

EUGENIA POTULICKA  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## KONKURENCJA O ŚRODKI FINANSOWE I PRESTIŻ „RECEPTĄ” NA DOSKONAŁOŚĆ POLSKIEJ NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO?

### Abstrakt

W artykule analizuję strategię reformy nauki i szkolnictwa wyższego, ministra Jarosława Gowina oraz trzy koncepcje założeń do ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”, wyłonione w konkursie. Staram się, podobnie jak Obywatele Nauki, rozważyć zalety proponowanych rozwiązań, a także duże zagrożenia jakie się z nimi wiążą. Swoje uwagi opieram między innymi na badaniach skutków amerykańskiej reformy szkolnictwa wyższego.

**Słowa kluczowe:** strategia reformy szkolnictwa wyższego, konstytucja dla nauki, innowacje dla gospodarki, komercjalizacja badań i partnerstwo z biznesem, nauka dla ciebie, społeczna odpowiedzialność nauki

### STRATEGIA REFORMY MINISTRA GOWINA

Piszę ten artykuł przed Narodowym Kongresem Nauki, który odbędzie się na we wrześniu 2017 roku w Krakowie, a wraz z nim rozpocznie się, zapowiedziana przez ministra Jarosława Gowina, szeroka debata na temat reformy nauki i szkolnictwa wyższego. Jej podstawą będą trzy koncepcje założeń do ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym” wyłonione w konkursie MNiSW. Jednakże minister Gowin chciałby ogłosić proponowane zmiany już na kongresie, gdzie będzie miała miejsce prezentacja projektu Ustawa 2.0 – Konstytucja dla nauki. Przyniesie ona, jego zdaniem, szeroką reformę<sup>1</sup>.

Minister ma nadzieję, że ustawa umożliwi stworzenie nowego typu uniwersytetu – uniwersytetu badawczego, który oprócz wysokiej jakości kształcenia, będzie kładł nacisk również na badania naukowe. „MNiSW nie będzie wskazywało uczelni, które miałyby pełnić tę rolę” deklaruje minister. Uniwersytet

---

<sup>1</sup> *Nowa strategia dla nauki i szkolnictwa wyższego*, <http://www.nauka.gov.pl/aktualności-ministerstwo/nowa-strategia-dla-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html>, s. 1 [dostęp: 08.07.2017].

badawczy to element pierwszego podstawowego filaru strategii Gowina (obok wyeliminowania biurokracji).

Swoją strategię minister określa jako strategię na rzecz doskonałości naukowej, nowoczesnego szkolnictwa wyższego, partnerstwa z biznesem i społecznej odpowiedzialności nauki. Jest ona przygotowywana przez Komitet Polityki Naukowej, organ doradczy ministerstwa<sup>2</sup>.

Pierwszy filar strategii stanowi „Konstytucja dla nauki”, obejmująca zmiany systemowe w szkolnictwie wyższym. Ustawa o deregulacji systemu, podpisana już przez prezydenta, ma prowadzić do wyeliminowania biurokracji, ograniczenia formalnej kontroli i przeniesienia ciężaru na ocenę jakości nauki i kształcenia, a także do zmniejszenia częstotliwości oceniania nauczycieli akademickich. Weszła ona w życie od października 2016 roku. Projekty, które zwyciężyły w konkursie dotyczącym założeń ustawy, wcale jednak nie proponują zmniejszenia częstotliwości oceniania.

Cieszy deklaracja ministra dotycząca podniesienia rangi polskiej humanistyki, utworzenia Narodowej Agencji Współpracy Akademickiej, a także finansowania uczelni uzależnionych od jakości kształcenia, a nie liczby studentów<sup>3</sup>. Zgadzam się natomiast z Marcinem Kędzierskim, że filozofia stojąca za strategią budzi poważne wątpliwości, ponieważ bardzo mocno koncentruje się na nauce. Tymczasem uniwersytety mają także rolę dydaktyczną, jeśli nie wychowawczo-elitotwórczą. „Podstawą społecznej odpowiedzialności uczelni powinno być bowiem kreowanie elit. Ministerstwo wydaje się tego nie dostrzegać”<sup>4</sup>. Problem polega na tym, że założenia strategii nie odpowiadają realnemu problemowi, jakim jest słabość polskich elit.

