz jej odpowiedniej popularyzacji, Polska nigdy nie osiągnie poziomu innowacyjności krajów Zachodu czy „tygrysów Azji". Tylko kraje, które stawiają na innowacje wynikające w znacznym stopniu ze zrozumienia roli nauki i mądrego w nią inwestowania, mają szanse na postęp i rozwój oraz wynikające z nich stabilność gospodarczą i wysoki poziom życia. Do tego potrzebna jest świadomość znaczenia nauki nie tylko wśród polityków (a zwłaszcza polityków decydentów), ale przede wszystkim wśród społeczeństwa. W tym kontekście dużym problemem jest to, że opinię publiczną kształtuje się, odwołując się do emocji i osobistych przekonań (poprzez postprawdę), a nie do faktów podawanych przez ekspertów powołujących się na wyniki badań naukowych. Interesujące spojrzenie na to zjawisko opisane jest m.in. w dwóch wydanych w 2017 r. książkach (Levitan 2017; Nichols 2017).

Lekceważenie znaczenia nauki i naukowców pracujących w Polsce objawiało się i nadal objawia w rozmaity sposób, zwłaszcza przez dezawuowanie ich dokonań oraz krytykę niektórych instytucji naukowych, np. PAN, przez szerzenie postprawd dla celów politycznych, a w szczególności niedostrzeganie możliwości prorozwojowych kraju przez właściwe zreformowanie nauki i szkolnictwa wyższego. Brak wiary w to, iż w Polsce można stworzyć równie dobre zespoły naukowe i innowacyjne jak te działające w najlepszych ośrodkach za granicą, skutkował tym, że nie zdecydowano się na znaczące dofinansowanie nauki i projakościowe zmiany całego systemu. Dobrze, że obecnie ponownie dyskutujemy, jak zreformować naukę i szkolnictwo wyższe, ale mamy poczucie, że ta dyskusja powinna była zdarzyć się i przełożyć na działania wiele lat temu. Niestety, wina jest nie tylko po stronie polityków, ale i po stronie środowiska naukowego, w szczególności osób na stanowiskach decyzyjnych uczelni i instytutów. Niechęć do zmian, myślenie i działanie w kategoriach korzyści własnych instytucji i środowisk zamiast dobra ogólnego, obrona „swojskości" oraz tolerowanie bylejakości to tylko niektóre nasze grzechy.

Tylko ci, którzy zrozumieją, że inwestycje w naukę są kluczowe dla rozwoju kraju, którzy wskażą sposoby wspierania rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego i będą umieli wykorzystać wiedzę i rzetelne dane do podejmowania decyzji politycznych, w tym do polityki społecznej (*evidence-based policy making*), poprowadzą Polskę w kierunku dalszego postępu cywilizacyjnego. Czy mamy obecnie szansę na taką zmianę? Czy dyskusje w ramach Narodowego Kongresu Nauki (NKN) przybliżają nas do znalezienia właściwych reform? Sądzimy, że tak może

się stać, gdyż po raz pierwszy prowadzona jest tak szeroka i otwarta dyskusja, w której bierze udział wielu przedstawicieli świata nauki z różnych środowisk, z różnych uczelni i instytucji naukowych, do której zaprasza się ekspertów z zagranicy i w której aktywnie uczestniczą nie tylko przedstawiciele obecnej władzy, ale i innych środowisk politycznych. Czy tak się stanie, zależy jednak od tego, kto zadecyduje o ostatecznym kształcie reformy i kto będzie ją realizował: czy sami politycy, czy wspólnie z naukowcami. Jeśli z naukowcami, to z którymi? Na ile realizacja długoterminowej reformy może być ustabilizowana i uniezależniona od wyników wyborów parlamentarnych przez wiele kolejnych lat?

2. Ocena dotychczasowych zmian w organizacji nauki

Zanim odniosę się do niektórych propozycji pojawiających się w ramach NKN i przedstawię własne, spróbuję zidentyfikować efekt zmian w organizacji nauki w Polsce, które miały miejsce od 1989 r., i problemy stanu obecnego. Mimo dużej liczby dobrze wyedukowanych młodych ludzi, mimo wielu pozytywnych zmian, ustaw i regulacji, mimo ogromnych funduszy zainwestowanych w infrastrukturę badawczą, w naukę i szkolnictwo wyższe oraz stworzenia dwóch agencji finansujących badania naukowe i rozwój [Narodowego Centrum Nauki (NCN) i Narodowego Centrum Badań i Rozwoju (NCBR)], mimo sukcesów w finansowaniu najlepszych naukowców i zespołów przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej, efekty są mniejsze niż powinny i mogły być osiągnięte. Na pytanie, dlaczego tak się stało, można odpowiedzieć następująco:

To ludzie rozwijają naukę, dokonują odkryć, tworzą wynalazki i przekazują wiedzę innym poprzez kształcenie i popularyzację wyników. Badania naukowe, które mają doprowadzić do wielkich odkryć i w niektórych przypadkach skutkować aplikacjami, mogą zrealizować fachowcy, którzy mają poczucie, że to, co robią, jest doceniane, a do tego mają poczucie stabilizacji i wsparcia środowiska, w tym profesjonalnej administracji. Potrzebują zatem takich warunków pracy, które nie obciążają ich działaniami niezwiązanymi bezpośrednio z oczekiwaną od nich rolą. Tymczasem naukowcy i nauczyciele akademiccy w Polsce obarczeni są nadmierną biurokracją, wynikającą z przeregulowania nauki i braku zaufania ze strony różnych urzędów. Dodatkowym obciążeniem jest często konieczność podejmowania dodatkowego zatrudnienia, będąca skutkiem niskich wynagrodzeń w głównym miejscu pracy.

Nie można podejmować trudnych wyzwań naukowych, jeśli wyznacznikiem sukcesu w karierze naukowej są tytuły, stopnie, punkty, premie, rozliczenia grantów etc., a nie dokonywanie znaczących odkryć, wynalazków i przekazywanie wiedzy innym. Sprowadzanie pracy naukowej do rzemiosła i masowej produkcji nastawionej

na ilość, a nie na jakość, w celu optymalizacji wyników ewaluacji własnej i instytucji, w której się pracuje, niszczy myślenie o podejmowaniu trudnych wyzwań i rzeczywistych problemach naukowych.

Zwiększając finansowanie nauki i szkolnictwa wyższego, nie zadbano o wypracowanie systemu oceny jakości, który skutecznie weryfikowałby jakość osiągnięć, poziomu kadry naukowej oraz wniosków o wsparcie nowych działań lub kontynuację działań podjętych wcześniej. Doprowadziło to do stagnacji, „chowu wsobnego", obniżenia wewnętrznych wymagań (np. tolerowania rozpraw doktorskich o niskiej jakości), znacznego zestarzenia się kadry kierowniczej i odwrócenia piramidy wiekowej w instytucjach naukowych i wydziałach uczelni. Wiele z nich utrzymuje studia doktoranckie oraz prawa do nadawania doktoratów i habilitacji tylko dla „punktów" i otrzymania odpowiedniej dotacji. Celem wykazania właściwego „potencjału kadrowego" często zatrudnia się emerytowanych naukowców, którzy nie prowadzą już działalności naukowej. Przyczynia się to do rozdrobnienia potencjału naukowego.

Wprowadzając granty NCN, stworzono zunifikowany system dla różnych dyscyplin, zamiast dostosować go do ich specyfiki. Prowadzi to do nieoptymalnego wykorzystywania środków, ponieważ rozdrabnia je tam, gdzie potrzebna jest większa kumulacja lub kieruje je do niewłaściwych grup. Na przykład, małe granty dla doktorantów w naukach humanistycznych mogą być bardzo przydatne, natomiast w naukach przyrodniczych, wymagających znacznej koncentracji zasobów, mogą prowadzić do rozdrobnienia wysiłków.

Bardzo duże fundusze przeznaczono dla NCBR i skierowano na prace wdrożeniowe bez wprowadzenia odpowiednich ułatwień prawnych i finansowo-podatkowych. Jednocześnie, system przyznawania tych środków nie dawał i nadal nie daje gwarancji na ich właściwe wykorzystanie. Nie stworzono systemu recenzji, zapobiegającego niewłaściwym decyzjom. Brakuje sposobów finansowania oraz środków na finansowanie działań pomiędzy badaniami podstawowymi (które jeżeli są skuteczne, kończą się odkryciem i ewentualnie pomysłem na zastosowanie w praktyce) a badaniami przemysłowymi i pracami wdrożeniowymi, które rozpoczynają się od etapu już przetestowanego prototypu. Nie określono, która z agencji (NCN czy NCBR) ma zająć się finansowaniem badań zorientowanych na opracowanie takich prototypów, czyli zastosowaniami praktycznymi, ale „przedwdrożeniowymi", np. w formie grantów typu *proof of concept*, analogicznych do tych, które są finansowane przez European Research Council (ERC). Oczekiwanie, iż w ciągu zaledwie kilku lat można wykonać badania podstawowe, stworzyć i przetestować prototypy oraz przygotować produkt do wdrożenia, jest nierealne.

System przyznawania funduszy strukturalnych na naukę przyzwalał na uzyskiwanie środków na obietnice niemożliwe do realizacji. Część środowiska skorzystała z łatwych do zdobycia funduszy, rezygnując ze starań o trudniejsze granty oferowane w konkursach programów ramowych Komisji Europejskiej. To dopro-

wadziło do demoralizacji niektórych środowisk naukowych. Fundusze strukturalne „wydawano", a nie inwestowano i nie definiowano oczekiwań (poza sprawdzeniem, czy wydatki odpowiednio zaksięgowano). Potem więc nie można było sprawdzić, czy wynik został osiągnięty, czy nie. Ogromną część środków strukturalnych przeznaczono na infrastrukturę badawczą i nowe budynki, bez stworzenia możliwości do jej optymalnego wykorzystywania. Nie brano także pod uwagę kosztów utrzymania nowych inwestycji. Istnieje obawa, że te koszty będą przekraczały możliwości poszczególnych uczelni i instytucji, czego efektem będzie wynajmowanie powierzchni prywatnym użytkownikom, a nie wykorzystywanie ich na potrzeby kształcenia i nauki. Powołano zbyt mało nowych grup badawczych i nie powstały nowe instytuty naukowe z nową kadrą. Nie stworzono warunków do wypełnienia luki pokoleniowej wśród naukowców. Ze względu na emigrację brakuje zdolnych badaczy w wieku średnim, którzy mogliby stanowić grupę potencjalnych liderów dla nowych zespołów; brakuje też wystarczających zachęt do sprowadzenia talentów z zagranicy.

Oprócz krytycznych ocen należy jednak dostrzec wiele pozytywnych zmian, które po 1989 r. dokonały się na polskich uczelniach i w instytutach oraz w formach finansowania nauki. To dzięki nim i nowym funduszom będzie można przeprowadzić kolejne etapy reform. Mimo powyższej krytyki wskazałbym tu na budowę wielu nowoczesnych budynków uczelni wyższych. Setki tysięcy metrów kwadratowych nowych laboratoriów i sal wykładowych stanowią ogromny potencjał rozwojowy. Kolejny znaczny postęp to zakupy aparatury badawczej na uczelniach i w instytutach naukowych, umożliwiającej prowadzenie badań tymi samymi metodami, co w ośrodkach zagranicznych. Kluczowe było także wprowadzenie zasady zróżnicowania finansowania instytucji naukowych i uczelni w zależności od ich osiągnięć oraz wprowadzenie systemu grantowego. Te trzy elementy zmian w nauce umożliwiły wielu naukowcom i grupom badawczym w Polsce osiągnięcie wysokiego poziomu badań porównywalnego z najlepszymi ośrodkami zagranicznymi. Na przykładzie Międzynarodowego Instytutu Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie (MIBMiK) opiszę, jak finansowanie instytucji naukowych w zależności od ich osiągnięć oraz system grantowy umożliwiły jego powstanie i rozwój.

Międzynarodowy Instytut Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie jest jednym z najmłodszych instytutów w Polsce. Swoją działalność rozpoczął w 1999 r. w oparciu o ustawę sejmową i już od pierwszych rankingów przeprowadzonych przez Komitet Badań Naukowych (KBN), a następnie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, był na czele instytutów zajmujących się działalnością badawczą w obszarze biologii. Można zadać pytanie, jak to możliwe, że kiedy w Polsce fundusze na naukę były ograniczane i następowały poważne zmiany ekonomiczno-polityczne, udało się stworzyć instytut, który skutecznie konkuruje z wiodącymi jednostkami

naukowymi nie tylko w Polsce, ale i w Europie? W zamierzeniu organizatorów Instytutu utworzenie tej jednostki było eksperymentem, który miał udowodnić, że wprowadzając w Polsce zasady organizacji nauki przetestowane w Europie Zachodniej, można osiągnąć znaczące efekty. Chodziło o instytut, który będzie działał na podobnych zasadach, jak bardzo dobre placówki o międzynarodowej renomie, np. instytuty Maxa Plancka w Niemczech czy Europejskie Laboratorium Biologii Molekularnej (EMBL), o placówkę, o której młodzi polscy naukowcy mogliby powiedzieć, że daje im ona takie same albo nawet lepsze warunki pracy, niż tam gdzie byli wcześniej na stażu za granicą. Sukces tego eksperymentu (przynajmniej w opinii międzynarodowych komentatorów) wskazuje, że powinno się skorzystać z przykładu tego Instytutu i wykorzystać rozwiązania, które okazały się skuteczne (Schiermeier 2003; 2017; Kuźnicki i Miączyńska 2007). O fenomenie MIBMiK i zasadach jego powstania oraz funkcjonowania, a także o wysiłkach naszego zespołu i trudach, jakie napotkaliśmy na swojej drodze, przypominam w ramach dyskusji w czasie Narodowego Kongresu Nauki 2017.

Powstanie Międzynarodowego Instytutu Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie jest efektem działań zespołu, którego trzon tworzyło trzech wówczas młodych naukowców (Macieja Nałęcza, Leszka Kaczmarka i Jacka Kuźnickiego) wierzących, że mogą zreformować naukę w Polsce (Nałęcz 1995, Kuźnicki 1995). Mieliśmy wyobrażenie, jak taki instytut powinien być zorganizowany, a jednocześnie byliśmy świadomi, jakie są słabe strony instytutów w Polsce i co trzeba zrobić w tej nowej instytucji, aby takie problemy się nie pojawiały. Te pomysły wspierał profesor Angelo Azzi, dyrektor instytutu w Bernie, który współpracował z UNESCO. Wsparcie ze strony tej międzynarodowej instytucji pomogło nam przekonać krajowych decydentów o słuszności naszego projektu. Skutkiem tych wszystkich działań było podpisanie międzynarodowej umowy rządu RP z UNESCO o utworzeniu Międzynarodowego Instytutu Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie, co nastąpiło w maju 1995 r. w Paryżu (Kuźnicki, Dubicka-Boroch, Witt i Ziemka 2012; Kuźnicki 2013). Był to kluczowy moment, którego efektem stała się ratyfikacja tej umowy przez polski parlament, a następnie uchwalenie ustawy sejmowej o powstaniu Instytutu[2]. Tym samym, ramy jego działania zostały określone przez polityków, którzy zadecydowali o kształcie ustawy. To dzięki tym decyzjom Instytut uzyskał znaczącą samodzielność, a jednocześnie uprawnienia do prowadzenia nowatorskiej, jak na ówczesne polskie warunki, polityki naukowej.

Bez wpływów zewnętrznych byliśmy w stanie wypracowywać właściwe sposoby funkcjonowania, określone procedury i stworzyliśmy własną „kulturę instytutową". Jej głównymi cechami są: postawienie na wysoką jakość badań naukowych, współpracę i politykę „otwartych drzwi" wewnątrz Instytutu, niekoncentrowanie się na

[2] Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. o Międzynarodowym Instytucie Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie, Dz.U. nr 106, poz. 674.

tym, co przynosi doraźne efekty (np. ministerialne punkty oceny parametrycznej), ale na tym, co służy rozwiązywaniu poważnych problemów naukowych i wspieraniu rozwoju młodszych pracowników oraz niekoniunkturalna otwartość na współpracę z zespołami spoza Instytutu. Ważna jest także atmosfera typu *team spirit*, wspólnego wypracowywania kluczowych decyzji i poczucia, iż na każdym poziomie działania w zespołach naukowych i innych działach kreatywność, odpowiedzialność i rzetelność są tym, co decyduje o ostatecznym wyniku, oraz że praca każdego pracownika jest ważna dla sukcesu całego Instytutu.

Działalność Instytutu nadzoruje Międzynarodowy Komitet Doradczy (MKD). W jego skład wchodzi obecnie 18 uczonych, głównie spoza Polski, z dużymi osiągnięciami naukowymi i organizacyjnymi (np. dyrektorzy placówek naukowych), którzy honorowo (bez wynagrodzenia) poświęcają swój czas, aby wspierać rozwój Instytutu, oceniać jego dokonania i plany. Udało nam się przezwyciężyć różne problemy i niebezpieczeństwa, jakie napotykaliśmy na naszej drodze na skutek zmian w ustawodawstwie, zasadach finansowania i nieufności z różnych stron. Nie znaczy to jednak, że wszystkie rozwiązania wprowadzone i przetestowane w MIBMiK okazały się idealne, a tym bardziej nie muszą one nadawać się do bezpośredniego kopiowania przez inne instytucje działające w innych warunkach prawnych.

W ustawie Instytutowi zapewniono budynek należący do Polskiej Akademii Nauk (PAN) oraz, w niewielkiej wysokości, finansowanie podstawowej administracji i kosztów utrzymania tego budynku. Nie przeznaczono jednak żadnych funduszy na zainicjowanie i wspieranie działalności naukowej. Pierwszym kluczowym elementem tworzenia Instytutu było zatrudnienie właściwych liderów naukowych, tj. takich, którzy nie tylko potrafią zdobyć środki finansowe, ale są twórczy i podejmą trudne wyzwania, będą zdolni do uzyskania znaczących wyników i opublikowania ich w bardzo dobrych czasopismach, a także takich, którzy dzięki prowadzeniu nowoczesnych badań na wysokim poziomie są w stanie stworzyć zespół, zatrudniając młodych i zmotywowanych do starań o sukces, ambitnych naukowców. Osobami, do których kierujemy naszą ofertę zatrudnienia jako lidera, są przede wszystkim młodzi stażyści podoktorscy, którzy chcą założyć swój pierwszy zespół badawczy. Sposobem na znalezienie takich liderów jest przeprowadzanie rzetelnych, międzynarodowych konkursów, otwartych dla osób ze stopniem doktora. W procesie tym kluczowi są członkowie wspomnianego powyżej MKD. W każdym konkursie komisja MKD tworzy krótką listę kandydatów, którzy są zapraszani na otwartą sesję naukową, podczas której prezentują swoje wyniki i dyskutują je z pracownikami Instytutu oraz członkami komisji. Następnie członkowie MKD przeprowadzają z każdym kandydatem rozmowę, na podstawie której rekomendują dyrektorowi potencjalnych liderów. Dotychczas w 19 konkursach zatrudniliśmy 16 liderów, w tym kilku z innych krajów. Warto podkreślić, że odbyły się też konkursy bez rozstrzygnięcia, w których MKD nikogo nie rekomendował albo w których negocjacje z rekomendowanym kandydatem zakończyły się niepowo-

dzeniem. Zdarzały się także sytuacje, w których rekomendowano równocześnie kilku bardzo dobrych kandydatów i kiedy zakładanych było kilka grup badawczych. Taka procedura stwarza optymalne warunki do wybrania osób twórczych, o właściwych cechach, prowadzących badania na światowym poziomie. Udało nam się zatrudnić utalentowanych naukowców, którzy skupiają wokół siebie innych, również utalentowanych współpracowników. Wielu z nich twierdzi, że gdyby nie nasz Instytut, to albo by nie wrócili, albo ponownie wyjechali z Polski. Naukowcy ci są niezwykle skuteczni w pozyskiwaniu środków finansowych na badania ze źródeł polskich i zagranicznych. W przygotowywaniu wniosków grantowych mają mocne wsparcie zarówno administracji, jak i bardziej doświadczonych koleżanek i kolegów.

Zatrudniony w wyniku konkursu kierownik grupy badawczej dostaje do dyspozycji powierzchnię laboratoryjną i biurową, fundusze na swoją pensję, na rozpoczęcie prac badawczych (*start-up funds*) oraz na stypendia dla dwóch doktorantów. Kierownik grupy równocześnie musi być świadom, że jednym z jego najważniejszych zadań jest zdobywanie funduszy na badania i na zatrudnienie dodatkowych pracowników. Już po kilku latach funkcjonowania zespoły liczą co najmniej 10 osób, co oznacza, że większość z nich jest finansowana z grantów. Konieczność utrzymania większości pracowników naukowych dzięki funduszom grantowym powoduje, iż zarówno kierownik, jak i część jego personelu stale musi zdobywać dodatkowe finansowanie. Są to granty polskie i zagraniczne, w tym fundusze Programów Ramowych Komisji Europejskiej. Wszyscy liderzy i członkowie ich zespołów są zatrudniani na okresowych kontraktach. Przedłużenie kontraktu jest możliwe tylko dzięki utrzymaniu badań naukowych na bardzo wysokim poziomie. Każdy zespół badawczy jest oceniany po raz pierwszy po 3 latach przez członków MKD i powołanych przez nich specjalistów w danej dziedzinie. Rekomendują oni dalsze postępowanie z zespołem. Jeśli optują za przedłużeniem umowy, wówczas dodajemy do oryginalnego kontraktu kolejne 2 lata. Takie „przesuwane" zatrudnienie typu *rolling-tenure* teoretycznie może trwać w nieskończoność, ale były już rekomendacje negatywne, gdzie kierownik i członkowie zespołu mieli jedynie czas do wygaśnięcia kontraktu, czyli ok. 1,5 roku, na znalezienie innej pracy. Dotychczas rozwiązano siedem zespołów: dwa z powodu opinii MKD, a pozostałe w wyniku decyzji kierowników grup o przeniesieniu się do innych instytucji. Jednym z tych ostatnich jest prof. Agnieszka Chacińska, która po 7 latach pracy w Instytucie wygrała konkurs na dyrektora Centrum Nowych Technologii Uniwersytetu Warszawskiego (CeNT UW) i obecnie tam pracuje.

Eksperymentowanie jest pouczające, zwłaszcza kiedy wyniki eksperymentu analizuje się krytycznie i wyciąga wnioski zarówno z sukcesów, jak i z ich braku. Nie wszystkie pierwotne pomysły na funkcjonowanie Instytutu okazały się słuszne. Jednym z takich elementów jest brak możliwości stałego zatrudnienia dla kierowników zespołów badawczych, którzy przeszli pozytywnie przez kilka kolejnych ocen. Nawet

po kilkunastu latach pracy kierownik zespołu nie może czuć się stabilnie zatrudniony, co powoduje, że musi myśleć o działaniach, które w kolejnych ewaluacjach zapewnią mu dalsze zatrudnienie. Może to skłaniać do unikania podejmowania bardzo ambitnych projektów, wymagających wielu lat pracy (dłuższych niż okresy pomiędzy ewaluacjami). Kolejnym problemem jest bardzo częsta ewaluacja zespołów (co 2 lata), co również zbytnio angażuje członków MKD w trakcie ich wizyt w Instytucie. W oparciu o nasze doświadczenia uważamy, że częstość ewaluacji powinna się zmniejszać wraz z zaawansowaniem kariery, tak aby dojrzali i wielokrotnie już oceniani badacze przechodzili poważną ocenę okresową co 5-6 lat.

W Instytucie było i jest realizowanych wiele grantów z 5., 6. i 7. Programu Ramowego Komisji Europejskiej. Dwóch naukowców (Janusz Bujnicki i Marcin Nowotny) otrzymało granty European Research Council, a jeden grant ERC jest realizowany w Londynie przez dr Ewę Paluch, która uzyskała go jako kierowniczka grupy afiliowanej przy MIBMiK i Instytucie Maxa Plancka w Dreźnie. Warto zaznaczyć, że już na początku istnienia Instytutu stworzyliśmy dział wspierający naukowców w aplikowaniu o granty i przygotowywaniu raportów, głównie po to, aby odciążyć ich od pracy administracyjnej. Naukowcy mają pełne wsparcie profesjonalnych pracowników administracji. Ze względu na międzynarodowy charakter Instytutu i obecność wielu naukowców niemówiących po polsku, od wszystkich pracowników administracji, księgowości i innych działów wspierających wymaga się znajomości języka angielskiego. Profesjonalizm takich pracowników oraz ich poczucie, że tworzą razem z naukowcami jeden zespół, jest jednym z kluczowych elementów odpowiedzialnych za sukcesy Instytutu.

O tym, że idea stojąca u podstaw powołania do życia międzynarodowego instytutu badawczego odniosła sukces, świadczy wiele danych, np. liczba, jakość i cytowania prac, liczba grantów i wielkość finansowania grantowego, stanowiska badawcze składające się z unikatowych i nowoczesnych urządzeń, ekspertyza pracowników skutkująca umowami z przedsiębiorcami, rozbudowana współpraca w kraju i za granicą, a także patenty i związane z nimi licencje. W latach 2000-2016 pracownicy MIBMiK opublikowali ponad 800 prac naukowych z *Impact Factor*, w tym w: *Cell, EMBO Journal*, *FASEB Journal*, *Glia*, *Human Mutation*, *Journal of Biological Chemistry*, *Journal of Neuroscience*, *Molecular Cell*, *Molecular Psychiatry*, *Nature*, *Nature Coummunications*, *Nature Structural and Molecular Biology*, *Neuron*, *Nucleic Acids Research*, *PLoS Biology*, *PLoS Medicine*, *PNAS USA*, *RNA*.

W tym samym okresie (2000-2016) w Instytucie realizowano 265 projektów, w tym: 207 projektów krajowych oraz 58 zagranicznych, w tym z EMBO (4 projekty), HHMI (3), Wellcome Trust (3), NIH, Towarzystwa Maxa Plancka, DFG, funduszy polsko-szwajcarskich i polsko-norweskich. W latach 2006-2016 22,7% finansowania grantowego pochodziło z zagranicy. Ponadto w ramach Programów Ramowych Komisji Europejskiej uzyskano finansowanie 27 projektów na sumę 14,1 mln EUR (7 w 5. PR – 1,9 mln EUR, z czego 2 koordynowane przez MIBMiK; 9 w 6.

PR – 3,8 mln EUR; 11 w 7. PR – 8,4 mln EUR) oraz 12 z funduszy strukturalnych. W latach 2006-2016 71% funduszy pochodziło ze źródeł konkursowych. Dzięki tym grantom roczny budżet Instytutu wzrósł od 1999 r. (1,5 mln zł) ponad 20-krotnie, osiągając już w 2012 r. poziom ok. 32 mln zł i utrzymując się z drobnymi wahaniami do 2015 r. W 2016 r. wzrósł do ok. 37 mln zł. Obecnie w Instytucie pracuje ponad 180 osób, w tym 41 doktorantów. Suma funduszy zainwestowanych w Instytut od początku jego powstania (pensje, aparatura, odczynniki, wyjazdy naukowe, bieżące rachunki itd.) wynosi ok. 82,5 mln EUR, czyli ok. 330 mln zł. Suma ta wystarczyła, aby w pustym na początku budynku stworzyć i umożliwić funkcjonowanie Instytutowi znajdującemu się obecnie na 1. miejscu (z kategorią A+) w rankingu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego wśród placówek prowadzących badania w dziedzinie biologii. Ten sukces był możliwy dzięki temu, że politycy dali nam szansę, uchwalając ustawę o powołaniu Instytutu, a następnie pozwalając nam na realizację idei doskonałości naukowej bez politycznych ingerencji.

Na przykładzie MIBMIK widać, iż dotychczasowe zmiany w organizacji nauki w Polsce nie przeszkadzały, a wręcz stwarzały szanse na powstanie nowych, bardzo dobrych zespołów i instytucji naukowych. W kraju jest także wiele innych przykładów bardzo dobrych zespołów i centrów badawczych, które optymalnie wykorzystały istniejące warunki i możliwości. Niestety, dokonało się w to zbyt małej skali. Co więcej, ich powstanie łączyło się z kompromisami wobec istniejącego środowiska naukowego lub postawieniem na utrzymanie infrastruktury kosztem jakości zespołów i ich pracy naukowej. Są też przykłady błędnych decyzji, polegające na znacznych wydatkach na infrastrukturę, która generuje koszty, a nie na zasoby ludzkie, wyniki naukowe, publikacje oraz aplikacje. Zarówno pozytywne, jak i negatywne przykłady powinny posłużyć do opracowania zasad dalszych działań reformujących. Wiele uczelni wybudowało nowe budynki, zakupiło aparaturę, ale nie mają możliwości, aby utrzymać ich funkcjonowanie i wypełnić je bardzo dobrymi zespołami naukowymi. W takich miejscach mogą powstawać nowe instytuty jako centra badawcze tych uczelni i skutecznie konkurować z najlepszymi instytutami w Polsce i za granicą. W tym celu należy wykorzystać doświadczenia w organizacji nowych instytucji, nie tylko MIBMiK w Warszawie, ale i np. Centrum Nowych Technologii Uniwersytetu Warszawskiego, Centrum Zaawansowanych Materiałów Politechniki Warszawskiej, Małopolskiego Centrum Biotechnologii Uniwersytetu Jagiellońskiego i EIT+ we Wrocławiu.

3. Nasze propozycje

Co można zrobić, aby usprawnić system nauki w Polsce i szybko osiągnąć maksymalnie pozytywny efekt? Przede wszystkim skorzystać ze sprawdzonych wzorów

z innych krajów oraz pozytywnych przykładów naszych krajowych sukcesów. Dotyczy to nie tylko naszej macierzystej placówki, co szczegółowo opisujemy, ale i innych instytucji, np. w Poznaniu, Krakowie i Warszawie, działających w „starych" ramach organizacyjnych. Na podstawie naszych doświadczeń w Międzynarodowym Instytucie Biologii Molekularnej i Komórkowej oraz znajomości wzorców krajowych i zagranicznych proponujemy następujące działania w zakresie tworzenia nowych jednostek naukowych oraz reformowania niektórych istniejących jednostek w kierunku radykalnej koncentracji działalności naukowej na podjęciu konkurencji na poziomie światowym.

3.1. Propozycje dotyczące systemu nauki

1. Niezbędne jest przyjęcie bezkompromisowego podejścia dotyczącego doskonałości kadry, zarówno jeżeli chodzi o naukowców, jak i pracowników administracji. Od ich zaangażowania i umiejętności zależy wynik pracy. W tym obszarze organizacji nie można sobie pozwolić na obniżanie standardów w myśl oszczędności, gdyż natychmiastową konsekwencją jest obniżenie efektywności. Konieczne jest oferowanie takich warunków finansowych, które umożliwią skuteczną konkurencję o najlepsze kadry na poziomie światowym.

- Niezbędna jest staranna selekcja osób na wszystkie stanowiska. Zwłaszcza w przypadku stanowisk związanych z dużą odpowiedzialnością (zarówno w ramach prowadzenia badań, jak i w administracji) konieczne jest wyznaczenie wysokich standardów, poniżej których nie można zejść, nawet w razie braku odpowiednich kandydatów. Wymaga to wielu działań, np. przeprowadzania otwartych (na kraj i zagranicę) konkursów na stanowiska naukowe, m.in. kierowników grup, stażystów podoktorskich, doktorantów, a także na stanowiska w administracji. Konkursy muszą być prowadzone nie tylko pod kątem wybrania najlepszego przystępującego w danym momencie do konkursu kandydata/najlepszej kandydatki, ale przede wszystkim spełnienia wysokich wymagań odpowiadających docelowemu poziomowi instytucji. Oznacza to dopuszczenie możliwości zamknięcia konkursu bez znalezienia odpowiedniego pracownika, jeżeli najlepszy kandydat nadal nie spełnia oczekiwań (jak wspomnieliśmy wcześniej, w MIBMiK część konkursów na stanowiska kierownicze była zamykana z wynikiem negatywnym, przy założeniu, że konkurs zostanie otwarty ponownie, aż znajdzie się kandydat spełniający oczekiwania). Nie zdarzyło się nam obniżyć oczekiwań, aby dostosować się do poziomu kandydatów. Takie podejście w dłuższej perspektywie owocuje podniesieniem prestiżu instytucji. Podobna praktyka znana jest nam z czołowych instytucji naukowych, np. Politechniki Federalnej w Lozannie (EPFL).
- Pracownicy poddawani są rzetelnej okresowej ocenie, od której zależy przedłużenie ich zatrudnienia. Ocena okresowa powinna odbywać się z udziałem

ekspertów zewnętrznych i brać pod uwagę opinie płynące z instytucji zatrudniającej. Oczywiście wszyscy pracownicy muszą znać i akceptować tę regułę przed podjęciem zatrudnienia. Na poziomie kierownika grupy badawczej i na wyższych stanowiskach ocena powinna odbywać się na podstawie recenzji zewnętrznych, najlepiej z udziałem ekspertów zagranicznych, którzy powinni ocenić, jak osiągnięcia osoby ocenianej i jej grupy mają się do poziomu osiągnięć w najlepszych jednostkach naukowych w danej dyscyplinie na świecie. Konieczne jest spełnienie dwóch warunków oceny *peer review*, zgodnie z rekomendacją Komitetu Polityki Naukowej: 1) brak konfliktu interesów (zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym), 2) ekspert oceniający musi reprezentować co najmniej taki poziom naukowy, jak osoba oceniana, preferencyjnie wyższy[3]. W MIBMiK przeprowadzana jest regularna ocena okresowa kierowników grup, stanowiąca podstawę przedłużania ich zatrudnienia i działalności grup przez międzynarodowy komitet (MKD) w oparciu o recenzje zagranicznych, anonimowych ekspertów, którzy reprezentują naukę na bardzo wysokim poziomie światowym.

- W przypadku braku rekomendacji do przedłużenia zatrudnienia kierownika i funkcjonowania grupy rozwiązywana jest cała grupa. Nie praktykuje się przejmowania grup przez ich członków „w spadku" po poprzednim szefie. Objęcie stanowiska kierownika grupy jest możliwe tylko na drodze konkursowej i dotyczy wyłącznie tworzenia nowych grup.
- Kierownicy grup, którzy przeszli wiele ewaluacji i wykazali się zarówno podejmowaniem znaczących wyzwań badawczych, jak i skutecznością w doprowadzaniu swoich działań do sukcesu, powinni zostać docenieni poprzez zwiększenie zaufania, a co za tym idzie – znaczne wydłużenie okresu pomiędzy kolejnymi ocenami. Według naszych dotychczasowych doświadczeń, jak i wzorów międzynarodowych (np. oceny osób na stanowiskach dyrektorskich w instytutach Maxa Plancka) dojrzali naukowcy, kierujący dużymi zespołami badawczymi, powinni przechodzić ocenę okresową co 5-6 lat.

2. Niezbędne jest zapewnienie wolności badawczej i organizacyjnej, jak również wymaganie odpowiedzialności proporcjonalnie do tej wolności dla osób kierujących przedsięwzięciami związanymi z nauką, w tym rektorów uczelni, dziekanów wydziałów, dyrektorów instytutów, kierowników laboratoriów itp. W szczególności zarządzający dużymi jednostkami naukowymi powinni mieć swobodę kształtowania wewnętrznej struktury i polityki kadrowej swoich jednostek. Kierujący instytucjami naukowymi powinni również mieć możliwość (i związaną z tym odpowiedzialność) kształtowania polityki kadrowej w taki

[3] Stanowisko Komitetu Polityki Naukowej w zakresie wskaźników doskonałości naukowej, Warszawa, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_11/45338be037b1890db6da9d2ae0e83a0f.pdf [29.09.2014].

sposób, żeby zapewnić odpowiednią mobilność swoich pracowników. Z jednej strony niezbędne jest zapewnienie długoterminowego zatrudnienia dla kluczowych pracowników, z drugiej – zapewnienie, że pracownicy po zrealizowaniu z sukcesem danego etapu kariery opuszczą instytucję i będą kontynuować swoją pracę w innym ośrodku, przenosząc tam swoje doświadczenia i najlepsze praktyki.

- Kierownicy grup badawczych na etapie rekrutacji powinni być wybierani pod kątem dopasowania do profilu badawczego instytucji, ale od momentu wybrania powinni mieć całkowitą wolność w kształtowaniu swojej strategii badawczej, polityki kadrowej i bieżącej działalności, w ramach otrzymanych do dyspozycji zasobów. To, czy ich działania przyniosą sukces czy nie, należy weryfikować w ramach oceny okresowej.
- Okresowa ewaluacja służy ocenie sukcesu kierownika i jego grupy pod względem zainwestowanych w grupę zasobów, przede wszystkim pod kątem jakości wyników pracy naukowej (doskonałość naukowa i/lub użyteczność wyników dla społeczeństwa/gospodarki – w zależności od obszaru nauki), ale także pod kątem wartości dodanej dla instytucji. Naukowcy, którzy wykazują sukcesy w obszarze strategicznych priorytetów instytucji, powinni być mocno wspierani, aby swoje sukcesy zwielokrotnić. Naukowcy, którzy wykazują sukcesy w innym obszarze niż strategiczne priorytety instytucji, powinni otrzymać wsparcie w przeniesieniu się do (lub stworzeniu nowej) instytucji, w której mogliby realizować swoje prace. Alternatywą jest zmiana strategicznych priorytetów instytucji macierzystej.

3.2. Propozycje dotyczące całego systemu nauki i szkolnictwa wyższego

3. Należy odbiurokratyzować system nauki i szkolnictwa wyższego, a jego działalność oprzeć na zaufaniu władz wobec naukowców i nauczycieli akademickich. Jednocześnie należy wprowadzić prosty, projakościowy system oceny nauczania, osiągnięć naukowych, innowacyjnych, popularyzacji i innych form działalności związanej z nauką. Należy zrezygnować z dotychczasowej formy ewaluacji jednostek, która prowadzi do zdobywania punktów, a nie do uprawiania nauki na najwyższym możliwym poziomie. W przypadku bardzo dużych uczelni należy wyodrębnić większe części, będące połączeniem wydziałów, reprezentujące określone dziedziny nauki, i to właśnie obszary nauki, a nie poszczególne wydziały, poddawać ocenie.
4. Na podstawie nowego systemu ocen (głównie eksperckiego) należy premiować finansowo instytucje, uczelnie, ich jednostki (lub ich grupy) oraz zespoły naukowe, które mają najlepsze wyniki. Dodatkowe fundusze należy również inwestować we wsparcie zatrudniania młodszych pracowników, osób decydu-

jących się na jednoetatowość, na zwiększanie współpracy i mobilności krajowej, tworzenie nowych zespołów naukowych i podejmowanie nowych kierunków badawczych. Należy stopniowo zwiększać finansowanie nauki, wspierając przede wszystkim ludzi (wyższe wynagrodzenia dla osób, które odnoszą sukcesy) i ich działalność naukową w zespołach i instytucjach z najlepszymi wynikami oraz dodatkowo, na realizację krajowych projektów zamawianych we wszystkich dziedzinach, w tym w naukach społecznych i humanistycznych.

5. Państwowe uczelnie wyższe powinny określić się albo jako badawcze, tj. prowadzące badania naukowe i kształcenie, albo jako uczelnie zorientowane głównie na kształcenie, których celem jest przede wszystkim przekazywanie wiedzy i kulturotwórcza działalność w określonym regionie kraju. Do tego podziału powinno być dostosowane finansowanie oraz zdefiniowane oczekiwania wobec pracowników. Z trzech elementów takich, jak kształcenie, prowadzenie badań naukowych oraz oddziaływanie nauki na otoczenie (czyli współdziałanie w praktycznym zastosowaniu wynalazków i aplikacji, popularyzacji i upowszechniania nauki) należy stworzyć spójny system. Jakość każdego z tych elementów powinna determinować ostateczny wynik oceny i finansowanie poszczególnych instytucji.

- Do oceny kształcenia doskonale nadaje się monitorowanie losów absolwentów: ilu pozostało w nauce czy na uczelniach, ilu i po jakim czasie zrobiło doktoraty, ilu pracuje w czołowych placówkach naukowych krajowych i zagranicznych i na jakich stanowiskach, ilu uczy w szkołach wyższych i ilu zostało nauczycielami zatrudnionymi w edukacji, ilu zajmuje ważne stanowiska w firmach etc. Liczba studentów lub liczba obronionych prac inżynierskich i magisterskich nie jest właściwym parametrem oceny działania szkoły wyższej, gdyż niewiele mówi o sukcesie zawodowym absolwentów. Oceniającymi mogliby być eksperci, urzędnicy, odpowiednio zreformowana Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA).
- System oceny powinien być prosty i weryfikowalny. Można rozważyć wprowadzenie systemu opartego na ograniczonej liczbie kryteriów. Na przykład w Holandii finansowanie uczelni zależy od liczby wypromowanych doktorantów. W Niemczech i Norwegii obowiązuje zasada, że doktorant musi być pierwszym autorem w co najmniej dwóch pracach w czasopismach o określonej reputacji. W Polsce dla nauk o życiu mogłyby to być np. prace w czasopismach znajdujących się w górnej połowie listy A dla określonej dziedziny. Taki system ogranicza liczbę słabych doktoratów, a te rozprawy, które są bronione, muszą być oparte na wynikach, które wcześniej zostały zweryfikowane poprzez system recenzji w dobrych międzynarodowych czasopismach naukowych. Tym samym osiąga się dobrą jakość doktoratów i eliminuje prace przyczynkowe.
- Podczas oceny działalności naukowej należałoby brać pod uwagę jakość publikacji oraz skuteczność pozyskiwania finansowania grantowego z konkur-

sowych źródeł polskich i zagranicznych, jak również uzyskanie prestiżowych nagród przyznawanych przez międzynarodowe instytucje. Taką ocenę powinien przeprowadzać Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) oraz odpowiedni eksperci.

- Do oceny oddziaływania nauki z otoczeniem należałoby brać pod uwagę liczbę uzyskanych patentów o co najmniej europejskim zasięgu i udokumentowane wpływy z przyznanych licencji, skutecznych wdrożeń w gospodarce i polityce publicznej, płatnych przez przemysł ekspertyz, utworzonych spółek mających określony kapitał czy przychody ze sprzedaży. Oprócz komercjalizacji należy także odpowiednio docenić oddziaływanie społeczne i kulturowe instytucji, w tym innowacje społeczne i działania popularyzujące naukę (biorąc pod uwagę skalę i efekty takich działań).

6. Należy uprościć prawo związane z działalnością innowacyjną i aplikacyjną w taki sposób, aby zakładanie spółek na bazie odkryć naukowych było łatwe i szybkie oraz podatkowo bezpieczne zarówno dla twórców, jak i dla instytucji, z których pochodzą. Nie powinno się oczekiwać szybkich korzyści finansowych z takich działań (wiara w szybkie efekty jest bowiem nieuzasadniona). Trzeba zmodyfikować system recenzji projektów NCBR w taki sposób, aby ograniczyć lobbing i potencjalne nadużycia.
7. Należy przeprowadzić audyt wydatków państwa na inwestycje w krajową infrastrukturę badawczą oraz na współpracę z zagranicą pod kątem sposobu korzyści dla kraju, liczby osób korzystających z infrastruktury oraz opracować długoletni plan takich wydatków, biorąc pod uwagę kierunki rozwoju nauki i dziedzin o największym potencjale rozwojowym.
8. Należy wprowadzić możliwość rozwiązywania placówek i powoływania nowych instytucji naukowych podejmujących nowe wyzwania, wynikające ze zmian cywilizacyjnych. Na wzór Towarzystwa Maxa Plancka takie nowe placówki powinny być tworzone przez wybitnego naukowca w danej dziedzinie. Należy stworzyć warunki zachęcające do pracy w Polsce wybitnych naukowców i wprowadzić system umożliwiający racjonalną zmianę pokoleniową na kierowniczych stanowiskach w placówkach naukowych.
9. Należy również powstrzymać spadek etosu nauki i prestiżu naukowców. Trzeba wprowadzić skuteczny system kontroli oszustw i nadużyć naukowych, w szczególności związanych z plagiatami, autoplagiatami, publikowaniem pseudonaukowych wyników, uprawianiem turystyki naukowej, pisaniem grzecznościowych, koleżeńskich recenzji, ukrywaniem konfliktu interesów i wspólnot interesów oraz prowadzeniem i popieraniem wszelkich form nepotyzmu. W USA planuje się stworzenie Research Integrity Advisory Board (RIAB), aby przeciwdziałać tym zjawiskom, wpływającym m.in. na obniżenie prestiżu nauki w społeczeństwie (Mervis 2017).

4. Postulaty dla polityków jako podsumowanie naszych przemyśleń

Naszym zdaniem głównymi elementami polityki naukowej państwa powinny być:

1. Radykalne odbiurokratyzowanie wszystkich form działalności naukowej, w tym ograniczenie do minimum sprawozdawczości na rzecz merytorycznego rozliczania projektów oraz uproszczenie działań umożliwiających komercjalizację wyników badań poprzez odpowiednie zmiany w prawie i zasadach podatkowych dotyczących prowadzenia działalności innowacyjnej.
2. Wykorzystanie kulturotwórczej roli nauki dla rozwoju społeczeństwa poprzez popularyzację i upowszechnianie nauki, zwiększenie roli nauk społecznych i humanistycznych oraz poprzez wsparcie uczelni dydaktycznych w mniejszych ośrodkach akademickich.
3. Wprowadzenie uproszczonej ewaluacji instytucji w oparciu o kryteria jakościowe (rezygnacja z drobiazgowych kryteriów prowadzących do „ciułania punktów", a zwiększenie roli ekspertów).
4. Stworzenie szybkiej ścieżki kariery dla naukowców wybijających się na wczesnym jej etapie w oparciu o osiągnięcia jakościowe, zapewnienie im możliwości wczesnego usamodzielnienia się, np. poprzez prowadzenie własnego zespołu naukowego lub własnych projektów badawczych.
5. Zwiększanie finansowania przede wszystkim dla dobrze ocenionych zespołów, zwiększenie wynagrodzenia dla odnoszących największe sukcesy naukowców oraz dla zatrudniających ich instytucji. Premiowanie tych zespołów, które podejmują nowe, ambitne wyzwania i podwyższenie wynagrodzeń młodych pracowników: doktorantów i asystentów, stażystów podoktorskich i świeżo mianowanych liderów zespołów; docelowo do poziomu, który proponuje się cudzoziemcom lub Polakom powracającym z zagranicy.
6. Stworzenie systemu finansowania konsorcjów krajowych do opracowania konkretnych zagadnień w celu zwiększenia autentycznej współpracy i lepszego wykorzystania infrastruktury i *know-how*.