Zespół Marka Kwieka z UAM mówi o braku jasnej, długofalowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego. Nie istnieją bowiem precyzyjne punkty odniesienia do oceny jakości uczelni. Strategia powinna być spójna ze strategią rozwoju gospodarki i państwa. W systemie nauki i szkolnictwa wyższego brak podmiotu, który miałby silną autonomię umożliwiającą formułowanie takiej długofalowej strategii i brałby za nią odpowiedzialność. Autorzy uważają, że koniecznie należy utworzyć taką jednostkę w rodzaju IBE<sup>5</sup>. Niestety, istniejące IBE niezbyt dobrze wypełniały swoje funkcje. Poza tym w warunkach rynkowych występują daleko idące trudności w formułowaniu i realizowaniu strategii długofalowych. Są one wypierane przez krótkofalowe strategie przetrwania<sup>6</sup>.

Z kolei SWPS w swojej koncepcji założeń do ustawy zbytnio redukuje odpowiedzialność państwa za rozwój nauki i szkolnictwa wyższego. Koncepcja ta *de facto* prywatyzuje edukację humanistyczną i przewiduje opłaty za większość kierunków studiów, co jest sprzeczne z konstytucją. Obywatele Nauki uważają,

<sup>2</sup> <http://www.nauka.gov.pl> [dostęp: 03.08.2017].

<sup>3</sup> *Nowa strategia dla nauki i szkolnictwa wyższego*, dz. cyt., s. 6.

<sup>4</sup> M. Kędzierski, *Strategia z wątpliwościami*, <http://jagielloński24.pl/2016/09/12/strategia-z-wątpliwościami>, s. 2–4 [dostęp: 12.08.2017].

<sup>5</sup> M. Kwiek i inni, *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, UAM, Poznań 2016.

<sup>6</sup> D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005, s. 115.

że należy utrzymać instytucjonalną kontrolę szkolnictwa prywatnego, a praktyka naszego rynku prywatnych uczelni wyższych wskazuje na absolutną konieczność takiej kontroli<sup>7</sup>.

FILOZOFIE U PODSTAW KONCEPCJI ZAŁOŻEŃ DO USTAWY  
„PRAWO O SZKOLNICTWIE WYŻSZYM”

Spośród trzech projektów założeń do ustawy, najbardziej neoliberalny jest projekt Instytutu Allerhanda pod redakcją Arkadiusza Radwana. Jego filozofia zakłada, że wyzwanie stojące przed reformą to ustalenie, jak wykorzystać mechanizmy rynkowe do służby misji uniwersytetów. Proponowany model dla polskiej reformy jest modelem konkurencyjnym. Wymaga on zaprojektowania nowego ustroju uczelni i właściwego systemu bodźców wprowadzającego zasadę konkurencji o środki grantowe i etaty. Mówi też o konieczności wzrostu nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe, w tym nakładów na koszty osobowe. Instrumentalnym celem reformy jest stworzenie konkurencyjnego rynku akademickiego i efektywna alokacja ograniczonych środków. Zdaniem autorów tej koncepcji przywraca ona równowagę między autonomią pracowników akademickich i centralizacją procesów decyzyjnych, niezbędnych dla efektywnego zarządzania<sup>8</sup>. Mam co do tego poważne wątpliwości. Ducha koncepcji Instytutu Allerhanda wyraża tytuł artykułu jej redaktora – „Uczelniom potrzebny jest bat konkurencji”<sup>9</sup>. Neoliberalizm czyni z rynku model wszech racjonalności, którą każde społeczne działanie powinno starać się uwzględnić. Przypisuje on rynkowi zdolność samoregulacji, zapewniającej optymalną równowagę w tym sensie, że godzi interesy jednostki z interesem ogółu<sup>10</sup>. Neoliberalizm interpretuje konkurencję na rynku i w życiu, w kategoriach neodarwinizmu społecznego, jako dowodzącego, że zwycięstwa odnoszą najlepsi, najlepiej przystosowani do świata współczesnego<sup>11</sup>. W Stanach Zjednoczonych neoliberalowie zajmują obecnie dość wpływowe stanowiska w edukacji, zwłaszcza w uniwersytetach i licznych *think tankach*.