Podsumowanie

Dotychczasowe dyskusje w ramach konferencji stanowiących przygotowanie do Narodowego Kongresu Nauki wskazują, że nasze postulaty podziela wielu naukowców. Ograniczenie biurokracji, zwiększenie społecznego zaangażowania nauki i wsparcie współpracy nauki z gospodarką to także cele deklarowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Realizacja tych zadań wymaga odważnych decyzji, takich, które zapewnią naukowcom niezbędną do efektywnej pracy wolność, ale

i powiążą tę wolność z odpowiedzialnością. Chcąc, aby nauka w Polsce rozwijała się na miarę jej rzeczywistego potencjału, głównych celów nie można rozmienić na drobne. Mamy nadzieję, że dyskusja o nauce w Polsce, w której uczestniczymy, doprowadzi do stworzenia wewnętrznie spójnego i sprawiedliwego systemu, opartego na zaufaniu i kompetencjach merytorycznych, który będzie dobry nie tylko dla naukowców, ale i dla wszystkich tych, którzy z pomocy nauki mogą skorzystać.

Literatura

Kuźnicki, J. (1995). Międzynarodowy Instytut Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie. W poszukiwaniu optymalnego modelu. *Nauka*. 4: 57-62.

Kuźnicki, J. (2013). „Mamy twórczych i zdolnych naukowców" – o funkcjonowaniu Międzynarodowego Instytutu Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie. Wywiad z prof. Jackiem Kuźnickim. Biotechnologia.pl.

Kuźnicki, J., Dubicka-Boroch, D., Witt, M., Ziemka, A. (2012). Rola Akademii w powstaniu Międzynarodowego Instytutu Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie. *Nauka*. 2: 81-84.

Kuźnicki, J., Miączyńska, M. (2007). Opportunities in Poland. *Nature*. 446: 580. doi:10.1038/nj7135-580b.

Levitan, D. (2017). Not a Scientist: How Politicians Mistake, Misrepresent and Utterly Mangle Science. New York: W.W. Norton & Co..

Mervis, J. (2017). U.S. Report calls for Research integrity board. *Science*. 356(6334): 123.

Nałęcz, M. (1995). Międzynarodowy Instytut Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie. Historia, stan aktualny i zamierzenia. *Nauka*. 4: 53-56.

Nichols, T. (2017). The Death of Expertise: The Campaign Against Established Knowledge and Why it Matters. Oxford University Press: Oxford.

Schiermeier Q. (2003). Polish science: Poles apart, or together with Europe? *Nature*. 421: 471-472. doi:10.1038/421471a.

Schiermeier Q. (2017). Poland: Into the light. *Nature* 542: 507-509 (23 February 2017); doi:10.1038/nj7642-507a.

There is no freedom without responsibility

ABSTRACT. We analyze the system of organization of science and its change in Poland in the last quarter century, in the context of parallel changes in the world. Based on our experience at the International Institute of Molecular and Cell Biology in Warsaw, but also thanks to good models from other institutions in Poland and abroad, we present our thoughts on the question of how to develop science in Poland. We think that in order to improve the system of science organization in our country and quickly achieve a positive effect, we must use proven models from other countries and positive examples of our own Polish successes. The implementation of these tasks requires courageous political decisions that will provide the scientists with the freedom necessary to work effectively, but will also bind this freedom with responsibility. Thanks to people, who take up this responsibility and take full advantage of the opportunities offered, Poland will have a chance for rapid civilization progress. Investments in science are crucial to the development of each country.

KEYWORDS: science organization, freedom, responsibility, staff excellence, de-bureaucratization, expert rating system

CYTOWANIE: Kuźnicki, J., Bujnicki, J.M. (2017). Nie ma wolności bez odpowiedzialności. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 205-222. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.10.

JANUSZ MAREK BUJNICKI – ur. w 1975 r. w Krakowie; profesor nauk biologicznych i kierownik grupy badawczej w Międzynarodowym Instytucie Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie i na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W swoich badaniach łączy bioinformatykę, biologię strukturalną i biologię syntetyczną. Jest autorem ponad 300 publikacji, które były cytowane ok. 7 tys. razy. Zdobył dwa granty ERC. Otrzymał wiele stypendiów, wyróżnień i nagród za osiągnięcia naukowe, w tym nagrodę EMBO/HHMI YIP, Nagrodę Narodowego Centrum Nauki, Nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Nagrodę Prezesa Rady Ministrów, został też odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski przez Prezydenta RP. Jest redaktorem wykonawczym czasopisma *Nucleic Acids Research*. Brał udział w pracach różnych organizacji i ciał doradczych, w tym w ruchu społecznym Obywatele Nauki, w Komitecie Polityki Naukowej i w Grupie Wysokiego Szczebla Mechanizmu Doradztwa Naukowego EU. W 2016 r. został wybrany na członka korespondenta Polskiej Akademii Nauk i obecnie jest najmłodszym członkiem PAN. E-mail: iamb@genesilico.pl.

JACEK KUŹNICKI – ur. w 1952 r. w Łodzi; profesor nauk biologicznych, dyrektor Międzynarodowego Instytutu Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie oraz kierownik Laboratorium Neurodegeneracji tamże od 2001; członek korespondent PAN od 2004. Zainteresowania badawcze: mechanizmy chorób neurodegeneracyjnych, starzenia i długowieczności, regulacja homeostazy wapniowej, biochemia białek. Autor ponad 130 publikacji; H-indeks: 36. Promotor 13 doktoratów. Laureat wielu nagród, m.in. Wydziału II PAN 2013, subsydium profesorskiego FNP 2004-2007, Prezesa Rady Ministrów 2003; odznaczony Krzyżem Oficerskim i Kawalerskim Polonia Restituta 2008, 1998. Członek wielu organizacji, m.in. Komitetu Prognoz Polska 2000 Plus PAN (od 2016 r.), Komitetu Polityki Naukowej (2011-2014), zarządu Europejskiego Towarzystwa Wapniowego (od 2008 r.), Grupy Doradczej 7PR ds. Zdrowia w KE w Brukseli (2006-2011). Kierownik projektów badawczych m.in. w 7PR UE RegPot FishMed (2012-2016), ERA-NET RUS – TargetSOCE (2012-2014), COMBIOM (2011-2014), ERA-NET NEURON – NeuConnect (2011-2014), RegPot HEALTH-PROT (2009-2012), w 6PR: PROMEMORIA (2005-2009), APOPIS (2004-2006), w 5PR UE: Centrum Doskonałości Biomedycyny Molekularnej (2003-2006). E-mail: jacek.kuznicki@iimcb.gov.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Stefan Jackowski

Jak zmieniał się Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1991-2016

STRESZCZENIE. W artykule przedstawiono ewolucyjne zmiany, które zachodziły na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1991-2016. Wynikały one z uwarunkowań zewnętrznych (zmiany ustrojowe), rosnącego znaczenia informatyki, a także refleksji środowiska. Katalizatorem zmian stało się w 1991 r. przeniesienie Wydziału do innego budynku, wymagającego modernizacji na jego potrzeby. W nowej siedzibie podjęto program większego upodmiotowienia pracowników, integracji środowiska Wydziału oraz wykorzystania efektu synergii wynikającego z obecności matematyków i informatyków w ramach jednego Wydziału. WMIM starał się o utrzymanie spoistości Uniwersytetu m.in. poprzez zainicjowanie i przeprowadzanie wspólnej rekrutacji na studia, wprowadzenie Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów, a także zabieganie o zajęcia usługowe dla innych wydziałów. Ponadto przedstawiono wspólne przedsięwzięcia WMIM z innymi ośrodkami matematycznymi w kraju. WMIM na długo przed formalnym przyjęciem wymagań procesu bolońskiego wprowadził licencjat, a także uelastycznił program studiów, ułatwiając studentom wybór przedmiotów oraz zapewniając transparentność studiów. Wyzwoleniu inicjatywy młodych badaczy służyło spłaszczanie struktury organizacyjnej, prowadzenie transparentnej polityki kadrowej oraz funkcjonowanie systemu motywacyjnych dodatków do wynagrodzenia. Podkreślono, że globalny charakter nauk matematycznych i tradycja warszawskiej szkoły matematycznej stanowią zasadniczy czynnik kształtowania hierarchii wartości i ambicji środowiska.

SŁOWA KLUCZOWE: Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki UW, zmiana, integracja, rekrutacja, zajęcia usługowe, system boloński, USOS, mobilność, chów wsobny, współdzielenie zasobów, indywidualizacja, podmiotowość, transparentność, standardy, wynagrodzenia

Wstęp

Uczelnie i ich wydziały są instytucjami długiego trwania, a Uniwersytet Warszawski szczyci się wybitnymi osiągnięciami warszawskiej szkoły matematycznej okre-

su międzywojennego. W okresie powojennym matematyka, a potem i informatyka również cieszyły się renomą. Punktem wyjścia tego artykułu jest rok akademicki 1990/1991, bo był to rok wielkich zmian w Polsce, także w szkolnictwie wyższym. Ustawa z 12 września 1990 r. określiła na nowo ład akademicki i ustaliła początek kolejnej kadencji władz akademickich na 1 grudnia 1990 r. Do zewnętrznych uwarunkowań w przypadku Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego (w skrócie Wydział lub WMIM) doszła nagła konieczność zmiany siedziby oraz postępująca od 1991 r. emancypacja wydziałów UW. Te okoliczności stanowiły impuls do przemyślenia od nowa wielu aspektów funkcjonowania społeczności Wydziału.

Bardzo ważnym motywem przemian WMIM była rosnąca rola informatyki we wszystkich dziedzinach życia oraz związane z tym zainteresowanie studiami informatycznymi. Rozwój Internetu i powstanie globalnej sieci WWW (1990) stanowiło wyzwanie nie tylko naukowe i dydaktyczne, ale także w sferze zastosowania go w codziennym funkcjonowaniu uczelni. Wprowadzenie licencjatu (1992), zapoczątkowanie procesu bolońskiego (1999) oraz nowe prawo o szkolnictwie wyższym (2005), ustawa o finansowaniu nauki i ich nowelizacje były kolejnymi ważnymi bodźcami.

Minione ćwierć wieku to okres bardzo pomyślny dla WMIM. Prace autorów z WMIM są stale obecne w czołowych czasopismach naukowych oraz na prestiżowych konferencjach międzynarodowych. Pracownicy Wydziału są laureatami wielu nagród i beneficjentami prestiżowych grantów krajowych i zagranicznych (ERC, NSF, NCN i in.). Podejmowane są nowe, aktualne tematy badawcze. Studenci osiągają znakomite wyniki w międzynarodowych konkursach. Prowadzonych jest wiele działań popularyzujących matematykę i informatykę. Na studia trafia co rok znacząca grupa olimpijczyków, a progi wyników maturalnych niezbędnych do immatrykulacji są wysokie. Absolwenci WMIM są poszukiwani na rynku pracy, znajdują zatrudnienie w uczelniach, znanych globalnych korporacjach, a także rozwijają własne firmy. Wydział zajmuje czołowe miejsca w krajowych rankingach i ewaluacji; zrealizował tez wiele krajowych i europejskich programów.

W artykule skoncentrowano się na rozwiązaniach systemowych i instytucjonalnych. Z żalem pominięto merytoryczne omówienie ewolucji tematyki badań naukowych oraz najważniejszych osiągnięć. Hierarchiczna struktura nauk matematycznych sprawia, że byłoby to niedostępne dla niespecjalistów. Trzeba jednak zaznaczyć, że globalny charakter nauk matematycznych i stosunkowo wysoka pozycja międzynarodowa polskich matematyków i informatyków stanowią zasadniczy czynnik kształtowania hierarchii wartości i ambicji środowiska.

W ewolucji WMIM można wyróżnić kilka wątków przewodnich. U progu omawianego okresu było to dążenie do zintegrowania środowiska Wydziału, przekonania się, że współpraca i współdzielenie zasobów lokalowych, finansowych, kadrowych jest korzystniejsze dla realizacji podstawowych celów niż mechaniczny

podział zasobów między jednostki organizacyjne. To podejście pozwoliło na bezkonfliktową ewolucję relacji między, mówiąc ogólnie, matematyką a informatyką. Uwolnieniu inicjatyw młodych badaczy i ułatwieniu ewolucji tematyki badawczej służyło spłaszczenie struktury organizacyjnej przez ograniczenie roli lub likwidację zakładów. Duże znaczenie ma również transparentny system dodatków do wynagrodzeń dla pracowników wyróżniających się osiągnięciami.

Dbałość o integrację Wydziału szła w parze z działaniami na rzecz spoistości Uniwersytetu. Zmiany w systemie rekrutacji, służące na początku pozyskiwaniu przez WMIM jak najlepszych kandydatów na obu kierunkach, zostały stopniowo wprowadzone w całej uczelni.

Mając na względzie zmieniający się rynek pracy dla matematyków i informatyków, WMIM przeprowadził w kilku krokach głęboką reformę studiów – zarówno merytoryczną, jak i organizacyjną. Zamiast bojkotować bolońską organizację studiów, wprowadzono ją na długo, zanim stała się obligatoryjna. Indywidualizacji programów studiów oraz transparentności służy stworzony na Wydziale Uniwersytecki System Obsługi Studiów, który jest dziś zainstalowany w ponad 50 polskich uczelniach.

Artykuł nie jest relacją bezstronnego badacza, lecz uczestnika opisywanych procesów[1]. Trudno więc o obiektywizm, lecz w zamian postaram się przedstawić motywacje, które stały za rozmaitymi rozwiązaniami. Wśród wielu dokumentów ważną podstawą, która służyła odświeżeniu pamięci, były coroczne sprawozdania dziekana WMIM, a także deklaracje wyborcze w kolejnych dziekańskich wyborach. Wyłania się z nich obraz konsekwentnego kierunku działania przy wykorzystaniu pojawiających się nowych możliwości.

1. Pamiętny rok 1990/1991

W 1990 r., wobec drastycznego wzrostu czynszów w Pałacu Kultury i Nauki, WMIM został zmuszony do szybkiego opuszczenia pomieszczeń zajmowanych tam od dziesięcioleci. Przeprowadzka do zdewastowanego budynku po Wojskowej Akademii Politycznej, wymagającego dopiero dostosowania do potrzeb WMIM, okazała się szansą na wprowadzenie nowych rozwiązań w funkcjonowaniu Wydziału. Kandydując po raz pierwszy na dziekana WMIM jesienią 1990 r., autor tak przedstawiał zasadnicze wyzwanie:

> Potrzebne jest głębsze związanie wszystkich pracowników z Uniwersytetem. W tym celu niezbędne jest podmiotowe, indywidualne traktowanie każdego członka naszej społeczności. Szczególnie wśród ludzi nauki i studentów indywidualność musi być ce-

[1] Autor był dziekanem WMIM w latach 1990-1996 i 1999-2005.

niona wysoko, a zespoły tworzone w celu wspólnego rozwiązywania konkretnych problemów (Jackowski 1990).

Te ogólne słowa miały jednak praktyczne przełożenie. Stopniowo ugruntowała się zasada alokacji zasobów (nie tylko pomieszczeń) z myślą o poszczególnych członkach społeczności, a nie o jednostkach organizacyjnych. „Podział łupów" w nowej siedzibie między instytuty i zakłady był zresztą utrudniony przez sukcesywne prace modernizacyjne różnych fragmentów budynku, a zatem konieczności koncentrowania działalności w coraz to innej jego części. Wobec perspektywy przenosin deklaracja podkreślała, że:

> Podmiotowe traktowanie pracowników przez uczelnię musi m.in. wyrażać się w zapewnieniu każdemu indywidualnego miejsca pracy, dostępu do urządzeń technicznych nieobwarowanego poniżającym wymaganiem uzyskiwania rozmaitych podpisów, swobodnego dostępu do księgozbioru naukowego czy choćby oficjalnym powierzeniem nam kluczy do pomieszczeń, które użytkujemy. Takim zaufaniem obdarzają nas uczelnie, w których przebywamy na krótkich wizytach; jest przykre, że w swojej rodzimej firmie traktowani jesteśmy odmiennie. Nie mogąc zapewnić konkurencyjnych wynagrodzeń, stwórzmy sprawne, dobrze funkcjonujące i przyjazne miejsce pracy (Jackowski 1990).

Przeprowadzając się do innego budynku, postanowiono zaadaptować go tak, aby przestrzeń zachęcała pracowników i studentów do spędzania czasu na Wydziale, nie tylko w trakcie zajęć dydaktycznych. Chodziło przede wszystkim o to, żeby użytkownicy czuli się komfortowo w swoim miejscu pracy czy studiów. Przyjęto zasadę, że prawo do miejsca pracy nie może zależeć od przynależności pracownika do jednostki organizacyjnej Wydziału. Według przyjętych norm każdy nauczyciel akademicki miał prawo do miejsca w pokoju co najwyżej dwuosobowym, przy czym dopuszczono łączenie się w pary użytkowników niekoniecznie według klucza przynależności do tego samego zakładu czy nawet instytutu. Wszyscy dostali klucze do swoich pokoi i prawo do korzystania z nich przez całą dobę, 7 dni w tygodniu. Studentom zapewniano położone centralnie pokoje dla samorządu i warunki w przestrzeniach ogólnych umożliwiające naukę i wypoczynek, a także otwarte przez cały dzień sale dydaktyczne. Obserwowaliśmy stopniową zmianę obyczajów – starsi profesorowie, którzy z przyzwyczajenia wyniesionego z PKiN deklarowali, że potrzebują tylko wieszaka do płaszcza, chętnie przyjmowali propozycję własnego pokoju. Z biegiem lat rosła liczba osób, które regularnie spędzają całe dnie, pracując lub ucząc się w budynku WMIM. Ten ważny element integracji środowiska podkreślał prof. Andrzej Tarlecki, kandydując na dziekana w 2012 r.:

> Jednym z celów działania nas wszystkich powinno być stworzenie tu nie tylko formalnego miejsca pracy i działalności naukowej, ale miejsca, gdzie chce się przychodzić i pracować wspólnie z szerokim gronem dobrze znanych, cenionych i lubianych kolegów i studentów (Tarlecki 2012).

2. Integracja Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki

U progu transformacji, tak jak i dziś, w skład WMIM wchodziły trzy instytuty: Matematyki (IM), Informatyki (II) oraz Matematyki Stosowanej i Mechaniki (IMSM), z historycznie uwarunkowaną dominującą rolą Instytutu Matematyki. Wobec rosnącej roli informatyki we wszystkich dziedzinach życia i związanego z tym wzrostem zainteresowania studiami informatycznymi w środowisku informatyków dojrzewały tendencje do wyodrębnienia informatyki jako osobnego wydziału. Także matematycy stosowani podejmowali nowe inicjatywy. Tendencje odśrodkowe wpisywały się w szerszy kontekst, o którym wspominano w cytowanej deklaracji wyborczej autora:

> Innym, jeszcze bardziej niepokojącym zjawiskiem jest postępujące w ostatnich latach upodobnianie się uczelni do fraktala poprzez reprodukowanie modelu organizacyjnego całości na każdym piętrze jej struktury. Te procesy trzeba powstrzymać (Jackowski 1990).

Na WMIM przeważał pogląd, że utrzymanie jego jedności będzie z korzyścią dla wszystkich trzech środowisk, bo mają one komplementarne względem siebie atuty. Konieczne były więc działania integracyjne.

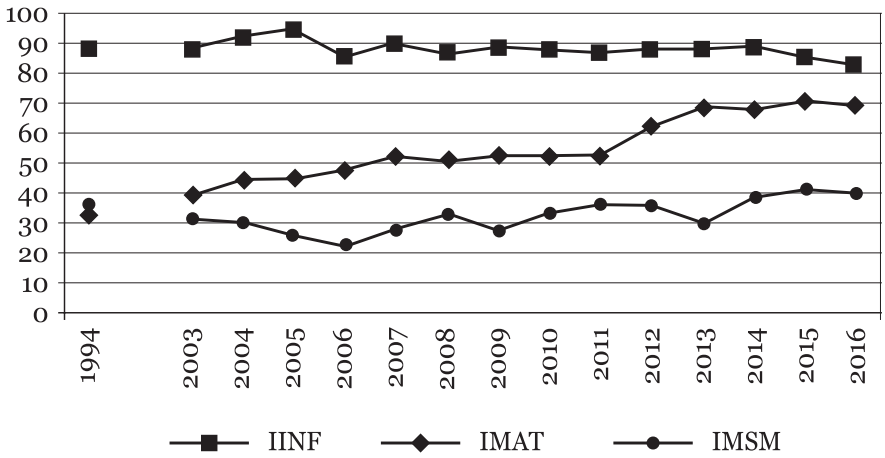
Zwiększenie liczby bardzo dobrych kandydatów na studia informatyczne odbywało się kosztem ich odpływu ze studiów matematycznych – nawet laureaci olimpiady matematycznej częściej wybierali studia informatyczne. Informatyka dojrzewała jako osobna dyscyplina, co powodowało ograniczanie puli zajęć *stricte* matematycznych w programie studiów informatycznych na rzecz przedmiotów informatycznych. Spotykało się to ze sprzeciwami matematyków. Aby nieco wyciszyć protesty i przekonać, że proponowane zmiany są zgodne z trendem rozwoju informatyki, dziekan (matematyk) zwrócił się do kilku polskich profesorów informatyki zatrudnionych na dobrych zagranicznych uczelniach o opinię na temat propozycji zmian w programie oraz przedstawił na tablicy ogłoszeń porównanie z programami w dobrych zagranicznych uczelniach.

Innym przejawem ruchów tektonicznych na styku matematyki i informatyki było przejście grona specjalistów w zakresie analizy numerycznej z Instytutu Informatyki do Instytutu Matematyki Stosowanej i Mechaniki. Naukowi liderzy tej grupy oczekiwali większego zainteresowania przedmiotem swoich badań wśród studentów i pracowników matematyków, co nie całkiem się sprawdziło. Ta migracja była jednym z pierwszych testów podmiotowego traktowania pracowników przez władze Wydziału. Dziekan nie zgodził się na przeniesienie Zakładu Analizy Numerycznej *in corpore*, a jedynie przejście zainteresowanych pracowników, co uczynili wszyscy (11) poza jedną osobą. Niektórzy później trochę żałowali tej decyzji, ale mieli świadomość, że podjęli ją suwerennie. W tym samym trybie trzech logików

przeniosło się z Instytutu Matematyki do Instytutu Informatyki, niedawno kolejna osoba. Migracje były wstrząsem w ustabilizowanej strukturze, lecz dowodziły jednocześnie, że granice merytoryczne między instytutami są płynne, i wskazywały na sensowność zachowania jedności wydziału.

Migracje naruszyły też dotychczas sztywny podział puli wydziałowych etatów między instytuty otwierając drogę do uczynienia puli etatów zasobem wspólnym. Udało się to osiągnąć na gruncie wspólnych wartości środowiska, przekonanego, że powinniśmy zatrudniać najlepszych młodych ludzi, niezależnie od „braków kadrowych" w tej czy innej jednostce lub dyscyplinie. Dziekan zobowiązał się, że najlepsi kandydaci do pracy będą zatrudnieni niezależnie od dawnych limitów etatowych w poszczególnych instytutach. W kolejnych latach znacząco wzrastało zatrudnienie w Instytucie Informatyki (wykres 1), bo coraz więcej bardzo dobrych studentów wybierało ten kierunek (lub oba kierunki).

Wykres 1. Liczba nauczycieli akademickich w instytutach WMIM w latach 1994-2016

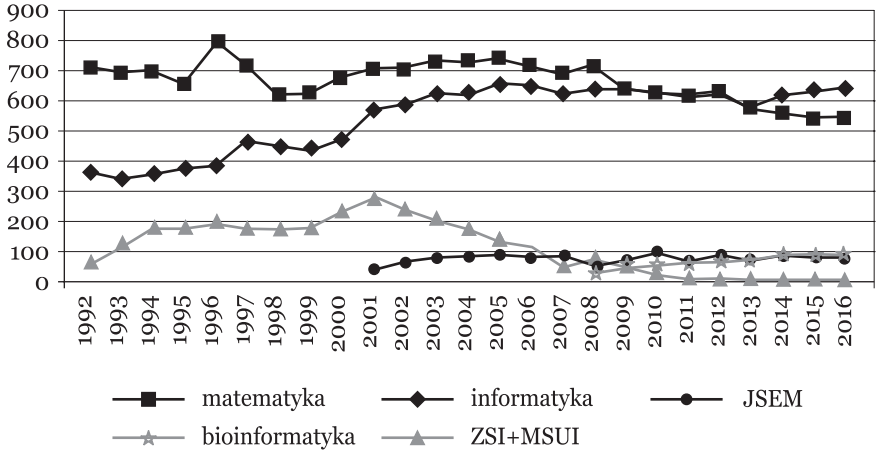


Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań dziekana WMIM.

Wzrost zatrudnienia informatyków pozwolił na zwiększenie rekrutacji na kieunek Informatyka (wykres 2). Na początku omawianego ćwierćwiecza proporcja liczby studentów matematyki do liczby studentów informatyki wynosiła 2:1, a obecnie studentów informatyki jest więcej niż matematyki (por. wykres 2).

Studia matematyczne stawały się studiami drugiego wyboru. Obowiązujące wówczas zasady rekrutacji zakładały, że kandydat ubiega się o przyjęcie na jeden kierunek studiów i w razie porażki, jedynie w miarę wolnych miejsc, w drugiej turze może ubiegać się o przyjęcie na inny kierunek. W efekcie dobrzy kandydaci na informatykę, którzy nie dostali się na te studia, ubiegali się o przyjęcie na pozostałe

Wykres 2. Liczba studentów WMIM na kierunkach studiów w latach 1992-2016



JSEM – Jednoczesne Studia Ekonomiczno-Matematyczne; ZSI+MSUI = wieczorowe (odpłatne) studia informatyczne, licencjackie (ZSI) i magisterskie (MSUI).

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań dziekana WMIM.

wolne miejsca na matematyce, chociaż wyniki ich egzaminu wstępnego z matematyki były często znacznie lepsze od „ogona" rekrutacji na kierunek Matematyka. Żeby wyrównać szanse studiowania na WMIM została stworzona możliwość jednoczesnego ubiegania się o przyjęcie na oba kierunki. Kwalifikacja następowała według preferencji kandydata, aż do wyczerpania miejsc. Taka zasada działa do dziś, teraz w skali całej uczelni.

Druga, bardzo ważna innowacja polegała na zaproponowaniu kandydatom równoległego studiowania obu kierunków w ramach programu określanego jako Jednoczesne Studia Informatyczno-Matematyczne (w skrócie JSIM), prowadzącego do uzyskania dwóch dyplomów. Ku zaskoczeniu niektórych zainteresowanie tym programem było i jest bardzo duże, szczególnie w gronie olimpijczyków, a więc najlepszych kandydatów. Spośród około kilkudziesięciu olimpijczyków podejmujących corocznie studia na WMIM prawie połowa wybiera JSIM. Dziś wśród młodszych pracowników WMIM jest wielu absolwentów JSIM, co oczywiście dobrze służy wzajemnemu zrozumieniu matematyków i informatyków. Ma też bardzo pozytywny wpływ na badania, bowiem w XXI wieku nastąpił znaczący wzrost roli „czystej" matematyki w informatyce teoretycznej, a nawet jej praktycznych zastosowaniach.

Zwiększeniu atrakcyjności studiów matematycznych jako przygotowania do podjęcia pracy w biznesie służyło stworzenie (w 1999 r.), na podobieństwo JSIM, drugiego programu: Jednoczesnych Studiów Ekonomiczno-Matematycznych (JSEM, obecnie MSEM), co wymagało współpracy z Wydziałem Nauk Ekonomicz-

nych[2]. Studia te stały się polem współpracy osób z obu instytutów matematycznych WMIM, zainteresowanych nowymi wówczas kierunkami zastosowań matematyki w finansach i ubezpieczeniach.

Integrujący charakter ma też makrokierunek Bioinformatyka i biologia systemów, bowiem zastosowania biologiczne matematyki i informatyki są silnie reprezentowane w II, jak też IMSM. Studia te prowadzone są we współpracy z wydziałami Biologii i Fizyki.

3. Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki na Uniwersytecie

WMIM za ważną część swojej misji uznaje działania na rzecz Uniwersytetu jako całości, szczególnie utrzymywania jego spoistości. Od lat stara się przyjmować odpowiedzialność za jakość kształcenia w zakresie nauk matematycznych w całym UW. Należy życzyć dziekanowi Pawłowi Strzeleckiemu, aby udało mu się zrealizować zadanie przedstawione w deklaracji wyborczej:

> Na nas [WMIM – S.J.] spoczywa odpowiedzialność za uczenie matematyki i informatyki licznych studentów wielu innych wydziałów, a także za wyznaczanie standardów tego nauczania, akceptowalnych dla naszych partnerów, ale i dla nas. Sprawa ma jeszcze jeden aspekt: to matematycy i informatycy powinni decydować, jakie warunki ma spełniać matematyk lub informatyk, zatrudniany na Uniwersytecie; ten pogląd zamierzam jasno reprezentować w kontaktach Wydziału z innymi jednostkami UW i z jego władzami (Strzelecki 2016).

WMIM jest największym w UW dostawcą tzw. zajęć usługowych – w tym roku akademickim przeznaczono na nie blisko 10 tys. godzin, a więc około 30-40 etatów nauczycieli akademickich. W ostatnim dziesięcioleciu liczba zajęć usługowych rosła (por. wykres 3), mimo że pewne wydziały zatrudniały „swoich" matematyków i rezygnowały z współpracy. Pojawiali się jednak nowi odbiorcy, także przedmiotów informatycznych.

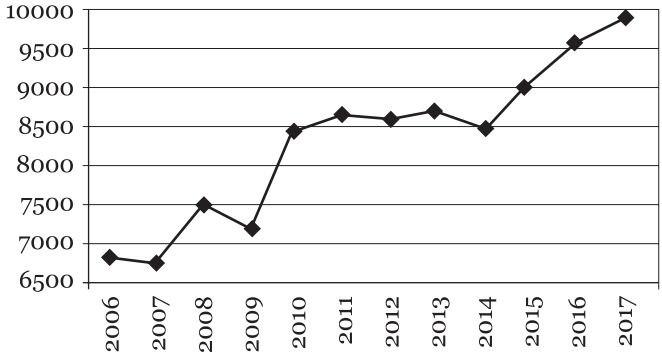
Mając na uwadze upowszechnianie się narzędzi informatycznych we wszystkich dziedzinach badań, dydaktyki i życia codziennego, w 2005 r. WMIM wystąpił z projektem nazwanym w skrócie „П" (Przysposobienie Informatyczne), w ramach którego stworzono program szkoleń dla osób z różnych jednostek UW prowadzących zajęcia z technologii informatycznych.

WMIM jest także członkiem Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych UW, w ramach którego działa także interdyscyplinarne studium doktoranckie – wielu studentów i doktorantów MISMaP korzysta z oferty WMIM.

---

[2] Wkrótce potem WNE wspólnie z Wydziałem Zarządzania stworzyły Międzykierunkowe Studia Ekonomiczno-Menedżerskie.

Wykres 3. Liczba godzin zajęć usługowych w latach 2006-17



Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Dziekana WMIM.

Zapewne najważniejszym wkładem WMIM w integrację UW było konsekwentne promowanie przeprowadzania wspólnej rekrutacji na studia (Jackowski, Mincer-Daszkiewicz 2004; 2005). Od 1995 r., w drodze poziomych porozumień wydziałów, stopniowo wprowadzano coraz więcej elementów współpracy przy przeprowadzaniu rekrutacji. Przeprowadzanie centralnych egzaminów z matematyki, języka polskiego oraz języków obcych stwarzało potrzebę wspólnej rejestracji kandydatów, która ułatwiała kandydatom jednoczesne ubieganie się o przyjęcie na kilka kierunków. WMIM zorganizował Centralną Rejestrację Kandydatów (CRK), do której wydziały przystępowały dobrowolnie. CRK była przeprowadzana przy pomocy skanowanych formularzy. Internet otworzył zupełnie nowe możliwości – w 2002 r. po raz pierwszy odbyła się rejestracja mieszana, drogą tradycyjną lub internetową, a nowy system nazwano Internetową Rejestracją Kandydatów (IRK)[3]. Gdy wprowadzona została rekrutacja na studia na podstawie wyników matury, we współpracy z Centralną Komisją Egzaminacyjną powstał system KReM (Krajowy Rejestr Matur), z którego IRK pobiera wyniki matury i na podstawie algorytmu ustalanego przez jednostkę prowadzącą studia sporządza listę rankingową. Niedawno z inicjatywy WMIM wyniki matury z języka polskiego, matematyki i języka obcego zostały wprowadzone jako elementy kryteriów rekrutacyjnych na wszystkie kierunki prowadzone na UW. Po podjęciu decyzji o przyjęciu na studia kandydat zostaje „elektronicznie immatrykulowany", a więc zarejestrowany w USOS (Uniwersytecki System Obsługi Studiów).

Papierowa dokumentacja przebiegu studiów, a nawet rozpowszechniające się pod koniec XX wieku oprogramowania instalowane w dziekanatach nie były odpo-

[3] *Gazeta Wyborcza* w warszawskim dodatku „Kujon polski" z dnia 25.03.2003 r. doniosła, że „UW to jedyna uczelnia, na którą można zarejestrować się całkowicie wirtualnie".

wiednimi narzędziami do kompleksowej obsługi elastycznej organizacji studiów. Uczelnia nie dysponowała pełnymi informacjami o studencie, jeśli pobierał naukę w wielu jednostkach. Studenci nie dysponowali narzędziem do kształtowania indywidualnych programów w skali uczelni. Nowoczesne bazy danych i Internet stwarzały zupełnie nowe możliwości – latem 1998 r. powstał pierwszy internetowy katalog przedmiotów wykładanych na UW[4]. Na marginesie warto dodać, że katalog ten był produktem ubocznym analizy potrzeb lokalowych na realizację zadań dydaktycznych[5]. Idea połączenia informatora z możliwością zapisywania się na zajęcia i rozliczania studentów wydawała się oczywista. Z inicjatywy WMIM powstało konsorcjum uniwersytetów, które otrzymało w ramach unijnego programu TEMPUS CM grant pn. NET na budowę nowego systemu informatycznego. System został nazwany Uniwersyteckim (a nie dziekanatowym czy wydziałowym) Systemem Obsługi Studiów, aby podkreślić, że ma służyć otwarciu oferty całego uniwersytetu dla wszystkich studentów. Podstawowe moduły USOS działały już w 2001 r. i były najpierw testowane u producenta, czyli WMIM, a także na Wydziale Matematyki i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego oraz w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego (Jackowski 2002). Do 2005 r. system był instalowany na innych wydziałach UW w drodze bezpośrednich porozumień WMIM z dziekanami. W 2005 r. Rektor UW wydał zarządzenie w sprawie prowadzenia dokumentacji studiów z wykorzystaniem systemu USOS. Bieżącą obsługą systemu zaczął zajmować się dział administracji centralnej UW.

Po zakończeniu projektu NET krajowi partnerzy stworzyli Międzyuniwersyteckie Centrum Informatyzacji (MUCI) z siedzibą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, które stało się prawnym dysponentem USOS, a obecnie finansuje ze składek uczestników jego rozwój. Członkiem stowarzyszonym MUCI może zostać każda uczelnia zainteresowana wdrożeniem USOS i systemów pokrewnych. Wyłączną własnością UW są systemy KReM oraz IRK-MOST (służący do obsługi krajowej mobilności studentów), które są udostępniane *pro publico bono* wszystkim zainteresowanym uczelniom w kraju. Na WMIM pozostaje projektowanie nowych funkcjonalności wszystkich systemów i produkcja oprogramowania. USOS z wieloma towarzyszącymi aplikacjami jest standardowym systemem obsługi studiów: 49% studentów uczelni publicznych studiuje na uczelniach z systemem USOS, 33% było rekrutowanych przez IRK, a 117 uczelni korzysta z systemu KReM.

Należy podkreślić, że tworzenie specyfikacji USOS i innych systemów wymagało zwerbalizowania transparentnej, logicznej struktury studiów, wprowadzenia podstawowych definicji oraz precyzyjnego opisania procesów składających się na przebieg studiów tak, żeby dały się zaimplementować w postaci programu kompu-

[4] Kopia zachowała się pod adresem https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/katalog98/.

[5] Raport o zasobach przestrzennych w zgrupowaniu „Centrum" oraz o potrzebach przestrzennych na działalność naukową i dydaktyczną wybranych jednostek UW. http://www.mimuw.edu.pl/~sjack/opera/rapzip15.pdf.

terowego. Było to możliwe dzięki temu, że osoby zaangażowane w tworzenie USOS pełniły jednocześnie funkcje dziekańskie na Wydziale i miały możliwości wydawania zarządzeń dotyczących organizacji studiów na WMIM. Wiele wypracowanych wówczas rozwiązań zostało w następnych latach zapisanych w Regulaminie Studiów UW.

Upowszechnienie narzędzi internetowych wymagało opanowania ich przez nauczycieli akademickich (Jackowski 2004). Przy wsparciu Fundacji Stefana Batorego w latach 2000-2002 na WMIM został uruchomiony program pn. „Jakość przez jawność w dydaktyce uniwersyteckiej". Przeprowadzono kursy korzystania z Internetu na różnych poziomach, w których wzięło udział ok. 200 uczestników z wielu jednostek UW (w tym ówczesny prorektor UW). W ramach programu zapewniano wsparcie merytoryczne i techniczne prowadzenia stron WWW zajęć dydaktycznych. Materiały były udostępniane na stronie WWW[6].

4. Partnerska współpraca

Oprócz budowy silnych więzi wewnątrz UW WMIM dbał o podtrzymywanie partnerskich kontaktów z innymi ośrodkami matematyczno-informatycznymi, zarówno w ramach „poziomek" władz wydziałów i instytutów, jak też kontaktów bi- czy multilateralnych.

Od dziesięcioleci najbliższym partnerem WMIM jest Instytut Matematyczny PAN (IM PAN). W dawnych czasach wybitni profesorowie łączyli etatowe zatrudnienie w IM PAN i UW. Ta praktyka była stopniowo ograniczana.

Od 2001 r. istnieje porozumienie WMIM z IM PAN dotyczące współpracy w prowadzeniu studiów doktoranckich. Porozumienie obejmuje wspólną rekrutację na studia, przy zachowaniu przez kandydatów prawa wyboru instytucji, przy której będzie afiliowany, wyrównanie stypendiów oraz uzgodnienie organizacji studiów. Doktoranci IM PAN odbywają praktykę dydaktyczną na UW. Ponadto stworzono wspólne 7-letnie stanowiska dla młodych doktorów, polegające na przemiennej pracy rocznej pracy w IM PAN i w WMIM. Współpraca z IM PAN została pogłębiona poprzez stworzenie Warszawskiego Centrum Nauk Matematycznych (WCNM, finansowanego dotąd z funduszy KNOW), obejmującego matematykę i informatykę. Warto podkreślić, że ze środków KNOW było finansowanych wiele wspólnych przedsięwzięć z ośrodkami matematycznymi w całej Polsce.

Wychodząc naprzeciw potrzebom ośrodków mających mniejszy potencjał niż WMIM, szczególnie w zakresie informatyki stworzone zostały Środowiskowe Studia Doktoranckie (ŚSD), których partnerami były Uniwersytet Gdański, Uniwer-

[6] Archiwalne materiały programu „Jakość przez jawność" są zgromadzone pod adresem: https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/WMIM/batory/.

sytet Mikołaja Kopernika oraz Uniwersytet Łódzki. ŚSD dawały szanse doktorantom z innych ośrodków korzystania z oferty WMIM oraz służyły wyrównywaniu standardów doktoratów w szybko zmieniającej się informatyce. Wspólnie z partnerskimi uczelniami został opracowany Regulamin ŚSD (który objął też Studium Doktoranckie UW) oraz szczegółowe plany studiów dla poszczególnych ośrodków. Doktoranci ŚSD otrzymali stypendia z macierzystych uczelni. Decyzje merytoryczne zostały zastrzeżone dla WMIM jako jednostki prowadzącej studia.

Ważną inicjatywą kształcenia doktorantów w skali kraju są prowadzone od 2006 r. wykłady „PhD Open". Są to cykle zajęć z zagadnień współczesnej informatyki, skomasowane w dwu- lub trzydniowych sesjach, prowadzone przez czołowych specjalistów z kraju i zagranicy.

Dużą rolę w kształtowaniu modelu studiów doktoranckich odegrały Środowiskowe ogólnopolskie studia doktoranckie z nauk matematycznych, działające w latach 2009-2016, finansowane z programu UE Kapitał Ludzki. Powstały one z inicjatywy WMIM we współpracy z wydziałami matematyczno-informatycznymi uniwersytetów w Poznaniu, Toruniu, Lublinie, Krakowie, Wrocławiu, Katowicach oraz Instytutem Matematycznym PAN. Doktoranci pozostawali w macierzystych ośrodkach, jednak studia były prowadzone według wspólnych zasad (http://ssdnm.mimuw.edu.pl/plan), które zawierały m.in. wymagania mobilności doktorantów między ośrodkami. W okresie pobytu poza macierzystym ośrodkiem doktoranci otrzymywali specjalny dodatek do stypendium.

W tym roku powstał nowy program doktorancki w zakresie analizy i eksploracji danych (*data science*) prowadzony wspólnie przez WMIM oraz Wydział Matematyki i Nauk Informacyjnych Politechniki Warszawskiej.

5. Mobilność i umiędzynarodowienie

Globalny charakter nauk matematycznych i stosunkowo wysoka pozycja międzynarodowa polskich matematyków i informatyków stanowią zasadniczy czynnik kształtowania hierarchii wartości środowiska i punktów odniesienia. Nawet wśród starszych wiekiem pracowników WMIM istotną grupę stanowią osoby, które uzyskały doktorat za granicą, przeważnie w dobrych ośrodkach amerykańskich, a bodaj większość nauczycieli akademickich ma doświadczenie dłuższego pobytu w dobrym zagranicznym ośrodku. Powszechne jest uczestniczenie w międzynarodowych konferencjach, a wiele poważnych konferencji odbywa się w Polsce, co ułatwia nawiązywanie kontaktów naukowych. Systematycznie od wielu lat powstają wspólne publikacje z autorami zagranicznymi. W deklaracji wyborczej obecnego dziekana WMIM znalazły się następujące słowa:

Konieczność utrzymania i wzmocnienia obecnej pozycji WMIM na mapie polskiej nauki jest czymś bezdyskusyjnym; utrata tej pozycji byłaby po prostu porażką. Punktów odniesienia powinniśmy szukać w skali międzynarodowej – to na niej warto przesuwać się w górę (Strzelecki 2016).

Poniżej omawiamy przejawy współpracy instytucjonalnej, choć bardzo wiele kontaktów ma charakter indywidualny. Ogromny wpływ na zwiększenie mobilności krajowej i kontaktów międzynarodowych miało uzyskanie statusu KNOW przez wspomniane konsorcjum WCNM. W jego ramach utworzono stanowiska podoktorskie, badawcze oraz prestiżowe profesury – we wszystkich przypadkach obsadzane w drodze postępowań konkursowych, do których zgłaszają się kandydaci z całego świata. Podwyższone stawki stypendiów i wynagrodzeń dla gości powodowały zwiększenie zainteresowania pracą w naszym kraju. Razem z innymi grantami realizowanymi na WMIM, w szczególności kilkoma grantami ERC, zaowocowało to widocznym zwiększeniem obecności obcokrajowców w życiu naukowym WMIM, także zatrudnionych na etatach naukowych i naukowo-dydaktycznych.

WMIM łączą umowy o wymianie studentów z kilkunastoma uczelniami europejskimi w ramach programu ERASMUS. Dwie z nich dotyczą wspólnych programów dyplomowych. Studenci korzystający z tych programów przygotowują prace magisterskie pod kierunkiem pary opiekunów z obu uczelni i spędzają ostatni rok studiów w uczelni partnerskiej.

WMIM stara się o to, aby naszymi partnerami były silne ośrodki (np. wspólny program magisterski łączy nas z École Polytechnique pod Paryżem). Wymaganie symetrii wymiany w programie Erasmus powoduje jednak, że mimo dobrych relacji naukowych uczelnie z wyższej półki odnoszą się z rezerwą do zawierania umów z UW.

W ramach multilateralnej współpracy z uniwersytetami w Pradze i Heidelbergu prowadzony był program studium doktoranckiego pn. „Metody matematyczne w badaniu procesów fizycznych", sponsorowany przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej. FNP wspierała także wiele innych przedsięwzięć WMIM.

WMIM nie prowadzi pełnych programów studiów w języku angielskim, bo nie ma takiego zapotrzebowania. Jednak dowolny przedmiot na studiach II stopnia jest prowadzony w języku angielskim, jeśli pojawi się uczestnik nieznający polskiego (np. student ERASMUS). Zakłada się, że każdy wykładowca posiada odpowiednie kwalifikacje (choćby wynikające z wygłaszania referatów na międzynarodowych konferencjach) i z tytułu prowadzenia zajęć po angielsku nie otrzymuje dodatkowych beneficjów. Język angielski nie stanowi też poważnej bariery dla polskich studentów; wielu włada nim bardzo dobrze.

Studenci WMIM biorą z powodzeniem udział w międzynarodowych zawodach. Najsłynniejsze to Akademickie Mistrzostwa Świata w Programowaniu Zespołowym (ang. *ACM International Collegiate Programming Contest*, ICPC). Drużyny z UW

jako z jedynej uczelni na świecie awansowały do finałów 23 razy, a dwukrotnie zdobyły mistrzostwo świata (Madey 2010). Dziś wśród pracowników WMIM jest obecnie ponad 20 laureatów tych zawodów, należących do naukowej czołówki informatyki (niektórzy po habilitacji, a dwóch jest laureatami grantów ERC).

Także projekt USOS, zapoczątkowany w ramach programu UE, zachowuje międzynarodowy charakter. Zespół USOS uczestniczy w projektach informatycznych integrujących systemy do obsługi toku studiów w całej Europie (a także poza) m.in. w międzynarodowych projektach: Erasmus without Paper, projekcie e-QuATIC oraz EMREX. Twórcy USOS biorą udział w pracach organizacji European University Information Systems (EUNIS), a w 2007 r. MUCI, za stworzenie USOS otrzymało nagrodę EUNIS Elite Award. Obecnie zespół USOS bierze udział w pracach grupy Rome Student Systems and Standards Group (RS3G) i inicjatywy znanej pod nazwą Groningen Declaration.

6. Łowienie talentów

WMIM, a także indywidualnie wielu członków jego społeczności, przywiązuje wielką wagę do opieki nad zdolną młodzieżą. Jest to ogromnie ważne dla utrzymania wysokiego poziomu kadry naukowo-dydaktycznej, bo jej rekrutacja wciąż opiera się na „chowie wsobnym". Wyszukiwanie młodzieży utalentowanej matematycznie rozpoczyna się poprzez Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci (KFD). Ogromną rolę odgrywają w tym olimpiady matematyczna i informatyczna, a także specjalne licealne klasy matematyczne, prowadzone pod opieką WMIM. Rozwinięte są także działania popularyzatorskie (wykłady, warsztaty, konkursy), szczególnie skupione wokół wydawanego przez UW przy współpracy towarzystw naukowych legendarnego miesięcznika popularno-naukowego *Delta*, którego 500. numer niedawno był świętowany. Dziś wśród czołowych pracowników WMIM jest wiele osób, które podążały ścieżką: zawody szkolne lub olimpiady – KFD – JSIM – zawody programistyczne i matematyczne dla studentów. Ci pracownicy, angażując się w opiekę nad młodszymi koleżankami i kolegami podążającymi tą samą drogą, tworzą „sztafetę pokoleń".

Starania o najlepszych kandydatów na studia przynoszą efekty – co roku kilkudziesięciu finalistów i laureatów olimpiad podejmuje studia na WMIM. Stosunkowo wysoki jest próg punktowy przyjęć na studia licencjackie: w ub. roku wyniósł 85% punktów na informatykę i 72% punktów na matematykę (liczba punktów odzwierciedla przede wszystkim wyniki rozszerzonej matury z matematyki). Od wielu lat WMIM monitoruje wskaźnik atrakcyjności studiów, którym jest stosunek liczby podejmujących studia do liczby zakwalifikowanych (*Offer Acceptance Rate*). Wynosi on średnio w ciągu ostatnich 10 lat w przypadku Informatyki ok. 72%, a Matematyki ok. 52%. Na jego wysokość mają wpływ zmieniające się zasady rekrutacji,

umożliwiające kandydatom jednoczesne ubieganie się o przyjęcie na wiele uczelni krajowych i zagranicznych. Jest to znacznie bardziej miarodajny wskaźnik preferencji niż tradycyjny stosunek liczby kandydatów do liczby miejsc. Interesujące byłoby dokonanie analizy porównawczej na różnych kierunkach i uczelniach oraz wyciągnięcie wniosków.

7. Indywidualizacja programów studiów na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki

Postulat zmian w organizacji studiów znalazł się w deklaracji z 1990 r.

> Nowa organizacja studiów powinna zmierzać do zapewnienia ich drożności, a także upowszechnienia indywidualnych programów kształcenia (Jackowski 1990).

Milowym krokiem w realizacji tego programu była reforma studiów na WMIM przeprowadzona w 1995 r. Tak opisywana była jej filozofia w Informatorze dla studentów:

> Indywidualizacja programu studiów wymaga sprecyzowania reguł partnerstwa uczelni i każdego studenta. Dawniej student był przez długi okres studiów przypisany do jednej grupy i podążając za nią niejako automatycznie spełniał stawiane mu wymagania. Miał niewiele możliwości dokonywania własnego wyboru przedmiotów i wykładowców – także dziś studia na różnych kierunkach różnią się znacznie pod tym względem. Podążając ku upowszechnienia indywidualizacji programów studiów, zamiast sztywnej „siatki" zajęć przedstawiamy studentom ofertę wykładów i innych zajęć oraz reguły dokonywania wyboru z tej oferty na kolejnych latach i etapach studiów, zapewniające, że zajęcia, w których student będzie uczestniczył, stworzą sensowną całość. Wybór przedmiotów dokonywany jest poprzez rejestracje na zajęcia; student zalicza rok/semestr jeśli zbiór zaliczonych zajęć spełnia odpowiednie dla danego fragmentu studiów, warunki określone przez Radę Wydziału MIM (Uniwersytet Warszawski, WMIM, Informator, rok 1995).

Indywidualizacja studiów miała dwa wymiary. Po pierwsze, skorzystano z możliwości wydawania dyplomu licencjata i zamiast bojkotować bolońską strukturę studiów, wprowadzono nową organizację studiów pięcioletnich, dzieląc je na dwa etapy: licencjacki (3 lata) i magisterski (2 lata). Chodziło o to, żeby studenci, którzy „zacięli" się na pierwszych latach studiów, mieli możliwość wyjścia z dyplomem po trzech latach. Warunkiem wstępu na etap magisterski (czyli IV rok) było spełnienie wymagań licencjatu (formalne uzyskanie stopnia nie było konieczne). To ograniczenie oznaczało praktycznie, że studenci studiów magisterskich nie mogli mieć „warunków" po III roku studiów.

Po drugie, zostały znacząco zwiększone możliwości wyboru przedmiotów, szczególnie na kierunku Matematyka. Ponieważ na studia matematyczne trafiają osoby

o bardzo zróżnicowanych zdolnościach i zainteresowaniach (na Informatykę konkurencja jest silniejsza) przedmioty obowiązkowe na etapie licencjackim były i są prowadzone w dwóch wersjach: podstawowej i rozszerzonej (jako przedmioty „z gwiazdką"). Na III roku etapu licencjackiego wprowadzono szeroką pulę przedmiotów do wyboru, dających studentom odpowiednie przygotowanie zarówno w przypadku kontynuowania magisterskich studiów informatycznych lub matematycznych, jak też podjęcia pracy zawodowej z dyplomem licencjata lub innych studiów. Rozszerzenia możliwości wyboru zajęć przez studentów przy zachowaniu ograniczeń wynikających z hierarchicznej struktury nauk matematycznych dokonano poprzez wprowadzenie czterech pakietów przedmiotów (nieformalnych specjalizacji). W każdym pakiecie występowały zarówno przedmioty obowiązkowe, jak i fakultatywne. Warunkiem otrzymania dyplomu licencjata było początkowo jedynie zaliczenie przedmiotów z jednego pakietu (dopiero po formalnym podzieleniu studiów jednolitych wprowadzono pracę licencjacką i egzamin). Do zaliczenia roku studiów licencjackich wystarczało uzyskanie odpowiedniej liczby punktów zaliczeniowych (niekoniecznie z przedmiotów jednego pakietu).

W ramach reformy zrezygnowano z prowadzenia wyodrębnionej specjalizacji nauczycielskiej, gdyż była ona postrzegana jako boczny tor dla słabszych studentów. Umożliwiono za to wszystkim studentom zaliczanie pakietu zajęć pedagogicznych w ramach puli przedmiotów do wyboru spoza podstawowego kierunku studiów. Okazało się, że byli tym zainteresowani również dobrzy studenci, nawet pojedynczy studenci Informatyki.

Podobne pod względem organizacyjnym zmiany zostały przeprowadzone nieco później na studiach informatycznych, z tym że pula przedmiotów obowiązkowych jest znacznie większa, a do wyboru odpowiednio mniejsza. Programy przedmiotów informatycznych są konstruowane z myślą, aby absolwenci zdobyli kompetencje niezbędne do utrzymania się na rynku pracy informatycznej w dłuższej perspektywie. To zadanie niełatwe wobec dynamicznych zmian technik IT. Elementem wielu przedmiotów są zajęcia w laboratoriach komputerowych, a zaliczenie tych zajęć jest warunkiem koniecznym zaliczenia przedmiotu. Egzamin licencjacki na kierunku Informatyka odbywał się w formie pisemnego testu, obejmującego wszystkie przedmioty; obecnie jest to publiczna „obrona" pracy.

Ważną rolę w kształceniu umiejętności pracy w zespole odgrywa przedmiot pn. Zespołowy projekt programistyczny. Zadania programistyczne są stawiane we współpracy z zewnętrznymi podmiotami (firmami lub instytucjami); a studenckie rozwiązania czasami są przez nie wdrażane. Programy tworzone w ramach przedmiotu wraz z opisami stanowią prace licencjackie. Także prace przy systemie USOS mają bardzo pozytywny wpływ na proces dydaktyczny, głównie w zakresie inżynierii oprogramowania i baz danych, pozwalając studentom bezpośrednio uczestniczyć w dużym nowatorskim przedsięwzięciu programistycznym. Do dziś powstały setki prac licencjackich i magisterskich poświęconych rozmaitym fragmentom tego systemu.

W organizacji etapu magisterskiego kluczową rolę odgrywają seminaria magisterskie. Prowadzący seminarium magisterskie zatwierdzają wybór przedmiotów dokonywany przez jego uczestników. Warunkiem zaliczenia seminarium na IV roku (pierwszym roku etapu magisterskiego) jest ustalenie tematu pracy magisterskiej, a zaliczenia V roku – złożenie pracy magisterskiej opiekunowi.

Organizacja studiów w formule „5 = 3 + 2" uczyniła formalnością dostosowanie się do ustawowego wymagania wyodrębnienia studiów licencjackich i magisterskich. Największym problemem było znaczne zwiększenie liczby egzaminów dyplomowych. Internetowy system USOSweb znacznie uprościł obsługę indywidualnych programów studiów.

Szkoda, że stosunkowo mało kandydatów na studia II stopnia (i studia doktoranckie) pochodzi z innych uczelni, a ci, którzy podejmują naukę na WMIM, często nie mogą sprostać wymaganiom. Wynika to z dużej różnicy w poziomie studiów I stopnia. Doświadczenie WMIM potwierdza słuszność propozycji wprowadzenia „roku wyrównawczego" dla kandydatów zmieniających ośrodek lub kierunek studiów, zawartą w Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020 (2010).

Mimo wieloletnich starań o uelastycznienie programu studiów pozostaje odczucie, że jest on zbyt sztywny, szczególnie na studiach licencjackich. Kandydując na dziekana w 2012 r., informatyk prof. Andrzej Tarlecki deklarował:

> W moim odczuciu obecne studia licencjackie są zbyt sztywne, przeładowane i trudne, przy względnej łatwości etapu magisterskiego. Uważam, że należy ograniczyć i uelastycznić wymagania twardego kanonu wiedzy matematycznej i informatycznej, wtłoczonego w pierwsze lata studiów. Zamiast tego potrzebne są elementy wyboru i alternatywne ścieżki studiowania, zarówno zorganizowane i oferowane stale, jak i zindywidualizowane dla potrzeb konkretnych studentów (Tarlecki 2012).

Niestety, niewiele udało się zmienić wobec dość sztywnego stanowiska obu środowisk – informatycznego i matematycznego, które nie są skłonne do zmniejszania wymiaru przedmiotów obowiązkowych. Powoduje to, że studia jednoczesne na obu kierunkach stają się bardzo wymagające. W okresie 2001-2017 dyplomy ukończenia obu kierunków, w ramach JSIM, MISMaP lub niezależnie, zdobyło 298 absolwentów. Tylko najwytrwalszych i najzdolniejszych stać na zdobycie dwóch dyplomów, a wielu studentów, którzy podejmują to wyzwanie, rezygnuje w trakcie.

8. Transparentność i standardy

Na WMIM dużą wagę przykłada się do dostępu do informacji, transparentności, standardów oraz procedur gwarantujących podejmowanie sprawiedliwych decyzji. W latach 1990-1992 ukazywał się co miesiąc biuletyn *Wiadomości MIM*, w 1995 r. wprowadzono zasadę rozsyłania informacji na konta mailowe pracowników. Po

uruchomieniu portalu WWW tam przeniesiono ciężar przekazu informacji. W tej części bardziej szczegółowo zostaną omówione rozwiązania dotyczące organizacji studiów. Kluczową rolę odgrywa tu obecnie wspomniany USOSweb, zastępując wiele stosowanych wcześniej narzędzi. Dziś zarówno studenci, jak i nauczyciele mają w każdej chwili dostęp do informacji o programach, terminach, miejscu odbywania zajęć oraz ocenach.

Warunkiem koniecznym, aby student mógł podejmować decyzje o wyborze przedmiotów, jest posiadanie pełnej informacji merytorycznej i organizacyjnej. W celu ułatwienia układania indywidualnych planów studiów oraz mobilności wprowadzono zasadę, że wszystkie przedmioty odbywają się w cyklach semestralnych. Każdy przedmiot kończy się egzaminem lub finalnym zaliczeniem po semestrze, a nie jak dotąd czasami dopiero po roku. Stworzono system rejestracji na przedmioty i do grup ćwiczeniowych, najpierw za pomocą skanowanych formularzy, a następnie w Internecie, w ramach USOSweb. Szczegółowe informacje o przedmiotach kolejnego roku akademickiego są ogłaszane w maju poprzedniego roku. Zostały także wprowadzone ustalone (tzn. te same w każdym roku) terminy zajęć z obowiązkowych przedmiotów prowadzonych na WMIM.

WMIM zadbał o zapewnienie studentom równych szans sprawiedliwej oceny. Każdy przedmiot ma swojego koordynatora, zwykle wykładowcę, który jest zobowiązany dbać o wyrównany poziom zajęć i wymagań w grupach ćwiczeniowych. Do koordynatora należy ustalanie zadań na kolokwia i egzamin. Żeby uniezależnić los studenta od zróżnicowanych standardów zaliczeń ćwiczeń, do niedawna obowiązywała zasada, że do egzaminu w drugim terminie można przystępować niezależnie od uzyskania zaliczenia ćwiczeń rachunkowych (zasada nie dotyczyła zaliczenia laboratorium). Szkoda, że została zniesiona. W celu ułatwienia studentom przygotowania się do egzaminu, a wykładowcom ustalenia standardów wymagań w 2004 r. dziekan zarządził umieszczanie zadań z egzaminów w wydziałowym portalu. Niestety, wciąż napotyka to na opór ze strony pracowników i jest słabo egzekwowane.

Transparentności programów poszczególnych przedmiotów służą portale internetowe zawierające skrypty do obowiązkowych przedmiotów na Matematyce i Informatyce, będące także pomocą dla studentów i cieszące się zainteresowaniem użytkowników spoza UW. Wciąż w niewielkim stopniu wykorzystywana jest aplikacja do zdalnego nauczania Moodle, posiadająca wiele funkcjonalności pożytecznych także w klasycznej dydaktyce.

Studenci oceniają zajęcia, wypełniając ankietę w specjalnym module USOSweb. Wyniki ankiet są brane pod uwagę w okresowych ocenach pracowników i przy obsadzie zajęć. Nazwiska nauczycieli, którzy otrzymali najwyższe oceny studentów, są publikowane.

Ważnym elementem precyzowania zasad studiów magisterskich było określenie scenariuszy egzaminów dyplomowych oraz trybu składania i oceniania prac dyplomowych. Prace są składane do internetowego Archiwum Prac Dyplomowych (APD);

przy czym student może złożyć pracę dopiero po przygotowaniu opinii o niej przez opiekuna. Egzamin nie sprowadza się wyłącznie do „obrony" pracy dyplomowej, bo zawiera pytania z programu studiów. Powołane zostało kolegium przewodniczących komisji egzaminów dyplomowych, co miało sprzyjać utrwalaniu standardu merytorycznego i organizacyjnego egzaminów. Po wprowadzeniu prac i egzaminów licencjackich w odniesieniu do nich zostały wprowadzone analogiczne zasady.

9. Ewolucja struktury organizacyjnej

W 1991 r. WMIM miał tradycyjną strukturę organizacyjną. Trzy instytuty były podzielone na zakłady, a w ramach Instytutu Informatyki działał Ośrodek Obliczeniowy. Dyrektor administracyjny wydziału szefował całej administracji. Dziekanat obejmował obsługę sekretarską dziekana, prodziekanów i Rady Wydziału, a także sprawy studenckie. Istniała odrębna sekcja finansowa, kierowana przez pełnomocnika kwestora. Każdy instytut miał odrębny sekretariat. Funkcjonowała biblioteka.

W celu lepszego powiązania administracji akademickiej (dziekana, prodziekanów i dyrektorów instytutów) z administracją zawodową w 1992 r. zrezygnowano z funkcji dyrektora administracyjnego. Wprowadzono sekcje i sekretariaty podlegające bezpośrednio odpowiednim osobom pełniącym funkcje w administracji akademickiej. Zwiększeniu efektywności i usprawnieniu obsługi nauczycieli akademickich służyła dokonana w 2005 r. integracja sekretariatów trzech instytutów we wspólnej przestrzeni przylegającej do gabinetów dyrektorów. W związku ze znaczącym przyrostem finansowania z grantów 2006 r. utworzono też wydziałową sekcję obsługi badań.

Miniaturyzacja komputerów oraz rosnące zapotrzebowanie na laboratoria dydaktyczne spowodowały utworzenie w miejsce Ośrodka Obliczeniowego, wydziałowego Laboratorium Komputerowego. Jest ono odpowiedzialne za utrzymanie infrastruktury informatycznej (w tym serwerów i sieci) oraz organizację zajęć laboratoryjnych dla studentów. W 1991 r. na WMIM powstało Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego (znane później jako ICM), które w 1993 r. zostało przekształcone w jednostkę podstawową UW i otrzymało inną siedzibę.

Istotne zmiany zachodziły w strukturze wewnętrznej instytutów. Polegały one na ograniczeniu zadań lub likwidacji zakładów, czyli spłaszczeniu hierarchicznej struktury. Dotychczas pracownicy przez większość czasu swojej pracy zawodowej pozostawali w zakładzie kierowanym przez osobę, u której robili magisterium. Odejście od struktury zakładowej było więc formą redukowania negatywnych efektów „wsobnego chowu" oraz zachętą do aktualizacji zainteresowań naukowych. W 1992 r. w Instytucie Matematyki po długiej i emocjonalnej dyskusji rozwiązano dwa zakłady (a w następnych latach kolejne) i stworzono możliwość pozostawania

poza zakładem przez pracowników ze stopniem co najmniej doktora. Miał to być jasny sygnał dla młodych pracowników, że wraz z doktoratem nadszedł czas ich naukowej samodzielności[7]. Asystenci bez doktoratu musieli mieć opiekuna naukowego, a praca naukowa miała koncentrować się wokół seminariów badawczych. Dziś 47 spośród 84 pracowników Instytutu Matematyki pozostaje w pięciu zakładach; pozostałych 37 jest poza zakładami, a ich bezpośrednim przełożonym jest dyrektor instytutu. Nazwy zakładów są podyktowane tradycją i pozostają czasem w luźnym związku z profilem naukowym ich członków. Ze względu na większą dynamikę zmian w informatyce struktura zakładowa w tym instytucie okazała się jeszcze bardziej archaiczna i w 2007 r. zdecydowano o rozwiązaniu wszystkich zakładów. Pracownicy tworzą nieformalne grupy badawcze, często skupione wokół grantów. Tylko trzeci instytut (IMSM), podzielony na cztery zakłady, zachował tradycyjną strukturę. W związku z rozwojem ekonomicznych zastosowań matematyki został utworzony międzyinstytutowy Zakład Matematyki Finansowej i Ubezpieczeniowej, pełniący głównie funkcję dydaktyczną. Osoby do niego przypisane zachowały afiliację w macierzystych instytutach.

10. Polityka kadrowa i wynagrodzenia

Ważnym elementem polityki kadrowej są standardy stosowane przy nadawaniu stopni i występowaniu o tytuł naukowy w zakresie nauk matematycznych. Uznano, że WMIM powinien stosować kryteria nieco wyższe od przeciętnych w kraju. W celu wykształcenia wydziałowych standardów doktoratów ustabilizowane zostały składy trzonów komisji doktorskich Rady Wydziału. Powstały komisje z grubsza odpowiadające profilom instytutów, z tym że w każdej z nich zasiadają przedstawiciele wszystkich instytutów. Wprowadzono zasadę prezentowania Radzie Wydziału profilu naukowego i dorobku kandydatów na recenzentów zewnętrznych. Gdy tylko prawo na to pozwala, powoływani są eksperci zagraniczni.

W 2000 r. zostały *explicite* sformułowane wydziałowe zasady polityki kadrowej WMIM, szczególnie awansów. Zasady te, z pewnymi modyfikacjami wynikającymi ze zmian przepisów, obowiązują do dziś. Są nieco ostrzejsze niż ogólne zasady stosowane na UW. Zgodzono się, że przy awansach na kolejne stanowiska wymagania nie powinny się ograniczać do zdobycia odpowiedniego stopnia czy tytułu naukowego. W szczególności uzyskanie tytułu naukowego nie daje automatycznego awansu na stanowisku profesora zwyczajnego. Postanowiono, że stanowisko profesora zwyczajnego powinno być zarezerwowane dla osób legitymujących się dorobkiem naukowym uznanym w świecie i wybitnymi osiągnięciami w pracy akademickiej. Sprecyzowano, że przy ocenie kandydatów na stanowisko profesora zwyczajnego bierze się pod uwagę, czy kandydat ma znaczny dorobek naukowy (uznanie w świe-

[7] Przypomnijmy, że medal Fieldsa przyznawany jest matematykom, którzy nie ukończyli 40 lat.

cie), czy wywarł istotny wpływ na rozwój danej dziedziny, czy jest uznanym specjalistą w uprawianej dziedzinie, liderem grupy badawczej, liderem dyscypliny w skali kraju. Brane są pod uwagę osiągnięcia dydaktyczne, wkład w kształcenie młodej kadry oraz aktywność organizacyjna na rzecz Wydziału lub Uniwersytetu.

Na koniec 2016 r. spośród 46 pracowników z tytułem naukowym 31 było zatrudnionych na stanowisku profesora zwyczajnego. Podobnie awanse osób habilitowanych na stanowisko profesora nadzwyczajnego nie są automatyczne. Już od kandydatów na stanowisko adiunkta wymaga się posiadania publikacji o zasięgu międzynarodowym oraz preferuje się kandydatów, którzy odbyli dłuższy staż w dobrym zagranicznym ośrodku.

Kierując się zasadą, że zależy nam przede wszystkim na najzdolniejszych kandydatach na nauczycieli akademickich, konkursy są ogłaszane do poszczególnych instytutów, ale z reguły bez precyzowania specjalności naukowej kandydata w warunkach konkursu.

Wydziałowa komisja konkursowa ma stabilny skład, pokrywający się ze składem komisji przeprowadzającej okresowe oceny nauczycieli akademickich. Tworzą ją przedstawiciele wszystkich trzech instytutów, co pozwala na spójną, obiektywną ocenę kandydatów ze względu na wspólne kryteria. Przeprowadzanie okresowych ocen ułatwia system internetowy EVA (*-luation*), będący modułem USOSweb. Pracownicy mają obowiązek wprowadzania publikacji do bazy PBN skąd są importowane do EVA. Warto podkreślić, że ocena dorobku ma charakter merytoryczny, a popularne wskaźniki bibliometryczne odgrywają jedynie pomocniczą rolę w ocenie dorobku, bowiem z różnych powodów nie oddają wagi osiągnięć ani w matematyce, ani w informatyce.

WMIM prowadzi restrykcyjną politykę zatrudniania etatowego osób emerytowanych, pozostawiając im oczywiście możliwości pracy badawczej oraz w razie potrzeby zatrudnienia na podstawie umowy o dzieło. Bardzo wyraźnie sformułował to obecny dziekan we wspomnianej już deklaracji:

> Uważam, że regularne zatrudnianie młodych osób (przy zachowaniu wysokich standardów polityki kadrowej, kładących nacisk na regularny, stały rozwój naukowy pracowników) jest ważniejsze dla stabilności i przyszłości Wydziału, niż oferowanie dalszego etatowego zatrudnienia uczonym, którzy osiągnęli wiek emerytalny (Strzelecki 2016).

Wprowadzono w życie zasady konkursowego zatrudniania pracowników administracji. Wymagano, aby kandydaci do pracy posiadali wyższe wykształcenie uzyskane w publicznej uczelni. Postępowanie konkursowe obejmuje test sprawności posługiwania się narzędziami informatycznymi, w tym edytorem (redakcja prostego listu, czasem także po angielsku), prostym arkuszem kalkulacyjnym oraz Internetem (wyszukiwarka). Większość aktualnych pracowników administracji została zatrudniona w drodze takiego konkursu.

Nieznaczne ograniczanie liczby pracowników administracji pozwalało na nieco lepsze wynagradzanie pozostałych, szczególnie wyróżniających się zaangażowaniem i kwalifikacjami. Wprowadzono zasadę, że wszelkie dodatkowe dochody pracowników administracji pochodzące ze źródeł pozostających w dyspozycji uczelni (premie i prace zlecone, np. na rzecz grantów) pozostają w gestii ich przełożonych akademickich, a władze dziekańskie starają się dbać o zachowanie właściwych proporcji. W ostatnich latach liczba pracowników administracji nieco wzrosła (do 36) w związku ze znacznym zwiększeniem zadań wynikających przede wszystkim z obsługi grantów badawczych i innych projektów odrębnie finansowanych.

Pewna swoboda pozostawiona przez Senat i rektora wydziałom UW w ustalaniu wysokości wynagrodzeń nauczycieli akademickich była wykorzystywana do ich podnoszenia ponad przeciętną uczelnianą. Szczególnie w latach znaczących podwyżek „inflacyjnych" było to możliwe dzięki zdyscyplinowanej polityce zatrudniania oraz dobrym wynikom wydziału w wewnętrznym podziale tzw. dotacji dydaktycznej.

Wynagrodzenia zasadnicze są ustalone odpowiednio dla każdego stanowiska nauczycieli akademickich. Nowością w stosunku do tradycji było podwyższenie wynagrodzeń starszych wykładowców nieco ponad wynagrodzenie adiunkta, co jest uzasadnione wyższym pensum dydaktycznym, a wynagrodzenia są wypłacane z dotacji dydaktycznej. Ukazywało to jednocześnie ważną rolę, jaką ta grupa pracowników odgrywa w działalności dydaktycznej WMIM, m.in. umożliwiając innym pracownikom większe skupienie się na badaniach.

Zróżnicowanie wynagrodzeń nauczycieli akademickich w zależności od ocen przełożonych jest realizowane w postaci dodatków specjalnych wypłacanych ze środków pozabudżetowych oraz DST i BW, według zasad zwanych „mechaniką kwantową". Przychylając się do opinii WMIM Senat UW w grudniu 1993 r. przyjął uchwałę pozwalającą na wypłacanie ze środków pozabudżetowych dodatków specjalnych do wynagrodzeń. Praktykowane od lat wypłacanie dodatków do wynagrodzeń z dotacji statutowej zostało zaakceptowane przez audytora w 2015 r.

Dodatki specjalne do pensji są przyznawane za osiągnięcia w pracy na WMIM na okres jednego roku przez dziekana na wniosek dyrektora instytutu. Wymiar dodatku jest określany w jednostkach podstawowych (kwantach). Wartość kwantu może zależeć od źródła finansowania i rodzaju kwantu – do systemu zostały włączone stypendia fundowane przez rektora, a w ostatnich latach z środków KNOW. Wysokość kwot przeznaczonych na dodatki, rodzaje kwantów, wartość kwantu każdego rodzaju, sposób kwantowania stypendium rektora i maksymalną liczbę kwantów (dodatku stałego oraz stypendium rektora), jakie może otrzymać jedna osoba, ustala dziekan w porozumieniu z dyrekcjami instytutów. Dziekan przyznaje każdemu z instytutów pulę kwantów na dodatki. Co kilka lat osobom, którym w mijającym okresie przyznawano najwyższe dodatki uznaniowe, część kwantów dziekan przenosi (na stałe) do wynagrodzenia zasadniczego. Posiadanie kwantów dodatku

w wynagrodzeniu zasadniczym jest brane pod uwagę przy przyznawaniu dodatków na kolejne okresy i powoduje odpowiednie zmniejszenie maksymalnej wysokości dodatku uznaniowego dla osoby mającej zwiększone uposażenie. W 2016 r. wartość kwantu z funduszy wydziału wynosiła 250 zł (wysokość kwantu z innych źródeł, np. KNOW lub rektora UW, była wyższa), a maksymalny dodatek mógł wynosić 12 kwantów. Dziekan co roku przedstawia Radzie Wydziału sprawozdanie z działania mechaniki kwantów.

Osoby sprawujące funkcje zostały wyłączone z ogólnego systemu dodatków uznaniowych; dodatki dla nich wynikały z ogólnych zasad dodatków funkcyjnych w UW, a dodatki uznaniowe wypłacano na podstawie wniosków komisji złożonej z trzech „senioralnych" profesorów, niesprawujących żadnych funkcji na Wydziale. Zasady ustalone przez tę komisję na przełomie wieków obowiązują nadal.

Podziękowania

Korzystam z okazji, aby serdecznie podziękować moim koleżankom i kolegom, z którymi współpracowałem w latach sprawowania funkcji dziekana, a którzy w ogromnym stopniu przyczynili się do sukcesów WMIM: prodziekanom Stanisławowi Betleyowi (dziekanowi w latach 2005-2012), Józefowi Chaberowi, Janinie Jankowskiej, Markowi Kowalskiemu, Janowi Madeyowi, Janinie Mincer-Daszkiewicz oraz Krzysztofowi Moszyńskiemu. Do tego grona dołączam Andrzeja Tarleckiego (dziekana w latach 2012-2016) oraz Pawła Strzeleckiego (dziekana od 2016 r.), którzy wówczas sprawowali funkcje w instytutach. Dziękuję im za współpracę w latach przemian WMIM, a także za liczne uwagi do tego tekstu. Za uwagi dziękuję także mojej żonie Agnieszce Bojanowskiej, a ponadto Krzysztofowi Diksowi, Marcinowi Engelowi, Annie Gambin, Ninie Kancewicz-Hoffman, Tadeuszowi Krauze, Mirosławowi Lachowiczowi, Leszkowi Plaskocie, Janowi Oknińskiemu oraz redaktorowi tomu Markowi Kwiekowi. Pragnę tu życzliwie wspomnieć także zmarłego Władysława M. Turskiego, dziekana WMIM w latach 1996-1999.

Literatura

Jackowski, S. (1990). *Wystąpienie na zebraniu elektorów Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego w dniu 21 XI 1990*. https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/WMIM/1990_deklarcja_SJ.pdf.

Jackowski, S. (2002). Uniwersytecki System Obsługi Studiów. *Uniwersytet Warszawski: Pismo Uczelni*, 1(7): 25-26.

Jackowski, S. (2004). Co Internet zmienia w tradycyjnej dydaktyce akademickiej? *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(24): 135-140.

Jackowski, S., Mincer-Daszkiewicz, J. (2004). Elektroniczna immatrykulacja. *Uniwersytet Warszawski: Pismo uczelni*. 3(19): 20-22.

Jackowski, S., Mincer-Daszkiewicz, J. (2005). Przez Internet na studia. *Forum Akademickie*. 3: 41-43.

Katalog przedmiotów. https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/katalog98/.

Madey J. (2010). Kształcenie zindywidualizowane na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego, czyli „szlifowanie diamentów". W: T. Borecki (red.), *Współpraca szkół średnich i wyższych* (t. XLVIII, rozdz. 3, ss. 13-22). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.

Program „Jakość przez jawność". https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/WMIM/batory/.

Raport o zasobach przestrzennych w zgrupowaniu „Centrum" oraz o potrzebach przestrzennych na działalność naukową i dydaktyczną wybranych jednostek UW. http://www.mimuw.edu.pl/~sjack/opera/rapzip15.pdf.

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant (2010). Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Strzelecki, P. (2016). *Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki UW: moja perspektywa*. 5.03.2016. https://www.mimuw.edu.pl/~pawelst/wybory_2016/WMIM_w_moich_oczach.pdf.

Tarlecki, A. (2012) *List do społeczności WMIM*. 30.04.2012. https://www.mimuw.edu.pl/~sjack/WMIM/2012_deklaracja_AT.pdf.

Uniwersytet Warszawski, WMIM. Informator dla studentów I roku kierunku informatyka, I i II roku kierunku matematyka dziennych studiów magisterskich w roku akademickim 1995/96.

How the Faculty of Mathematics, Informatics and Mechanics of the University of Warsaw has been changing during the years 1991-2016

ABSTRACT. We describe how the Faculty of Mathematics, Informatics and Mechanics of the University of Warsaw (Faculty MIM for short) has been changing during the years 1991-2016. These changes were motivated by a change of the political system in Poland, affecting academic life, as well as the growing import_ance of Computer Science (Informatics). Moving MIM's faculty to another building was a catalyst for change, giving the community a chance to reevaluate various aspects of academic life. In the new environment faculty members were treated more as individual researchers rather than employees of various organizational units. Improved working conditions helped to create a sense of community. An import_ant goal was to achieve a synergy effect resulting from the close collaboration of mathematicians and computer scientists. The faculty of MIM acted against the fragmentation of the university, which was typical of Poland during the last decade of the 20th century. It initiated a university-wide recruitment system for students, produced and introduced innovative software (University Study-Oriented System (USOS)) and paid special attention to service courses in mathematics and computer science. Long before the introduction of the Bologna system, the five-year curriculum at MIM was divided into bachelor and master programs that contained an extended range of elective courses. To meet the requirements of the quickly changing disciplines and to motivate young researchers, a flat organization structure of the Faculty was introduced. An import_ant element of a transparent Human Resources policy is a system of financial bonuses for the most active researchers and teachers. We emphasize that the global character of mathematical sciences, and the tradition of the Warsaw mathematical school, are key factors forming standards and values of the community.

KEYWORDS: Faculty of Mathematics, Informatics and Mechanics University of Warsaw, change, University Study-Oriented System (USOS), recruitment of students, Bologna system, service courses, inbred of faculty, sharing resources, transparency, standards, financial bonuses

CYTOWANIE: Jackowski, S. (2017). Jak zmieniał się Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1991-2016. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 223-247. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.11.

STEFAN JACKOWSKI – profesor nauk matematycznych, specjalista w zakresie topologii algebraicznej, współautor prac w czołowych globalnych pismach matematycznych m.in. *Annals of Mathematics* i *Acta Mathematica*, a także wielu publikacji w kraju dotyczących problemów szkolnictwa wyższego. Pełnił rolę koordynatora merytorycznego zespołu autorów „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku" przygotowanego przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2009/2010). Od 2012 r. jest członkiem Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych. W latach 2005-2013 był prezesem Polskiego Towarzystwa Matematycznego, a od 2017 r. jest członkiem zarządu Europejskiego Towarzystwa Matematycznego. W różnym charakterze zasiadał przez 20 lat w Senacie Uniwersytetu Warszawskiego; w latach 1990-1996 i 1999-2005 był dziekanem WMIM, kilkukrotnie był wysuwany przez Kolegium Elektorów UW jako kandydat na rektora. E-mail: stefan.jackowski@uw.edu.pl.

REFLEKSJE

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Zbigniew Błocki

Kilka uwag o reformie szkolnictwa wyższego

STRESZCZENIE. Na podstawie wybranych danych, takich jak rankingi uczelni, granty ERC oraz publikacje w najważniejszych czasopismach naukowych, analizowane jest miejsce polskiej nauki w światowej konkurencji. Następnie omówione są konieczne regulacje, które powinny zostać wprowadzone, by to miejsce poprawić. Najważniejszą z nich jest zmiana sposobu zarządzania naszymi uniwersytetami, a przede wszystkim inny sposób wyboru ich władz.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, nauka, reforma, zarządzanie

Nie mam wątpliwości, że prawdziwa reforma szkolnictwa wyższego jest w Polsce niezbędna. Nauka jest dziś globalna i jej poziom w danym kraju trzeba rozpatrywać w kontekście międzynarodowym, przede wszystkim poprzez miejsca w różnego rodzaju rankingach, wyniki w staraniach o konkurencyjne środki europejskie itd. I te wyniki są dla Polski bardzo złe, czasami wręcz katastrofalne. Moim zdaniem w dłuższej perspektywie nie do zaakceptowania jest sytuacja, w której dostajemy mniej grantów ERC i publikujemy mniej prac (jako wiodący autorzy) w czołowych światowych czasopismach niż takie kraje, jak Czechy czy Węgry, które mają przecież podobną do naszej historię, sytuację ekonomiczną, nakłady na naukę w stosunku do PKB, a są od nas znacznie mniejsze.

Mam wrażenie, że taki stan rzeczy jest jednak najwyraźniej całkowicie do zaakceptowania dla większości polskiego środowiska naukowego. Obserwując w większości nieudane próby reform szkolnictwa wyższego, począwszy od lat 90., i widząc opór moich kolegów i koleżanek przed wprowadzeniem najbardziej nawet sensownych zmian, mam wątpliwości, czy uda się to tym razem. Niestety, od razu przycho-

dzi mi do głowy powiedzenie jednego z katalońskich ministrów nauki, że zreformować uniwersytet to jak przenieść grób z jednego cmentarza na drugi.

Tym, którzy uważają, że nie jest aż tak źle, chciałbym zwrócić uwagę na aktualne statystyki. Spójrzmy najpierw na miejsce naszych uczelni w świecie. W najbardziej znanym i prestiżowym rankingu szanghajskim mamy tylko dwie: Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski. W ostatnim roku zanotowały one spadek z czwartej do piątej setki. Dla porównania, najlepszy polski klub piłkarski, Legia Warszawa, jest obecnie klasyfikowany na 178. miejscu w świecie (Football World Ranking), a wiemy przecież, jaki poziom prezentuje polska liga. Równie źle wypadamy w rankingach poszczególnych dyscyplin naukowych. Najlepiej sytuacja wygląda w matematyce, gdzie jest sklasyfikowanych sześć polskich jednostek, najwyżej Uniwersytet Warszawski na miejscach 101-150. W pozostałych dyscyplinach na zwykle kilkaset klasyfikowanych jednostek są maksymalnie trzy polskie. Istnieją jednak takie dyscypliny, jak nauki o Ziemi, geografia czy wszystkie dyscypliny w ramach nauk społecznych oraz większość inżynierskich, gdzie w ogóle w tych rankingach nie istniejemy.

Dobrze znany jest w Polsce problem fatalnych rezultatów starań o granty European Research Council (ERC). Do tej pory polskie jednostki uzyskały finansowanie 25 takich projektów na 7595 przyznanych. A np. nasz udział w PKB wszystkich krajów aplikujących do ERC to około 2,5%, co oznacza, że aby być w europejskiej średniej, powinniśmy takich grantów mieć w sumie około 190! Za granicą służą one przede wszystkim jako stempel jakości, pod tym względem np. zażarcie rywalizują tamtejsze uniwersytety. Niedawno byłem członkiem komisji oceniającej kandydatów na stanowisko typu *tenure-track* w Trondheim i jednym z głównych kryteriów oceny, które interesowały tamtejszy uniwersytet, była szansa na uzyskanie grantu ERC w przyszłości. Kiedy wreszcie polskie uniwersytety zaczną myśleć w ten sposób?

Z 25 dotychczasowych polskich grantów ERC Uniwersytet Warszawski uzyskał 12, a po jednym Uniwersytet Gdański, UAM i SGGW; z pozostałych 10 różne instytuty PAN zdobyły 7, natomiast 3 Międzynarodowy Instytut Biologii Molekularnej i Komórkowej. Wiele znaczących polskich uniwersytetów przez 10 lat funkcjonowania ERC nie zdobyło żadnego grantu tej agencji! Za granicą coś takiego na pewno byłoby szeroko komentowane, nie widzę jednak, by komukolwiek spędzało to sen z oczu w Polsce. Z tych 25 grantów dwa pierwotnie zostały uzyskane za granicą i później przeniesione do Polski, natomiast tylko jeden jest kierowany przez cudzoziemca. Obrazuje to kolejny problem polskich uczelni: bardzo słabo przyciągają one naukowców z zewnątrz.

Kolejny aspekt obrazujący kłopoty polskiej nauki, który już kilkakrotnie poruszałem, to publikowanie w najlepszych czasopismach. W dzisiejszych czasach rola zwłaszcza dwóch z nich, *Nature* i *Science*, jest nie do przecenienia, szczególnie w naukach o życiu. Pozwoliłem sobie wypisać wszystkie takie prace opublikowa-

Tabela 1. Artykuły z polskim adresem korespondencyjnym w latach 2011-2017

Czasopismo	Data publikacji	Autor korespondencyjny	Jednostka
Science	VI 2012	Piotr Jankowski	Wydział Chemii UMK
Nature	VIII 2015	Agnieszka Chacińska	Instytut Biologii Molekularnej i Komórkowej w Warszawie
Nature	XI 2015	Leszek Adamczyk	Wydział Fizyki i Informatyki Stosowanej AGH
Nature	VI 2016	Krzysztof Bełczyński	Obserwatorium Astronomiczne UW
Nature	IX 2016	Przemysław Mróz	Obserwatorium Astronomiczne UW
Science	XII 2016	Nuria Selva	Instytut Ochrony Przyrody PAN
Nature	II 2017	Andrzej Stupakiewicz	Wydz. Fizyki U. w Białymstoku

Źródło: opracowanie własne.

ne z polskim adresem korespondencyjnym, czyli takie, w których wiodące badania przeprowadzone były w polskich jednostkach, od 2011 r.

W naukach o życiu jest jeszcze trzecie, być może nawet bardziej prestiżowe czasopismo *Cell*, ale w nim ostatni artykuł z polskim adresem korespondencyjnym ukazał się w 1990 r. (autorem korespondencyjnym była Danuta Skowyra, praca powstała na Uniwersytecie Gdańskim). Być może promykiem nadziei w tej tabeli jest to, że widać pewne ożywienie w ostatnich dwóch latach. Dla mnie osobiście ważne jest również to, że wszystkie artykuły na tej liście, poza najstarszym, dotyczyły badań finansowanych w dużej części przez NCN.

Zdaję sobie sprawę, że w wielu dziedzinach, np. w matematyce czy informatyce, akurat publikacje w tych czasopismach nie mają znaczenia. Zostałem już zresztą publicznie napiętnowany za *Naturomanię* i po części się z tą krytyką zgadzam. Czasy są jednak takie, że w bardzo wielu dziedzinach nauki bez prac w *Nature* czy *Science*, i to jako wiodący autor, nie ma co marzyć o takich zaszczytach, jak granty ERC. Takie są fakty i żeby w nauce światowej zaistnieć, naukowcy pracujący w Polsce muszą zacząć tam publikować.

Nie ulega wątpliwości, że zmiany systemowe są konieczne. Kluczową zmianą było zdecydowane zwiększenie części budżetu nauki rozdzielanej w sposób konkurencyjny, a przede wszystkim utworzenie NCN. To jednak nie wystarczy i nie może być tak, że jest to ciągle właściwie jedyny prawdziwie konkurencyjny element finansowania polskiej nauki. Kolejnym krokiem musi być zmiana funkcjonowania uniwersytetów i innych jednostek badawczych. Nie znając ostatecznych rozstrzygnięć przygotowywanej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, pozwolę sobie, nie pierwszy już raz zresztą, wymienić kilka prostych regulacji, które są moim zdaniem najistotniejsze i dawałyby szansę na pewien przełom. Chciałbym przy tym podkre-

ślić, że nie mam zamiaru odkrywać Ameryki, a zaproponować skopiowanie tego, co z powodzeniem funkcjonuje w innych krajach. Ten problem widzę zresztą w Polsce od wielu lat: ciągle próbujemy wynaleźć proch na nowo. W efekcie wprowadzamy rozwiązania, które nie są nigdzie spotykane, jak profesura belwederska czy centralna komisja, lub nigdzie nie funkcjonują dobrze, jak demokratyczne wybieranie władz uczelni i jednostek uczelnianych czy chów wsobny w zespołach badawczych.