Również dla zespołu UAM, kierowanego przez Marka Kwieka, filarem propozycji jest konkurencja krajowa i międzynarodowa. Proponują oni system *quasi*-rynkowy, z dużymi ośrodkami, w których zatrudnione są najlepsze zespoły naukowe, z jasnymi kryteriami oceny jakości pracy naukowej, w tym międzynarodowej oceny środowiska akademickiego – *peer review*. To według autorów ma

<sup>7</sup> *Opinia Obywateli Nauki na temat projektów założeń do Ustawy 2.0 wraz z rekomendacjami*, red. A. Muszewska, Ł. Niesiołowski-Spanò, A. Pieniądz, Obywatele Nauki, Warszawa 2017, s. 33–34.

<sup>8</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, red. A. Radwan, Oficyna Allerhanda, Kraków 2017, s. 11–15 i 24.

<sup>9</sup> A. Radwan, *Uczelniom potrzebny jest bat konkurencji*, „Przekrój”, 13.03.2008, s. 38–39.

<sup>10</sup> A. Bihr, *Nowomowa neoliberalna. Retoryka neoliberalnego fetyszyzmu*, przeł. A. Łukomska, Książka i Prasa, Warszawa 2008, s. 144–145.

<sup>11</sup> S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, UAM, Poznań 2005, s. 83–87.

się składać na minimalne warunki sukcesu reformy. Za najważniejszy warunek sukcesu uważają jednak zmianę finansowania nauki i szkolnictwa wyższego. Bez tego radykalna zmiana nie będzie ich zdaniem możliwa. Stan finansowy uczelni bowiem pogarsza się, poziom wynagrodzeń kadry akademickiej odstrasza od podjęcia pracy naukowej, a środowisko akademickie pauperyzuje się. Absolutnie niezbędny jest skokowy wzrost funduszy publicznych dla uczelni – do 1% PKB w roku 2020 i do 2% w 2025. „Sytuacja ekonomiczna Polski w żaden sposób nie tłumaczy skrajnie niskiego poziomu publicznego finansowania, zwłaszcza nauki (0,26% PKB prognozowane na rok 2017)”<sup>12</sup>. Docelowa wysokość finansowania nauki i szkolnictwa wyższego oraz określenie okresu dochodzenia do niego powinny być zagwarantowane w ustawie<sup>13</sup>.

Również w „Opinii Obywateli Nauki na temat projektów założeń do Ustawy 2.0 wraz z rekomendacjami” wyrażone jest przekonanie, że tylko odpowiedni poziom finansowania nauki i szkolnictwa wyższego pozwoli uzyskać korzyści z reformy. Nakłady na naukę powinny wynosić co najmniej 1% PKB i tyle samo na szkolnictwo wyższe<sup>14</sup>. W moim głębokim przekonaniu znaczne zwiększenie nakładów państwa na naukę i szkolnictwo wyższe jest absolutnie koniecznym warunkiem uzyskania doskonałości w nauce i szkolnictwie wyższym. A właśnie uzyskanie doskonałości w tych sferach jest celem strategii ministra Gowina.

Finansowanie uniwersytetów miałyby być uzależnione od jakości prowadzonych w nich badań – to przede wszystkim akcentują projekty – i jakości nauczania akademickiego. Zdaniem zespołu Radwana „Normy wymuszą ucziwą konkurencję na rynku akademickim”<sup>15</sup>. Konkurencyjna regulacja w tym zakresie ma oznaczać współistnienie reżimów prawnych, które uczelnie mogłyby wybrać – albo funkcjonować zgodnie z dotychczasową regulacją, albo zgodnie z nową, albo migrować od jednego reżimu do drugiego. Pozwoli to po pewnym czasie ocenić, czy nowy reżim daje przewagę uczelniom, które go wybrały, nad uczelniami funkcjonującymi zgodnie z poprzednim reżimem.