Najbardziej niezbędną i jednocześnie na pewno najtrudniejszą do wprowadzenia z powodu oporu środowiska jest moim zdaniem radykalna zmiana w zarządzaniu polskimi uczelniami, a przede wszystkim sposobu wyłaniania ich władz. Obecny model, polegający na wybieraniu ich przez nauczycieli akademickich i studentów w bezpośrednim głosowaniu, zupełnie się nie sprawdził, prowadzi bowiem do dyktatury przeciętności i powinniśmy z nim jak najszybciej skończyć. Z pierwszej setki najlepszych światowych uniwersytetów prawie żaden nie funkcjonuje w ten sposób. Z własnego doświadczenia mogę dodać, że praktykowany u nas system wyboru władz jest też właściwie niespotykany w żadnych szanujących się organizacjach naukowych. Z tych, z którymi miałem do czynienia, jak Science Europe, Międzynarodowa Unia Matematyczna (IMU) czy Europejskie Towarzystwo Matematyczne (EMS), wybory najwyższych władz zawsze odbywają się w taki sposób, że kandydaturę na dane miejsce wskazuje komitet nominacyjny i zgromadzenie delegatów może ją tylko zatwierdzić lub nie. Nie można zgłosić kandydatury z sali ani samemu ubiegać się o stanowisko. Uważam, że dla ciągłości tych organizacji taki system wybierania władz jest wręcz niezbędny. Obawiam się, że gdyby np. w IMU odbywałoby się to podobnie jak na polskich uniwersytetach, to w wybieraniu medalistów Fieldsa czy mówców na Międzynarodowych Kongresach Matematyków polityka grałaby znacznie większą rolę niż dotychczas (a trzeba dodać, że prezydent IMU jest zawsze przewodniczącym komitetu decydującego o Medalach Fieldsa).

Nie sądzę, aby dobrym rozwiązaniem w tym kontekście mógłby być system mieszany, w którym komitet nominacyjny na rektora proponuje więcej niż jedną kandydaturę, a Senat lub kolegium elektorów wybierałoby spośród nich. Znając nieprawdopodobną wręcz zdolność polskiego środowiska do takiego dostosowywania się do wprowadzanych regulacji, by wszystko zostało po staremu, oznaczałoby to, że praktycznie nic się nie zmieni. Optymalne wydaje mi się zgłaszanie przez komitet nominacyjny dokładnie jednej kandydatury na rektora oraz głosowanie społeczności akademickiej nad jej zatwierdzeniem lub odrzuceniem. Tak to funkcjonuje np. na Uniwersytecie Cambridge, choć trzeba dodać, że na innych uniwersytetach angielskich żadnych głosowań tego typu nie ma.

Kolejną potrzebną zmianą, którą w polskich warunkach trzeba by wprowadzić odgórnie, jest wymuszenie mobilności naszych naukowców. Najprościej byłoby to zrobić przez ustawowy zakaz zatrudniania własnych doktorantów przez jakiś czas, np. 2 lata. Taki wymóg, w porównaniu do wielu innych krajów, byłby dość łagodny, jednak nawet dwuletni okres oznaczałby w polskich warunkach duży postęp.

Przyczyniłby się również do większej geograficznej decentralizacji polskiej nauki. Nie jest przypadkiem, że w takich krajach, jak USA czy Niemcy, gdzie w ogóle nie zatrudnia się własnych doktorantów, nauka jest znacznie bardziej pod tym względem zdecentralizowana niż np. we Francji, która jest bardziej liberalna w kwestii zatrudniania własnych wychowanków.

Musi oczywiście zostać zachowana autonomia polskich uniwersytetów, w dzisiejszych czasach ten postulat jest szczególnie na czasie. Za autonomią musi jednak pójść odpowiedzialność i zdolność do przetrwania w warunkach globalnej konkurencji. Mechanizmy finansowania polskich uczelni muszą mieć przede wszystkim charakter projakościowy. Bardzo dobrym posunięciem była w moim przekonaniu ostatnia zmiana w algorytmie przyznawania dotacji dydaktycznej, która zerwała wreszcie z zasadą, że im więcej studentów i doktorantów, tym lepiej. Kolejnym krokiem mogłaby być np. radykalna zmiana parametryzacji polskich jednostek, która po pierwsze odeszłaby od modelu algorytmicznego w kierunku oceny typu *peer-review* przeprowadzanej przede wszystkim przez ekspertów zagranicznych. Powinna także w znacznie większym stopniu niż dotychczas akcentować jakość, a nie ilość w ocenie osiągnięć naukowych. Oba te warunki zostałyby spełnione, gdyby parametryzacja była w głównej mierze oparta na wynikach w aplikowaniu o granty, przede wszystkim NCN czy też w programach europejskich.

Reforma powinna uprościć system awansu w polskiej nauce oraz w większym stopniu ujednolicić go z nauką światową. Obecnie jest on kuriozalnie wręcz przeregulowany. W NCN od początku istnienia w zasadach ubiegania się o granty uznajemy tylko doktorat. Stawki wynagrodzeń w naszych grantach zależą tylko od rodzaju projektu i funkcji w nim pełnionej – to, czy ktoś ma habilitację lub profesurę, nie ma żadnego znaczenia. Moim zdaniem świetnie się to sprawdza i pokazuje zarazem, że można bez tych stopni i tytułów spokojnie funkcjonować.

Zdaję sobie sprawę, że polscy naukowcy są do nich bardzo przywiązani i pewnie nie jest realna ich całkowita likwidacja. Należałoby jednak zastanowić się nad zostawieniem profesury belwederskiej i habilitacji tylko jako wydmuszek, za którymi nie będą szły żadne realne uprawnienia. Nie powinno być od nich formalnie uzależnione np. promowanie doktoranta czy zatrudnianie na stanowiskach profesorskich. Jeśli chodzi o stanowiska, to przede wszystkim musimy doprowadzić do prawdziwej konkurencyjności w polityce zatrudnieniowej na polskich uczelniach i w instytutach badawczych. Normą powinno być powoływanie zewnętrznych komisji, zakaz konfliktu interesów itd. Mam nadzieję, że dożyję dnia, gdy pseudokonkursy, na które zgłasza się tylko jeden kandydat, dla którego konkurs został rozpisany, nie będą się nikomu mieścić w głowie.

Niezbędne wydają się również zmiany w instytutach Polskiej Akademii Nauk. Mam wątpliwości, czy Uniwersytet PAN jest krokiem w dobrym kierunku, widzę tu raczej kolejną próbę znalezienia oryginalnych polskich rozwiązań, zamiast skopiowania tych sprawdzonych już gdzie indziej. Najważniejsze wydaje mi się wprowa-

dzenie mechanizmu, w którym naukowo słabe instytuty będą rozwiązywane, a nie będą w stanie utrzymywać się np. dzięki posiadaniu atrakcyjnych nieruchomości. Chyba niezbędne będzie tu wzmocnienie władzy, a co za tym idzie – również odpowiedzialności, centrali (obecnie prezesa PAN). Uważam również, że powinno się całkowicie rozdzielić dwie role, jakie PAN pełni dzisiaj, tj. korporacji uczonych oraz organizacji zarządzającej instytutami badawczymi. Połączenie tych dwóch różnych ról w krajach zachodnich nie funkcjonuje. Jest tam również raczej niespotykane, by instytuty badawcze miały prawo do nadawania stopni doktorskich i nie widzę specjalnych powodów, by w Polsce miało być inaczej.

Po odzyskaniu niepodległości w 1989 r. Polska w prawie wszystkich aspektach życia dokonała ogromnego skoku cywilizacyjnego, następne dwadzieścia kilka lat stanowiło być może najbardziej udany okres w całej naszej historii. Niestety, nie można tej oceny odnieść do polskiej nauki. Co prawda na pewno możemy mówić o postępie, z roku na rok publikujemy więcej, jesteśmy bardziej cytowani itd., ale w tym samym czasie reszta świata porusza się do przodu dużo szybciej. Sytuacja przypomina mi trochę socjalistyczną gospodarkę: wtedy też był postęp, przybywało różnych dóbr konsumpcyjnych, ale w tym samym czasie kraje zachodnie rozwijały się dużo bardziej intensywnie. Problem i wtedy, i teraz leży w systemie, ludzie się do niego dostosują. Widać, że trzeba tu coś istotnie zmienić i że półśrodki nie wystarczą.

Do przeprowadzenia pozytywnych zmian w polskiej nauce na pewno konieczny jest zdecydowanie wyższy poziom jej finansowania. Znowu musimy tu pójść drogą innych krajów, by przetrwać w globalnej konkurencji. Obie rzeczy, reformy i pieniądze, kij i marchewka, muszą być wprowadzane równocześnie. Jeżeli ma się to udać, nie jest możliwe realizowanie tylko jednej z nich. Czy uda się kiedyś wreszcie spełnić oba te warunki?

A few remarks on higher education reform

ABSTRACT. Based on selected indicators, such as university rankings, ERC grants and publications in most important scientific journals, the performance of Polish science in international competition is analyzed. New regulations needed to improve the situation are then discussed. The most important change concerns the management of our universities, especially the way their leadership is selected.

KEYWORDS: higher education, science, reform, management

CYTOWANIE: Błocki, Z. (2017). Kilka uwag o reformie szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 251-257. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.12.

ZBIGNIEW BŁOCKI – mianowany na stanowisko dyrektora Narodowego Centrum Nauki w marcu 2015 r. na 4-letnią kadencję. Obecnie jest także członkiem zarządu Science Europe. Jest profesorem

matematyki na Uniwersytecie Jagiellońskim, a jego główną tematyką badawczą jest analiza zespolona wielu zmiennych i równania różniczkowe cząstkowe. W przeszłości pracował w wielu zagranicznych ośrodkach naukowych, w szczególności w USA (m.in. jako stypendysta Fulbrighta), Niemczech (w instytutach Maxa Plancka), Szwecji i Japonii. Był koordynatorem projektu w ramach Międzynarodowych Programów Doktoranckich FNP, obecnie jest kierownikiem projektu w ramach programu Ideas Plus. W przeszłości pełnił rolę dyrektora Instytutu Matematyki UJ, członka Rady NCN (przez pierwsze 4 lata działalności Centrum) oraz zastępcy przewodniczącego Komitetu Organizacyjnego Europejskiego Kongresu Matematyki w Krakowie w 2012 r. Otrzymał Nagrodę Zaremby PTM (2007), Nagrodę Prezesa Rady Ministrów za wybitne osiągnięcie naukowe (2008) i Laur Jagielloński (2014). E-mail: Zbigniew.Blocki@ncn.gov.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Maciej Duszczyk

O doskonałości naukowej i uniwersytetach badawczych w związku z Ustawą 2.0[1]

STRESZCZENIE. Od połowy 2016 r. w Polsce trwa debata na temat koniecznych zmian w systemie nauki i szkolnictwa wyższego. Jej elementem jest dyskusja nad tym, jak zwiększyć poziom doskonałości naukowej, rozpoznawanie polskiej nauki na świecie oraz jej umiędzynarodowienie. W tekście zaproponowano kilka rozwiązań pozwalających osiągnąć te cele. Chodzi w szczególności o zwiększenie liczby prestiżowych grantów międzynarodowych realizowanych na polskich uczelniach, w tym tych przyznawanych przez Europejską Agencję ds. Badań. Zaproponowano także kryteria wyboru uczelni, które mogłyby uzyskać dodatkowe finansowanie na przekształcenie się w uniwersytety badawcze. Byłyby one oparte na pokazaniu ścieżki zmian, jakie mogą zostać przeprowadzone, ale wymagają dodatkowego finansowania. Głównym celem tekstu jest zaproponowanie konkretnych rozwiązań, jakie mogłyby zostać zastosowane w nowej legislacji regulującej kwestie nauki i szkolnictwa wyższego.

SŁOWA KLUCZOWE: nauka, grant Europejskiej Rady ds. Badań, uniwersytet badawczy, doskonałość naukowa.

Wstęp

W polskim społeczeństwie narasta przekonanie, że polskie uczelnie wyższe oraz inne ośrodki naukowe coraz bardziej zwiększają dystans do wiodących uniwersytetów światowych. Nie zmienia tego zasadniczo wzrost pozycji Uniwersytetu Warszawskiego w ostatniej edycji rankingu szanghajskiego oraz pojawienie się na nim, na miejscach od 500 do 800, czterech polskich uczelni. Jako porównanie brane są najlepsze uczelnie amerykańskie i europejskie. Za wzór stawiane są brytyjskie Oxford czy Cambridge oraz amerykańskie Harvard czy Stanford. To prawda, in-

[1] Tekst wyraża prywatne poglądy autora.

stytucje te zajmują najwyższe pozycje w rankingach. Tymczasem polskie uczelnie plasują się na środkowych lub ostatnich miejscach najważniejszych zestawień najlepszych uczelni na świecie. Należy jednak pamiętać, że znalezienie się w takim gronie to już wyraz ogromnego docenienia i nobilitacji. Jedynie ok. 1,5% wszystkich uczelni na świecie w ogóle znajduje miejsce w rankingach. Dla porównania, byłoby świetnie, gdyby np. dwie, trzy polskie firmy znalazły się w 1,5% najbardziej konkurencyjnych przedsiębiorstw świata, a kilka polskich klubów piłkarskich grałoby regularnie w Lidze Mistrzów. Z Polską nauką nie jest tak źle, jak często przedstawia się to w mediach. W naszym regionie zaliczamy się do absolutnych liderów. Porównywalne osiągnięcia z najlepszymi polskimi uniwersytetami mają tylko Uniwersytet Karola w Pradze, Estoński Tartu czy Uniwersytet w Lubljanie. Dobrze to wiedzieć, rozmawiając o polskiej nauce. Nie oznacza to jednak, że nie powinno i nie może być lepiej. Jeżeli spoczniemy na laurach, to możemy wypaść z elity i przestać się liczyć na świecie. Dlatego mój krótki tekst nie jest obroną obecnego stanu, ale nawoływaniem do zmian i podjęcia niełatwej próby zmierzenia się z wyzwaniami przyszłości. Spróbuję skupić się na kwestiach doskonałości naukowej i pokazać to na kilku przykładach. Zacznę od granatów Europejskiej Rady ds. Badań, czyli najważniejszych projektów badawczych, jakie są realizowane w Unii Europejskiej.

1. Granty ERC – dlaczego opłaca się o nie zawalczyć

Kiedy uczestniczę w różnych spotkaniach mających na celu prezentację uczelni, kilka rzeczy wydaje mi się bardzo charakterystycznych. Prezentacje powszechnie przygotowywane w programie Power Point czy wyświetlane filmy promocyjne maja kilka cech wspólnych. Na pierwszych slajdach czy w pierwszych sekundach filmu zawarte są informacje o liczbie studentów, rocznym budżecie czy nowo oddanych laboratoriach. Zaraz po nich pojawia się informacja o uzyskanych grantach Europejskiej Rady ds. Badań oraz realizowanych projektach z innych programów Horizon 2020. To w powszechnym odczuciu jest wyznacznik doskonałości naukowej. Dlatego też w żywotnym interesie polskich uniwersytetów jest staranie się o granty „europejskie", mimo że warunki ich realizacji, ustalone na poziomie unijnym, często zniechęcają do ubiegania się o nie. Przy obecnych uregulowaniach jest to bowiem bardzo trudne i wymaga nie tylko pełnej mobilizacji administracji uczelni odpowiedzialnej za pozyskiwanie i obsługę badań, ale również przekonania badaczy, którzy mogą uzyskać taki prestiżowy grant, żeby o niego wystąpili. Niezmiernie trudne jest także przyciągnięcie do Polski cudzoziemca, który chciałby starać się, a później realizować taki grant na polskiej uczelni. Jeżeli moja diagnoza jest słuszna, a jestem przekonany, że tak jest, na podstawie empirycznych dowodów z codziennej pracy, to konieczne jest wykorzystanie obecnej dyskusji nad zmianami

w polskiej nauce i szkolnictwie wyższym do tego, aby w tej dziedzinie nastąpił znaczący postęp. Oto kwestie, na które należy zwrócić uwagę:

- System wspierania uczelni powinien zakładać „nagrodę" za uzyskiwanie środków z unijnego budżetu przeznaczonych na naukę. Zasada euro za euro wydaje się tu jak najbardziej godna poparcia.
- Powinny zniknąć ograniczenia w postaci konieczności uzyskiwania habilitacji przez najwybitniejszych badaczy, tak by stali się oni samodzielnymi naukowcami. To pozwoliłoby nam stworzyć sieć mobilności z innymi uczelniami na świecie, gdzie po prostu habilitacji nie ma. Obecnie „polski" doktor nie ma problemu z zatrudnieniem na stanowisku profesora za granicą. Tymczasem „zagraniczny" doktor, który potwierdził już swoją doskonałość naukową, musi przechodzić często długą i w pewnym stopniu upokarzającą dla niego procedurę habilitacyjną. Dlatego też w wielu przypadkach mamy mobilność tylko w jedną stronę, co jest dla nas po prostu niekorzystne.
- System organizacji badań na uczelniach powinien być jak najbardziej elastyczny. Powinny być one realizowane w zespołach badawczych, którym uczelnia niejako „wynajmuje" powierzchnie i administrację dla obsługi. Obie muszą być na jak najwyższym poziomie. Pozwoliłoby to ograniczyć problemy, jakie napotykają zewnętrzni badacze, którzy chcą ubiegać się i realizować grant na danej uczelni, ale tak naprawdę to nie ma dla nich miejsca, ponieważ są postrzegani jako konkurencja, i często zamyka się im drogę do zatrudnienia w jednej z jednostek podstawowych. Dzieje się tak, ponieważ to wydział czy centrum badawcze jest w praktyce miejscem zatrudnienia, a nie uczelnia. Oznacza to, że w nowej ustawie powinna zostać zapewniona daleko idąca autonomia i swoboda organizacyjna, tak aby rektor i Senat w prosty i szybki sposób mogli podejmować decyzje dotyczące wewnętrznej struktury uczelni oraz stwarzać możliwości zarówno dla mobilności poziomej pomiędzy jednostkami, jak i szybkiego znajdowania miejsca pracy dla wybitnych badaczy przychodzących z zewnątrz.
- Wartym rozważenia pomysłem jest także rozdzielenie w jednostkach podstawowych kwestii dydaktycznych i naukowych. Osoby zarządzające prowadzeniem danego kierunku studiów powinny mieć swobodę w doborze obsady. Ta wewnętrzna konkurencja wymogłaby konieczność prowadzenia badań naukowych, ponieważ to badacze, którzy mają styczność z najnowszymi wynikami naukowymi, byliby najbardziej pożądanymi wykładowcami. Ponadto zdecydowana większość studentów chciałby mieć do czynienia z akademikami, których pozycja naukowa jest wysoka lub bardzo wysoka. Tak dzieje się w wielu państwach świata. Nie ma żadnych powodów, dla których w Polsce miałoby się to nie udać.
- Jak w każdej dobrze zarządzanej instytucji konieczne jest wspieranie czy nawet „hołubienie" tych, którzy przynoszą uczelni najwięcej korzyści i wpływają

na jej rozpoznawalność światową. Wymaga to stworzenia transparentnego systemu administracyjnego, akceptowanego przez innych pracowników, którzy jeszcze nie osiągnęli doskonałości naukowej i może nigdy im się to nie uda, ale dla uczelni są po prostu niezbędni. Bez transparentności i przekonania o wspólnym interesie mogą oni po prostu blokować wprowadzanie zmian. Dlatego też nowa ustawa musi dawać szansę elastycznego zarządzania kadrą i w odróżnieniu do spółek skarbu państwa tworzenia „kominów finansowych". Najlepsi powinni móc zarabiać kilka, a nawet kilkanaście razy więcej niż średnia. Dotyczy to oczywiście tylko nagradzania za działalność *stricte* naukową. Niestety, albo może i na szczęście, poziom wynagrodzeń jest nadal najlepszym sposobem zarówno zachęcania, jak i premiowania za osiągnięte wyniki. Wskaźniki rzetelnej oceny działalności naukowej w poszczególnych dziedzinach czy dyscyplinach są łatwo dostępne i raczej nie budzą już kontrowersji.

Te wszystkie działania powinny być realizowane w ramach tzw. uniwersytetów badawczych.

2. Uniwersytety badawcze – nadzieja czy wyzwanie?

Jednym z celów obecnie dyskutowanej reformy nauki i szkolnictwa wyższego jest sama potrzeba wydzielenia uniwersytetów badawczych. Jak należy je jednak wyłaniać, aby osiągnąć efekt w postaci zwiększenia liczby bardzo dobrych zespołów naukowych rozlokowanych bardziej równomiernie na terenie Polski? Wielu podpowiedzi dostarcza analiza struktury uczelni uznawanych za najlepsze na świecie. Odwołując się do danych zaprezentowanych na gdańskim Narodowym Kongresie Nauki przez Macieja Żylicza, prezesa Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, przy obecnej liczbie studentów żaden polski uniwersytet nie zostanie uznany za „badawczy". Przykładowo Stanford to „tylko" niewiele ponad 16 tys. studentów, Cambridge – 19 tys., Oxford – 22 tys. a Politechnika w Lozannie – 11 tys. studentów. W przypadku polskich uczelni jest to co najmniej dwa, a nawet trzy razy więcej. Oczywiście należy uwzględniać tu również stosunek studentów do zatrudnionych (Students to Staff Ratio), ale i w tym przypadku dla uczelni wchodzących np. do najbardziej prestiżowej Ligi Europejskich Uniwersytetów Badawczych są one o wiele bardziej korzystne, niż udało się to osiągnąć w Polsce. Oznacza to konieczność zaprogramowania oraz przeprowadzenia zasadniczego, ale rozłożonego w czasie zmniejszenia liczby studentów na polskich uczelniach, które chciałyby stać się badawczymi. Dotyczy to w szczególności studiów magisterskich i doktoranckich. Należałoby tu przyjąć zasadę, że prace zarówno magisterskie, jak i doktorskie powstają w zespołach badawczych i są efektem rzetelnie prowadzonych badań naukowych. Oczywiście ich przygotowanie musi zajmować więcej czasu, a więc i więcej kosztować.

To musiałoby prowadzić do ograniczenia liczby studentów na drugim i trzecim stopniu, ale podniosłoby jakość studiów i samych prac. Wpłynęłoby także na przyspieszenie awansu zawodowego pracowników naukowych, choćby poprzez zwiększenie liczby dobrych publikacji w początkowym okresie kariery. Wiele osób, które mogłyby starać się o granty ERC, zdolność taką uzyskuje dosłownie rok, dwa po upłynięciu terminów, w których mogłyby to zrobić, zatem przyspieszenie momentu „wchodzenia" do obiegu międzynarodowego może przynieść naprawdę istotne korzyści. Takie podejście wymaga jednak zmian zasad finansowania. Wskaźnik kosztochłonności prowadzenia studiów na uniwersytetach badawczych musi być wyższy niż w uczelniach dydaktycznych. Musi im się po prostu opłacać więcej inwestować w poziom kształcenia, zapraszając magistrantów i doktorantów do zespołów badawczych, a następnie wspierać ich w opracowaniu pierwszej ważnej publikacji naukowej. Takie podejście oznacza, że jednym z kryteriów wyboru uniwersytetów badawczych powinno być pokazanie ścieżki zmniejszania liczby studentów na studiach magisterskich i doktoranckich przy jednoczesnym wprowadzeniu obowiązku podniesienia jakości prac będących ich efektem poprzez uznanie, że powinny one powstawać w zespołach badawczych. To prowadzi do kolejnego pytania o inne kryteria wyłaniania uniwersytetów badawczych. Przesądzone zostało, że ma to być otwarty konkurs, w którym będzie mogła wziąć udział ograniczona liczba uczelni. Kryteria wstępne mają być oparte na wynikach parametryzacji. Uczelnie, które spełnią te kryteria, będą mogły, ale nie musiały, przystąpić do konkursu. Trudno sobie jednak wyobrazić, że jakaś uczelnia do tego uprawniona nie podejmie tego wyzwania. Jak zatem powinien wyglądać taki konkurs, którego ogólne założenia powinny znaleźć się w ustawie?

Podstawą formuły konkursu powinno być założenie o różnicach w potencjałach dla prowadzenia badań o przełomowym charakterze na poszczególnych polskich uczelniach. Nie wyobrażam sobie stworzenia jednego, spójnego i uczciwego katalogu kryteriów wyboru, który mógłby stać się podstawą takiego konkursu. Należałoby zatem przyjąć zasadę, że poszczególne uczelnie proponują ścieżkę postępu od stanu w danym momencie do jakiegoś stanu docelowego, np. w perspektywie sześcioletniej. Błędem byłoby ustalanie sztywnych wymogów liczbowych. Lepszym rozwiązaniem wydaje się pokazanie, o jaki zakres dana uczelnia chce poprawić swoją jakość naukową. Na podstawie materiału Zespołu Rektorskiego Uniwersytetu Warszawskiego, jaki został opublikowany na stronie internetowej Narodowego Kongresu Nauki (https://nkn.gov.pl/material-do-dyskusji-wylanianie-uniwersytetow-badawczych/), można sobie wyobrazić następujące kryteria, jakie w swoich wnioskach o przyznanie statusu uniwersytetu badawczego powinny zostać wskazane przez uczelnie. Kilka z nich mogłoby wyglądać następująco:

- Zaplanować procentowy wzrost w zakresie cytowań w czasopismach z listy A lub C MNiSW odnotowanych w bazie Scopus oraz Web of Science. Pozwoli to uzyskać wpływ na rozpoznawalność polskiej nauki oraz wymusi inwestycje

w pracowników naukowych i zespoły badawcze mające ambicje i potencjał do publikowania w najważniejszych czasopismach światowych.

- Zaplanować procentowy wzrost udziału pracowników z danej uczelni w międzynarodowych konsorcjach badawczych realizujących projekty o charakterze doskonałości, a finansowanych ze źródeł zewnętrznych. Pozwoli to zwiększyć kompetencje do uczestnictwa w przełomowych projektach badawczych.
- Zapewnić właściwe wykorzystanie dostępnej infrastruktury badawczej poprzez ich otwarcie na realizację projektów prowadzonych przez zewnętrzne zespoły badawcze, w tym z zagranicy. Celem jest otwieranie się na zewnątrz i ograniczenie kosztów utrzymywania infrastruktury.
- Przyjąć założenie, że uczelnia w okresie 3-4 lat po uzyskaniu statusu uniwersytetu badawczego wystąpi do Polskiej Komisji Akredytacyjnej o zapowiadaną kompleksową ocenę jakości kształcenia. Przyczyni się to do poprawy jakości edukacji akademickiej oraz powiązania prowadzonych badań z kształceniem.
- Zaplanować procentowy wzrost liczby pracowników zatrudnionych na uczelni w zakresie mobilności zewnętrznej (krajowej i zagranicznej). Za mobilność powinien być uznawany co najmniej trzymiesięczny pobyt na innej uczelni notowanej w jednym z rankingów: ARWU, THE, QS lub w rankingu *Perspektyw* na miejscach od 1. do 20. Zwiększy to umiędzynarodowienie polskiej nauki i pozwoli uzyskać niezbędne kompetencje do ubiegania się o prestiżowe międzynarodowe projekty badawcze.
- Zaplanować procentowy wzrost liczby pracowników zatrudnionych na uczelni, którzy uzyskali tytuł magistra lub/i stopień doktora na innej uczelni krajowej bądź zagranicznej. Pozwoli to ograniczyć „chów wsobny" i otworzyć uczelnie na pracowników z zewnątrz.
- Zaplanować powstanie wewnętrznego systemu finansowego wspierania doskonałości naukowej (granty, stypendia, „start up funds" itp.), stanowiącego odpowiedni procent zwiększonego budżetu uczelni w wyniku uzyskania statusu uniwersytetu badawczego. Ma to na celu wspieranie rozwoju zawodowego pracowników naukowych i przyciąganie zdolnych badaczy z kraju i zagranicy.
- Posiadać otwarty, transparentny, ale także rygorystyczny system rekrutacji i zatrudnienia pracowników zgodny ze standardami HR Exellence in Research.
- Zaplanować procentowy wzrost udziału wszystkich środków na projekty badawcze ze źródeł międzynarodowych (z puli finansowej na naukę, ale bez środków na rozwój infrastruktury) w stosunku do całego budżetu jednostki przeznaczonej na badania. Zwiększyłoby to potencjał do uzyskiwania środków zewnętrznych.

Przy takim podejściu kierownictwo uczelni ma bardzo dużą elastyczność w zakresie planowania procentowego wzrostu w poszczególnych obszarach. Rolą Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego byłoby ocenianie, czy przedstawiony plan jest wystarczająco ambitny, aby uznać taką uczelnię za zmierzającą w kierunku uni-

wersytetu badawczego, a więc przyznać jej taki status. Oczywiście plany uczelni powinny być oceniane nie tylko przez urzędników ministerstwa, ale przede wszystkim przez międzynarodowy zespół oceniający, ale z koniecznym udziałem badaczy mających duże doświadczenie w pracy na polskich uczelniach oraz znających polskie realia. Ten sam lub podobny zespół powinien oceniać dokonany progres. Pierwsza ocena miałaby być realizowana w połowie okresu, na jaki został przyznany status uniwersytetu badawczego oraz zwiększone środki na realizację założonych celów. Jeżeli nawet ocena śródokresowa byłaby negatywna, to uczelnia powinna, na zasadzie wygaszania (tzw. *rolling grants*), uzyskiwać zwiększone środki finansowe do końca realizacji zadania. Należy bowiem założyć, że wiele wprowadzonych działań nie byłoby możliwych do zakończenia natychmiast po uzyskaniu oceny negatywnej. Groziłoby to bankructwem uczelni, która z różnych powodów nie uzyskała zadowalających komisję oceniającą wyników.

Powyższe propozycje, a może tylko kierunki zmian mogłyby zasadniczo zmienić podejście do „uprawiania" nauki w Polsce. Jednocześnie odnalazłaby się w nich zdecydowana większość badaczy, co być może ograniczyłoby ich obawy przed zmianami. Cel tych propozycji jest tak naprawdę jeden – Polska musi znaleźć się w klubie „imperiów wiedzy", czyli krajów, w których inwestycja w naukę, ale i jej uprawianie na najwyższym poziomie staje się ważnym wyróżnikiem na świecie, co przynosi istotne korzyści społeczne i gospodarcze.

Zakończenie

Doskonałość naukowa stała się w debacie na temat przyszłości polskiej nauki i szkolnictwa wyższego chyba najczęściej używanym terminem. Oczywiście można skupiać się na dyskusji, czym ona tak naprawdę jest, pytanie tylko po co. Każdy z pracowników naukowych jest w stanie w bardzo szybki i prosty sposób zdefiniować, co ona oznacza w jego dyscyplinie. Dlatego też zachęcam bardziej do tego, aby dyskutować, jak zwiększyć w Polsce liczbę uczelni, zespołów czy badaczy, którzy byliby uznawani przez swoje koleżanki i koledzy za doskonałych naukowo. Kilka z propozycji znajduje się w niniejszym tekście. Czy któraś z nich znajdzie się ostatecznie w nowej ustawie – czas pokaże.

On scientific excellence and research universities in context of Law 2.0

ABSTRACT. Since mid-2016 a debate has been going on about the necessary changes in the system of science and higher education in Poland. One of its elements is the discussion on how to improve the level of scientific excellence, recognition of Polish science worldwide and its internationalization. The paper puts forward proposals for several solutions helping to attain those goals. This concerns

in particular an increase in the number of prestigious international grants redeemed at Polish universities, particularly those awarded by ERC. The paper also proposes criteria for selection of the universities that might obtain additional financing for transformation into research intensive universities. They would be based on demonstration of the path of the changes to be carried out, which require additional financing. The main aim of the paper is to propose specific solutions that might be applied in a new legislation regulating the issues of science and higher education.

KEYWORDS: science, ERC grant, research intensive university, excellence in science

CYTOWANIE: Duszczyk, M. (2017). O doskonałości naukowej i uniwersytetach badawczych w związku z Ustawą 2.0. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 259-266. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.13.

MACIEJ DUSZCZYK – dr hab. Prorektor do spraw naukowych Uniwersytetu Warszawskiego, członek Rady Narodowego Kongresu Nauki przy Ministrze Nauki i Szkolnictwa Wyższego, członek Rady Naukowej Ośrodka Badań nad Migracjami UW. W latach 2014-2016 członek Komitetu Polityki Naukowej (przewodniczący: październik 2015 – marzec 2016). W latach 2008-2011 członek zespołu doradców strategicznych Prezesa Rady Ministrów Donalda Tuska. W latach 2012-2014 kierował pracami merytorycznymi zespołu ds. wypracowania polskiej polityki migracyjnej w Kancelarii Prezydenta RP. Profesor wizytujący na uniwersytetach Marcina Lutra w Halle-Wittenberg oraz Friedricha Schillera w Jenie. E-mail: m.duszczyk@uw.edu.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Mirosława El Fray

Konsolidacja uniwersytetów i środowiska akademickiego wobec nowego sposobu różnicowania uczelni

STRESZCZENIE. Definicja uniwersytetów obowiązująca w Polsce znacząco odbiega od standardów światowych co wynika z zupełnie innego podziału dziedzin i dyscyplin naukowych. Szansą na zbliżenie się polskich uniwersytetów do światowych czołówek jest wdrożenie działań konsolidacyjnych w celu stworzenia kompletnych uniwersytetów, skupiających różnorodne dziedziny i oferujących interdyscyplinarne podejście do rozwoju talentów, kierunków badawczych i etosu akademickiego. Przedstawiono przykłady działań konsolidacyjnych na uczelniach w Belgii, Danii i w Polsce. Zwrócono również uwagę na znaczenie mobilności młodej kadry naukowej w ramach staży podoktorskich.

SŁOWA KLUCZOWE: konsolidacja uczelni, dziedziny naukowe według OECD, Deklaracja Bolońska, staże podoktorskie

Nowa jakość na polskich uczelniach wyższych, która ma się pojawić po wprowadzeniu nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, ma być następstwem działań, które zdaniem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego umożliwią wprowadzenie polskiej nauki do światowej czołówki. Ma się do tego w dużym stopniu przyczynić zmiana charakteru obecnych uczelni i ich podział na uczelnie badawcze, badawczo-dydaktyczne i dydaktyczne.

W światowych czołówkach wyraźnie dominują uniwersytety, czyli instytucje prowadzące kształcenie na najwyższym poziomie, które posiadają uprawnienia do nadawania stopni naukowych i zawodowych magisterskich, a w swojej strukturze posiadają co najmniej trzy spośród kilku „szkół/wydziałów" zawodowych, np. prawa, medycyny, teologii czy inżynierii, oraz „szkołę" (kolegium) sztuk pięknych. Na tych uniwersytetach obok siebie pracują (kształcą studentów i doktorantów) i pro-

wadzą badania naukowe inżynierowie i humaniści, lekarze i prawnicy. Nie dziwi więc, że w zestawieniu najlepszych uniwersytetów na świecie jest Harvard University posiadający w swojej strukturze takie wydziały, jak: Bussines, Law, Medicine, Engineering, Art & Sciences, Stanford University z takimi wydziałami, jak: Medicine, Law, Engineering, Education, czy szwajcarski ETH Zurich z wydziałami Architecuture & Civil Engineering, Engineering Sciences, Natural Sciences, Management and Social Sciences.

W Polsce definicja uniwersytetu jest zgoła inna. Obecnie nazwy tej może używać uczelnia, której jednostki organizacyjne posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej 10 dyscyplinach, w tym co najmniej po dwa uprawnienia w każdej z następujących dziedzin nauki:

- humanistycznych, prawnych, ekonomicznych lub teologicznych,
- matematycznych, fizycznych, nauk o Ziemi lub technicznych,
- biologicznych, medycznych, chemicznych, farmaceutycznych, rolniczych lub weterynaryjnych.

Już samo spojrzenie na tak horyzontalnie pogrupowane dziedziny wskazuje na zupełnie inną strukturę instytucji nazywanej w Polsce uniwersytetem. Brak powiązań wertykalnych (np. pomiędzy naukami prawnymi, ekonomicznymi, naukami o Ziemi, naukami technicznymi i medycznymi) sprawia, że nauka i szkolnictwo wyższe w Polsce rozwijają się w „niepełnych" uniwersytetach, pozbawionych takich powiązań dziedzinowych, na których opiera się większość uniwersytetów europejskich i światowych.

Proponowany podział na trzy typy uczelni w nowym projekcie ustawy nic zatem nie zmieni, dopóki nie zmieni się definicja i struktura polskich uniwersytetów, bardziej przystająca do modelu światowego. Istniejąca bowiem struktura szkolnictwa wyższego w Polsce została ustanowiona w latach 50. XX wieku, kiedy wiele wydziałów istniejących uniwersytetów zostało przez ówczesne władze państwowe wydzielonych z macierzystych jednostek i przekształconych w samodzielne szkoły wyższe lub przeniesionych do innych uczelni (w ten sposób np. wydziały lekarskie i farmaceutyczne zostały wydzielone z uniwersytetów i przekształcone w akademie medyczne podlegające Ministerstwu Zdrowia, z wydziałów teologicznych powstały akademie teologiczne, a z wydziałów rolnych utworzono wyższe szkoły rolnicze; Łuczak 2015). Przykład Uniwersytetu Jagiellońskiego pokazuje, że powrót trzech wydziałów medycznych do jedności z UJ w 1993 r. i stworzenie „masy krytycznej" skoncentrowanej na doskonałości naukowej wybitnych uczonych z wielu dziedzin pozwoliły UJ na wejście w 2003 r. do grona najlepszych światowych uczelni (World Top 500 Universities). Doskonałość naukowa Uniwersytetu Warszawskiego, a zwłaszcza pozycja 151.-200. w dziedzinowym rankingu szanghajskim (World Top 200 in Physics) w latach 2012-2015 wraz z działalnością pozostałych 21 wydziałów pozwoliły również tej uczelni na znalezienie się w rankingu najlepszych światowych uczelni.

Podział uczelni na uniwersytety o różnej doskonałości naukowej (np. R1, R2, R3 – jak w USA) oraz szkoły magisterskie i szkoły licencjackie wydaje się bardziej zasadny. Do podobnego podziału, tj. na uczelnie flagowe, magisterskie i licencjackie (zawodowe), skłania się również Komitet Polityki Naukowej w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego (*The Ghent University Outlook* 2017). W Polsce działa 429 uczelni wyższych, z czego aż 240 to uczelnie niepubliczne. Z tych ostatnich tylko kilka znalazło się w gronie 50 najlepszych uczelni w Polsce (w światowych rankingach nie ma ich w ogóle). Natomiast w światowej czołówce naukowej znajdują się liczne uniwersytety prywatne (np. Harvard University, Massachusetts Institute of Technology). Zatem podział uczelni, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, powinien prowadzić do wyłonienia kompletnych uniwersytetów, które w sposób ciągły będą podnosić doskonałość naukową i dydaktyczną, a aspiracją tych najlepszych będzie konkurowanie z ośrodkami nie tylko krajowymi, ale przede wszystkim z międzynarodowymi.

Wprowadzenie czytelnego sposobu (algorytmu, konkursu?) podziału środków finansowych na badania, uwzględniającego ostre kryteria oceny bazującej wyłącznie na publikacjach z listy JCR, liczbie grantów uzyskiwanych z konkursów, udzielonych i wdrożonych patentów oraz monografii wydanych przez uznanych międzynarodowych wydawców, powinien skoncentrować środki finansowe tam, gdzie zostaną one najlepiej wykorzystane. Podział środków na zasadzie „polewania konewką, aby każdemu kapnęło" nie sprawdził się, bo dobra „pielęgnacja" to taka, która zasila system korzeniowy. Podstawą takiego systemu „strumieniowego" powinna być konsolidacja najlepszych jednostek w miastach/regionach, aby osiągając „masę krytyczną" w duchu zasady działania uniwersytetu, a więc instytucji łączącej „SCI, ENG, LIFE, MED, SOC" (obszary, na podstawie których ocenia się też doskonałość instytucji naukowych w rankingu szanghajskim), mogły jeszcze lepiej rozwijać swój potencjał, wzmocniony przez adekwatny do osiągnięć strumień finansów. Koncentracja na tych obszarach jest w zgodzie z postulowanym wprowadzeniem klasyfikacji dziedzin naukowych (przyrodnicze, inżynieryjne i techniczne, medyczne i nauki o zdrowiu, rolnicze, społeczne, humanistyczne) i jednej dziedziny sztuki zgodnie z klasyfikacją ustanowioną przez Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

Wracając do obecnej definicji uniwersytetu w Polsce i odnosząc zawarte w niej dziedziny naukowe do tych, które miałyby obowiązywać w nowej ustawie, uzyskujemy następujące zestawienia:

- nauki humanistyczne i społeczne (tu gdzie były: humanistyczne, teologiczne, prawne i ekonomiczne),
- nauki przyrodnicze oraz inżynieryjne i techniczne (tu gdzie były: matematyczne, fizyczne, nauk o Ziemi i techniczne)
- nauki przyrodnicze, nauki medyczne i o zdrowiu oraz nauki rolnicze (tu gdzie były: biologiczne, chemiczne, medyczne, farmaceutyczne, rolnicze i weterynaryjne).

Od razu widać, że definicja musi ulec zmianie, bo pozostanie przy takim zestawieniu i wymogu posiadania co najmniej po dwa uprawnienia w każdej z wyżej wymienionych dziedzin nauki (według OECD) zablokuje wprowadzenie polskiej nauki do światowej czołówki. Zatem nowa definicja uniwersytetu, zwłaszcza badawczego, czyli tego, który ma odgrywać wiodącą rolę w nauce i kształceniu w Polsce, powinna odnosić się do wymogu posiadania uprawnień w co najmniej trzech spośród sześciu dziedzin naukowych i jednej dziedziny o sztuce. Innymi słowy, planowany proces ewaluacji jednostek poprzez dyscypliny naukowe w ramach konkretnej uczelni, a nie jej wydziałów, powinien pozwolić na ukształtowanie nowej jakości uniwersytetów i zbliżenie ich do modelu światowych instytucji.

Naturalną konsekwencją takiego procesu transformacji powinny zatem stać się oddolne działania konsolidacyjne, które szeroko przetoczyły się przez europejskie środowisko akademickie już ponad dekadę temu, czyli tuż po wprowadzeniu nowej klasyfikacji dziedzin przez OECD, która miała miejsce w 2004 r.

Konsolidacja nie jest procesem łatwym, ale możliwym do przeprowadzenia. Na mapie Europy można znaleźć wiele przykładów konsolidacji uczelni w celu podniesienia ich pozycji międzynarodowej w obszarze zarówno kształcenia jak i prowadzenia badań naukowych. Ruch konsolidacyjny na europejskich uczelniach był szczególnie wzmożony po przyjęciu Deklaracji Bolońskiej w 1999 r., której celem było utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Realizacja tego procesu polegała (i wciąż polega) m.in. na wprowadzeniu systemu przejrzystych i porównywalnych stopni poprzez wdrożenie suplementu do dyplomu, przyjęciu systemu kształcenia opartego na dwóch/trzech poziomach kształcenia i powszechnym stosowaniu systemu punktów kredytowych (tj. ECTS – European Credit Transfer System). Ważnym działaniem jest promocja mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego. Deklaracja Bolońska promuje również współpracę europejską w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego, rozwój szkolnictwa zawodowego oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań.

Realizacja tak różnych zadań okazała się dla wielu uczelni europejskich, począwszy od dużych i uznanych, po średnie i mniejsze, ogromnym wyzwaniem, stąd od 2000 r. rozpoczął się znaczący ruch konsolidacyjny w wielu krajach Europy. Warto posłużyć się tu dwoma przykładami, z dwóch różnych krajów: Belgii i Danii, ilustrującymi procesy integracji pomiędzy uczelniami o różnej pozycji, dorobku, kondycji finansowej itp.

Ghent University (Uniwersytet w Gandawie) w Belgii, który może się poszczycić 200 latami tradycji akademickich, został utworzony w 2004 r. jako Związek Uniwersytecki w Gandawie, w skład którego weszły: Ghent Unversity, University College Ghent, Artevelde University College Ghent oraz University College West-Flanders. Ghent jest średniej wielkości miastem położonym w północno-zachodniej części Belgii, w regionie Flandrii, liczącym niewiele ponad 250 tys. mieszkańców. Patrząc

na wiele miast w Polsce, o podobnej liczbie mieszkańców, od razu można zauważyć podobieństwo: mały ośrodek i aż cztery uczelnie wyższe! Deklaracja Bolońska dała miastu Gandawa asumpt do tego, aby przystąpić do konsolidacji, mimo że tradycje akademickie Uniwersytetu Miasta Gandawa (The State University of Ghent) były wspaniałe. Uniwersytet ten został założony przez Króla Wilhelma I w 1817 r., a w jego murach pracowało kilku noblistów. To tu również działał Otto Baeckeland, twórca znanego chyba wszystkim bakelitu (tworzywa sztucznego).

Utworzenie Związku Uniwersyteckiego – Uniwersytetu w Gandawie w 2004 r. było koniecznym działaniem podjętym przez społeczność akademicką na drodze wdrażania postanowień Deklaracji Bolońskej. W tym samym roku rozpoczęto kształcenie studentów w ramach trzyletnich studiów licencjackich oraz rocznych lub dwuletnich studiów magisterskich realizowanych w systemie semestralnym. Integracja (czy też konsolidacja) środowiska akademickiego, skupionego wokół 11 wydziałów (Sztuki i Filozofii, Prawa, Nauk Ścisłych, Medycyny i Nauk o Zdrowiu, Inżynierii i Architektury, Ekonomii i Administracji w Biznesie, Weterynarii, Psychologii i Nauk Edukacyjnych, Nauk Bioinżynieryjnych, Farmacji oraz Nauk Politycznych i Socjologicznych) i działającego poprzez multiperspektywizm jako filozofię kształcenia (rozumianą hasłowo jako: Myśl szeroko, prowadź badania, wspieraj talenty, twórz, przekraczaj granice, wybieraj jakość) spowodowała, że Uniwersytet w Gandawie w 2010 r. znalazł się w pierwszej setce najlepszych uczelni na świecie. Z ponad 40-tysięcznej studenckiej społeczności akademickiej 12% studentów i aż 39% doktorantów stanowią obcokrajowcy. Przy takim umiędzynarodowieniu znaczący odsetek kadry (14%) to także obcokrajowcy. Należy zaznaczyć, że tak szerokie umiędzynarodowienie jest możliwe dzięki prowadzeniu 50 anglojęzycznych kierunków dyplomowania (na poziomie magisterskim). Czy w Polsce znajdziemy choćby jeden przykład porównywalny pod względem różnorodności profili wydziałów, wysokiego umiędzynarodowienia czy kształcenia w języku angielskim? Raczej nie.

Mówiąc o wysokiej pozycji Uniwersytetu w Gandawie, warto przytoczyć kilka liczb. Tym razem chodzi o środki finansowe przeznaczane na badania. 64,57% całkowitego budżetu pochodzi z regionu Flandrii, 6,93% z budżetu państwa, 1,02% to udział miasta i gmin, 7,99% pochodzi z funduszy europejskich i innych środków budżetowych i aż 19,50% od prywatnych inwestorów (darczyńców, alumnów, filantropów) (*The Ghent University Outlook* 2017)[3]. I kolejne pytanie: czy państwowe uczelnie w Polsce będą mogły kiedyś liczyć na tak duży udział prywatnych inwestorów w finansowaniu badań naukowych? Co należy zrobić z poziomu państwa, aby wspieranie badań naukowych miało również ten komponent? Być może na takie działania stać tylko bogate kraje, bo roczne nakłady tylko na badania naukowe na Uniwersytecie w Gandawie wynoszą ponad 316 mln euro. I jeszcze jedna liczba: Uniwersytet w Gandawie jest beneficjentem 52 grantów ERC (od momentu uruchomienia Europejskiej Agencji Grantowej w 2007 r.).

Na tym przykładzie wyraźnie widać, że bycie w światowej czołówce to dążenie do doskonałości w wielu obszarach: organizacyjnym (fuzja z innymi ośrodkami, nawet jeśli ma się teoretycznie dobrą renomę), administracyjnym (umiejętne zarządzanie zasobami ludzkimi) i finansowym (wysokie nakłady na naukę). W tym ostatnim aspekcie warto jeszcze zwrócić uwagę, że bycie w czołówce światowych uczelni to ogromny prestiż nie tylko dla samej instytucji, ale także dla kadry naukowej i dydaktycznej. Przynależność do elit społeczno-intelektualnych kadry to nie tylko legitymowanie się tytułem profesora lub doktora, ale i odpowiedni poziom zarobków. W Polsce poziom ten niestety wciąż jest o wiele niższy od zarobków uczonych na zagranicznych uczelniach. Dodatkowo nie zachęca on wybitnych naukowców z innych krajów do szukania pracy w Polsce. Przyczyną takiego stanu jest wprowadzenie minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2006 r., które kształtują się na poziomie obecnej średniej pensji krajowej, czyli około 4600 zł, dla profesora nadzwyczajnego wzwyż. Minimalne wynagrodzenie asystenta (często ze stopniem naukowym doktora) zgodnie z tymi stawkami wynosi zaś połowę średniej krajowej! Najbardziej aktywni naukowcy nie mogą zatem liczyć na godziwe pensje, a często słabo oceniani nauczyciele, zwłaszcza zatrudnieni na zasadach mianowania, otrzymują gwarantowane pensje minimalne (o niedoskonałości takiego systemu wypowiadał się prof. Maciej Żylicz (2011) na łamach *Forum Akademickiego* w 2011 r.).

Przejdźmy do kolejnego przykładu konsolidacji, jaka dokonała się w obliczu wdrażania Deklaracji Bolońskiej i ruchów reformatorskich animowanych na poziomie rządowym poprzez Akt Uniwersytecki, ogłoszony w 2003 r. przez rząd duński, który wskazywał na konieczność zmian w sposobie zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym w Danii. Jedną z konsekwencji tak prowadzonej polityki państwa były ruchy konsolidacyjne wokół Aarhus University, uczelni założonej w 1928 r., która w 2006 r. włączyła w swoją strukturę uczelnię stomatologiczną, szkołę biznesu, uczelnię pedagogiczną i dwie uczelnie inżynierskie. Jednocześnie liczba studentów na nowym uniwersytecie wzrosła z 21 do 43 tys. w 2006 r., a całkowity budżet uczelni z 350 mln euro w 2006 r. wzrósł do 850 mln w 2014 r. (Holm-Nielsen 2013). Dzięki konsolidacji, ale też starannie zaplanowanemu systemowi reform w Danii na przestrzeni 25 lat, począwszy od 1991 r. (zmiana systemu studiów z jednostopniowych na dwustopniowe, wprowadzenie reformy określającej priorytetowe finansowanie kierunków strategicznych, takich jak żywność, środowisko, biotechnologia, inżynierie materiałowe), Uniwersytet w Aarhus plasuje się dziś w pierwszej setce najlepszych uczelni na świecie. Konsolidacja uczelni wyższych w Danii objęła ogółem 28 instytucji, które zostały przekształcone w 8 uniwersytetów, a 90 szkół zawodowych (kolegiów) przekształcono w 8 uniwersytetów zawodowych. Reformom w Danii przyświecała konsolidacja badań sektorowych i systemu szkolnictwa wyższego poprzez łączenie szkół wyższych i uniwersytetów w celu stworzenia instytucji konkurencyjnych w skali międzynarodowej.

Przytoczone przykłady pokazują, że przemyślane ruchy konsolidacyjne przyniosły wspomnianym uczelniom wymierne korzyści. Jeśli takie dogłębnie przemyślane działania zostaną podjęte przez rodzime środowisko akademickie i wsparte przez struktury ministerialne, to również powinny przynieść dużo korzyści nauce i szkolnictwu wyższemu w Polsce.

Przykłady konsolidacji, choć na znacznie mniejszą skalę, można też znaleźć w naszym kraju. Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie (ZUT) powstał jako nowa uczelnia z połączenia Akademii Rolniczej w Szczecinie i Politechniki Szczecińskiej w 2009 r. Choć nie był to proces łatwy, ZUT ma już (dopiero?) 8 lat, ale bazuje na 70 latach tradycji akademickich połączonych uczelni. W strukturze organizacyjnej ZUT znajdziemy 10 wydziałów działających w obszarze trzech dziedzin naukowych niezależnie od obecnej czy nowej klasyfikacji OECD (teraz są to nauki: techniczne, przyrodnicze i ekonomiczne, a zgodnie z nową klasyfikacją będą to: nauki inżynieryjne i techniczne, rolnicze i społeczne). Jednak planowane działania zmierzające do powiązania uprawnień do nadawania doktoratów i habilitacji z kategoriami naukowymi w ramach konkretnej uczelni, a nie poszczególnych wydziałów, mogą pokazać, że nawet takie ruchy konsolidacyjne, jakie z sukcesem zostały przeprowadzone przez ZUT, mogą być niewystarczające, aby stworzyć uniwersytet na miarę uniwersytetów światowych, które cechuje niezwykła różnorodność. Jestem przekonana, że podobne lub znacznie głębsze transformacje czeka wiele środowisk akademickich w Polsce, bo tylko konsolidacja i rozwój potencjału naukowego pozwoli na nadanie uniwersytetowi jako instytucji nowego kształtu, zdecydowanie odcinającego się od zamierzchłego i niewydajnego systemu.

Warto jednak przypomnieć, że obok klasycznych uniwersytetów funkcjonują również politechniki, akademie i szkoły. Na liście najlepszych polskich uczelni wyższych znajdują się zarówno uniwersytety klasyczne, jak i te przymiotnikowe: medyczne, ekonomiczne, rolnicze, technologiczne (do tych ostatnich należy ZUT). Silną pozycję na krajowej mapie pozauniwersyteckich instytucji akademickich mają zwłaszcza politechniki.

Chcąc jednak odnieść ten model instytucji kształcenia wyższego do instytucji światowych, łatwo zauważyć, że pod tą samą nazwą, np. „politechnika", kryją się zupełnie różne instytucje. Przykładem może być Politechnika w Monachium (Technical University Munich), która oprócz posiadania wydziału typowo inżynierskiego (politechnicznego) kształci studentów i realizuje badania w obszarze medycyny, opieki zdrowotnej, nauk podstawowych i społeczno-ekonomicznych. Jest to najlepsza politechnika w Niemczech i uczelnia z pierwszej setki najlepszych uczelni świata. Politechnika w Monachium postawiła na interdyscyplinarność, gdyż tylko takie podejście gwarantuje tworzenie dla studentów i pracowników odpowiedniego klimatu do rozwijania talentów i pasji naukowych, ale też rozwijania myśli technicznej we współpracy z przemysłem i światowymi ośrodkami naukowymi. Innym ciekawym przykładem światowego uniwersytetu przymiotnikowego jest Imperial

College of Science, Technology and Medicine w Londynie. Pełna nazwa tej prestiżowej prywatnej uczelni sama w sobie oddaje jej interdyscyplinarny charakter.

Przytoczone przykłady (a można je mnożyć) mają na celu pokazanie, że istniejąca struktura szkolnictwa wyższego w Polsce jest zasadniczo różna od tej, jaką znamy z innych krajów Europy i świata. Środowisko naukowe, jeśli nawet zdaje sobie sprawę z tego stanu rzeczy, jest bardzo niechętne wszelkim zmianom, które powinny nadążać za duchem czasu, pielęgnując przy tym najwyższe wartości akademickie. Nawet jeśli mamy w kraju dobre uniwersytety przymiotnikowe (według krajowych rankingów), to działając wąsko, tylko w jednej, ściśle określonej dziedzinie naukowej, raczej nie mają one perspektyw na zaistnienie w międzynarodowych rankingach najlepszych uczelni.

Być może zdając sobie sprawę z delikatności materii, czyli „organicznej" niechęci do zmian, prof. Wiesław Banyś i prof. Tomasz Pietrzykowski z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na stronie internetowej Narodowego Kongresu Nauki (www.nkn.gov.pl) zaproponowali stworzenie innego rodzaju uniwersytetu przymiotnikowego – uniwersytetu federacyjnego. Ten model postuluje zachęcanie różnego rodzaju instytucje do federalizacji (konsolidacji), głównie w celu tworzenia najbardziej prestiżowych, wysoko finansowanych jednostek czyli uniwersytetów badawczych według nowych propozycji do Ustawy 2.0. Autorzy postulują utworzenie federacji Uniwersytetu Śląskiego, Politechniki Śląskiej oraz Śląskiego Uniwersytetu Medycznego. Niewątpliwie byłby to ważny krok do utworzenia w przyszłości jednego, silnego uniwersytetu (Federacyjny Uniwersytet w Katowicach – Federal University Katowice; nazwa własna autorki), który znalazłby się w rankingu najlepszych uczelni (federacja może ubiegać się o środki na badania i kształcenie w ramach różnych inicjatyw, co ma miejsce także w różnych krajach Europy). Jednak uniwersytet federacyjny musiałby od razu określić swoją długofalową misję dążenia do osiągnięcia statusu jednostki o wysokiej randze międzynarodowej, która podda się ewaluacji, aby nie tylko ocenić swoją pozycję, ale też zagwarantować, że środki finansowe potrzebne na etapie federalizacji/konsolidacji zostały dobrze zainwestowane.

Pomijając kwestię rankingów, należy stwierdzić, że obraz nauki i szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej jawi się nie najlepiej. Analiza naukowych baz danych (Scopus, Web of Knowledge) daje lepszy pogląd na stan nauki w Polsce, gdyż w zależności od dyscypliny naukowej możemy pochwalić się znacznymi osiągnieciami w fizyce, chemii, biologii molekularnej czy genetyce. Nie oznacza to jednak, że w innych obszarach nie mamy osiągnięć (np. w zakresie ekonomii, socjologii, a nawet literatury). Jestem głęboko przekonana, że mamy wielu wybitnych uczonych, jednak różnica w rozpoznawalności nauki polskiej w tych obszarach wynika z dosyć odmiennego sposobu komunikowania naukowych dokonań.

Podczas konferencji programowej w Warszawie (poprzedzającej wrześniowy Narodowy Kongres Nauki) jeden z uczestników panelu stwierdził, że pewne obsza-

ry, zwłaszcza te humanistyczne, należy zarezerwować tylko dla komunikacji polskojęzycznej, no bo „kto zechce opublikować *Sonety krymskie*"? Czym innym jednak jest napisanie *Sonetu*, a czym innym jest jego analiza, dogłębna interpretacja treści. I gdy to pierwsze należy zrobić w języku ojczystym, to już kolejne działania nie powinny ograniczać się tylko do języka ojczystego, gdyż nauka nie zna granic. Kto się bowiem dowie, poza lokalnym środowiskiem naukowym, o tym, jak ważne i wartościowe są te *Sonety*, jeśli ich autor nie ogłosi tego światu w języku powszechnej komunikacji naukowej, czyli w języku angielskim?

Dlatego w innych obszarach, zwłaszcza nauk ścisłych, technicznych, medycznych, ale też społecznych, naukowcy od wielu dekad pracując na polskich uczelniach, komunikują całemu światu: TO zrobiliśmy, TO są nasze *Sonety krymskie* (analizy, syntezy, testy, eksperymenty, symulacje, słowem: wszelkie prace twórcze), chcemy, abyście wiedzieli o nich i dostrzegli, jaką mają wartość! I tylko dzięki komunikacji w międzynarodowym języku nauki możliwe jest pokazanie naszej lokalnej twórczości. Wcale nie jest tak, że chemik, fizyk, genetyk lub inżynier nie publikuje w lokalnych czasopismach – czyni to niejako „przy okazji", bo wie, że wiedzę naukową, swoje odkrycia i wyniki pracy twórczej musi komunikować otoczeniu społecznemu i coraz częściej gospodarczemu, i robi to w ojczystym języku.

Niepisanym standardem jest obecnie praktyka, że zaczynając już od studiów magisterskich, a obowiązkowo na studiach doktoranckich, młodzi adepci nauk technicznych, medycznych czy ścisłych MUSZĄ zgłębiać problematykę badań naukowych (w ogólnym wymiarze metodologii, diagnozowania, eksperymentu, wnioskowania), publikowaną nie tylko w polskojęzycznych periodykach, ale też (lub przede wszystkim) w literaturze światowej. Kończąc studia magisterskie, młody człowiek musi znać język angielski na poziomie B2, a na studiach doktoranckich powinien to być już poziom co najmniej First Certificate.

W wiodących krajach Europy (Norwegia, Holandia, Dania, Niemcy) język angielski jest obowiązkowy przez całą szkołę podstawową i średnią. W tych krajach przysłowiowy „Schmidt" (nasz „Kowalski") w stopniu podstawowym potrafi porozumieć się w tym języku. Nie dziwi więc, że doktorant w tych krajach bardzo często przedstawia swoją dysertację w języku angielskim i ma ogromną swobodę komunikowania swoich osiągnięć na szeroką, międzynarodową skalę. I to w każdej dziedzinie naukowej. A uwzględniając jeszcze fakt, że zaczyna i kończy kształcenie o rok lub dwa lata wcześniej od polskich absolwentów (obowiązek szkolny w wielu europejskich krajach rozpoczyna się już od 5. lub 6. roku życia), wchodzi też na rynek pracy znacznie wcześniej, stając się tym samym bardziej konkurencyjny od swojego polskiego rówieśnika.

Skonsolidowane, nowoczesne uniwersytety powinny więc być nie tylko miejscem rozwoju różnych dziedzin naukowych, ale również, a nawet przede wszystkim miejscem kształcenia oraz rozwoju studentów i pracowników nauki na różnych etapach ich kariery. Na świecie szczególną uwagę zwraca się na młodych naukowców

ze stopniem naukowym doktora, czyli tzw. *postdoców*. W przytoczonym przykładzie Uniwersytetu w Gandawie, na prawie 9 tys. pracowników, ponad 1100 pracowników to młodzi doktorzy o statusie *postdoca*. Zatrudnianie tak dużej liczby młodych pracowników nauki jest efektem zarówno działalności badawczej (realizacji grantów), jak i przemyślanej polityki podoktorskich programów stażowych, i to nie tylko na tym uniwersytecie, ale też w wielu innych miejscach na świecie. W Polsce, jeśli pojawia się *postdoc*, to tylko wtedy, gdy znajduje zatrudnienie w projekcie badawczym. I często jest on „zmartwieniem" kierownika projektu i administracji, ponieważ jest zatrudniany jako nauczyciel akademicki (asystent naukowy, adiunkt naukowy), choć nie ma (i nie może mieć) obowiązku dydaktycznego tak jak nauczyciel, ale też nie może nabywać np. prawa do urlopu tak jak pracownik niebędący nauczycielem akademickim. Problem *postdoców* zatem jest „jakoś" rozwiązywany lokalnie, ale są to rozwiązania jednostkowe, a nie systemowe.

Stanowisko *postdoca* jest ciągle zbyt mało doceniane na naszych uczelniach, na których nie funkcjonują żadne programy staży podoktorskich. Programy takie znacząco zaktywizowałyby zespoły badawcze zasilane na okres roku - dwóch lat stażystą ze stopniem naukowym doktora, z zewnętrznego (w tym zagranicznego) ośrodka naukowego, wnosząc do takiego zespołu nowe kompetencje i wiedzę młodych, ambitnych naukowców. Programy takie powinny mieć charakter instytucjonalny: uczelnia dysponowałaby pulą takich stypendiów, które przyznawane byłyby na drodze otwartego konkursu. Stażysta wybierałby instytut/katedrę, w której realizowałby program stażowy (z góry określony), przygotowywałby publikacje i uczyłby się pisania grantów. Środki finansowe na stypendia mogłyby pochodzić z konkursów (takich, jakie organizuje NIH lub NSF w USA lub DFG w Niemczech) lub środków finansowych wydzielonych z budżetu na naukę i szkolnictwo wyższe. Takie programy stypendialne wyszłyby naprzeciw potrzebie większego umiędzynarodowienia polskich uczelni i zwiększenia ich rozpoznawalności, podniesienia jakości i liczby publikacji.

Analiza przytoczonych przykładów i ogląd sytuacji na uczelniach w Polsce powinny dać impuls do tego, aby poprzez przemyślane działania, w tym konsolidacyjne czy federacyjne, oparte na jasnej wizji i realnych działaniach, spróbować stworzyć uniwersytety kompletne, wielodziedzinowe i o wysokiej jakości, bo tylko w taki sposób wprowadzimy naukę polską na drogę dynamicznego rozwoju. Będzie to jednak możliwe tylko przy realnym finansowym wsparciu procesu transformacji przez instytucje państwowe, zwiększeniu nakładów (w % PKB) na naukę i szkolnictwo wyższe i faktycznym zaangażowaniu środowiska naukowego w ten proces. Będzie on wymagał czasu, sprawnych działań administracyjnych i zaangażowania nie tylko doświadczonego, ale przede wszystkim młodszego pokolenia naukowców.

Literatura

Holm-Nielsen, L. B. (2013). Making a Strong University Stronger Change without a Burning Platform. W: Q. Wang, Y. Cheng, N.C. Liu (red.). *Building World-Class Universities: Different Approaches to a Shared Goal* (73-87). Rotterdam: Sense Publishers.

Łuczak, W. (2015). Unieważnić „stalinowski rozbiór" Uniwersytetu Jagiellońskiego – walka o powrót oderwanych wydziałów w latach 1956-1957. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne*. 142(1): 149-165.

The Ghent University Outlook (2017). Ghent: Ghent University Press.

Żylicz, M. (2011). Czas na dyskusję. *Forum Akademickie*. 1: 26-27.

The consolidation of universities and other academic institutions in light of a new system of their differentiation and classification

ABSTRACT. Definition of Polish universities significantly differs from the world standards what is the result of different classification of scientific fields and disciplines. In order to approach higher position in world ranks, consolidation activities are recommended. The outcome of such activities should result in creation of "complete" universities offering interdisciplinary approach towards development of talents, research fields and academic ethos. Selected consolidation activities from Belgium, Denmark and Poland are discussed. Mobility of your researchers (postdocs) was also emphasized.

KEYWORDS: consolidation of universities, scientific disciplines according OECD, Bologna Declaration, post-doc traineeship

CYTOWANIE: El Fray, M. (2017). Konsolidacja uniwersytetów i środowiska akademickiego wobec nowego sposobu różnicowania uczelni. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 267-277. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.14.

MIROSŁAWA EL FRAY – profesor nauk technicznych, dyrektor Centrum Dydaktyczno-Badawczego Nanotechnologii, dyrektor Instytutu Polimerów i kierownik Zakładu Biomateriałów i Technologii Mikrobiologicznych ZUT w Szczecinie. Absolwentka Politechniki Szczecińskiej (doktorat 1996); habilitację uzyskała (2004) na Politechnice Warszawskiej. Staż podoktorski odbyła na Technische Universitaet Hamburg-Harburg (TUHH) i University Bayreuth, Niemcy (2000-2003). Stypendystka DAAD na TUHH; stypendium the Royal Society na Imperial College London, UK (2005). Aktywnie współpracuje z uczelniami z USA i Niemiec. Jest kierownikiem licznych projektów badawczych (NCN, MNiSW, NCBiR) oraz wdrożeniowych (DePuy Johnson & Johnson (UK), Uniqema/Croda, Philips (Holandia), Honda Europe (Niemcy); założycielką firmy spin-off na bazie udzielonych patentów polskich i amerykańskich. Ponadto jest autorką ponad 100 publikacji w indeksowych czasopismach oraz kilkudziesięciu prezentacji konferencyjnych, w tym wykładów plenarnych i na zaproszenie; laureatką „Zachodniopomorskiego Nobla" w dziedzinie nauk technicznych (2016). Jej zainteresowania naukowe: synteza i właściwości biomateriałów polimerowych (polimery do konstrukcji systemów wspomagania pracy serca, sztucznych ścięgien, nośników leków przeciwnowotworowych, biodegradowalne podłoża dla inżynierii tkankowej serca), nanokompozyty polimerowe, polimery fotosieciowalne, polimery pochodzenia naturalnego. Wypromowała 5 doktorów, 47 magistrów, 19 inżynierów. E-mail: mirfray@zut.edu.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Jacek Guliński

Od reformy do reformy

STRESZCZENIE. W artykule przedstawiono trzy zagadnienia będące ważnymi elementami dyskusji w ramach nowej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce. Autor omówił sprawy wyborów/konkursów na stanowisko rektora, relacje organów jednoosobowych z organami kolegialnymi uczelni oraz zagadnienia kontaktów uczelni z gospodarką, głównie w kontekście komercjalizacji wyników prac badawczych.

SŁOWA KLUCZOWE: sektor nauki, szkolnictwo wyższe, wybory rektora, organy jednoosobowe, organy kolegialne, komercjalizacja wyników prac badawczych, transfer technologii

Wstęp

Nowa konstytucja dla nauki – jeden z filarów reformy nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, zwanej przez samego autora reformą Gowina, jest bez wątpienia zmianą oczekiwaną przez świat nauki i szkolnictwa wyższego od wielu lat. Oczekiwaną często obiektywnie, bo zmienia się świat i Europa, rola i zadania nauki i sektora szkolnictwa wyższego. Niestety ciągłe nowelizacje „starej" ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (jakkolwiek mające za zadanie sprostać nowym wyzwaniom, zadaniom oraz oczekiwaniom środowiska) oraz pozostałych aktów prawnych doprowadziły do nadregulacji i utraty ich przejrzystości. Reforma Barbary Kudryckiej wprowadziła wiele istotnych zmian do ustaw regulujących polską naukę i szkolnictwo wyższe, idących w dobrym kierunku (w tym: podniesienie jakości nauczania, doskonałość naukowa, umiędzynarodowienie nauki i szkolnictwa wyższego, działania wspierające komercjalizację wyników prac badawczych czy wpływające na rozwój innowacyjnej gospodarki). Jednak nie przekonały one większości społeczności

akademickiej w kraju do zmiany swoich postaw. Przeciwnicy reformy wykorzystali nadmierną biurokrację jako oręż do walki z ideą podwyższenia jakości swojej pracy dydaktycznej, zbyt daleko posuniętą „punktozę" do oporu przeciwko ocenie i wartościowaniu efektów ich pracy naukowej (poziom publikacji i innych rezultatów nauki) a kuriozalne, w szczegółowych rozwiązaniach, uwłaszczenie uczonych na ich wynikach aplikacyjnych przeciwko idei komercjalizacji rezultatów badań oraz większego otwarcia uczelni na środowisko społeczne i gospodarcze. W ten sposób sensowne skądinąd postulaty ugrzęzły w gąszczu rozporządzeń i rozwiązań szczegółowych i nie zyskały aprobaty ani większości kierownictw uczelni, ani ich społeczności. A my na uczelniach odetchnęliśmy z ulgą. Znowu się udało i za wiele nie trzeba zmieniać. Oczywiście ten obraz nie jest do końca prawdziwy. W pewnym sensie zaczęto jednak bardziej doceniać tych, których dorobek naukowy ma odniesienie międzynarodowe. Oczywiście zmieniły się programy studiów i sylabusy. Projekty finansowane przez rządowe agencje – przebudowany NCBiR oraz nowo utworzony NCN – stały się coraz powszechniejsze w środowisku, tu i ówdzie potrzeby gospodarki zaczęły interesować uczonych. Trzeba jednak przyznać, że w ramach obowiązującego dziś i wczoraj prawa zarówno uczelnie, jak i inne instytucje sektora nauki mogły podjąć o wiele bardziej efektywne wysiłki na rzecz racjonalizacji swoich zachowań i sensownej odpowiedzi na skądinąd bezdyskusyjną konieczność zmian, zarówno w obszarach wymienionych wyżej, jak i wielu innych. I co jest jednak pocieszające, kilka, kilkanaście uczelni podjęło to wyzwanie... I w mojej opinii wyprzedzają tym samym pozostałych.

W założeniach reformy Gowina przyjmuje się niepisaną zasadę, że sektor nauki w kraju to sektor szkolnictwa wyższego. A przecież to nie jest prawda! W zależności od wykorzystanych danych statystycznych z GUS można udowodnić, że 70-75% czy nawet 80% publicznej nauki w Polsce uprawia się w szkołach wyższych. Natomiast brakujące 20-30% to rzesza instytucji – instytutów Polskiej Akademii Nauk, instytutów badawczych i innych aspirujących do tego grona. Poza tym sektor gospodarki prowadzi badania, i to na skalę finansową porównywalną z nakładami budżetowymi (samego państwa, jak i Unii Europejskiej), dokładając się w 50-60% do zawstydzająco niskich sumarycznych nakładów na badania i rozwój w kraju. A intensywność badań prowadzonych w sektorze gospodarki powinna wzrastać znacząco, aby przykładać się do innowacyjnego rozwoju gospodarczego, lansowanego chociażby w strategii Morawieckiego. Swoją drogą każdy rząd ma innowacyjny rozwój gospodarki na pierwszym planie. Czasami tylko postulatywnie, ale jednak...

Nie można zmienić sektora nauki w Polsce, ustalając jedynie nowy porządek dla szkół wyższych! Nie słychać za wiele o reformie Polskiej Akademii Nauk (poza dyskusyjnymi i iluzorycznymi pomysłami przekształcenia Akademii w Super Uniwersytet). Trzeba sobie jasno powiedzieć, że ten filar polskiej nauki skutecznie przez ostatnie lata opiera się jakiejkolwiek poważniejszej reformie. Rozwiązania, które jeszcze pokutują w polskim PAN-ie, uległy znaczącej zmianie w krajach Eu-

ropy Środkowo-Wschodniej, w tym sąsiadujących z nami. Nie potrafimy wyciągać wniosków, nie chcemy konfliktować środowiska, nie ma woli politycznej? Instytuty badawcze poddawane są reformie w postaci konsolidacji najlepszych (trochę na siłę) w Narodowy Instytut Technologiczny. Póki co bronią się one przed realizowaną krok po kroku zmianą. Przynajmniej część podnoszonych argumentów wymaga otwartej debaty i osiągnięcia konsensusu. Na pierwszy rzut oka bardziej widoczna jest determinacja resortu do wprowadzania reform niż otwarcie na kompromis w tej sprawie. A pozostałe instytuty mają się sprawdzić same na rynku badań i komercjalizacji wyników badań. Przedsiębiorstwa będą motywowane do nakładów na badania i rozwój zwolnieniami podatkowymi (mała i duża ustawa dotycząca innowacyjności). Jest to postulowane już od wielu lat. Dobre praktyki krajów OECD wskazywały, że nie ma tu innej drogi. Opory Ministerstwa Finansów i prymat unijnej procedury nadmiernego deficytu uniemożliwiały wprowadzenie sensownych rozwiązań przez poprzednią ekipę rządzącą. Na szczęście zrobiono wreszcie krok w dobrym kierunku. Nadzór właścicielski w spółkach skarbu państwa także nie potrafił przez ostatnie lata znacząco podnieść wydatków na B+R w tej grupie przedsiębiorstw. A tutaj relatywnie łatwo zwiększyć te nakłady. Zapowiadane są zmiany w tym zakresie. Poczekamy, zobaczymy...

Problemy polskiej nauki to problemy publicznego i niepublicznego sektora nauki i relacji między nimi. Nowa Ustawa 2.0 tego nie zmieni, nawet najlepiej sformułowana będzie dotyczyła tylko wycinka. Najistotniejszego, ale nie całości. Istotne dla rozwoju szkół wyższych są moim zdaniem zagadnienia sposobu wyłaniania rektorów/dziekanów, podziału zadań pomiędzy organy jednoosobowe i kolegialne na uczelni oraz relacje uczelni z gospodarką w kontekście komercjalizacji wyników prac badawczych. Przynajmniej wydaje mi się, że w tych obszarach mam jakieś rozeznanie i własny, czasem dosyć wyrazisty, by nie powiedzieć kontrowersyjny osąd.

1. Rektor wybierany przez elektorów czy z konkursu?

Jedną z głównych tradycji szkolnictwa wyższego w Polsce jest tryb wyłaniania Rektora. Jako „pierwszy wśród równych" wybierany jest on ze środowiska w procesie wyborczym, który reguluje po części ustawa, a po części obyczaj, tradycja. W imię tych wartości można – jak uważa część konserwatywna akademickiej społeczności (czyli jej znakomita większość) – w ogóle nie podejmować dyskusji na temat zmiany tego odwiecznego rytuału. Tylko czy taka postawa gwarantuje bezpieczeństwo i spokój profesorom, a uczelni optymalne przywództwo?

Przyjrzyjmy się bliżej kulisom tego procesu wyborczego. Rady Wydziałów (często pod kontrolą dziekana) wybierają swoich elektorów. Elektorami są również przedstawiciele pracowników niebędących nauczycielami akademickimi (często manipulowani przez władze administracyjne uczelni). No i duża, ważna grupa gło-

sów elektorskich – studenci. Oczywiste, że powinni oni mieć wpływ na wybór rektora, ale mało kto zdaje sobie sprawę, w jaki sposób są oni powoływani, w jakim stopniu rzeczywiście reprezentują swoje środowisko i jak bardzo są manipulowani przez innych aktorów uczelnianego środowiska. Mamy więc wybrane zgodnie z prawem ciało elektorskie – kolegium elektorskie. Wbrew pozorom skład tego kolegium jest bardzo ważny, kandydaci na rektora muszą wykonać dużą pracę na etapie ich powoływania, w momencie, w którym nie mówi się jeszcze o osobowych kandydaturach. Zakulisowe rozmowy potencjalnych kandydatów z dziekanami, reprezentantami uczelnianej administracji i przedstawicielami Samorządu Studenckiego są kluczowe i decydują o wyniku wyborów, które jeszcze daleko przed nami. Potem dopiero zgłaszane są oficjalne kandydatury i zaczyna się kilkutygodniowa kampania wyborcza na uczelni. Kandydaci na rektora przekonują dziekanów i grono elektorów z ich wydziałów do swojego programu (wykazując ewentualne profity dla nich na przyszłość) oraz dobierając z ich „terenu" prorektorów jako efekt swoistej synergii i wdzięczności za poparcie w głównej, rektorskiej batalii. Uczelnia ma dużo szczęścia, gdy kandydat na prorektora ma zdolności i kompetencje w obszarze, w którym będzie wspierał rektora. Ale, uwaga, to najczęściej nie one decydują o wyborze prorektorskiej kandydatury. Szczególny „teatr wyborczy" odbywa się między reprezentacją studentów a kandydatem na rektora. Studenci, co naturalne, mają oczekiwania i żądania dotyczące ich statusu materialnego, organizacji życia kulturalnego czy sportowego oraz procesu dydaktycznego. I to najczęściej nie są postulaty prowadzące do podniesienia jakości procesu dydaktycznego a propozycja zmian w regulaminie studiów, które ułatwiają studenckie życie. Kandydat na rektora musi więc „coś" obiecać albo honorowo rezygnuje z 20-25% głosów elektorskich. Kogo na to stać? Kandydat, który najlepiej upora się z tymi trudnymi wyborczymi okolicznościami, zostaje ostatecznie wybrany na rektora. Zakładamy, że sprawny i inteligentny negocjator wyborczy, prezentujący określony program, będzie najlepszy na stanowisku rektora uczelni. Naiwni są kandydaci, którzy otwarcie prezentują swój program koniecznych zmian na uczelni. A zmiany są bolesne i kosztują. Tacy kandydaci rzadko wygrywają. Zwyciężają najczęściej kandydatury stateczne, wyważone, szanujące tradycję i konserwatywne, czyli takie, które odpowiadają najbardziej starszej części profesury. Albo tacy, co nie ujawniają swoich planów dotyczących ewentualnych reform. Zwróćmy uwagę, że kolegium elektorskie reprezentuje głównie interesy starszych profesorów, którzy dość alergicznie reagują na konieczność wprowadzania zmian, czując zarazem na plecach oddech młodego pokolenia uczonych. Bezpieczeństwo, spokój, kontynuacja tradycji, etos – to są wartości, którymi szermują, i to skutecznie. Mam oczywiście świadomość, że nieco przerysowałem ten obrazek. Zgoda, że są uczelnie, gdzie to wygląda o wiele lepiej, bardziej zdroworozsądkowo. Ale czy jest ich tak wiele?

A teraz postawmy sobie uczciwe pytanie – czy akt wyborczy kolegium elektorskiego kończy się wyborem najbardziej odpowiedniej osoby do sprawowania

funkcji „Magnificencji" i co za tym idzie – wyboru optymalnego zespołu rektorskiego do zarządzania uczelnią? Czy jesteśmy w stanie w trakcie takich wyborów ocenić i przekonać się, że osoba kandydująca do godności rektora ma zdolności do zarządzania (ew. ciągłego zarządzania zmianą, bo do tego sprowadza się obecnie zarządzanie szkołą wyższą) potężnym zespołem ludzkim, czy podejmuje się tego wyzwania z odpowiedzialnością wobec siebie i swojej instytucji, czy posiada cechy osobowe/charakterologiczne konieczne w kontaktach ze światem zewnętrznym (politycy, pracownicy ministerstwa, władze rządowe i samorządowe), łatwość posługiwania się kilkoma językami obcymi, wreszcie warunki zdrowotno-rodzinne, umożliwiające mu prawie 24-godzinną dyspozycyjność i służbę dla swojej instytucji? Czy nasz rektor potrafi delegować zadania najbliższym współpracownikom, ufać im i jednocześnie ich rozliczać, odpowiadać stanowczo „nie" największym uczelnianym autorytetom, jeśli ich interes nie współgra, niestety (a tak jest często), z interesem uczelni? Moim zdaniem proces wyborczy na uczelni może prowadzić do wyboru optymalnego kandydata spośród pretendujących – może, ale nie musi. Pozostaje pytanie, czy nawet wybór optymalnego kandydata daje szansę Uczelni na rozwój, na zmiany, na konkurencję z innymi...

A może trzeba zorganizować na uczelni ciało elekcyjne (z udziałem fachowców z zewnątrz) i ogłosić konkurs na rektora, przedstawiając warunki brzegowe. Niech wygra ten, kto najlepiej wypadnie na „przesłuchaniu", wykaże się zdolnościami i kompetencjami, które wcześniej zostaną określone, i tymi, które będą ponad miarę. Przedstawi program rozwoju uczelni, który będzie odpowiadać strategii jej rozwoju. Sam dobierze sobie prorektorów zgodnie z ich kompetencjami i doświadczeniem, a nie w wyniku układów z poszczególnymi wydziałami. Będzie miał wpływ na wyniki konkursów na dziekanów, bo razem z nimi będzie stanowił władze wykonawczą i operacyjną uczelni. Nie znamy ostatecznych rozwiązań, które będą treścią nowej ustawy. Z wypowiedzi przedstawicieli kierownictwa ministerstwa można wyciągnąć wniosek, że pozostaną wybory, ale organizowane przez inne ciało elektorskie niż dotychczas. Może wprowadzi się osoby z zewnątrz (oby to nie byli politycy!), może zmieni się reguły. Zaproponowana w obecnej, obowiązującej jeszcze ustawie idea konkursów się nie przyjęła – w Polsce odbył się tylko jeden konkurs na rektora! Politycznie uzasadniona będzie jedynie modyfikacja trybu wyborczego. Nikt nie zaryzykuje rozwiązania dalej idącego. A szkoda...

2. Organy jednoosobowe vs. kolegialne na uczelni

Od lat na uczelni działają organy jednoosobowe – najczęściej wybierane na uczelni zgodnie z określoną procedurą wyborczą (rektor, prorektorzy, dziekani, dyrektorzy instytutów) równolegle z reprezentacją poszczególnych grup akademickiej społeczności (Senat, Rada Wydziału, Rada Instytutu). W różnych latach, zgodnie z obowią-

zującymi w danych okresach przepisami ustawowymi i uczelnianymi procedurami, pozycja tych organów i ich wzajemne relacje ulegały zmianie.

Senat stanowi reprezentację całej społeczności akademickiej i zależnie od sytuacji (składu, świadomości członków, poczucia odpowiedzialności za instytucję – uczelnię) może „dyscyplinować" rektora i jego ekipę oraz wpływać na operacyjną działalność uczelni. Jednocześnie odpowiedzialność prawna i dyscyplinarna za wiele decyzji spoczywa na rektorze (zgodnie z ustawą) i wyłącznie na nim. Myślę, że większość rektorów nie ma pojęcia, jak ogromna jest to odpowiedzialność. Zależnie od polityki rektora Senat może być albo nie być informowany o ważnych szansach i zagrożeniach. Członkowie Senatu mający świadomość swojej roli, a zarazem jednostki odpowiedzialne mogą „uprzykrzyć" rektorowi życie, ale najczęściej przyjmują postawę bierną i mało zaangażowaną. Może to być pozytywne dla rektora, ale czasem niezbyt fortunne dla uczelni. Zatem relacje między rektorem a Senatem są wypadkową wielu czynników. W dużym stopniu operacyjność dziekana i Rady Wydziału zależy także od pozycji i stylu zarządzania dziekana oraz uległości reszty profesury zasiadającej w Radach. Wiele niepopularnych posunięć dziekan może zwekslować na decyzję Rady. Wszystko zależy od znajomości lub nieznajomości przepisów (przez dziekana i rektora), stylu przywództwa, świadomości interesów instytucji (wydziału) oraz poszczególnych pracowników.

Wydaje się, że w nowym ustroju uczelni trzeba wzmocnić role organów jednoosobowych. Jednoznacznie trzeba określić zadania dla Senatu i rektora, Rady Wydziału i dziekana. Z nowymi uprawnieniami organów jednoosobowych powinny kojarzyć się odpowiedzialność za decyzje i przejrzystość zarządzania. Dotyczy to zarówno rektora, jak i dziekana czy dyrektora instytutu. Wszystko wskazuje na to, że takie zapisy znajdą się w przyszłej ustawie. Wbrew pozorom wzmocnienie organów jednoosobowych ma sens jedynie wtedy, gdy wybór na te stanowiska zastąpimy sensownie przeprowadzonym konkursem.

3. Kontakty uczelni z gospodarką, komercjalizacja wyników prac badawczych

Od ponad 25 lat wszyscy politycy mówią o konieczności wzmocnienia relacji uczelni z gospodarką, zarówno w procesie dostarczania wykształconych kadr dla gospodarki, jak również roli badań i ich wyników w modernizacji naszej gospodarki. Po boomie demograficznym i potężnej fali studentów 10-15 lat temu, która przelała się przez setki publicznych i prywatnych szkół wyższych w naszym kraju, nadszedł czas na realizacje trzeciej misji uczelni, czyli na bliskie relacje szkół wyższych z otoczeniem społecznym i gospodarczym. Mając możliwość obserwowania tego typu aktywności polskich uczelni w ostatnich latach, muszę stwierdzić, że postępy w tym obszarze są niewielkie. Uczelnie nadal stanowią biurokratyczne

machiny, które z natury rzeczy są nieprzyjazne wobec rynkowo jednak (jak można byłoby zakładać inaczej) zorientowanych przedsiębiorców. Tworzone na uczelniach rady gospodarcze i konwenty – platformy dyskursu z przedsiębiorstwami – jeżeli działają, to rzadko i jedynie w obszarze uzgadniania programów praktycznych kierunków studiów. W sumie najczęściej nie są traktowane ani przez władze uczelni, ani przedstawicieli świata gospodarczego jako narzędzia realnych kontaktów nauki z gospodarką. Uczelniane Centra Transferu Technologii tylko w niektórych uczelniach (szczególnie, co naturalne, technicznych) realizują swoją misję. W większości wypadków zatrudniają zbyt słabo wykształconych w tym celu pracowników (brokerzy technologii), zajmują się różnymi zadaniami niemającymi wielkiego związku z transferem technologii. Działalność CTT w obszarze komercjalizacji bezpośredniej (licencje, sprzedaż patentów) nie zadowala – w skali kraju liczba wszystkich udzielonych licencji czy sprzedanych praw do patentów rocznie jest porównywalna z analogiczną liczbą dla pojedynczego, dobrego brytyjskiego uniwersytetu. Co prawda uruchomiono ostatnio w kraju wiele spółek celowych uczelni do przeprowadzania komercjalizacji pośredniej, jednak ich liczba nadal nie odpowiada potencjałom badawczym czy komercjalizacyjnym uczelni, szczególnie tych technicznych. Wprowadzony kilka lat temu wymóg przygotowania przez uczelnie regulaminu korzystania z własności intelektualnej oraz regulaminu wykorzystania aparatury badawczej w relacji z otoczeniem gospodarczym został na uczelniach spełniony. Powstaje pytanie, czy jest on rozpowszechniony, znany pracownikom i stosowany w praktyce. Podejrzewam, że najczęściej były to działania fasadowe. Jak to zmienić?

Trzeba wyraźnie powiedzieć, że przychody finansowe z komercjalizacji nawet na najbardziej w nią zaangażowanych uczelniach europejskich nie przekraczają kilku procent całkowitego budżetu. Nie robimy więc tego dla zysku, tylko z powinności wobec społeczeństwa i gospodarki, które płacąc podatki, utrzymują sektor nauki i szkolnictwa wyższego. Świadomość wagi i wartość potencjału intelektualnego uczelni, praw własności intelektualnej czy przemysłowej jest w naszym środowisku drastycznie niska. Wielu profesorom ciągle wydaje się, że mają wszelkie prawa do rezultatów prowadzonych badań bez względu na to, kto finansował badania i kto brał w nich udział. Część z nich dysponuje uczelnianym sprzętem i aparaturą jak własnym dobrem. Stan inwentarzowy zakładu/instytutu mylą ze spisem dóbr osobistych. I to są jedne z głównych barier w kontaktach z gospodarką. Przedsiębiorcy indywidualnie docierają do niezorientowanych lub zorientowanych tylko na swoje dochody pracowników uczelni, oferując im śmieszne – z ich perspektywy – wynagrodzenia za konsultacje czy ekspertyzy. Uczelnia najczęściej nie bierze udziału w negocjacjach co do ceny, a często nawet nie ma pojęcia o tych kontraktach. Ciekawe, że w brytyjskich czy niemieckich uczelniach to jest niemożliwe. Na drodze stoją regulacje i etos zawodowy. A u nas?

Czy nowa Ustawa 2.0 ma szansę zmienić ten stan rzeczy? Nie wydaje się... Wszystko wskazuje na to, że w nowej ustawie zagadnienia te pozostaną w gestii

autonomicznej uczelni. Jeśli tak, to przełomu nie będzie! Kilka procent uczelni publicznych (optymistycznie patrząc) uporządkuje te procesy w rozsądny sposób, reszta będzie trwała w niewiedzy i nieświadomości. Mówiąc szczerze, nawet obecny stan prawny umożliwia racjonalne zarządzanie własnością intelektualną. Odrobina wysiłku organizacyjnego, wprowadzenie i przestrzeganie stosownych regulaminów i procedur może przynieść dobre rezultaty. Jeśli jednak nie potrafimy efektywnie wprowadzić osiągnięć na polu nauk stosowanych oraz komercjalizacji wyników badań (technologie, patenty, zlecenia dla przemysłu, licencje etc.) do oceny indywidualnej każdego pracownika nauki oraz osiągnięć jednostki (parametryzacja), którą on/ona reprezentuje, nie ma szans na żaden przełom w tej materii.

Zakończenie

Nowatorska metodologia prac nad przygotowaniem nowej ustawy o szkolnictwie wyższym polegała na wyborze – w trybie konkursu – spośród kilkunastu zgłoszonych propozycji trzech zespołów badawczych (są to trzy grupy ekspertów – Warszawa, Poznań, Kraków), które w 2016 r. przygotowały projekty założeń do reformy. Debata nad tymi założeniami przetoczyła się przez środowisko, również w trakcie konferencji programowych MNiSW, które odbyły się w dziewięciu ośrodkach akademickich w kraju. W sumie był to, i nadal jest, polityczny majstersztyk! Wszelkie odium odważnych/rewolucyjnych postulatów tych trzech zespołów spadało na nie same, resort odgrywa póki co rolę życzliwego obserwatora dyskusji. Od czasu do czasu premier Gowin wrzuca do przestrzeni publicznej kolejne pomysły, postulaty a nawet propozycje rozwiązań, które nie wynikają wprost z powyższych opracowań ani z przebiegu ogólnokrajowej debaty. Sonduje się rynek, sprawdza się reakcje środowiska... A jego opór na wszelkie zmiany jest zatrważający. Jeden z zespołów określił dobitnie prace nad reformą szkolnictwa wyższego słowami: *changing universities is like moving a cemetery – hard work and no internal suport*... (w wolnym tłumaczeniu: „zmiany na uniwersytetach to jak przenosiny cmentarzy – ciężka praca i żadnej pomocy od zainteresowanych").

Wyniki prac wspomnianych zespołów zostały ogłoszone w lutym 2017 r. Diagnoza obecnego stanu szkolnictwa była podobna, ale już propozycje, tempo i głębia zmian są różne. Kolejny krok należy do resortu, choć trudno sobie wyobrazić konsolidacje tak różnych założeń i rozwiązań. Złośliwi mówią, że tekst nowej ustawy jest już od dawna przygotowany i leży w resorcie, oczekując na jesienną konferencję w Krakowie. Żadna ustawa nie jest bowiem w stanie pomieścić tysięcy różnych, często sprzecznych ze sobą, a zarazem sensownych postulatów. „Ktoś" będzie musiał ponieść odpowiedzialność za „jedynie słuszny" wybór części propozycji. Bezprecedensowa debata w środowisku dotyczyła wszelkich aspektów sektora nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Czy zaproponowane w Ustawie 2.0 rozwiązania

otworzą kolejną debatę – tym razem nad realnie proponowanymi zapisami i czy będzie ona miała jakiekolwiek znaczenie dla ostatecznych zapisów ustawowych? To jest dobre pytanie. Tym bardziej w kontekście wielkiej środowiskowej dyskusji, która odbyła się wcześniej... W każdym razie nikt nie może powiedzieć, że nie było dyskusji i konsultacji...

From One Reform to the Next One

ABSTRACT. The author presents three issues on-going reforms process of science and higher education sector in Poland. The article focused on the way of choosing presidents (rector), relations between collegial organs and individual personal positions as well as different aspects of technology transfer and commercializations of the research results in economy.

KEYWORDS: science and HE sector, president (rector choice), collegial organs, personal individual positions, technology transfer, commercialization

CYTOWANIE: Guliński, J. (2017). Od reformy do reformy, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 279-287. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.15.

JACEK GULIŃSKI – prof. UAM, dr hab., chemik, wykładowca akademicki. Specjalizuje się w chemii krzemoorganicznej oraz zagadnieniach związanych z transferem innowacji i technologii, polityką innowacyjną, relacjami nauki z gospodarką oraz komercjalizacją wyników prac badawczych. Autor i współautor wielu monografii, publikacji naukowych oraz zgłoszeń patentowych. Profesor Wydziału Chemii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W 1973 r. otrzymał tytuł magistra chemii (Wydział Chemii UAM), a w 1978 r. inżyniera ogrodnictwa (Akademia Rolnicza, Poznań). W 1983 r. uzyskał stopień doktora nauk chemicznych (Wydział Chemii UAM), a w 1996 r. stopień doktora habilitowanego. W latach 1995-2008 pełnił funkcję zastępcy dyrektora Poznańskiego Parku Naukowo-Technologicznego Fundacji UAM (pierwszego w Polsce), w latach 1999-2005 funkcję prezesa Zarządu Stowarzyszenia Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce, a w latach 2004-2008 – kierownika Uczelnianego Centrum Innowacji i Transferu Technologii UAM. Od września 2008 do stycznia 2012 r. pełnił funkcję prorektora ds. programów europejskich i współpracy z gospodarką na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W latach 2012-2014 jako podsekretarz stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego odpowiedzialny był m.in. za politykę rozwoju i innowacyjności, a także sprawy związane ze współpracą nauki z gospodarką oraz programowaniem funduszy europejskich w perspektywie 2014- 2020. Od stycznia 2015 r. pełni funkcję prezesa Zarządu Fundacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz dyrektora Poznańskiego Parku Naukowo-Technologicznego Fundacji UAM. Członek Polskiego Towarzystwa Chemicznego oraz Stowarzyszenia Organizatorów Ośrodków Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce. Odznaczony Złotym Krzyżem Zasługi. E-mail: Jacek.Gulinski@ppnt.poznan.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Stanisław Kistryn

Uczelnie za progiem zmian

STRESZCZENIE. Tekst prezentuje opinie na temat szeregu aspektów konstrukcji systemu nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, w kontekście dyskusji nad projektem Ustawy 2.0. Kluczowym założeniem systemowym jest zwiększenie autonomii uczelni poprzez delegację regulacji z poziomu ramowej ustawy i doprecyzowujących rozporządzeń na poziom statutu, uwzględniającego specyfikę konkretnej uczelni. Omawiane są aspekty organizacyjne uczelni oraz struktura i organy zarządcze, ze szczególnym uwzględnieniem silnej pozycji rektora jako menadżera i lidera. Zarządzanie uczelnią przez jej organy prawodawcze, wykonawcze i wspierające oparte ma być na naczelnej zasadzie harmonijnego rozwoju instytucji jako całości. Dyskutowane są aspekty kategoryzacji jednostek naukowych, podziału uczelni na typy, w tym sposób wyłaniania uczelni badawczych. Na bazie już wprowadzonych modyfikacji w algorytmach finansowania zaprezentowane są kierunki i założenia dalszych zmian w tym obszarze.

SŁOWA KLUCZOWE: system nauki i szkolnictwa wyższego, Ustawa 2.0, zarządzanie uczelnią, kategoryzacja, algorytmy finansowania, doskonałość naukowa

Wstęp

Publikacja jubileuszowego tomu czasopisma *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* zaplanowana jest na moment zakończenia prawie rocznych dyskusji w środowisku akademickim nad kształtem nowego zestawu aktów prawnych, który to projekt określamy akronimem Ustawa 2.0. Zespoły ekspertów zaprezentowały projekty założeń, odbyła się seria konferencji programowych przygotowujących Narodowy Kongres Nauki, miała miejsce wymiana poglądów na spotkaniach, w prasie i na forach dyskusyjnych. Ponieważ zagadnienie jest mi bliskie tak z uwagi na funkcję, jak i na wieloletnie zaangażowanie w próby poprawiania elementów systemu szkolnictwa

wyższego i nauki w Polsce, to czuję się uprawniony do przedstawienia kilku refleksji dotyczących tych zagadnień, ze szczególnym uwzględnieniem elementów prowadzących do poprawy jakości i widoczności dydaktyki oraz prac badawczych prowadzonych na naszych uniwersytetach. Uwagi te mają charakter osobistych marzeń o aspektach działalności, które przyszła ustawa (a raczej cały zestaw aktów prawnych) mogłaby uczelniom umożliwić. Kolejność przedstawionych zagadnień niekoniecznie odzwierciedla hierarchię ich istotności; jako naukowiec muszę też uprzedzić, że nie ma tu pogłębionych rozważań o możliwości realizacji tych pomysłów – wszakże to tylko marzenia.

Z konieczności mój punkt widzenia jest zdeterminowany poprzez doświadczenia macierzystej instytucji, a więc odzwierciedla potrzeby i aspiracje dużej uczelni, o znaczącym potencjale i dorobku naukowym, w rankingach krajowych zajmującej pozycje czołowe, cieszącej się uznaniem nie tylko na forum krajowym, ale i międzynarodowym. Dlatego formułowane postulaty mają przede wszystkim na względzie promowanie (dążenia do) doskonałości naukowej, co jednakże nie oznacza, że aspekty zrównoważonego rozwoju są tu pomijane. Najwięcej miejsca poświęcam tematyce finansowania nauki, jako że w tym obszarze miałem możliwość w ostatnich latach wpływać na kształtujące się przepisy i ta tematyka jest mi najlepiej znana. Jako dodatek do marzeń pokażę też, jak na Uniwersytecie Jagiellońskim zewnętrzne bodźce projakościowe staramy się wspierać własnymi dodatkowymi impulsami.

Swoje uwagi na temat różnych aspektów organizacji nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce miałem okazję już wielokrotnie prezentować, zarówno ustnie, jak i pisemnie. Niniejszy tekst bazuje na wcześniejszych publikacjach, głównie na łamach *Forum Akademickiego* [Algorytmem w żubra, *FA* 11 (2016) 22-23; O ustawie 2.0, *FA* 5 (2017) 36-37; Cel jak tęcza, *FA* 6 (2017) 36-37), w gazetach codziennych (np. Premiujmy jakość nauki, *Rzeczpospolita*, 25 maja 2017, A12; Nauka nie jest tak szybka jak biznes, wywiad red. A. Chojnowskiej w *Gazecie Wyborczej*, 24 marca 2017, Magazyn Krakowski 12) i na stronach internetowych Narodowego Kongresu Nauki (https://nkn.gov.pl/uwagi-dotyczace-parametrow-algorytmu-wylaniania-uczelni-flagowych/). Z mieszanymi odczuciami optymizmu i sceptycyzmu co do możliwych zmian oczekuję na możliwość konfrontacji moich wyobrażeń z twardymi zapisami projektu nowej ustawy. Ale nawet we wrześniu, podczas Kongresu Nauki, nie będziemy wiedzieć, jakie ostateczne zapisy wypracowane zostaną przez ustawodawcę. Do obaw tych wrócę jeszcze na końcu tego tekstu.

1. Status i organizacja wewnętrzna uczelni

Pierwszym i podstawowym dla mnie postulatem co do ustroju sytemu prawnego regulującego funkcjonowanie szkół wyższych (oraz innych instytucji naukowych) w Polsce jest jak najdalej zagwarantowana i skonsumowana autonomia uczel-

ni. Jak to wielokrotnie podkreślano: ustawy powinny stanowić możliwie solidny (i spójny prawnie!) szkielet, skonkretyzowany w postaci niezbyt licznych uszczegółowień w postaci resortowych rozporządzeń, a indywidualne rozwiązania, najlepiej dopasowane do poszczególnych instytucji, powinny implementować statuty uczelni (regulaminy instytutów naukowych). Głęboko się zastanawiam, czy musi istnieć mechanizm, niestety odgórny, który zapobiegnie wpisaniu do nowych statutów większości treści z obecnej ustawy – zgodnie ze szlachetnie pielęgnowaną w naszym środowisku zasadą, że zmiany są konieczne i pożądane, pod warunkiem, że nie za wiele się zmieni. Otóż być może w tym jednym autonomia powinna zostać naruszona – kontynuacja zmian jest konieczna, nieodwracalny impuls do ich wprowadzenia musi się pojawić. Jestem przekonany, że praktycznie każda uczelnia jest w stanie skonstruować statut tworzący pole do zmian na lepsze. Przy czym zdajmy sobie sprawę, że to zadanie nie jest proste i wymaga czasu, zaangażowania i determinacji. Musimy ten czas mieć i dobrze go wykorzystać. Nie mam wątpliwości, że w pierwszym etapie zdarzą się pomyłki, które będą musiały być korygowane modyfikacjami statutowych zapisów. Ale aby możliwie efektywnie wykorzystać dodatkowe (a i te już zagwarantowane) obszary autonomii, musimy wykazać się dalekowzrocznością i kulturą prawną w przygotowywaniu uczelnianych „konstytucji". Wielka praca przed nami – wyzwanie dla całej społeczności akademickiej, dla zespołów eksperckich, dla władz, aby sprostać zadaniu i ukształtować uniwersytet do wydajniejszego zapewniania jakości w obszarach dydaktyki, badań naukowych, rozwoju kadry, współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, a przy tym pozostać ośrodkiem rozwoju kultury i nauki, centrum kształtowania elit, kuźnią i siedzibą powszechnie poważanych autorytetów oraz donośnym i słyszalnym głosem rozsądku w burzliwych czasach globalnych przemian.

Jednym z elementów uniwersyteckiej swobody powinno być odejście od pojęcia „podstawowych jednostek organizacyjnych" uczelni. Niech się uczelnia organizuje jak chce – dynamicznie przekształca i poszukuje wciąż lepszych rozwiązań. Jeśli uzna, że dotychczasowa struktura wydziałów taką rolę spełnia, niech ją pozostawi, ale bez zewnętrznego uprzywilejowania tych właśnie jednostek organizacyjnych. Dla mnie marzeniem jest próba realizacji dydaktyki w strukturach otwartych, szerokich kolegiów (obejmujących obszary wiedzy, ale może i szerszych, przekraczających granice tradycyjnych obszarów). Natomiast badania naukowe powinny być oparte na tworzonych zgodnie z bieżącymi potrzebami zespołach badawczych, nakierowanych na konkretny cel, przekształcających się w miarę rozwoju tematyki badań i wymieniających kadrę z innymi – zespołami własnej uczelni, ale także współpracujących instytucji. Zapewne zespoły będą musiały być łączone w konglomeraty, katedry czy instytuty, obejmujące jedną lub więcej (nowych, opartych na klasyfikacji OECD) dyscyplin, a te z kolei w większe jednostki organizacyjne, analogi obecnych wydziałów. Natomiast naczelną zasadą tworzenia bazowej jednostki naukowej musi być wspólnota zainteresowań i prac badawczych, a nie licz-

ba „dogadujących się" pracowników czy ambicje przywódcze potencjalnego kierownika.

2. Organy zarządcze uczelni

Aby taką dynamiczną strukturą zarządzać, rola rektora jako lidera i menedżera musi zostać wzmocniona. To rektor powinien móc decydować o dystrybucji środków finansowych na bieżące potrzeby (budżet roczny), a także kształtować długofalowy plan rozwoju uczelni. Naturalnie nie sam i nie tylko ze swoim zespołem (prorektorzy, kanclerz, kwestor) – senat, ewentualna rada uczelni oraz gremium kierowników jednostek strukturalnych służyłyby jako organy doradcze, inspirujące i monitorujące działania i strategię. Ale odpowiedzialność i decyzyjność powinny być skupione w jednym miejscu. Kwestor powinien odpowiadać za sprawy finansowo-księgowe uczelni, będąc podległym bezpośrednio rektorowi, natomiast w kompetencji i odpowiedzialności kanclerza, o statusie równym kwestorowi, leżałby majątek trwały uczelni, inwestycje oraz sprawy pracownicze personelu pomocniczego. Odpowiedzialność za obszary dydaktyki, badań naukowych, spraw osobowych personelu naukowego, dydaktycznego i administracyjnego, współpracy krajowej i międzynarodowej, kształtowania i realizacji strategii rozwoju przekazywana byłaby przez rektora jego współpracownikom – zastępcom (prorektorom) według przyjętej przez niego wizji struktury uczelni.

W tym miejscu warto zatrzymać się nad nowym organem, którego wprowadzenie jest w zasadzie przesądzone - radą uczelni, czy też konwentem. Jestem zwolennikiem istnienia takiego ciała, w którym reprezentowane będzie także otoczenie społeczno-gospodarcze uczelni, ale wespół z autorytetami ze środowiska akademickiego. Konwent powinien pełnić rolę inicjatorską oraz kontrolno-opiniodawczą w określaniu strategii uczelni i monitorowaniu jej realizacji, opiniując sprawozdania roczne władz pod kątem efektywności polityki naukowej i dydaktycznej oraz gospodarki finansowej. Akceptuję także (z zastrzeżeniem wyrażonym w jednej z dygresji na końcu tej sekcji) rolę konwentu jako komitetu wskazującego kandydatów na rektora. Muszę jednakże powtórzyć tu wyraźnie, że konwent nie może być organem nawet w teorii podatnym na jakiekolwiek wpływy polityczne. Dopuszczałbym zapis, że powiedzmy w 7-osobowym składzie jedna z osób jest wskazywana przez ministra właściwego dla danego typu szkoły (dla uniwersytetów klasycznych i technicznych byłby to resort nauki i szkolnictwa wyższego). Nie ma mowy o dopuszczeniu (z urzędu) samorządów, władz rejonu (województwa, miasta) czy innych organizacji. Nie wyobrażam sobie sytuacji, w której politycy, jeśli będą mogli, takiego organu nie przejmą. Jeśli zostawi się miejsce na uzyskanie wpływu, to tak się stanie. Każda formacja polityczna stojąca u władzy będzie uważała za punkt honoru, by do konwentu wprowadzić swojego członka. Dlatego wybór konwentu przez

senat nie może być poddany żadnym parytetom czy rozdzielnikom, natomiast jeśli reprezentant jakiegokolwiek lokalnego gremium politycznego czy organizacyjnego zostanie uznany za autorytet, to oczywiście senat będzie w pełni władny go powołać.

Senat w tym układzie powinien być organem opiniotwórczym, wspomagającym rektora w doraźnym określaniu sposobów realizacji strategii uczelni, opiniującym programy edukacyjne i sprawy polityki kadrowej na szczeblu samodzielnych pracowników naukowych i dydaktycznych. Do rozstrzygnięcia pozostaje kwestia wyłaniania składu senatu uczelni, jako że dotychczasowe reguły bazujące na przedstawicielstwie wydziałów nie dadzą się łatwo przenieść na nowe, otwarte struktury. Oczywiście obecność przedstawicieli młodej kadry, studentów (w tym doktorantów), pracowników administracyjnych itd. w senacie uczelni jest pożądana; do zdefiniowania pozostaje liczebność takich przedstawicieli.

Zarządzanie jednostkami organizacyjnymi powinno pozostać w gestii dziekanów, wskazywanych przez rektora spośród 2-3 kandydatów wyłanianych przez rady poszczególnych wydziałów. Dziekani (czy kierownicy analogicznych jednostek organizacyjnych najwyższego poziomu) stają się w ten sposób przedstawicielami władzy rektora, realizując jego politykę (tworzoną z ich udziałem!) i dbającymi w realizacji zadań swych jednostek o ich harmonijną konwergencję z interesem uczelni jako całości. Rady jednostek organizacyjnych miałyby pełnić rolę pomocniczą, analogicznie do relacji rektor – senat. Celem takich rozwiązań jest przywrócenie uniwersytetowi jako całości roli podmiotu kulturotwórczego, odchodząc od szkodliwej federalizacji i często fałszywie pojmowanej jako wewnętrzna konkurencja samodzielności wydziałów.

Na zakończenie tej części dwie dygresje, z których pierwsza wykracza nieco poza tematykę struktury zarządczej, a druga jest wynikiem moich osobistych doświadczeń po pięciu latach pełnienia funkcji prorektora dużej uczelni.

Proponowane wzmocnienie roli rektora i kierowników jednostek strukturalnych ma sens, jeśli będą mogli oni płynnie kształtować nie tylko politykę finansową, naukowo-dydaktyczną, ale przede wszystkim kadrową. Przepisy kodeksu pracy w zastosowaniu do uczelni muszą gwarantować sprawne i przejrzyste zasady werbowania nowych pracowników, ale także zezwalać na przerwanie stosunku pracy w przypadku gdy pracownik nie spełnia pokładanych w nim oczekiwań, nie wywiązuje się z obowiązków lub nie rokuje perspektyw rozwojowych. Rzetelnie prowadzone oceny (o częstotliwości określanej przez uczelnię, ale ustalanych z pracownikiem w ramach zawieranego kontraktu – co do oczekiwań pracodawcy i zakresu oceny oraz jej konsekwencji) muszą nieść możliwość rozwiązania umowy o pracę, nie skutkując niekończącym się ciągiem procesów sądowych. Naturalnie prawa pracownika zarówno do ochrony, jak i w zakresie przywilejów muszą być w równie oczywisty sposób zagwarantowane.

Bez żadnych podtekstów osobistych podzielę się jeszcze swoją opinią (w odróżnieniu od opisywanych postulatów) na temat wyboru rektora. Moje obserwacje we

własnej, dużej uczelni skłaniają mnie do wniosku, że rektor swój urząd (z pełną nie tylko odpowiedzialnością, ale i decyzyjnością) powinien sprawować przez jedną, sześcioletnią kadencję. Prorektorzy (proponowani przez rektora-elekta) wybierani byliby na kadencję trzyletnią, z pojedynczą możliwością reelekcji na wniosek rektora w połowie jego kadencji. Za to następny rektor wybierany byłby (przez elektorów lub senat) spośród tychże, wybranych na drugą połowę kadencji rektora, prorektorów. W moim przekonaniu, w tak złożonym systemie, jakim jest duża uczelnia, tylko prorektor ma stosunkowo kompletną wiedzę o specyfice jej działalności, co pozwoli mu wejść w tryb sprawnego działania w ciągu powiedzmy roku. Każdy inny wybitny naukowiec i/lub manager potrzebować będzie znacznie więcej czasu, co nie służy dobrze sprawnemu funkcjonowaniu uczelni. Tak naprawdę społeczności akademickie w swej mądrości i doświadczeniu bardzo często do tej procedury się stosują, stosunkowo rzadko rektorem nie zostaje prorektor. Może uzupełnienie takiego mechanizmu o np. ingerencję konwentu w proponowanie kandydatów na prorektorów byłoby skutecznym sposobem na zachowanie ciągłości realizacji strategii?

3. Kategoryzacja i ścieżki kariery

Jako osobiście związany z zagadnieniem kategoryzacji nie mogę tej kwestii i tu pominąć. Generalnie wypracowane przez Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych sposoby oceny jakości działalności naukowej instytucji stanowią solidną podstawę ich zobiektywizowanego porównywania (jako członek pierwszego składu KEJN nie mogę myśleć inaczej). Na pewno kryteria mogą ulec uproszczeniu, specyfika grup nauk może być wzięta pod uwagę w większym stopniu, poprawie może ulec definiowanie poziomów odniesienia dla ocen w poszczególnych kryteriach. Tymi szczegółowymi zagadnieniami zajmuje się specjalny zespół oraz KEJN, wiele materiału na ten temat znalazło się w poprzednim tomie *Nauki i Szkolnictwa Wyższego*. Powtórzę tu tylko kilka generalnych uwag, wyrażanych także przez Uniwersytecką Komisję Nauki. Dobrym pomysłem jest ocenianie osiągnięć naukowych w ramach dziedzin, a nie w odniesieniu do jednostek, zwłaszcza wobec powyżej postulowanej swobodnej formy struktury uczelni. Naturalnie musimy odejść od dzisiejszej, wąziutkiej definicji dyscyplin, dopasować klasyfikację do standardów OECD czy ERC. Natomiast moim zdaniem nowo opisane zakresy działalności naukowej powinny uzyskać miano właśnie dyscyplin, zgrupowanych w obszary. Pojęcie „interdyscyplinarności" powinno mieć sens, nie wprowadzimy wszak „interdziedzinowości". Naturalnie potrzebne jest zwiększenie liczby kategorii, powiedzmy od A do E, z wyróżnieniem elitarnej grupy A+. Może także elity wśród B, kategorii B+, w której zaklasyfikowani mogliby np. w połowie 4-letniego okresu ubiegać się o awans do A poza regularnym trybem? Pamiętajmy, że kategoria pojedynczej dyscypliny

(a dziś jednostki) rzutuje na całokształt finansowania uczelni, więc poprawa choćby jednej oceny może być istotna, nie tylko dla poprawy prestiżu.

Powtórzę mój stały postulat, że ocena działalności badawczej musi być rzetelna, odwołująca się faktycznie do standardów międzynarodowych, odzwierciedlająca rzeczywisty status danej dyscypliny w jednostce (a sumarycznie w kraju), a nie uspokajać nasze sumienia niewielką liczbą dyscyplin (obecnie – jednostek) ocenionych nisko. Opracowanie metody właściwego definiowania jednostek referencyjnych dla celów ewaluacji jest zadaniem trudnym, ale koniecznym dla zapewnienia ocenie właściwej wiarygodności i transparencji. Odniesienia do standardów światowych muszą być faktyczne, a nie czysto werbalne; najwłaściwsze byłoby określenie poziomów referencyjnych (w ramach obowiązującej punktacji) przed procesem oceny, aby nie dopasowywać wyników do wyobrażeń, ale uzyskać prawdziwy obraz jakości nauki uprawianej w poszczególnych dyscyplinach.

Marzeniem jest wypracowanie analogicznego, obiektywnego systemu ewaluacji osiągnięć dydaktycznych, wtedy faktycznie moglibyśmy mówić o kompleksowym ocenianiu uczelni. Póki co, musimy zadowolić się przekonaniem, że jakość badań w danej dyscyplinie determinuje także jakość dydaktyki, mimo iż taka korelacja nie jest koniecznie prawdziwa. W jakimś stopniu zadanie opracowania kompleksowej oceny szkół wyższych podjęła Fundacja Edukacyjna Perspektywy, której ranking jest w Polsce wyznacznikiem jakości uczelni i kierunków studiów, ale i tam zestaw używanych wskaźników jest wciąż niekompletny. Tym niemniej, z doświadczeń kilku lat rozwoju tego rankingu warto czerpać wskazówki co do konstrukcji bardziej złożonego systemu ewaluacji, koordynowanego przez organy administracji państwowej.

Nieuchronnie pojawia się także kwestia klasyfikacji uczelni. Wydaje mi się, że klasa określana w obecnych dyskusjach jako dydaktyczne powinna powstać, głównie dlatego, aby jasno określić jej misję (odrębną od badawczo-dydaktycznej) i zdefiniować osobne kryteria oceny, nie zmuszające do konkurencji na niewłaściwym polu. Natomiast podział na badawcze i badawczo-dydaktyczne budzi we mnie uczucia mieszane. Ładnie jest mieć zaszczytną i nobilitującą etykietkę, nawet jeśli warunki rozliczania są surowe (acz osłodzone dodatkowymi środkami finansowymi). Ale czyż algorytm w postaci zbliżonej do obecnego nie różnicuje znacząco przychodów uczelni w zależności od parametrów jakości? Kategorie naukowe silnie determinują podział dotacji, wiec tan aspekt jest „załatwiony". Jeśli warunkiem uzyskania statusu uczelni badawczej miałby być plan rozwoju i wskaźniki do osiągnięcia, to czy nie byłoby logicznie wskazane, aby każda uczelnia parająca się badaniami przedstawiła taki program i była, w ramach kolejnej kategoryzacji, zeń rozliczana? A czy uczelnia jest *research intensive*, ocenione zostanie przez międzynarodowych partnerów, co jest znacznie istotniejsze niż nawet najlepsze nasze wewnętrzne rankingi. Dlatego sądzę, że wszystkie uczelnie badawczo-dydaktyczne powinny być poddane jednolitej procedurze oceny, a status „badawczej" powinien być jedynie

nakładką, implikującą dodatkowe przywileje (w tym znaczące dodatkowe finansowanie, ponad wynikające z powszechnego algorytmu) oraz obowiązki.

Ponad rok temu przedstawiłem propozycję kryteriów i trybu wyłaniania tej specjalnej klasy uczelni. Tekst ten pojawił się ponownie niedawno na stronach NKN (odnośnik we wstępie). W skrócie – proponuję dwa zestawy kryteriów: wstępne (dopuszczające do konkurencji) oraz mierzalne w punktach kryteria konkursowe, przy czym nieco inne wymogi sprecyzowane są dla uniwersytetów klasycznych niż dla uczelni politechnicznych. Do warunków wstępnych zaliczam kompleksowość działalności (pokrycie wielu obszarów nauki), dysponowanie zaawansowanymi centrami badawczo-rozwojowymi oraz stosunkowo wysoką liczbę uprawnień do nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego. Wśród kryteriów punktowanych znalazły się: kategorie jednostek składowych, posiadanie jednostek o statusie KNOW, środki pozyskiwane z grantów, oceny PKA, liczby przyjętych olimpijczyków, pozycje w rankingach światowych oraz ocena właściwej Konferencji Rektorów (KRUP lub KRPUT). Konsolidacja tych zapisów z propozycją zgłoszoną przez kolegium rektorskie UW (także dostępną na stronach NKN) mogłaby skutkować wypracowaniem właściwej metody obiektywnego wyłaniania najlepszych z najlepszych (pod względem naukowym) polskich uczelni.

Kategorie uprawianych dyscyplin nauki (a kiedyś może i prowadzonej dydaktyki) muszą korelować z uprawnieniami uczelni do nadawania stopni (i występowania o tytuł) oraz z wysokością przyznawanych środków z budżetu państwa. Ten ostatni postulat już spełniamy, w algorytmach przyznawania dotacji współczynnik związany z kategorią znalazł swoje miejsce. Oczywiście wróci dyskusja nad rozpiętością skali współczynników różnicujących kategorie – ja stale optuję za jak najszerszą (patrz rozwiązanie zastosowane w UJ, opisane w następnej części). Natomiast kwestia uprawnień do nadawania stopni nierozerwalnie łączy się z pytaniami o model kariery akademickiej i jej ścieżki. Niewątpliwie konieczne jest podjęcie działań mających na celu poprawę poziomu osiągnięć naukowych warunkujących uzyskanie określonych stopni i tytułów. Ważną rolę może tu odegrać Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów, jednakże główny ciężar tego wyzwania spoczywa na nas samych. Etyka ocen prac awansowych musi zostać przywrócona; era recenzji grzecznościowych musi stać się przeszłością. Kodeks Etyki Pracownika Naukowego musi stać się organiczną praktyką każdego naukowca, a wychowaniem do takiego podejścia musimy się zająć od zaraz.

Co do samych stopni i tytułów – habilitacja w chwili obecnej mogłaby pozostać jako formuła weryfikacji pełnej dojrzałości naukowej, ale rozumianej głównie jako uprawnienie do dokonywania oceny osiągnięć naukowych innych osób. Jednym z istotnych kryteriów osiągnięć „habilitacyjnych" powinna być zdolność do samodzielnego prowadzenia badań, rozumiana jako pozyskiwanie znaczących grantów naukowych i tworzenie zespołów badawczych. Procedura habilitacyjne powinna być prowadzona przez uczelnię inną niż zatrudniające kandydata na okres co naj-

mniej 6 miesięcy po uzyskaniu przez niego stopnia doktora. Silnemu zaostrzeniu powinny ulec kryteria i tryb przyznawania instytucjom uprawnień do habilitowania (i występowania o tytuł profesora). Tytuł profesora powinien pozostać jako elitarne wyróżnienie dla naukowców szczególnie aktywnych w tworzeniu własnych szkół i wykazujących się ponadprzeciętną aktywnością i jakością prowadzonych badań, a także biorących aktywny udział w organizacji nauki i dydaktyki. Propozycje zmierzające do wymuszonej zmiany miejsca zatrudnienia po uzyskaniu stopnia naukowego doktora nie są w moim przekonaniu właściwe, natomiast można rozważyć obowiązek odbycia staży podoktorskich (co najmniej dwóch) w wymiarze minimum semestralnym w innej jednostce w przeciągu pierwszych 4 lat zatrudnienia młodego doktora. Mobilność rozumianą jako zmienianie miejsca zatrudnienia należałoby premiować w konkursach na stanowiska uczelniane.

Warte rozważenia byłoby wprowadzenie gradacji pozycji akademickich (analogicznych do kategorii zaszeregowania pracowników sfery budżetowej, a na uczelniach pracowników administracyjno-technicznych) o kilku stopniach zakresu, na każdym ze stanowisk asystenta, adiunkta, docenta i profesora. Wyższe szczeble stanowisk docenta i profesora powinny być zdecydowanie łatwiej dostępne dla osób posiadających odpowiednio habilitację i tytuł naukowy, natomiast decyzje awansowe i idące wraz z nimi kwestie uposażenia powinny być wyłącznym atrybutem uczelni.

4. Finansowanie uczelni

Uczelnie publiczne w przeważającym stopniu zależne są od środków budżetowych państwa, rozdzielanych systemowo (algorytmicznie) lub w formie konkursowej, za pośrednictwem odpowiednich agencji grantowych (Narodowe Centrum Nauki, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, instytucje wdrażające programów operacyjnych itp.). Algorytmiczny podział środków, umożliwiając skuteczną realizację misji dydaktycznej i badawczej uczelni, powinien także stymulować wprowadzanie polityk projakościowych w strategii rozwoju szkół wyższych. Realizowane w ostatnich latach zmiany w sposobach przydziału dotacji mają wyraźnie charakter motywacyjny – ponownie moja opinia jest obciążona tym, że miałem możliwość współuczestniczenia w konstruowaniu tych modyfikacji.

Zapoczątkowały ten proces zmiany algorytmu podziału tzw. dotacji statutowej, wygenerowane na bazie analiz zespołu, powołanego przez ministra Marka Ratajczaka (zarządzenie Ministra NiSW z dnia 25 maja 2015 r.), w którego składzie miałem przyjemność pracować. Zlikwidowana została „stała przeniesienia", zwiększając skuteczność reakcji algorytmu na zmiany parametrów opisujących uczelnie (i pozostałe jednostki naukowe). Zamiast niej wprowadzono ograniczenia na maksymalną różnicą dotacji w skali rok do roku, zapewniając złagodzenie

„szoku" finansowego dla uczelni. W tym algorytmie zastosowano też współczynniki wagowe związane z kategoriami naukowymi przyznanymi przez KEJN, promując w ten sposób jednostki naukowe o lepszym dorobku. Warto przypomnieć, że zespół wypracował dalsze rekomendacje: dostrzegając, że modyfikacje algorytmu spowodowały różne zmiany w różnych obszarach nauki, uprawianych w poszczególnych rodzajach jednostek naukowych, zespół postulował zwiększenie rozpiętości wartości współczynników kosztochłonności badań (o czynnik dwa) oraz wprowadzenie dwuskładnikowego algorytmu podziału. Te dwa składniki: badawczy (w którym kosztochłonność jest uwzględniana) i płacowy (bez tych parametrów) miałyby mieć różną wagę dla poszczególnych pionów jednostek naukowych, odpowiadając roli, jaką dotacja statutowa spełnia w tych pionach – dla uczelni dominowałaby część badawcza, dla jednostek PAN znacznie istotniejszy byłby składnik płacowy. Na obecnym etapie reformy, gdy dla uczelni rozważane jest połączenie strumieni finansowych, zalecenia te tylko pozornie nie są aktualne. Mogą być wykorzystane w tworzeniu nowego algorytmu „obsługującego" uczelnie, natomiast dla jednostek PAN pozostają nadal w mocy. Sugerowany przez zespół problem głębszego rozważenia tabeli kosztochłonności niewątpliwie powróci jako bardzo istotny element algorytmu, tak w sektorze badawczym, jak i dydaktycznym.

Ważnym projakościowym krokiem było zdecydowane (szybkie, mimo oporów części środowiska akademickiego) wprowadzenie zmian w algorytmie naliczania dotacji podstawowej, zwanej dydaktyczną. Nowy algorytm, obowiązujący od 2017 r., powstał na bazie prac zespołu powołanego przez minister Teresę Czerwińską (zarządzenie Ministra NiSW z dnia 21 kwietnia 2016 r.), w którego pracach także brałem udział. Algorytm ten wprowadził szereg zmian, redukując ilość składników z 6 do 4, obniżając wartość stałej przeniesienia (i zapowiadając kolejne jej zmniejszenie w kolejnym roku) i implementując „korytarz" dopuszczalnej zmiany dotacji w stosunku do roku ubiegłego. A dwie najistotniejsze zmiany to: odejście od nieograniczonego wzrostu składnika studencko-doktoranckiego jako funkcji liczby studentów poprzez wprowadzenie wskaźnika dostępności dydaktycznej, czyli mnożnika d, którego wartość powoduje spadek wartości składnika, gdy stosunek m liczby studentów do liczby pracowników przekroczy założoną jako modelowa wartość 13, oraz wprowadzenie do składnika kadrowego wskaźnika potencjału naukowego, czyli mnożnika Y, wyliczanego jako średnia wartość współczynników związanych z kategoriami jednostek danej uczelni. Wartości współczynników przyjęto takie same, jak zdefiniowane dla celów podziału dotacji statutowej: kategoriom A+, A, B i C przypisano wartości współczynnika kategorii równe odpowiednio 1,5, 1,0, 0,7 oraz 0,4. Mimo że największe zainteresowanie w prasie wzbudził ten pierwszy wskaźnik, to najważniejszą rolę w zmianach wysokości dotacji odgrywa na ogół składnik kadrowy z mnożnikiem zależnym od średniej kategorii jednostki, słusznie więc to właśnie ten składnik wyróżniony został na okładce *Forum Akademickiego* z października 2016 r. Nie oprę się tu chęci autoreklamy (czy też poddaniu się

ostracyzmowi), że analogiczną formę uwzględnienia wyników kategoryzacji w naliczaniu dotacji dydaktycznej proponowałem ministrowi Ratajczakowi już jesienią 2013 r., a przywołanie tej propozycji na forum zespołu zaowocowało ostatecznie taką właśnie formą zawartą w rozporządzeniu.

Przed omówieniem postulatów Ustawy 2.0 w obszarze finansowania podzielę się dygresją „lokalną". Przedstawiając nowy algorytm w jednym z przywołanych we wstępie artykułów, sugerowałem, że stanowi on dodatkowo motywację do przemyślenia redystrybucji środków przyznawanych jako dotacja dydaktyczna uczelni na poziom jej jednostek wewnętrznych. Mechaniczne przeniesienie całego algorytmu jest łatwe, ale niekoniecznie najlepsze z punktu widzenia polityki projakościowej. Na Uniwersytecie Jagiellońskim kolegium rektorsko-dziekańskie zaaprobowało zmodyfikowaną wersję algorytmu, która ma wzmacniać jego rolę projakościową (w dydaktyce i badaniach), a także zapewnić pewien czas na dostosowanie do zmian. Ten ostatni postulat implementowaliśmy poprzez modyfikację funkcji *d* (wskaźnika dostępności w składniku studencko-doktoranckim), zakładając, że w bieżącym roku nie może ona spaść poniżej wartości 0,7 (co ma zastosowanie dla wydziałów o zbyt wysokim stosunku *m* liczby studentów do pracowników). W kolejnym roku warunek ten albo zostanie usunięty, albo wartość graniczna zostanie mocno obniżona, do wartości np. 0,35. Silniejsze premiowanie jakości naukowej wprowadziliśmy poprzez rozszerzenie skali wartości współczynników związanych z kategorią wydziałów. Zamiast „kanonicznego" zestawu 1,5/1,0/0,7/0,4 przyjęliśmy 1,8/1,1/0,7/0,4. Zastanawiając się nad zewnętrzną oceną, w której uwzględniane byłyby aspekty dydaktyki, odrzuciliśmy zastosowanie ocen PKA, jako prowadzonych w długich przedziałach czasowych i wzajemnie nieporównywalnych. Jedyną niezależną, a stosunkowo kompleksową i spójną wewnętrznie oceną pozostała klasyfikacja kierunków w rankingu *Perspektyw*. Dodatkowo do uwzględnienia tych ocen przyczynił się fakt, że ranking ten ma certyfikację międzynarodowej grupy eksperckiej IREG Observatory. Okazało się, że każdy wydział klasyfikowany jest co najmniej dwa razy, co pozwala na pewne uśrednienie. Ponieważ ambicją uniwersytetu jest osiąganie pierwszego miejsca w rankingu, to pozycje przeliczone zostały na wartość „punktową" według następującej zasady: za miejsce pierwsze – 1,1 pkt, za miejsce drugie – 0,95 pkt, za miejsce trzecie – 0,90 pkt, dalej co pozycję wartość punktowa maleje o 0,05 pkt aż do pozycji dziesiątej, za którą otrzymuje się 0,55 pkt, a za każdą niższą – zawsze 0,50 pkt. Następnie wyliczono średnią wartość punktową dla każdego wydziału (suma punktów podzielona przez liczbę klasyfikowanych kierunków), otrzymując wskaźnik rankingu *Perspektyw* (*P*). Czynnik ten (o możliwym zakresie wartości od 1,1 do 0,5) wprowadzono do algorytmu analogicznie jak wskaźnik potencjału naukowego *Y*, jako dodatkowy mnożnik w składniku kadrowym. Warto wspomnieć, że o ile przygotowanie takiej propozycji w gronie rektorskim było efektem długotrwałych dyskusji, o tyle szerokie grono rektorsko-dziekańskie przyjęło propozycję po zaledwie dwugodzinnej dyskusji.

Mimo że interesy różnych wydziałów są różne, to wygrało poczucie zrozumienie wspólnego celu.

Wracam do zasadniczego tematu tej sekcji. Podstawowym warunkiem powodzenia wprowadzanych reform jest znaczący wzrost nakładów finansowych na naukę i szkolnictwo wyższe. Zanim uporamy się z wdrażaniem Ustawy 2.0, powinniśmy osiągnąć, zgodnie z wieloletnimi zapowiedziami i deklaracjami, znacznie wyższy procent PKB wydatkowany na ten obszar. Znowu powtórzę prośbę: zamiast celu za lat „iks", a raczej oprócz tegoż, chciałbym raz usłyszeć, jak do tego celu dojdziemy, tzn. jaki poziom PKB będzie w kolejnych kilku latach. To by pozwoliło weryfikować na bieżąco i (obawiam się) urealniać cel. Środki są niezbędne na szereg przedsięwzięć – całkowicie dodatkowy program projakościowy uczelni badawczych i „wysp doskonałości", zwiększenie budżetów agencji grantowych, a także uzupełnienie budżetów uczelni, aby stały się atrakcyjnym (nie tylko dla fanatyków) miejscem pracy i pozwoliły co do płac konkurować z ośrodkami zachodnimi.

Istotnym problemem w zakresie gospodarki finansowej uczelni jest kwestia długoterminowej stabilności, a przynajmniej przewidywalności ewentualnych zmian. W tym kontekście dotacja przyznawana instytucjonalnie, na podstawie określonych parametrów, jest ścieżką gwarantującą większe bezpieczeństwo, oczywiście pod warunkiem wbudowania w algorytmy odpowiednich mechanizmów (bezpieczników) oraz stabilizacji ich postaci w dłuższym przedziale czasu. Alternatywnie środki przyznawane na drodze konkursowej, których alokacja odbywa się na podstawie ściśle jakościowej ewaluacji poszczególnych projektów, jest niewątpliwie atrakcyjna dla najlepszych, najbardziej kreatywnych zespołów. Jako znaczące źródło finansowania instytucji jest ona możliwa tylko dla największych beneficjentów, a i to jedynie pod warunkiem zagwarantowania w ramach projektów wysokiej skali tzw. kosztów pośrednich, czyli środków przyznawanych jako suplement do bazowych nakładów projektu, przeznaczonych na pokrywanie ogólnych kosztów funkcjonowania instytucji. Odpowiedni balans pomiędzy tymi dwoma mechanizmami jest podstawą sukcesu na drodze do osiągania (dążenia do) doskonałości uczelni.

Zasadne byłoby połączenie różnych strumieni finansowania budżetowego w jeden (co wymusi modyfikacje algorytmu), natomiast konieczne jest jak najszybsze odejście od „znakowania" pieniędzy. Uczelnie powinny mieć daleko idącą swobodę wydatkowania przyznanych środków budżetowych, w tym czynienie oszczędności i kumulowania ich na cele większych inwestycji. Wydatkowanie i rozliczanie środków musi oczywiście być zgodne z wszelkimi zasadami prawa, podlegać standardowej kontroli, ale bez kontrproduktywnego dzielenia dotacji na osobne „przegródki", ze skomplikowanym systemem restrykcji co do każdej z nich. Przywołane kontrole też powinny zostać ograniczone do zdroworozsądkowych granic – sytuacja, gdy średnio każdego dnia na uczelni przebywają dwa zespoły kontrolne angażuje zbyt wiele sił administracyjnych, negatywnie rzutując na ich rolę podstawową, czyli zapewnienia wsparcia naukowcom w ich codziennych działaniach.

Algorytm podziału dotacji budżetowej musi silnie odnosić się do parametrów jakości prowadzonych na uczelni badań, a w przyszłości także do jakości dydaktyki. Opracowanie systemu ewaluacji nauczania jest jednym z najbardziej palących problemów, niestety bardzo trudnym. Nie można pozwolić na redukcję tego problemu do pojedynczego, wąskiego kryterium natychmiastowego efektu zatrudnialności absolwentów. Ocenie mogą podlegać nabyte umiejętności i wiedza, natomiast rola mentorska uczelni odgrywa rolę przez całe życie jej wychowanków. Parametry jakościowe muszą być stosowane w połączeniu z wielkością uczelni, a więc z liczbami jej pracowników i studentów. Obecnie przyjęte jako optymalne stosunki tych liczb ulegną zapewne modyfikacjom, uwzględniając podział uczelni na klasy (różne misje) oraz na specyfikę obszarów działania. Szczegółowej analizie muszą zostać poddane wspomniane wcześniej współczynniki kosztochłonności badań i kierunków studiów. Dla tych ostatnich system powinien ulec uproszczeniu, aby ułatwić prowadzenie studiów w ramach obszarów wiedzy, a nie w wąziutkich specjalizacjach. Natomiast w zakresie finansowania działalności badawczej musi znaleźć swoje miejsce rzeczywista kosztochłonność, a więc koszty utrzymywania infrastruktur badawczych, zwłaszcza tych o znaczeniu regionalnym, krajowym i międzynarodowym.

Podsumowanie

System organizacji instytucji naukowych i szkół wyższych w Polsce wkroczył na ścieżkę intensywnych zmian. Mimo że Ustawę 2.0 w jej pierwszej wersji poznamy dopiero niebawem, to zmiany już się rozpoczęły i są nieodwracalne (stąd sformułowanie tytułu tego tekstu). Ustawy o innowacyjności, pewna redukcja ustawowych obciążeń administracyjnych, powołanie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej, a przede wszystkim projakościowe zmiany w algorytmach finansowania to dopiero pierwsze kroki, ale już dokonane.

Powodzenie reform systemu szkolnictwa wyższego i nauki będzie zależało od wielu czynników. Podstawowym warunkiem jest precyzja w skoordynowaniu całości aktów legislacyjnych regulujących funkcjonowanie tego obszaru. Ustawa 2.0 jako wyizolowana wyspa zmian w obecnie istniejącym gąszczu często niespójnych przepisów może doprowadzić jedynie do zwiększenia chaosu i pozorowanej działalności biurokratycznej, zamiast realnego zwiększenia doskonałości naukowej i dydaktycznej polskich uczelni. Ważna jest także akceptacja nowych ram prawnych w środowisku. Wielomiesięczne przygotowania niewątpliwie wpłynęły korzystnie na zrozumienie, czego oczekuje się po wprowadzanych reformach. Sceptycyzm podpowiada, że niestety tylko w małej części środowiska, która uczestniczyła w licznych konferencjach, debatach i konsultacjach. Chciałbym, aby po zapoznaniu się z projektem Ustawy 2.0 udało się kontynuować merytoryczną dyskusję nad jej ewentualnymi modyfikacjami, mając na uwadze korzyści dla całego systemu.

Abyśmy nie czynili zakulisowych starań o wprowadzenie furteczek i kanalików zaspokajających partykularne, drobne interesy. Ani my, ani zaangażowani komentatorzy, politycy i prawodawcy. Żeby jeszcze w toku finalnych uzgodnień zwrócić uwagę, na ile wprowadzane przepisy zmienią system zarówno w przypadku optymistycznym, jak i w przypadku niekorzystnych trendów ekonomiczno-gospodarczych. Wreszcie, abyśmy jako środowisko wykazali aktywność i kreatywność, wykorzystali całą dostępną autonomię, koncentrując się na wykorzystaniu przepisów do poprawy działalności naszych instytucji, a nie na działaniach pozorowanych, z maksymalizowaniem *status quo* (co pokazuje wiele doświadczeń z wprowadzania KRK). Chciałbym, aby nasze uczelnie stały się faktyczną konkurencją dla europejskich i światowych ośrodków badawczych, nie tylko w oczach pochlebców, ale jako realna alternatywa do prowadzenia badań dla najlepszych naukowców ze świata. Ale uniwersytety nie powinny się przekształcić tylko w „fabryki wyników", nawet te badawcze. Muszą pozostać silnymi, poważanymi centrami kulturotwórczymi, wychowującymi świadomych i mądrych obywateli świata, którzy będą w stanie odpowiadać na (niestety kreowane głównie przez nas samych) wyzwania. Uczelnie muszą być silne postawami swoich wychowanków, którzy nie poddadzą się łatwym populizmom, fanatyzmom, postprawdzie i innym, ubieranym w nowe słowa, kłamstwom. Którzy, wolni od uprzedzeń i resentymentów, w wielobarwnym i szeroko otwartym świecie potrafią być twórcami ogólnospołecznych korzyści. Oby wprowadzane reformy stały się kluczem do chociaż częściowego osiągnięcia tych celów.

Universities: Crossing a verge of changes

ABSTRACT. A number of personal views on several aspects of the polish science and higher education system is presented, in the context of the current discussions concerning the forthcoming change of the basic law in that area. The leading issue underlying the whole system should be an increase of institutional autonomy of the universities, by delegating most of the relevant regulations from the high-level acts to the individually adopted statutes, including specific features of every institution. Elements of the university structure are outlined together with the hierarchy of the governing bodies, with a special emphasis on strengthening the role of rector as a manager and leader. Management conducted by university legislatorial, executorial and support bodies must be inspired by a fundamental guideline of university as a harmonious, although complex, entity. Considered are aspects of quality evaluation of research institutions, assignment of high schools to various classes, as well as some ideas on selection criteria for the top-ranked research universities. Already implemented modifications in the funding algorithms are used as a basis to point towards directions and assumptions for further changes in that sector.

KEYWORDS: science and higher education system, legal regulations, management and governance of universities, evaluation of research institutions, funding algorithms, scientific excellence

CYTOWANIE: Kistryn, S. (2017). Uczelnie za progiem zmian. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 289-303. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.16.

STANISŁAW KISTRYN – prof. dr hab., absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz (studia doktoranckie) Politechniki Federalnej ETH w Zurychu (Szwajcaria). Nauczyciel akademicki na Wydziale Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej UJ. Fizyk o specjalności fizyka jądrowa; szczegółowe zainteresowania to: fizyka sił jądrowych w podejściu fenomenologicznym, symetrie fundamentalne oddziaływań jądrowych, elektronika eksperymentów fizycznych. Współautor około 150 publikacji w czasopismach naukowych, członek towarzystw i gremiów naukowych w Polsce i na świecie, przewodniczący Rady Użytkowników Centrum Cyklotronowego Bronowice Instytutu Fizyki Jądrowej PAN w Krakowie, przewodniczący Europejskiego Komitetu Badań Układów Kilkunukleonowych oraz były skarbnik Europejskiej Sieci Uniwersytetów Badawczych „The Guild". Od 2012 r. prorektor UJ ds. badań naukowych i funduszy strukturalnych i obecny przewodniczący Uniwersyteckiej Komisji Nauki Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich. Były członek Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych oraz Zespołu ds. oceny czasopism naukowych. Wieloletni ekspert Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w zakresie problematyki finansowania obszaru nauki i szkolnictwa wyższego. E-mail: stanislaw.kistryn@uj.edu.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Aneta Pieniądz

Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką

STRESZCZENIE. Zmiany systemowe w polskiej nauce doprowadziły do powstania nowego modelu kariery i zmiany preferowanych strategii zawodowych młodych naukowcow. Zmuszeni do ciągłej rywalizacji w warunkach niestabilności zatrudnienia i sprzecznych wymagań ze strony instytucji oceniających (nauka *versus* dydaktyka), młodzi badacze są coraz mniej zaangażowani w działalność inną niż naukowa. Zmniejsza się także ich zainteresowanie aktywnością dydaktyczną i grozi zachwianiem równowagi między wysokiej jakości badaniami a dydaktyką, stanowiącej fundament uniwersytetu, a także utratą przez uniwersytet jego funkcji krytycznej. Jednym ze środków zaradczych może być dowartościowanie ścieżki dydaktycznej na uczelniach.

SŁOWA KLUCZOWE: kariera akademicka, dydaktyka akademicka, młodzi w nauce

Śledząc przebieg dyskusji wokół założeń do nowej ustawy o szkolnictwie wyższym z perspektywy ruchu społecznego Obywatele Nauki, trudno o optymizm. Nie chodzi tu bynajmniej o kształt samej ustawy – jaki ostatecznie on będzie, ocenimy dopiero wtedy, gdy zakończy się procedura legislacyjna. Z całą pewnością już dziś można powiedzieć, że w wielkim stopniu zmieni warunki, w jakich przyjdzie nam pracować w następnej dekadzie. Pesymizm wynika z obserwacji zaangażowania (a raczej braku zaangażowania) w dyskusję wokół ustawy tego pokolenia naukowców, których ustawa dotknie w największym stopniu – doktorantów, postdoków, asystentów, adiunktów z doktoratem i tuż po habilitacji. Młodsi (niesamodzielni) pracownicy naukowi to jednocześnie grupa, której głos słychać najsłabiej w debatach wokół założeń do ustawy, grupa niemal nieobecna na panelach dyskusyjnych kolejnych konferencji przygotowujących Narodowy Kongres Nauki, niechętnie uczestnicząca

w lokalnych spotkaniach poświęconych najważniejszym i często kontrowersyjnym zagadnieniom związanym z reformą, z rzadka wypowiadająca się w mediach

Można byłoby ten stan rzeczy skwitować stwierdzeniem, że bierność i niechęć do publicznego angażowania się jest cechą łączącą wszystkie grupy społeczne w Polsce. Byłoby to jednak wyjaśnienie dalece upraszczające. Przyczyny wydają się leżeć głębiej i być znacznie poważniejsze. Z rozmów i obserwacji prowadzonych w ramach działań podejmowanych przez Obywateli Nauki wynika, że młodsi pracownicy nauki są głęboko przekonani o braku jakiejkolwiek siły sprawczej: niby trybiki w wielkiej uniwersyteckiej machinie, które łatwo się wymienia i których zgrzytu nikt nie słucha. Nakłada się na to rozgoryczenie wynikające z przeświadczenia o systemowej niesprawiedliwości: starsze pokolenie uczonych – realizujące swoją drogę naukową w innych niż dzisiejsze warunkach – projektuje młodym taki uniwersytet, w którym samo nie chciałoby zaczynać kariery. Obojętność jest także pochodną frustracji wynikającej z rozdźwięku między szeroko deklarowaną potrzebą obiektywizacji i transparentności procedur i zasad awansu a doświadczeniem klientelizmu, nadużywania hierarchicznych zależności władzy, nieprzejrzystości kryteriów ocen, z jaką spotykają się na uczelniach. Dominuje przeświadczenie, że zmiany – nawet jeśli teoretycznie potrzebne – w praktyce i tak nie poprawią sytuacji młodszych pracowników, a raczej zwiększą jeszcze ich poczucie niestabilności i niepewności, dorzucając kolejne biurokratyczne obciążenia. Taka postawa nie jest jednak zaskakująca.

W dyskusji wokół Ustawy 2.0 problem młodszych pracowników nauki pojawia się przede wszystkim w kontekście poprawy jakości, do której kluczem miałoby być zwiększenie konkurencyjności. W polskich warunkach realizacja idei konkurowania najlepszych naukowców o rzadkie dobra, jakimi są uczelniane etaty, sprawdza się jednak w ograniczonym stopniu. To, co ma być przedmiotem pożądania, okazuje się ostatecznie niezbyt atrakcyjne. Skazani na walkę o marną pensję, duże pensum i krótki kontrakt w kraju, najlepsi z młodych badaczy decydują się raczej na ryzyko podjęcia rywalizacji o miejsce na uczelniach poza granicami Polski – gdzie i wynagrodzenie, i możliwości naukowego rozwoju okazują się warte poniesionego wysiłku, nawet jeśli nie dają gwarancji stałego zatrudnienia. W dyscyplinach atrakcyjnych rynkowo pensja adiunkta w połączeniu z krótkoterminowym kontraktem bez gwarancji jego kontynuowania stawia uniwersytet na przegranej pozycji w stosunku do gospodarki, gdzie specjalista może dostać od ręki kilkukrotność kwoty, jaką oferuje uczelnia, i przy okazji liczyć na szybką stabilizację zawodową. Negatywna selekcja do zawodu i drenaż mózgów widoczne są już dzisiaj w wielu dyscyplinach, choć rzadko mówi się o tym głośno. Co ciekawe, problem ten zaczyna dotykać także humanistyki, która w powszechnym myśleniu cierpi na nadprodukcję doktorów. Skutkiem tego jest stopniowe odwracanie piramidy wieku, a nierzadkie są już przypadki dobrych instytutów, w których adiunkt z doktoratem jest wyjątkiem wśród rzeszy samodzielnych pracowników naukowych. Jednocześnie to, że relatywnie

łatwo jest dziś młodym pozyskiwać granty na projekty naukowe i nawiązywać międzynarodowe kontakty, nie ma wpływu na trwałość stereotypów zakorzenionych w świadomości od pokoleń, według których młody pracownik powinien znać swoje miejsce w akademickiej hierarchii i za bardzo się nie wychylać.

Przeświadczenie o bezwzględnej słuszności zasady nieustannego konkurowania ze wszystkimi i o wszystko, co w systemie akademickim uznawane jest za wartość, prowadzi do wykształcenia skrajnie indywidualistycznej postawy wśród części młodszego pokolenia badaczy. Całość decyzji i działań podporządkowywana jest własnej karierze i rozpatrywana w kategoriach indywidualnych zysków i strat, mierzonych w punktach za publikacje i skuteczności pozyskiwania grantów. W logice systemu taka postawa jest jak najbardziej uzasadniona, przynosi wymierne korzyści („efekt św. Mateusza") i zasługuje na promowanie, jako że naukowiec taki jest – przynajmniej teoretycznie – najbardziej produktywny naukowo (dostarczy punktów i sobie, i jednostce zatrudniającej). Problem w tym, że choć uzasadniona w logice systemu, postawa taka nie do końca służy uniwersytetowi. Skutkuje ona bowiem zanikiem poczucia identyfikacji młodych pracowników z instytucją.

Trudno się zresztą dziwić, że postawa taka się upowszechnia, skoro młody pracownik na krótkim kontrakcie ledwo rozpoczyna pracę w jednym miejscu, a już zmuszony jest rozglądać się za nową posadą na przyszłość, którą musi sobie wywalczyć, nieustannie rywalizując na osiągnięcia. Tymczasowość staje się stanem permanentnym, a nomadyczność – formą życia. W konsekwencji młodzi pracownicy nie tylko nie są zainteresowani aktywnym włączaniem się w procesy decyzyjne na uczelni, choćby poprzez udział w ciałach kolegialnych, ale są też obojętni wobec losów uniwersytetu jako całości, o ile nie należy to do ich obowiązków wynikających z umowy o pracę. Dotyczy to także tak, wydawałoby się, podstawowych kwestii, jak wyrażenie i skuteczna obrona interesów swojej kurii w strukturze uniwersytetu i poza nią. Młody pracownik nie czuje się częścią wspólnoty uniwersyteckiej, bo nie ma czasu, by stać się jego częścią. Nie ma też żadnego interesu w tym, by przyjmować na siebie jakąkolwiek odpowiedzialność za przyszłość zatrudniającej go uczelni, ta bowiem nie daje mu żadnych gwarancji na przyszłość. Nietrudno sobie wyobrazić czarny scenariusz, w którym za parę dekad podobna do dzisiejszej debata na temat kolejnej reformy polskich uniwersytetów (czy jakiejkolwiek innej istotnej społecznie kwestii) w ogóle nie będzie się mogła odbyć – z powodu braku zainteresowania ze strony tych, którzy dzisiaj zaczynają swoje naukowe kariery na uczelniach, a już za kilkanaście lat zajmą etaty profesorskie.

Powoływanie się na etos akademicki jako motywację do działania na rzecz wspólnoty jest w sprekaryzowanym środowisku młodych pracowników nauki traktowane jako nietakt, a przynajmniej jako oderwane od realiów pięknoduchostwo. Trudno się dziwić takiej postawie. Młodzi naukowcy już od progu kariery uczą się, że etos kończy się często przed drzwiami sali, za którą obraduje komisja konkursowa, rozstrzygająca o zatrudnieniach („ustawianie" konkursów jest praktyką bar-

dzo częstą, a procedury konkursowe nieprzejrzyste – wystarczy wspomnieć historię zmagań dr Miłosławy Stępień, która poprosiła o tak oczywistą na pozór rzecz, jak udostępnienie dokumentacji konkursowej – musiała sobie to prawo wywalczyć w Naczelnym Sądzie Administracyjnym; Obywatele Nauki od dawna rejestrują podobne przypadki w ramach akcji monitoringu konkursów). Młodzi nie są ani ślepi, ani głusi na praktykę lekceważenia, a nawet tuszowania plagiatów, popełnianych także przez osoby stojące najwyżej w hierarchii akademickiej (znaną, niekończącą się kronikę takich przypadków od lat prowadzi dr Marek Wroński na łamach *Forum Akademickiego*). Młody badacz, pełen (jeszcze) wiary w działanie mechanizmów samooczyszczania środowiska, może próbę ujawnienia takich patologii przypłacić jeśli nie złamaniem kariery, to przynajmniej wieloma nieprzyjemnościami (Obywatele Nauki śledzili taką bulwersującą sprawę w 2014 r.[1]). Istnienie uczelnianego mobbingu jest tajemnicą poliszynela [chociaż zjawisko to jest przedmiotem badań (Wyleżałek 2012), w ostatnich dyskusjach o reformie szkół wyższych problem ten się w ogóle nie pojawia]. Nic dziwnego, że hasło „etos akademicki" wielu młodych badaczy kwituje sarkastycznym uśmiechem i wzruszeniem ramion.

Dla uniwersytetu najbardziej dotkliwe mogą okazać się te następstwa zmiany strategii budowania własnej kariery i związanych z tym postaw badaczy, które przekładają się na ich stosunek do przekazywania wiedzy. Nacisk kładziony na indywidualne sukcesy naukowe, najlepiej owocujące od razu wdrożeniami, powoduje spadek zainteresowania aktywnością dydaktyczną. Dydaktyka akademicka zaczyna być traktowana jako dodatek do badań. Sygnały płynące dziś od rozpoczynających kariery naukowców są jednoznaczne – liczy się tylko to, co mierzalne, osiągalne w konkretnym czasie (najlepiej jak najkrótszym), kryterium jakości (a raczej „doskonałości", jak niezbyt zręcznie przełożono na język polski angielski termin *excellence*) pracownika uniwersytetu ma być wydajność naukowa. „Współzawodnictwo pracy", liczone w punktach i indeksach H, które jeszcze do niedawna był przedmiotem żartów, jest już dla młodego pokolenia codzienną rzeczywistością. Dydaktyka przeszkadza w zwiększeniu tej wydajności – jest trudno mierzalna, nie liczy się znacząco w ocenie indywidualnego dorobku, wiąże się z „marnowaniem czasu" na pracę z przypadkowymi studentami, którzy często postrzegani są jako zbyt słabi, leniwi i źle przygotowani. Nie warto również inwestować w doskonalenie umiejętności dydaktycznych, tym bardziej że zatrudnienia krótkookresowe nie dają szansy na to, by zobaczyć efekty własnej pracy. Logika wyścigu nakazuje zatem, by ograniczać do minimum zaangażowanie w pracę nauczycielską – wcale niemała grupa młodszych (i nie tylko) pracowników uniwersyteckich traktuje ją jak rodzaj pańszczyzny, z którą należy uporać się szybko i przy najmniejszym nakładzie sił i środków.

[1] http://obywatelenauki.pl/2014/10/ryba-psuje-sie-od-glowy-czyli-kolejny-plagiat/ [7.07.2017]; http://obywatelenauki.pl/2014/10/zakonczenie-sprawy-oskarzenia-o-plagiat/ [7.07.2017].

Nie można też pominąć jeszcze jednego istotnego aspektu dokonujących się zmian w modelu kariery – o ile kilkanaście lat temu młody pracownik przez kilka lat „terminował" w zawodzie nauczyciela akademickiego jako asystent czy doktorant, teraz często takiej szansy nie ma (likwidacja lub ograniczenie asystentur, brak godzin dydaktycznych dla doktorantów). Świeżo wypromowany doktor, który szczęśliwie zdoła wygrać konkurs zatrudnieniowy, jest od razu i często bez wcześniejszego przygotowania wrzucany w wir pracy dydaktycznej w wymiarze 210 lub 240 godzin (albo i więcej – zgodnie z zasadą, że młody musi swoje odcierpieć)[2]. Najczęściej zmuszony jest uczyć się wszystkiego od podstaw metodą prób i błędów, nie zawsze może liczyć na pomoc ze strony bardziej doświadczonych kolegów. Nie można też zapominać, że nie zawsze wybitny talent naukowy idzie w parze z równie wybitnymi kompetencjami do nauczania, czego przy rekrutacji na stanowiska naukowo-dydaktyczne najczęściej nie bierze się pod uwagę (nie ma zwyczaju wymagania od kandydatów stających do konkursów zatrudnieniowych w szkołach wyższych publicznych wykładów, odpowiednika anglosaskich *job talks*, pozwalających komisji oceniającej nie tyle poznać poziom ich wiedzy, ile zorientować się predyspozycjach psychospołecznych do pracy ze studentami). Przyzwyczajony do zachowań skrajnie indywidualistycznych i zaciekłej rywalizacji na zasadach dyktowanych przez kurczący się rynek naukowy, początkujący pracownik raczej nie stanie się dla studenta nauczycielem tak istotnych dziś kompetencji miękkich, jak umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej, pracy zespołowej itd., nie będzie mentorem, nie mówiąc już o budowaniu przez tak uformowanego nauczyciela akademickiego krytyczno-emancypacyjnej postawy wśród studentów[3]. Dbałość o jakość kształcenia młodzi (i nie tylko młodzi) pracownicy uniwersytetów postrzegają zaś coraz częściej jedynie przez pryzmat Krajowych Ram Kwalifikacji (Polskiej Ramy Kwalifikacji) i związanych z nimi narzędzi ewaluacyjnych służących do oceny efektów, kojarzonych głównie z obowiązkiem generowania czasochłonnej i nieprzydatnej w praktyce dydaktycznej dokumentacji.

Uniwersytety nie próbują systemowo rozwiązywać tego problemu – poza przypadkami prowadzenia ogólnych kursów dydaktyki akademickiej dla młodych pracowników i doktorantów brakuje organizacyjnego wsparcia w zakresie metodyki nauczania, programów mentoringu i tutoringu dydaktycznego, systemów hospitacji i superwizji, zindywidualizowanych programów pracy z nauczycielami poszczególnych dyscyplin, brakuje też spójnych strategii inwestowania w podnoszenie kompetencji dydaktycznej kadry. Nieliczne uczelnie mają spójny i efektywny system oceny dorobku dydaktycznego w ramach oceny okresowej (niewiele zresztą on waży w porównaniu z dorobkiem naukowym). Nie jest to szczególnie zaskakujące,

[2] Konsekwencje przeciążenia dydaktyką w karierze akademickiej analizuje Marek Kwiek (2015).

[3] Na ten aspekt edukacji akademickiej jako kluczowy dla wytwarzania potencjału zmiany społecznej zwraca uwagę Maria Czerepaniak-Walczak (2016).

zważywszy, że badania nad dydaktyką akademicką należą w Polsce do najbardziej zaniedbanych dziedzin nauk pedagogicznych, mimo że ostatnie ćwierćwiecze przyniosło w naszym kraju prawdziwą rewolucję zarówno w zakresie masowości, jak i form akademickiego kształcenia (Sajdak 2013). W dyskusjach o przyszłości szkolnictwa wyższego pojawia się co najwyżej krytyka odwołującego się do relacji mistrz – uczeń modelu edukacji wyższej, rozumianego zresztą raczej w uproszczony sposób; jest on dyskredytowany jako źródło zła utożsamianego z „chowem wsobnym". Krytyka ta jednak rzadko ma konstruktywny charakter i nie wiąże się z prezentacją i analizą alternatywnych propozycji form i metod kształcenia. Interdyscyplinarne centra dydaktyki akademickiej (funkcjonujące czy to w ramach struktur poszczególnych uniwersytetów, czy poza nimi; por. rozwiązania niemieckie i amerykańskie), zajmujące się badaniami i opracowywaniem nowych rozwiązań dydaktycznych oraz wdrażaniem ich w praktyce, a także na bieżąco służące doskonaleniu dydaktycznemu kadr uniwersyteckich, na świecie będące nieodzowną częścią systemu akademickiego, w Polsce w zasadzie nie istnieją[4].

Wszystkie te czynniki składają się na niewielkie zainteresowanie młodej kadry poszukiwaniem nowatorskich form kształcenia, angażowaniem się w tworzenie i wdrażanie nowych programów czy wreszcie w opracowywanie ambitnych projektów, które miałyby szanse na sukces w konkursach grantowych na innowacje dydaktyczne. Ponownie trzeba zaznaczyć, że niemałą rolę odgrywa tu niestabilność zatrudnienia: wiarygodna ocena efektów uzyskanych dzięki wdrożeniu nowych programów kształcenia może nastąpić dopiero po zakończeniu pełnego cyklu dydaktycznego, a więc w perspektywie przekraczającej czas zatrudnienia młodego pracownika. Pochodną tego jest brak motywacji najmłodszego pokolenia badaczy do dzielenia się wiedzą w sposób wykraczający poza podstawowe obowiązki naukowo-dydaktyczne – zarówno w murach uniwersytetu (uniwersytety otwarte, uniwersytety trzeciego wieku, uniwersytety dziecięce), jak i poza nimi (szeroko rozumiana działalność popularyzatorska).

Traktowanie dydaktyki jako dodatku do badań jest niepokojącym zjawiskiem. Wbrew dominującej dziś narracji uważam, że nadrzędnym celem istnienia uniwersytetu nie jest prowadzenie badań i transfer wiedzy do gospodarki bezpośrednio lub za pośrednictwem absolwentów modelowanych na potrzeby rynku. Celem istnienia uniwersytetu jest uczenie i uczenie się poprzez krytyczne poznawanie, a dopiero naturalną konsekwencją tego procesu jest produkcja wiedzy, którą można spożytkować poza uniwersytetem. Uniwersytet opierał się i opiera na dwóch filarach: dydaktyce i badaniach, które wzajemnie się uzupełniają. Proces przekazywania wiedzy jest ściśle związany z procesem jej tworzenia. I dotyczy to wszystkich

[4] Jednym z nielicznych pozytywnych przykładów jest Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej Ars Docendi UJ, powołane do życia w 2014 r. Jeśli jednak przyjrzymy się ofercie Centrum (np. liczba miejsc na poszczególnych kursach), trudno nie zauważyć, że zasięg jego działalności jest bardzo ograniczony.

rodzajów uniwersytetów, także uniwersytetów badawczych. Koncepcja uniwersytetu bez dydaktyki (albo z dydaktyką okrojoną do minimum), majacząca gdzieś w tle dyskusji o uniwersytetach badawczych, jest z wielu powodów ryzykowna i każe stawiać sobie pytanie o to, czy taka strategia rozwoju szkolnictwa rzeczywiście służy społecznemu interesowi.

Czy jest jednak alternatywa pozwalająca zrównoważyć dwa cele działalności uniwersytetu? Zapewne tak, ale wymagałoby to odejścia od wszechobecnego dzisiaj w dyskusjach o reformie wyobrażenia o roli uniwersytetu przede wszystkim jako producenta osiągnięć naukowych, o wartości szacowanej na zasadach analogicznych do wyceny rynkowej towaru. Wymagałoby większego upodmiotowienia pracowników, a także studentów. Przewartościowanie takie jest mało realne, choćby z powodu wewnętrznej presji neoliberalnej ortodoksji, jak również z powodu zrozumiałego w kraju peryferyjnym zapatrzenia w obce wzorce, które chętnie przeszczepia się na polski grunt, bez głębszej refleksji nad tym, czy są one optymalne na tym etapie cywilizacyjnego rozwoju i przy takich środkach, jakimi Polska dziś dysponuje. Dotyczy to także modelu kariery i indywidualnych strategii, które dostosowuje się – *nolens volens* – do międzynarodowego otoczenia, w którym młode pokolenie musi funkcjonować, aby odnieść sukces. Możliwe jest jednak złagodzenie negatywnych zjawisk związanych ze spadkiem zainteresowania aktywnością dydaktyczną wśród pracowników uniwersytetu w oparciu o istniejące rozwiązania.

Jednym ze sposobów jest uelastycznienie modelu kariery naukowej, a jednocześnie zwiększenie poczucia stabilizacji dzięki respektowaniu zasad zatrudniania pracownika zapisanych w Europejskiej Karcie Naukowca. Dotychczasowy system, w którym jedyną pełnoprawną formą realizacji drogi akademickiej było zajmowanie stanowiska naukowo-dydaktycznego, powiązanego z jednakowym zakresem praw i obowiązków bez względu na dziedzinę wiedzy, rodzaj uczelni, preferencje pracodawcy i predyspozycje pracownika, jest niewydolny i nieefektywny w warunkach różnicowania się typów uczelni i potrzeb społecznych związanych z działalnością szkół wyższych. Podstawowa zmiana powinna dotyczyć sposobu traktowania stanowisk dydaktycznych. W dotychczasowej praktyce stanowisko wykładowcy czy starszego wykładowcy oceniane jest jako podrzędne wobec stanowisk asystenta czy adiunkta. Przejście na stanowisko dydaktyczne uważa się powszechnie za rodzaj koła ratunkowego dla tych, którym powinęła się noga np. na drodze do uzyskania habilitacji, i jest to postrzegane jako degradacja w akademickiej hierarchii. Doprowadziło to do deprecjonowania ścieżki dydaktycznej na uczelniach jako takiej i wyraźnego przeciwstawienia jej „prawdziwej" karierze akademickiej.

Tymczasem ustabilizowanie i dowartościowanie ścieżki dydaktycznej pozwoliłoby osiągnąć dwie korzyści: odciążenie od nauczania pracowników ukierunkowanych na badania (rezygnacja z ustawowo narzucanego pensum) i ukształtowania wysoko wyspecjalizowanej grupy dydaktyków akademickich, zainteresowanych unowocześnianiem i rozwijaniem oferty edukacyjnej uczelni adresowanej do róż-

nych grup społecznych, także z myślą o zbliżeniu z gospodarką, włączaniem się w projekty służące wypracowywaniu dobrych praktyk w zakresie nauczania, tworzących zaplecze dla powstania wewnątrzuczelnianego systemu doskonalenia kompetencji dydaktycznych kadry i oceny jakości kształcenia oraz – *last but non least* – gotowych do aplikowania o środki grantowe na doskonalenie dydaktyki. Wymaga to jednak zarówno wyznaczenia jasnych i atrakcyjnych dróg awansu, poprawy warunków zatrudnienia (płace), jak i zwiększenia wymagań stawianych pracownikom wybierającym taką drogę. Warunkiem *sine qua non* musiałoby być powiązanie zatrudnienia na stanowisku dydaktycznym z doświadczeniem naukowym, co oznaczałoby wprowadzenie wymogu doktoratu dla wyższych stanowisk dydaktycznych (przy pozostawieniu jednocześnie stanowisk wykładowcy bez takiego wymogu, przeznaczonych np. dla lektorów czy praktyków zawodu). Korzystne byłoby także wprowadzenie najwyższego akademickiego stanowiska dydaktycznego, analogicznego do istniejącej w przeszłości, ale źle się dzisiaj kojarzącej docentury. Wybór ścieżki dydaktycznej nie może, rzecz jasna, zamykać drogi do realizacji badań w swojej dyscyplinie, choć mogłyby one przebiegać w innym (wolniejszym) rytmie niż w przypadku pracowników naukowych czy naukowo-dydaktycznych, a także dawać możliwość przejścia na ścieżkę naukową po spełnieniu określonych warunków (i *vice versa*). Wymagania jakościowe powinny być zaś jednakowo wysokie dla wszystkich pracowników, oczywiście przy uwzględnieniu różnic w zakresie obowiązków.

Pozwoliłoby to na powstanie w środowisku uniwersyteckim zróżnicowanej pod względem wieku i doświadczenia kadry dydaktycznej. Nie rezygnując z działalności naukowej, byłaby ona w stanie poświęcić się tym aktywnościom w zakresie dydaktyki, na które w dzisiejszym systemie nawet utalentowanym nauczycielom akademickim po prostu brakuje czasu i motywacji. W dłuższej perspektywie być może pozwoliłoby to na stworzenie analogicznych jak w systemach zachodnioeuropejskich i amerykańskich interdyscyplinarnych centrów dydaktycznych (wewnątrzuczelnianych lub pozauczelnianych), skupiających zarówno dydaktyków przedmiotowych, jak i pedagogów, socjologów czy psychologów, zajmujących się badaniami nad dydaktyką szkoły wyższej. Z jednej strony mogłyby one zapewnić specjalistyczne wsparcie dla nauczycieli akademickich na wszystkich etapach ich kariery, z drugiej zaś – dostarczyć profesjonalnych kadr dla ciał zajmujących się oceną jakości kształcenia na poziomie centralnym (jak Polska Komisja Akredytacyjna). Można by także mieć nadzieję, że poprzez dowartościowanie dydaktyki uniwersyteckiej i pojawienie się dzięki temu na wielu wydziałach (nie tylko pedagogicznych) licznej i dobrze przygotowanej merytorycznie grupy specjalistów, rozumiejących złożoność i wielowymiarowość procesu kształcenia, środowiska akademickie uświadomiłyby sobie w większym stopniu niż dzisiaj swoją odpowiedzialność za jakość dydaktyki w szkołach niższego szczebla, a co za tym idzie – za przygotowanie kandydatów na studia: ci nauczyciele akademiccy, którzy narzekają na poziom przychodzących na uczel-

nie studentów, często zapominają, że to szkoły wyższe odpowiadają za kształcenie nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Aby to wszystko mogło się spełnić, konieczne byłoby uznanie dydaktycznej formy aktywności zawodowej na uczelniach za równorzędną i równoważną aktywności naukowej, co nie będzie łatwe przede wszystkim z powodu barier świadomościowych, ale i presji różnych czynników, zewnętrznych wobec uniwersyteckiego świata.

Literatura

Czerepaniak-Walczak, M. (2016). Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 20(2): 11-22.

Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian: instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.

Wyleżałek, J. (2012). *Mobbing uczelniany jako problem społeczny. Specyfika, uwarunkowania organizacyjne oraz konsekwencje przemocy w miejscu pracy na przykładzie szkół wyższych*. Warszawa: Wyd. SGGW.

Model of academic career: The generation of uncertainty between research and didactics

ABSTRACT. In the last years system transformation of the university led to the emergence of a new career model and the change of professional strategy of young academics. Forced to the competition in a context of professional instability and contradictorial requirements, young scholars are less and less interested in other forms of activities than research itself. First of all, the interest in teaching gradually diminishes, consequently it threatens the imbalance between high quality of research and teaching, which is the essence of University. The development of didactic model of academic career, attractive for young scholars may be the a kind of remedy.

KEYWORDS: academic careers, academic didactic, young academics

CYTOWANIE: Pieniądz, A. (2017). Model kariery akademickiej – pokolenie niepewności między nauką a dydaktyką. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 305-313. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.17.

ANETA PIENIĄDZ – dr hab., adiunkt w Instytucie Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w historii średniowiecza – doktorat poświęciła historii wczesnośredniowiecznych Włoch, w rozprawie habilitacyjnej zajmowała się dziejami więzi braterskich w epoce karolińskiej. Jest aktywistką ruchu społecznego Obywatele Nauki, angażuje się w działania na rzecz otwartej nauki. E-mail: aneta.pieniadz@uw.edu.pl.

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE
2(50)/2017

Jan Szmidt

Dyskusja przed Narodowym Kongresem Nauki – refleksje

STRESZCZENIE. W opracowaniu przedstawiono analizę wybranych tematów poruszanych w dyskusjach dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego w kontekście przygotowywanej ustawy – zwanej Ustawą 2.0. Autor wybrał te tematy, które dominowały w trakcie obrad podczas dziewięciu konferencji zorganizowanych przed Narodowym Kongresem Nauki i posiedzeń Rady tego Kongresu. Tematy i ich analiza są punktem widzenia autora i zostały zebrane w formę pięciu refleksji. Przedstawiono również kilka propozycji szczegółowych rozwiązań – jeden w postaci dodatku do opracowania.

SŁOWA KLUCZOWE: nauka, szkolnictwo wyższe, Ustawa 2.0

Wstęp

Zaplanowany na 19 i 20 września Narodowy Kongres Nauki to zakończenie, a zarazem podsumowanie wielu działań, w tym wielomiesięcznej dyskusji związanej przede wszystkim z planowaną globalną reformą nauki i szkolnictwa wyższego. Ze względu na różnorodne powiązania prawnych aspektów funkcjonowania jednostek naukowych, w tym uczelni, oczywiste jest, że reformy te muszą pociągnąć za sobą zmiany w wielu innych ustawach i aktach prawnych niższego rzędu. Jest to więc zamierzenie dotyczące ogromnej części polskiego systemu prawnego. Rzecz jasna, zależeć ono będzie od głębokości proponowanych zmian i zakresu całej reformy.

W tym kontekście wyrażenie opinii czy nawet jedynie refleksji w stosunku do całości zagadnień przez jednego autora nie tylko nie jest możliwe, przy założeniu odpowiedniej ich głębszej analizy i uwzględnieniu powiązań wzajemnych, ale nawet niepotrzebne wobec bardzo szerokiej i w mojej ocenie wyczerpującej tę tematykę dotychczasowej dyskusji. Mowa tu o powszechnie dostępnych materiałach opu-

blikowanych zarówno przez trzy zespoły eksperckie wyłonione w drodze konkursu przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, przed i po ośmiu tematycznych comiesięcznych konferencjach przygotowawczych do NKN, a także opracowaniach zespołów tematycznych Rady NKN czy obszernych opracowaniach Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, jak również materiałach przygotowanych przez organizacje związkowe, Obywateli Nauki oraz o wielu publikacjach prasowych i indywidualnych opracowaniach osób związanych głównie z naszym środowiskiem.

W wielości punktów widzenia i wyników przedstawionych w tych opracowaniach analiz i zgłoszonych propozycji rozwiązań trudno znaleźć „białe plamy" lub mieć niedosyt dyskusji. Mówiono o wszystkim. Najważniejsze z punktu widzenia przyszłej ustawy są wypowiedzi wicepremiera rządu, a zarazem ministra nauki i szkolnictwa wyższego dr. Jarosława Gowina, i to zarówno te na łamach prasy, jak i te na rozpoczęciu każdej z dziewięciu konferencji tematycznych czy na spotkaniach środowiskowych, a także wypowiedzi przewodniczącego Rady NKN prof. Jarosława Górniaka w trakcie tych konferencji i posiedzeń Rady. Większość z nich udokumentowana jest w materiałach z tych wydarzeń.

Moje refleksje wynikające zarówno z udziału w większości tych spotkań i wydarzeń, szeregu dyskusji w mniejszych i większych gremiach, począwszy od zespołów badawczych, poprzez poziom wydziałów i całych uczelni, do komisji sejmowych i senackich, będą dotyczyły tylko niektórych zagadnień, szczególnie mi bliskich. Muszę zaznaczyć, że jako rektor Politechniki Warszawskiej, sprawujący tę funkcję drugą kadencję, a poprzednio dziekan największego wydziału tej uczelni, tj. Wydziału Elektroniki i Technik Informacyjnych, i co istotne, wywodzący się ze szkoły dydaktycznej i naukowej prof. Andrzeja Jakubowskiego, nie ustrzegę się spojrzenia zabarwionego moją przeszłością, chociaż jako przewodniczący KRASP staram się maksymalnie obiektywizować mój punkt widzenia. Ocena, na ile mi się to udaje, oczywiście nie należy do mnie. Trzeba przy tym podkreślić, że w Polsce mamy bardzo rozbudowane (aktualnie ponad 400 szkół wyższych) i niezwykle zróżnicowane szkolnictwo wyższe. Zróżnicowanie to ma miejsce w kilku płaszczyznach przecinających się nawzajem. Najważniejsze z nich to różnorodność uczelni ze względu na charakter akademicki i nieakademicki, publiczne i niepubliczne, a także uwidocznione zazwyczaj w nazwie określenie ich dominującego charakteru w działalności dydaktycznej i co za tym idzie – naukowej, w tym branżowej (np. uczelnie wojskowe). Często jednak nazwy te nie odzwierciedlają w pełni obecnego obszaru ich działalności, są użyte czasem na wyrost, ale częściej są wynikiem tradycji i historii rozwoju. Szczególną specyfikę mają oczywiście uczelnie artystyczne. Ogranicza to znacznie ogólność wszelkich rozważań.

Odnosić się więc będę przede wszystkim do uczelni akademickich (według klasyfikacji European University Association – EUA), które mają uprawnienia do doktoryzowania (według EUA wystarcza jedno uprawnienie), chociaż w wielu miej-

scach będzie to dotyczyło znacznie szerszej grupy uczelni, w tym wyższych szkół zawodowych.

Refleksja pierwsza. Doskonałość naukowa i dydaktyczna – wzajemne relacje

Jest to wielkie wyzwanie, realizowane w bardzo różny sposób na uczelniach na całym świecie. Gdybyśmy jednak skupili się na tych najlepszych, które mogą być wzorem, to i tam znajdziemy wielką różnorodność modeli. Zagadnienie to wiąże się bezpośrednio z odpowiedzią na pytanie, co jest źródłem najwyższej jakości procesu dydaktycznego (doskonałość dydaktyczna). Jeszcze raz zwrócę uwagę, że dochodzenie do tego stanu to niezwykle zróżnicowany proces zależny od typu uczelni, w ramach szeroko rozumianych uniwersytetów, zróżnicowany również pomiędzy kierunkami studiów. Potwierdzają to moje obserwacje i wiele przykładów, które można by przytaczać, ale jak sądzę w miarę zorientowany czytelnik przywoła je sobie, porównując np. kształcenie wybitnych chirurgów, filozofów, prawników, pedagogów czy informatyków. Proces ten wymyka się moim zdaniem możliwości opisu w jednym, nawet obszernym dokumencie typu ustawa czy zarządzenie. Są jednak takie cechy procesu, które mogą być uznane za uniwersalne. Najważniejszym z nich są ludzie – liderzy o wielkim doświadczeniu, wrażliwości na cechy osobowe osób kształconych czy całych ich grup, „czytających" ich możliwości percepcji, zdolność otwarcia się i chłonięcia wiedzy, ciekawość świata, ale także zdolności (talenty) określonego rodzaju, zależnie od kierunków studiów. Wrażliwość to wielka umiejętność, która połączona z odpowiednimi warunkami prowadzenia dydaktyki (bardzo zróżnicowanymi) i poziomem wiedzy podstawowej posiadanej przez słuchaczy daje wyśmienite efekty, które prowadzą wprost do tej doskonałości. Oczekiwane i uzyskane efekty są różne, w zależności od tego, czy prowadzimy kształcenie masowe (różnie rozumiane w różnych obszarach kształcenia), które ma miejsce zazwyczaj na pierwszych latach studiów, czy też mówimy o kształceniu specjalistycznym i elitarnym. Jeżeli dołożymy do tego wymóg naszych czasów, tj. kształcenie interdyscyplinarne, a nawet międzyobszarowe, to proces dochodzenia i realizacja jak najwyższej jakości kształcenia (tak rozumiem doskonałość dydaktyczną), zwłaszcza przy uwzględnieniu zmian otaczającego naszych absolwentów świata o niespotykanej dotychczas dynamice, stają się ogromnym wyzwaniem. Efekty można ocenić dopiero po wielu latach funkcjonowania naszych absolwentów na rynku pracy, co czyni ten obszar działalności uniwersytetu (najważniejszy!) trudny do szybkiej (w miarę) oceny i powoduje, że te oceny są bardzo stabilne. Dobrze opiniowani pozostają w takim stanie długie lata, trudno to zmienić (zepsuć), ale jeszcze trudniej uzyskać, a w szczególności odzyskać!

Dlatego też podstawy tej działalności muszą być bardzo solidne, stanowiąc źródło jakości dydaktyki. W mojej ocenie głównymi jej składowymi są liczące wiele pokoleń studentów i dziesięcioleci działalności szkoły dydaktyczne oparte na tradycji dążenia za wszelką cenę do wysokiej jakości kształcenia, znajdowanie „talentów" dydaktycznych i otwartość na nowe formy procesu kształcenia (co nie jest takie proste), a przede wszystkim, zwłaszcza w kształceniu specjalistycznym i elitarnym, oparcie kształcenia na bardzo głębokiej, nowoczesnej wiedzy naukowej nauczycieli, a wręcz niezbędności w przypadku tego rodzaju studiów prowadzenia badań naukowych. Nie zawsze odnosi się to do poszczególnych osób, ale do konieczności istnienia środowiska naukowego, w którym prowadzona jest dydaktyka w danym obszarze. Dotyczy to codzienności dyskusji naukowych (seminaria, konferencje, proces badawczy) a także atmosfery nowości i nowoczesności, w której „zanurzony" jest proces dydaktyczny.

Decydują oczywiście ludzie, ich wiedza i cechy osobowe (talenty), ale wyjście od badań naukowych do procesu dydaktycznego i powiązanie dydaktyki z otoczeniem badawczym na wysokim poziomie uważam za niezbędny warunek doskonałości dydaktycznej.

Oczywiście stan ten będzie w różnym stopniu dotyczył różnego typu uczelni, i to zarówno w płaszczyźnie tematycznej, jak i rodzaju kształcenia (masowe, elitarne), poziomu kształcenia (licencjat/inżynier, magister) czy w końcu rodzaju uczelni (szkoła wyższa, akademia, uniwersytet).

I końcowe przemyślenia:

Doskonałość dydaktyczna to stan, do którego dochodzi się w danym obszarze kształcenia latami. Bardzo trudny do jednoznacznej i w miarę szybkiej oceny, a jednak po wielu latach pracy naukowej i dydaktycznej czujemy wszyscy wagę tego problemu i rozumiem, że nauczyciele akademiccy tworzący tę doskonałość to osoby o najwyższych kwalifikacjach i talencie naukowo-dydaktycznym. Powinni być nie tylko doceniani, ale także mieć stworzone przez uczelnie możliwości samorealizacji i bez żadnych ograniczeń osiągać najwyższe zaszczyty.

Konieczny jest rozwój form dydaktycznych i systemów promowania tych form, adekwatnych do systemów europejskich i światowych, a także wymagań otoczenia gospodarczego (tylko część uczelni: techniczne, przyrodnicze, ekonomiczne, pedagogiczne, częściowo uniwersytety „klasyczne").

Bardzo ważnym i dość zróżnicowanym elementem jest w większości obszarów kształcenia tempo dokonywania przeobrażeń systemu kształcenia i metod dydaktycznych.

Jest ono wywołane dynamiką zmian zewnętrznych, ale także zrozumieniem, że na rynku pracy w ciągu najbliższych 10-20 lat nastąpią znaczące zmiany. Wszechogarniająca nas sieć teleinformatyczna o coraz wiekszych możliwościach, a w przewidywanej, piątej jej generacji (sieć 5G) ucząca się, a wręcz tworząca z informacji elementy wiedzy, tj. stanowiąca rozmyte elementy sztucznej inteligencji, połączone

z dynamiką rozwojową cyfryzacji naszego życia (rozumianej jako narzędzia elektroniczne + sieć + oprogramowanie), tworzy zupełnie nową tkankę dydaktyczną. Powszechny i łatwy dostęp do zróżnicowanej w swej treści informacji to wielka wartość, ale i wielkie wyzwanie dla uczących się, a absolwenci naszych uczelni muszą nabyć nie tylko umiejętności poruszania się w tym świecie i zdolności oceny tych informacji, ale także skutecznego wykorzystywania tych narzędzi.

Rynek pracy będzie się zmieniał. Według wielu publikowanych ocen w ciągu najbliższych 20-30 lat zniknie ok. 40% obecnie uprawianych zawodów. Pojawią się za to nowe. Automatyka i robotyka, połączone z szeroko rozumianą cyfryzacją, zlikwidują udział człowieka w wielu, nawet bardzo wyrafinowanych procesach i zawodach. Nasz absolwent będzie często zmieniał swój zawód, miejsce pracy, środowisko. Coraz częściej jako dobrze wykształcony członek społeczeństwa wiedzy będzie realizował złożone zadania ubrane w formę projektu (na marginesie: to słowo, często obecnie nadużywane, zrobiło furorę i nabrało wielorakiego znaczenia), będącymi kolejnymi wielkimi wyzwaniami, przed którymi stanie za 10-15 lat, a może już jutro w swojej pracy zawodowej.

To wymusza zwrócenie się do nowych, dotychczas niedocenianych form kształcenia – ogólnie zwanego projektowym (*design thinking*), a także szerokiego korzystania z sieci i kształcenia na odległość (*mass open orienteg courses* – MOOC), kształcenia z wielkim udziałem samokształcenia wymuszającego wręcz kreatywność i innowacyjność w myśleniu i działaniu. Dodatkowo konieczność kształcenia się przez całe życie (*Longlife Learning* – LLL). To trudne, ale niezbędne już dzisiaj umiejętności. Musimy je kształtować.

Przed nami więc poważne wyzwania w procesie kształcenia zarówno kadr naukowych i gospodarczych, jak również elit narodów i społeczeństw – a przecież to nasze główne i najważniejsze zadanie. Jakże odpowiedzialne.

Refleksja druga. Samodzielność naukowa – mity i uwarunkowania – powiązanie ze stopniem naukowym

Samodzielność naukowa wzbudzała i wciąż wzbudza dyskusje, czasem bardzo gorące, bodajże największe obok dyskusji dotyczącej wyłaniania władz i kształtowania struktury uczelni.

Historyczne rozumienie tego pojęcia, często dzisiaj pokutujące, wiązało się z pojęciem samodzielnego pracownika naukowego. Pojęcie to jest dzisiaj coraz rzadziej stosowane formalnie i używane w potocznym rozumieniu. Dzisiejsze pojęcie samodzielności naukowej to określenie stanu wiedzy, stopnia opanowania warsztatu naukowego oraz poczucia odpowiedzialności, polegającego na trafnym i odważnym często formułowaniu zadań i projektów naukowych. Skutkuje to kierowaniem tymi

projektami (po uzyskaniu ich finansowania) z sukcesem i tworzeniem wokół siebie zespołu mniej lub bardziej doświadczonych bądź wcale niedoświadczonych badaczy (w tym studentów i doktorantów). Stan taki osiąga się zazwyczaj po uzyskaniu stopnia doktora, ale dzisiaj czasami także magistra (sporadycznie wcześniej). Dziś to tak naprawdę jedyny wyznacznik tej samodzielności. Nieuchronnie wiąże się to z dyskusją nad utrzymaniem bądź nie drugiego stopnia naukowego – habilitacji. Wrosła ona w nasz krajobraz naukowy, a poza niektórymi ograniczeniami (przy daleko posuniętej autonomii uczelni – będzie o tym decydował statut) co do pełnienia określonych funkcji daje uprawnienia do „prokreacji naukowej", tj. promowania doktorów, oraz udział w opiniowaniu/recenzowaniu w procesie habilitacyjnym i uzyskiwaniu tytułu naukowego. Są to więc bardzo specjalne i chyba wymagające tego stopnia, tj. dr. hab., uprawnienia. Poniżej, aby to lepiej zobrazować, w skondensowanej formie przedstawiam moje porównanie tych stopni wraz z komentarzem.

Pragnę zaznaczyć, że wynika ono z subiektywnego spojrzenia ukształtowanego w szkole naukowej w dziedzinie nauk technicznych i dla innych dziedzin może i powinno być zmienione lub/i uzupełnione. Nie wpływa to jednak na stopień ogólności i uniwersalności głównych myśli tam zawartych.

2.1. Doktorat

Doktorat jest stwierdzeniem samodzielności naukowej poprzez wykazanie przez doktoranta, że:

- posiada umiejętności przygotowania prac do przedstawienia w literaturze/piśmiennictwie (wcześniejsze publikacje);
- potrafi jasno, zwięźle i trafnie sformułować problem o cechach oryginalnych, a więc dotychczas nierozwiązany teoretycznie lub/i praktycznie według doniesień literaturowych w danym obszarze, dziedzinie czy dyscyplinie naukowej (jest to stopień naukowy);
- dokonał krytycznego przeglądu literatury naukowej/piśmiennictwa, wyciągnął uprawnione wnioski dowodzące trafności i wysokiej wartości podjęcia proponowanego tematu formatującego/analizującego problem;
- właściwie dobrał metody i narzędzia umożliwiające jego rozwiązanie (realizację tematu), co może (ale nie musi) być krótko sformułowane poprzez tezę rozprawy (tradycyjny, klasyczny model rozprawy doktorskiej);
- używając właściwych i wystarczających do podjęcia danego tematu (w zakresie dostępnym w danym czasie i warunkach), rozwiązał sformułowany oryginalny problem (zrealizował temat) i potrafił wyciągnąć uprawnione wnioski: oryginalne lub/i nowe w skali literatury/piśmiennictwa światowego;
- potrafił określić zakres przydatności rozwiązania problemu dla danej dziedziny czy dyscypliny oraz pokazać implikacje wynikające z realizacji pracy.

Cechą główną doktoratu jest więc analiza naukowa i/lub rozwiązanie problemu wraz z uprawnionymi, oryginalnymi wnioskami.

2.2. Habilitacja

Habilitant powinien wykazać się dotychczasowym, znaczącym i samodzielnym dorobkiem naukowym.

Habilitacja na pewno nie jest kolejnym doktoratem (nawet „większym" obszarowo i tematycznie). Habilitant musi wykazać, że potrafi dokonać syntezy wiedzy, którą nabył w trakcie prowadzonych badań, co pozwoliło mu na określenie nowych, często oryginalnych kierunków czy obszarów badawczych, wymagających dalszych, nierzadko zespołowych badań. To pozwala habilitowanemu na przemyślany i świadomy proces „reprodukcji" naukowej poprzez promowanie kolejnych doktorów i wnoszenie znaczącego wkładu w rozwój danej dziedziny czy dyscypliny naukowej, a także kompetentne i obiektywne recenzowanie i opiniowanie osiągnięć innych naukowców zarówno w procesie doktoryzowania, jak i habilitowania.

Ważnym elementem w przypadku habilitacji jest ocena osobowości habilitanta, nie tylko jako naukowca, ale jako człowieka o zdolnościach budowania zespołu i przewodzenia temu zespołowi czy kierowania projektami, a także budowania relacji mistrz – uczeń.

Cechą główną habilitacji jest więc synteza wiedzy, zwłaszcza zdobytej w wyniku badań własnych, i określenie nowych kierunków czy obszarów badawczych.

* * *

Te sformułowania nabierają nieco innego znaczenia w poszczególnych dziedzinach naukowych, ale są w miarę uniwersalne i mieszczą się w nich także procesy związane z wdrażaniem wyników prac badawczych do praktyki gospodarczej.

Reasumując, przygotowanie do samodzielnej pracy naukowej uzyskuje się po uzyskaniu stopnia doktora, a habilitacja to prawo do pełnej samodzielności, tj. promowania kadry i opiniowania niektórych wniosków.

W procesie uzyskiwania samodzielności naukowej elementem niezwykle istotnym jest mobilność naukowa, w tym system staży podoktorskich.

W dodatku zamieszczam dwie koncepcje realizacji programu zatytułowanego „Studia dla Wybitnych" (SdW), jakie opracowaliśmy wraz z prof. Andrzejem Kraśniewskim z Politechniki Warszawskiej (oczywiście za jego zgodą).

Jest to jedna z możliwych obecnie propozycji dotycząca praktycznej realizacji możliwości młodych naukowców w polskich warunkach.

Dotyczy to oczywiście całego okresu pracy, ale szczególnie ważne dla dalszego rozwoju młodych doktorów jest poznanie innych środowisk i metodyki pracy naukowej i dydaktycznej poza macierzystą jednostką.

Refleksja trzecia.
Odnawianie kadry – warunek rozwoju

Odnawianie kadry w sposób ciągły, zarówno w procesie badawczym, jak i kształceniu, to bodaj najważniejszy obecnie problem, z którym słabo sobie radzimy od lat. Dowodem jest już kolejna rysująca się na wielu uczelniach luka pokoleniowa. Należy jednak pamiętać, że w tym obszarze zależy nam wyłącznie na osobach o bardzo wysokich kompetencjach i nieczęsto spotykanych zdolnościach, utrzymujących wysokie normy moralne, osobach pełnych chęci i zapału do tej ciężkiej pracy, gotowych w tym zakresie do wielu wyrzeczeń, a wręcz poświęceń. To bardzo wysokie wymagania, których w żadnym stopniu nie jesteśmy w stanie (w większości uczelni) uwzględnić w wysokości wynagrodzeń. Chciałbym też zwrócić uwagę na fakt, że przy takich wymaganiach (często trudnych do jednoznacznej oceny) zdarzają się błędy już na początku tego procesu (popełniane przez kierownictwo jednostek, ale i przez kandydatów), a ponadto życie pisze swoje scenariusze. Każdy z nas w większym lub mniejszym stopniu z czasem się zmienia i nie jesteśmy w stanie wszystkiego przewidzieć. Dlatego też na każdej uczelni muszą być tworzone warunki prawne, a także ekonomiczne i po prostu ludzkie, w tym socjalne, które uwzględniałyby zarówno możliwość dokonywania odpowiednich wyborów przy doborze kadry na każdym etapie tego procesu, jak również ciągłości rzetelnej oceny każdego z nas i dokonywania korekt, aż do bezkonfliktowych (o ile to w ogóle możliwe) rozstań.

Piszę o tym bardzo delikatnie, bowiem materia jest wrażliwa, a przecież dotyczy to życia każdego z nas i naszych rodzin. Wydaje się, że stosowana w wielu uczelniach na świecie forma konkursów lub *searchingu* (przepraszam za anglicyzmy) przy zatrudnianiu kogokolwiek to dobra metoda. Gdyby towarzyszyła temu forma kontraktowa zatrudnienia, z możliwością w pewnym momencie pełnej stabilizacji zatrudnienia, i uwzględniało to polskie prawo, traktując takie zatrudnienie jako *lex specialist* (ze wszystkimi tego konsekwencjami), byłaby to forma najmniej dotkliwa dla pracownika i pracodawcy, a jednocześnie wychodząca naprzeciw stawianym przez rodzaj pracy wymaganiom.

Niezbędna w tej sytuacji (jak zresztą w każdej innej) jest realizacja rzetelnej oceny – coroczna, i jako kamień milowy, np. co 4 lata. Powinna ona doprowadzić do wyboru całościowej ścieżki kariery zawodowej każdego z nas, w każdym z obszarów działalności uczelni, z możliwością płynnego przechodzenia z jednego do drugiego czy w efekcie rozstania się. Rolę tę spełnia oczywiście w dużej mierze proces doktoryzowania i uzyskanie (lub nie) stopnia doktora, ale obecnie także proces habilitacyjny i uzyskanie (lub nie) stopnia doktora habilitowanego. Pisałem już o tym wcześniej (Refleksja druga), ponieważ jednak temat utrzymania habilitacji, zwłaszcza w kontekście stabilizacji zatrudnienia, jest wciąż dyskutowany i przez wielu kontestowany, zwracam na to uwagę i jeżeli habilitacja będzie procesem fakultatywnym,

musimy zdecydowanie podnieść poziom i znaczenie ocen pracowników, zwłaszcza naukowo-dydaktycznych i naukowych.

Szczególną rolę w całym tym procesie powinna odegrać mobilność młodych pracowników nauki, w szczególności doktorantów i osób zaraz po uzyskaniu stopnia doktora (por. dwie, umieszczone w załączniku do niniejszych refleksji koncepcje realizacji programu zatytułowanego „Studia dla Wybitnych").

Problemy te powinny znaleźć (podobnie jak inne zagadnienia z zakresu specyfiki pracy w szkole wyższej) swoje usankcjonowanie w przepisach prawnych, w szczególności w prawie pracy.

Zwróciłbym jednak uwagę, że w krytycznych momentach wynikających ze stosunków pracownik – pracodawca w szkole wyższej nie powinniśmy takiego pracownika pozostawiać wyłącznie jego losowi (zwłaszcza po wielu latach skutecznego i efektywnego zatrudniania).

Tutaj po raz kolejny przejawia się specyfika pracy i skutecznej realizacji celów, a także misji uczelni. W różnych krajach, o różnych możliwościach, w tym przede wszystkim ekonomicznych, rozwiązywało się i rozwiązuje ten problem w różny sposób. Wpływa na to wiele czynników, głównie względy ekonomiczne i możliwości finansowe pracodawcy. Istotny wpływ na te rozwiązania ma czasami tradycja związana z realizacją tych procesów, specyficzna w różnych instytucjach naukowych. To bardzo ważny, a zarazem delikatny problem. Sądzę, że bez pomocy państwa (prawodawstwo, finanse) pojedyncze uczelnie same sobie z nim skutecznie nie poradzą.

Refleksja czwarta. Współpraca z gospodarką i administracją państwową. Komercjalizacja wyników badań

Moje przemyślenia na ten temat w znacznym stopniu zabarwione są moim politechnicznym wykształceniem i całą drogą zawodową związaną z rozwojem przyszłościowych technologii. Nie może być więc ona w pełni obiektywna, ale będę się starał sprostać temu zadaniu.

Komercjalizacja wyników badań to wręcz fundament rozwoju każdej gospodarki, każdego ekosystemu. Dlatego też warto poświęcić temu zagadnieniu kilka uwag. Jest to proces zawsze obarczony skończonym i często trudnym do określenia prawdopodobieństwem sukcesu – zwłaszcza na początku drogi. Działalność w tym zakresie jest więc bardzo kosztowna, a w różnych działach gospodarki może pochłonąć kwoty sięgające miliardów dolarów (przykładem może być przemysł farmaceutyczny). Oczywiście sukcesem jest wprowadzenie na rynek produktów, które zabezpieczone odpowiednimi patentami pozwolą odzyskać środki z nieudanych, zarzuconych procesów komercjalizacji i osiągnąć odpowiednią stopę zysku. Jestem przekonany, że proces ten nie zawsze w naszych warunkach jest rozumiany w ten

globalny sposób. Często mamy do czynienia (i tego oczekujemy) z komercjalizacją osiągnięć w znacznie mniejszym zakresie, na znacznie mniejszą skalę, jako wynikiem wspólnych działań nauki i przemysłu.

Przyjmijmy ten punkt widzenia. Gdzie jest miejsce uczelni? Trzeba stwierdzić, że procesy te dotyczą tylko niektórych uczelni (zwłaszcza technologicznych, przyrodniczych, częściowo medycznych czy ekonomicznych, i innych, w ograniczonym obszarze tematycznym). Nie wszystkie i nie w pełnym zakresie swojej działalności mogą więc być brane pod uwagę.

Te, które mają realne możliwości osiągnięcia sukcesu, to te odkrywające nowe możliwości technologiczne czy „tajemnice przyrody", co prowadzi do powstania „przełomowych technologii". Dyrektor Instytutu Fraunhofera prof. Reimund Neugebauer w ciekawym wywiadzie przeprowadzonym przez redaktora Waldemara Siwińskiego (*Perspektyw*y, 6/2017) uznał to za jeden z trzech głównych celów nauki, w szczególności europejskiej. To domena badań tzw. podstawowych, realizowanych głównie przez bardzo silne ośrodki naukowe, a w nich mocne, zintegrowane grupy badawcze na uniwersytetach (zwłaszcza „klasycznych"). To prapoczątek wszystkiego, dlatego te badania o ogromnym ryzyku jakiegokolwiek sukcesu mogą być prowadzone wyłącznie przy udziale mecenatu publicznego lub bardzo silnych firm, które mają to zapisane w strategii rozwojowej. Czasami mogą być finansowane specjalnymi kredytami bankowymi, o wysokim stopniu ryzyka, i wymagają wielkiego zaufania ze strony inwestora. W Polsce taką rolę spełnia Narodowe Centrum Nauki.

Ale to przecież dopiero początek.

Wiele czołowych uniwersytetów na świecie nie posuwa się dalej, skupiając się na procesie kształcenia. Dotyczy to zwłaszcza tych, które w swej działalności badawczej będą w stanie podjąć kolejne oryginalne, przełomowe badania podstawowe. Mamy również takie uniwersytety w Polsce, a naprawdę ich części. Głównym i bardzo kosztownym, a zarazem obarczonym również dużym ryzykiem, jest proces przetwarzania pomysłów i oryginalnych rozwiązań technologicznych na poziom demonstratora technologii, ewentualnie prototypu urządzenia, układu, systemu itp. To pierwsza część w ujęciu ekonomicznym tzw. „doliny śmierci" i początek prawdziwych, często bardzo dużych nakładów finansowych na opracowanie powtarzalnej technologii czy realnego określenia cech użytkowych urządzenia, systemu itp. Tutaj już musimy prowadzić badania rynku i zabezpieczać swoje interesy, np. poprzez patenty, a przede wszystkim zainteresować tym przyszłych producentów/inwestorów. Takie działania muszą być prowadzone w realnych warunkach technologicznych, często na liniach doświadczalnych – a więc dużych, zintegrowanych centrach badawczo-rozwojowych. Jako przykład może posłużyć Centrum Zaawansowanych Materiałów i Technologii w Warszawie czy EITT+ we Wrocławiu. Zachęcam zainteresowanych do odwiedzenia tych ośrodków. Ta część całego procesu komercjalizacji to obecnie jego najsłabsze ogniwo. W polskich warunkach bardzo trudno uzyskać finansowanie tego etapu, w zasadzie obecnie brak jest systemowego finansowania

tej części „doliny śmierci". Na dalszym etapie można i należy już oczekiwać finansowania ze strony przemysłu (choć obecnie, ze względu na wciąż duże ryzyko inwestycyjne, w ograniczonym zakresie i w szczególnych przypadkach). Tak więc bez zdecydowanego mecenatu państwa w zakresie prac badawczo-rozwojowych (tzn. pierwszej części „doliny śmierci") powstaje luka w finansowaniu całego łańcucha prac prowadzących do komercjalizacji osiągnięć. To była jeszcze kilka lat temu domena Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, i chyba taką pozostanie, jednak zakres finansowania tego typu badań jest obecnie bliski zera. To bardzo niebezpieczny stan, przerywający ciąg zdarzeń prowadzących do realnego zainteresowania przemysłu, co powinno w efekcie pomóc podjąć decyzję o zainwestowaniu we wprowadzenie (lub nie) produktu na rynek. Jaka jest rola uczelni, zwłaszcza o charakterze technologicznym? Bardzo duża, a w pierwszej części prac z obszaru „doliny śmierci" dominująca. Trudno tutaj liczyć na finansowanie inne niż ze strony państwa. Brak tego finansowania za kilka lat odbije się negatywnie w działalności polskich jednostek naukowych i bardzo utrudni, by nie powiedzieć uniemożliwi, skuteczną komercjalizację ich osiągnięć. W efekcie przyniesie także trudne do odwrócenia skutki zarówno w procesach kształcenia kadry technologicznej i konstrukcyjnej, jak i wykorzystania starzejącej się infrastruktury. Efekt może być wręcz katastrofalny dla całego ciągu zdarzeń, o których piszę. Proces komercjalizacji w całości jawi się jako wielkie wyzwanie *stricte* gospodarcze z koniecznym udziałem finansowania ze strony państwa. Uczelnie powinny i są zobowiązane brać udział w całym tym procesie, angażując do niego zarówno badaczy, doktorantów i studentów, jak również kadry ekonomiczno-administracyjne (co dzieje się na wielu uczelniach), ale w pojedynkę podjąć się skutecznie tego wyzwania nie mogą, a nawet nie powinny. Czy Ustawa 2.0 powinna się do tych problemów odnosić? Raczej nie, albo w bardzo ogólny sposób.

Sam proces komercjalizacji, tak ważny dla rozwoju Polski, powinien być stymulowany poprzez akty prawne związane z działalnością gospodarczą (wyraźnie określając rolę naukowców i jednostek naukowych,– w tym uczelni) oraz zabezpieczać ich interesy, w tym prawo do własności intelektualnej czy przemysłowej. Te prace zresztą, głównie na poziomie ustawowym, są w toku. Czy zapewnią skuteczną realizację całego procesu? Miejmy nadzieję i nabierzmy przekonania, że tak.

Refleksja piąta. Uczelnie jako bardzo złożony ekosystem – etos, autonomia, ustrój i zarządzanie

Uczelnia to specyficzny rodzaj instytucji, w której realizowane są jako podstawowe przede wszystkim dydaktyka i badania naukowe, ale także wielka szkoła charakterów i – nie boję się użyć tego słowa – jednostka wychowawcza, kształtująca cha-

raktery młodych ludzi, jednocześnie ludzi dorosłych i w pełni odpowiedzialnych za siebie (chociaż w sferze ekonomicznej często zależnych od rodziny). Ta funkcja realizowana jest w dwóch relacjach: relacji mistrz – uczeń, co przenosi się także poza sferę dydaktyczną i naukową, i w relacji z kadrą nauczającą i całą wspólnotą akademicką, w skład której wchodzą także ci najważniejsi: studenci i doktoranci. Ta grupa, często określana jako „brać studencka", odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu charakterów i postaw, często na całe życie. Dlatego tak ważne jest pobudzanie, podtrzymywanie i rozwój aktywności studentów i doktorantów w różnych obszarach oraz miejscach związanych z uczelnią: kluby studenckie, zespoły artystyczne, ale także koła naukowe i w końcu domy studenckie. To niezwykle ważny element realizowany w duchu roty przyrzeczenia studenckiego i wprowadzanej z wielką determinacją zasady neutralności politycznej uczelni. Uczelnia jest to mniejsza lub większa instytucja (ale w wielu przypadkach największy lub prawie największy pracodawca w regionie), prowadząca również wiele działań o charakterze gospodarczym (to konieczność ekonomiczna), ale także koordynator i wykonawca ważnych (wręcz kluczowych dla państwa) projektów (np. prowadząca obszerną działalność ekspercką). To wszystko realizowane jest w warunkach poszanowania tradycji i historii każdej z instytucji i wszystkich razem jako środowiska, z jednej strony bardzo różnorodnego (o czym było we wstępie), ale połączonego wspólnymi celami i co bardzo ważne, autonomicznych w wypełnianiu swojej misji i kultywujących z wielką pieczołowitością etos uczelni jako instytucji o najwyższych normach etycznych. Dotyczy to całego środowiska akademickiego, aż do poziomu kraju, ale także specyfiki regionu czy danej uczelni, aż do poziomu każdego z nas. Wielką rolę spełniają więc lokalne i globalne w skali kraju konferencje rektorów, kanclerzy i kwestorów, a także prorektorów, dziekanów, prodziekanów itd. – jako przedstawicieli poszczególnych wspólnot. To tam dyskutowane są nie tylko problemy istotne dla szkolnictwa wyższego, ale także właściwe wykorzystanie autonomii uczelni wraz z granicami tej autonomii, bowiem także oczywiście istnieją, dyskutowane są i oceniane problemy i postawy etyczne w duchu etosu uczelni jako niezwykle ważnej instytucji zaufania publicznego. Dotyczy to wszystkich uczelni i ma ogromne znaczenie i wpływ na kształtowanie przyszłych pokoleń (w tym elit społeczeństwa). Uczelnie traktowane są często jako swego rodzaju „sumienie narodu" i odgrywają wielką rolę w rozwoju cywilizacyjnym, w tym kulturowym.

Wracając do konferencji jednoosobowych organów uczelni, trzeba zaznaczyć, że szczególną rolę spełnia tu powołana w 1997 r. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) – w bieżącym roku obchodziliśmy 20-lecie jej istnienia. Ukazało się z tej okazji wiele materiałów i wywiadów. Wiele na temat 20-letniej i bieżącej działalności KRASP można znaleźć w materiałach z Jubileuszowej Sesji KRASP (Posiedzenie Plenarne KRASP – Wrocław, 6-7 czerwca 2017) i w książce *Uczelnie i sztuka rektorstwa. Doświadczenie i refleksje Jerzego Woźnickiego*, opublikowanej przez wydawnictwo Wolters Kluwer – wywiadzie rzece ze współor-

ganizatorem i najstarszym aktywnym byłym przewodniczącym KRASP. Zachęcam do tej ciekawej lektury.

Wracając na chwilę do autonomii i etosu uczelni, polecam materiały z konferencji zorganizowanej przez Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha wraz z Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Politechniką Warszawską, właśnie w Politechnice Warszawskiej 10 czerwca 2017 r. Ukażą się one we wrześniu br. i będą dostępne w formie zwartego wydawnictwa oraz na stronach internetowych organizatorów. Będzie to niewątpliwie ciekawa lektura, zwłaszcza plenarne wystąpienia zaproszonych referentów.

Tematyka właściwego tworzenia podstaw i wykorzystania autonomii uczelni na potrzeby realizacji jej misji i misji całego szkolnictwa wyższego nieodłącznie wiąże się z ustrojem i zarządzaniem uczelnią – w tym z wyłanianiem szeroko rozumianych władz uczelni, szczególnie rektora. Jest to istotne na wielu płaszczyznach działalności uczelni – o czym była mowa wcześniej, stąd nie jest możliwa analiza tych zagadnień w skondensowanej formie. Odsyłam do opracowania Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego KRASP wraz z Fundacją Rektorów Polskich jako raportów z prac tej Komisji (Warszawa, czerwiec-lipiec 2017).

Zawiera on umiejscowienie tego problemu w zaproponowanej przez Komisję strukturze całej ustawy i jako jedyny jest obszernie zapisany w postaci paragrafów ustawy językiem prawniczym. Na ile i w jakiej formie zostanie on uwzględniony w Ustawie 2.0, trudno dzisiaj przesądzić, ale spotkał się z bardzo dobrym odbiorem wielu gremiów, w tym KRASP-u, kanclerzy i kwestorów uczelni członkowskich, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Rady Narodowego Kongresu Nauki.

Raporty te są dostępne na stronach internetowych KRASP-u i nie wymagają szerszych komentarzy. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na podział kompetencji i odpowiedzialności rektora i kanclerza. To w moim odczuciu, wynikającym z praktyki, fundamentalne zagadnienie ustrojowe, a chyba zbyt mało wyraziste w cytowanych opracowaniach.

O ile nie mam wątpliwości co do zakresu kompetencji rektora jako osoby odpowiedzialnej za całość uczelni, o tyle uczyniłbym w ustawowym zapisie zakres zarządczy i jednoosobową odpowiedzialność kanclerza (z określeniem kompetencji osobowych decydujących o jego wyborze w drodze konkursu i powołaniu przez rektora) za całą gospodarkę majątkową, w tym sprawy własnościowe, terenowe, inwestycyjne i remontowe. Rektor powinien w tym zakresie być jedynie zobowiązany do kontrasygnaty, ponosić współodpowiedzialność za ten zakres zarządu uczelni. Sprawą otwartą jest pozycja kwestora jako ew. tylko głównego księgowego, z kompetencjami i odpowiedzialnością wynikającą z innych ustaw, czy też nałożenie nań obowiązków dyrektora finansowego odpowiedzialnego przed rektorem za całokształt polityki finansowo-ekonomicznej uczelni. Wtedy musiałby być umocowany także w ustawie.

To oczywiście tylko garść spostrzeżeń, ale zagadnienia tylko „dotknięte" w tej Refleksji mają charakter fundamentalny dla kreowania wielu mniej lub bardziej szczegółowych kwestii dotyczących ustroju szkolnictwa wyższego.

Dodatek
Załącznik do Refleksji trzeciej

Program „Studia dla wybitnych" (SdW): założenia i koncepcja realizacji (wstępny projekt)

Jest możliwe i byłoby pożądane, aby przygotowany program docelowo obejmował propozycje wymienione zarówno w opisie koncepcji A, jak i koncepcji B.

Koncepcja A

Stypendia przyznawane w programie SdW służą finansowaniu staży dydaktyczno-badawczych odbywanych przez studentów znajdujących się w końcowej fazie kształcenia (na określonym cyklu kształcenia – studia pierwszego lub drugiego stopnia bądź jednolite studia magisterskie) w wiodących centrach badawczych polskich uczelni lub jednostek naukowych (instytutów PAN, instytutów badawczych) działających w różnych obszarach wiedzy (w tym centrach prowadzących badania w zakresie nauk humanistycznych i społecznych), w centrach badawczych firm działających na terenie Polski i ew. innych podmiotów.

Miejscem odbywania stażu jest centrum badawcze znajdujące się w znacznej odległości (co najmniej 100 km?) od macierzystej uczelni studenta. W przypadku gdy centrum takie jest częścią innej uczelni lub jest związane z inną uczelnią ulokowaną względnie blisko centrum, odbycie stażu może być związane ze zmianą uczelni. Staż trwa jeden semestr lub jeden rok.

Stypendia przyznawane są w trybie konkursu ogłaszanego co semestr przez MNISW.

Stypendium obejmuje:

- wynagrodzenie (stałe/miesiąc – określone w warunkach konkursu; dostatecznie atrakcyjne, aby zachęcić najlepszych studentów do ubiegania się o staż),
- koszty utrzymania w innym mieście (stałe – określone w warunkach konkursu),
- koszty prowadzenia badań (zmienne – materiały itp., określone we wniosku konkursowym składanym przez studenta).

Stypendia są przyznawane na wniosek studenta. Wniosek określa m.in.:

- miejsce odbywania stażu,
- okres odbywania stażu,

- tematykę, zakres i przewidywane wyniki badań,
- sposób wykorzystania wyników badań, w tym w pracy dyplomowej; praca taka może być prowadzona na uczelni macierzystej lub uczelni stanowiącej siedzibę centrum badawczego bądź współpracującej z tym centrum – jeśli nie jest ono częścią uczelni),
- koszty prowadzenia badań,
- wstępną akceptację kandydata przez centrum, w którym ma być odbywany staż.

Wniosek zawiera też odpowiednie informacje (pozostaje do określenia jakie) umożliwiające stwierdzenie, że mamy do czynienia ze studentem wybitnym.

Oceny wniosków dokonuje komisja konkursowa powołana przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego.

Minister nauki i szkolnictwa wyższego określi wymagania, jakie musi spełniać instytucja oferująca staż. Wymagania te powinny dotyczyć w szczególności warunków prowadzenia badań stworzonych studentowi (wyposażenie w aparaturę, stymulujący rozwój zespół naukowy itd.); można też rozważyć preferencję dla centrów badawczych, których utworzenie lub wyposażenie sfinansowano z programów europejskich.

Instytucje zainteresowane pozyskaniem studentów będących beneficjentami programu SdW składają oferty staży, które umieszczane są w bazie danych nadzorowanej przez MNiSW. MNiSW sprawuje nadzór nad formalnymi aspektami ofert.

Zalety/uzasadnienie przedstawionej koncepcji:

- stwarzamy studentom znakomite warunki zdobywania wiedzy i kompetencji związanych z realizacją idei kształcenia opartego na badaniach (*research-based education*),
- wspieramy mobilność (ze wszystkimi jej zaletami – zetknięcie z nowymi ideami, zwiększenie możliwości „rozwoju interdyscyplinarnego),
- ułatwiamy „rozruch" i utrzymanie infrastruktury badawczej sfinansowanej z programów europejskich.

Koncepcję tę może wspomagać podwójna opieka nad studentem (wspólne promotorstwo pracy dyplomowej) – przez osobę z macierzystej uczelni i osobę z centrum, w którym odbywany jest staż.

Stypendia przyznawane w programie SdW służą wspieraniu szeroko rozumianej mobilności studentów, tak zagranicznej (wyjazdy typu Erasmus+), jak i krajowej (MOST, MOSTECH itd.). Program jest rozszerzony na doktorantów.

Na wzór programu TOP 500 Innovators organizowane są wyjazdy studentów na 4-8-tygodniowe staże zagraniczne w wiodących uczelniach zagranicznych, silnie powiązanych z otoczeniem społeczno-gospodarczym (Stanford University, EPFL Lausanne, University of Cambridge, NTU Singapore), obejmujące kursy (np. z zakresu przedsiębiorczości, organizacji pracy zespołowej, tworzenia start-upów, projektowania zgodnie z metodyką *design thinking*), a także wizyty w firmach. Studenci podczas takiego wyjazdu realizowaliby miniprojekty oraz jeden duży projekt.

Koncepcja B

Następuje zmiana nazwy programu na „Innowacyjni w kształceniu", w intencji włączenia do grona beneficjentów programu doktorantów oraz młodych (stażem?) nauczycieli akademickich. Jednym z głównych celów programu byłoby zainicjowanie zmiany na poziomie systemu – wprowadzania i upowszechniania innowacyjnego podejścia do kształcenia na poziomie wyższym.

Możliwe formy realizacji programu obejmowałyby:

- Finansowanie udziału doktorantów oraz nauczycieli akademickich w prowadzonych przez uczelnie zagraniczne studiach w zakresie nowoczesnych metod kształcenia. Przykładem takich studiów może być program studiów drugiego stopnia „Master in Problem Based Learning in Engineering and Science", prowadzony przez Aalborg University (Dania) – wiodącą uczelnię w zakresie nowoczesnych form kształcenia, działającą pod patronatem UNESCO.
- Finansowanie udziału doktorantów oraz nauczycieli akademickich w prowadzonych przez uczelnie zagraniczne 4-8-tygodniowych kursach dokształcających i innych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli akademickich w zakresie nowoczesnych metod i technik kształcenia, w tym w specjalistycznych kursach zorientowanych na wybrane obszary kształcenia, przygotowanych na zamówienie MNiSW. Proponowane uczelnie/instytucje europejskie: Aalborg University, Maastricht University, TU Eindhoven, Aalto University (Helsinki) oraz ewentualnie uczelnie w USA i Azji.
- Finansowanie 4-8-tygodniowych wyjazdów grup obejmujących nauczycieli akademickich, doktorantów i studentów do uczelni zagranicznych. W trakcie pobytu w tej uczelni nauczyciele i doktoranci – po odpowiednim wstępnym szkoleniu – prowadziliby pod opieką miejscowych trenerów/tutorów zajęcia (przede wszystkim warsztaty) z polskimi i miejscowymi studentami. Proponowane uczelnie/instytucje europejskie – jak wyżej.

Kompetencje uzyskane przez doktorantów oraz nauczycieli akademickich w wyniku udziału w programie służyłyby podniesieniu jakości kształcenia i zorientowaniu procesu dydaktycznego na studentów – pobudzaniu ich kreatywności i przedsiębiorczości.

Discussion before the National Congress of Science – reflections

ABSTRACT. The paper presents an analysis of selected topics discussed in the debates concerning science and higher education in the context of the draft law, called Law 2.0. In particular, the author selected the topics that dominated during the sessions of nine conferences organized before the National Congress of Science and council meetings of this Congress. Topics and their analysis are, of

course, the point of view of the author and have been collected in the form of five reflections. Several proposals for detailed solutions were also presented – one in the form of a supplement to the study.

KEYWORDS: science, higher education, Law 2.0

CYTOWANIE: Szmidt, J. (2017). Dyskusja przed Narodowym Kongresem Nauki – refleksje. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(50): 315-331. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.18.

JAN SZMIDT – prof. dr hab. inż., od 2012 r. rektor Politechniki Warszawskiej, przewodniczący Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Dziekan Wydziału Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej w latach 2008-2012. Przewodniczący i członek komitetów kilkudziesięciu międzynarodowych i krajowych konferencji. Specjalizuje się w dziedzinie elektroniki i technologiach półprzewodnikowych. Autor i współautor licznych publikacji naukowych. E-mail: jmr@rekt.pw.edu.pl.

Spis treści

MAREK KWIEK // Słowo wstępne: Czym są i czym nie są naukowe badania szkolnictwa wyższego 7

SIMON MARGINSON // O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym 11

MAREK KWIEK // Umiędzynarodowienie badań naukowych – polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej 39

DOMINIK ANTONOWICZ // Perspektywa neoinstytucjonalna w badaniach nad przemianami szkolnictwa wyższego w Polsce 75

RADOSŁAW RYBKOWSKI // Autonomia a rozliczalność – polskie wyzwania. 95

MARTA SHAW // Leczenie gorsze od choroby? Diagnoza kondycji polskiego szkolnictwa wyższego na podstawie badań elit polskich uczelni publicznych . . 117

AGNIESZKA DZIEDZICZAK-FOLTYN // Dialog z interesariuszami środowiskowymi w projektowaniu wizji i reformy szkolnictwa wyższego w Polsce (2013-2015) . . 137

KRZYSZTOF CZARNECKI // Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce 161

ŁUKASZ STANKIEWICZ // Pułapka umasowienia – o sprawczości jednostek w umasowionym systemie szkolnictwa wyższego 191

MARCELINA SMUŻEWSKA // Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym . . 215

KRYSTIAN SZADKOWSKI // Poza uniwersytet-fabrykę. Warunki funkcjonowania „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów" w szkolnictwie wyższym 235

MAREK KWIEK // Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich 269

ARTYKUŁY RECENZYJNE

MARCELINA SMUŻEWSKA // Uniwersytet bez idei. Artykuł recenzyjny książki *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, pod redakcją P. Sztompki i K. Matuszka . . . 309

Noty o autorach 325

Spis treści

MAREK KWIEK // Słowo wstępne: W obliczu nadchodzącej fali reform szkolnictwa wyższego w Polsce. Argumentacja i wizja wspierająca najważniejsze kierunki zmian 7

JANJA KOMLJENOVIČ, SUSAN L. ROBERTSON // Dynamika „tworzenia rynków" w szkolnictwie wyższym 17

MAREK KWIEK // Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni 41

KRYSTIAN SZADKOWSKI // Teza o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne w szkolnictwie wyższym oraz jej konsekwencje. Próba krytyki 75

ANETA DRABEK, EWA A. ROZKOSZ, MAREK HOŁOWIECKI, EMANUEL KULCZYCKI // Polski Współczynnik Wpływu a kultury cytowań w humanistyce 121

ŁUKASZ STANKIEWICZ // Społeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu 139

KRYSTIAN SZADKOWSKI // Podstawowe sprzeczności podporządkowanego kapitałowi szkolnictwa wyższego. W stronę systematyzacji 161

MAREK KWIEK // Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce 183

Noty o autorach 215

Spis treści

MAREK KWIEK // Wprowadzenie. Finansowanie szkolnictwa wyższego w warunkach permanentnej (międzysektorowej) konkurencji o środki publiczne 7

ULRICH TEICHLER // Badania szkolnictwa wyższego w Europie 13

AGATA ZYSIAK // „Bramy uniwersytetu otwarte dla klas pracujących!" Powojenna przebudowa imaginarium społecznego i projekt uniwersytetu socjalistycznego 53

DANIEL KONTOWSKI // Wariacja na temat: MISH a edukacja liberalna 87

AGNIESZKA ANIELSKA // Polskie szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych jako problem badawczy 121

JACEK LEWICKI // Nowe wyzwania walidacji w polskich uczelniach – potwierdzanie efektów uczenia się osiągniętych poza szkolnictwie wyższym . . . 145

JUSTYNA MACIĄG // Zastosowanie podejścia procesowego w zarządzaniu publicznymi szkołami wyższymi – wyzwania teorii i praktyki 163

MAŁGORZATA ZIELIŃSKA, PIOTR KOWZAN // Mobilność zagraniczna polskich doktorów – możliwości i bariery 181

MAREK KWIEK // Kariera akademicka w Europie: niestabilność w warunkach systemowej konkurencji 203

DOMINIK BIEŃ // Studia trzeciego stopnia w polskich uczelniach – funkcjonowanie, diagnoza, rekomendacje 247

Noty o autorach 279

Spis treści

MAREK KWIEK // Wprowadzenie. Deprywatyzacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Co oznacza i jakie niesie konsekwencje? 7

SIMON MARGINSON // To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym – synteza podejścia ekonomicznego i politycznego 17

PIOTR KOWZAN, MAŁGORZATA ZIELIŃSKA // Pochłaniacze czasu – doktorzy na uczelniach w Polsce wobec organizacji czasu ich pracy 41

JUSTYNA M. BUGAJ // Wynagradzanie za efekty pracy nauczycieli akademickich – analiza przypadku Uniwersytetu Islandzkiego 63

JAKUB BRDULAK // Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje 81

SYLWIA BRECZKO // Książka naukowa – między środowiskiem akademickim a branżą wydawniczą 95

MAŁGORZATA RYMARZAK // Autonomia i rozliczalność uczelni w zakresie nieruchomości – przypadek Polski 119

PIOTR RODZIK // Nadane stopnie i tytuły naukowe – czy coś się zmieniło? 139

ANNA MARIA KOLA // Doktoranci – grupa wybrana czy przegrana? Prezentacja wniosków studium teoretyczno-empirycznego na temat studiów doktoranckich w Polsce 175

Noty o autorach 193

Spis treści

EMANUEL KULCZYCKI // Wprowadzenie. Wyzwania instytucjonalnej ewaluacji nauki 7

TŁUMACZENIA

BENOÎT GODIN // O początkach bibliometrii 19

GUNNAR SIVERTSEN // Finansowanie oparte na publikacjach – Model norweski . . 47

ARTYKUŁY

EMANUEL KULCZYCKI // Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce . . 63

MARTA NATALIA WRÓBLEWSKA // Ewaluacja „wpływu społecznego" nauki. Przykład REF 2014 a kontekst polski 79

HELENA OSTROWICKA, JUSTYNA SPYCHALSKA-STASIAK // Uodpowiedzialnianie akademii – formacje wiedzy i władza parametryzacji w dyskursie akademickim 105

MICHAŁ ZAWADZKI // Między neoliberalizmem a feudalizmem. Godność młodych naukowców w kontekście transformacji polskiego uniwersytetu 133

WYWIAD

MARTA NATALIA WRÓBLEWSKA // Ewaluacja „wpływu społecznego"? Nie naśladujcie Brytyjczyków! Wywiad z Davidem Sweeneyem, dyrektorem Higher Education Funding for England (HEFCE) do spraw Badań, Edukacji i Transferu Wiedzy 157

RAPORT Z BADAŃ

ANETA DRABEK // Publikacje polskich naukowców indeksowane w Social Sciences Citation Index w latach 2009-2015 169

ARTYKUŁ RECENZYJNY

MAGDALENA PAUL // Krajobraz komunikacyjny polskiej humanistyki. Artykuł recenzyjny książki *Komunikacja naukowa w humanistyce*, pod red. E. Kulczyckiego 183

Noty o autorach 195

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM (www.cpp.amu.edu.pl) działa od 2002 r., a jego założycielem i dyrektorem jest prof. Marek Kwiek, kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego.

Centrum skupia młodych naukowców zajmujących się międzynarodowymi badaniami naukowymi szkolnictwa wyższego (*higher education research*) i systematycznie promuje je w Polsce jako istotną subdyscyplinę nauk społecznych. Centrum wydaje półrocznik *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* i organizuje Ogólnopolskie Konferencje Badaczy Szkolnictwa Wyższego. W pracach Centrum regularny udział bierze 10 osób, m.in. kilkoro finansowanych zewnętrznie postdoków (filozofowie, socjologowie, ekonomiści, prawnicy i statystycy). Sekretarzem naukowym Centrum jest dr Krystian Szadkowski.

Centrum prowadzi badania naukowe w ramach rozbudowanej współpracy międzynarodowej, do której systematycznie włącza młodą kadrę. Najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze Centrum w ostatniej dekadzie dotyczyły relacji państwo – uniwersytet, relacji uniwersytetów z gospodarką i społeczeństwem, transformacji kadry akademickiej w ramach zmieniającego się finansowania uczelni, zarządzania szkolnictwem wyższym, przedsiębiorczości akademickiej, globalizacji i równości szans edukacyjnych oraz dostępu do szkolnictwa wyższego.

Centrum prowadzi od wielu lat wspólne projekty badawcze z najlepszymi ośrodkami badań szkolnictwa wyższego w Europie (CHEPS w Holandii, INCHER w Kassel, Institute of Education w Oslo i UCL Institute of Education w Londynie) i w USA (CIHE w Bostonie i SUNY w Albany). Najważniejsze duże międzynarodowe projekty dotyczące badań szkolnictwa wyższego realizowane w Centrum to EDUWEL: Education and Welfare (2009-2013), WORKABLE: Making Capabi-

lities Work (2009-2012), EUROAC: The Academic Profession in Europe (2009-2012), EUEREK: European Universities for Entrepreneurship (2004-2007) oraz GOODUEP: Good Practices in University-Enterprises Partnerships (2007-2009).

W latach 2012-2017 w Centrum realizowany był pięcioletni projekt MAESTRO: Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego, finansowany przez NCN, a od 2014 r. – projekt NCN HARMONIA (Europejskie uniwersytety flagowe). Od 2015 r. Centrum realizuje również projekt w programie MISTRZ finansowany przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej (FNP), a od 2016 r. projekt w programie DIALOG „Doskonałość naukowa: konkurencyjność, mierzalność, umiędzynarodowienie (EXCELLENCE)". W 2016-2017 10-osobowy zespół prowadził w Centrum projekt przygotowujący założenia do nowej ustawy, zwanej Ustawą 2.0, promujący badawczą wizję funkcjonowania najlepszych polskich uczelni, silne publiczne finansowanie badań naukowych oraz oparcie funkcjonowania nauki na logice doskonałości akademickiej.

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