Koncepcja założeń do Ustawy 2.0, opracowana przez zespół z SWPS jako podstawowe wyzwanie stojące przed polskimi uczelniami, zarówno publicznymi, jak i niepublicznymi, zakłada traktowanie rozwoju wysokiej jakości kapitału ludzkiego odpowiednio do potrzeb cywilizacyjnych, potrzeb gospodarki narodowej i zglobalizowanego rynku. Poszukiwanie sposobów wyjścia naprzeciw tym wyzwaniom w sferze organizacji, zarządzania, finansowania, zapewnienia odpowiedniego poziomu kadr oraz kształcenia i badań (w tym badań stosowanych), muszą być uwzględnione w ustawie<sup>16</sup>. W Stanach Zjednoczonych nie udało się

<sup>12</sup> M. Kwiek i in., dz. cyt., s. 117.

<sup>13</sup> Tamże, s. 117–123.

<sup>14</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 3–4.

<sup>15</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>16</sup> *Projekt naukowy Ustawa 2.0 – założenia systemu szkolnictwa wyższego*, SWPS, Warszawa 2017, [https://www.swps.pl/nauka\\_i\\_badania/granty5882-ustawa-2.0-założenia-systemu-szkolnictwa-wyższego](https://www.swps.pl/nauka_i_badania/granty5882-ustawa-2.0-założenia-systemu-szkolnictwa-wyższego), s. 3.

jednak wskazać korelacji między produktem edukacji w postaci kapitału ludzkiego, a sukcesami ekonomicznymi i społecznymi. „Jest to bardziej założenie ideologiczne niż twierdzenie naukowe”, mówi Kevin B. Smith<sup>17</sup>.

W koncepcji zespołu Kwieka stwierdza się wprost, że celem reformy jest konkurencja o zasoby finansowe i prestiż. Konkurencja o granty miałaby przebiegać ze stopniowym wygaszaniem możliwości uzyskania dotacji na działalność statutową uczelni, w których badania naukowe prawie, albo wcale nie są prowadzone. Konkurencyjny mechanizm finansowania można wprowadzić pod warunkiem dwukrotnego zwiększenia dostępności grantów NCN. W sposób ewolucyjny, zdaniem autorów, nastąpiłoby silne zróżnicowanie systemu szkolnictwa wyższego. Podważanie finansowania dotyczyłoby tylko uniwersytetów z kategorią co najmniej A. Celem zapewnienia stabilności trzeba odejść od finansowania corocznego na rzecz kilkuletniego<sup>18</sup>.

W uczelniach o najwyższych osiągnięciach naukowych będzie funkcjonował mechanizm stopniowej kumulacji środków na badania. Tylko koncentracja środków może, zdaniem członków zespołu, przynieść pożądane efekty. Niezbędne są nowe mechanizmy konkurencji o finansowanie z dotacji publicznych, prowadzące do wyłaniania najlepszych uczelni badawczych, a z nich uczelni flagowe – od 3 do 5. Te najbardziej elitarne uczelnie badawcze będą się starały o duże, sześcioletnie dotacje na wykreowanie doskonałości naukowej.

Członkowie powyższego zespołu zdają sobie sprawę z tego, że na skutek reformy jedne uczelnie i ich pracownicy wygraą, a inne przegrają. Sukces reformy będzie uzależniony między innymi od pozytywnego nastawienia kadry akademickiej do wprowadzanych zmian. Zdaniem autorów, Polski nie stać na utrzymanie na stanowiskach naukowo-dydaktycznych osób, które pozorują pracę badawczą lub nie odnoszą sukcesów w nauce. Proponują oni także wprowadzenie etatów wyłącznie naukowych i wyłącznie dydaktycznych<sup>19</sup>.

Po pierwszym cyklu oceny parametrycznej według nowych zasad (po 6 latach) ma być ogłoszony Narodowy Program Doskonałości Naukowej otwarty dla wszystkich uczelni. Na jego podstawie wyłonione zostaną uniwersytety naukowo-dydaktyczne, które skorzystają z programu „Milion za milion”, podważając zdobyte w drodze konkurencji środki z NCN, NCBiR, programu Horyzont 2020 oraz z innych źródeł. Jednak o granty NCN może konkurować kadra ze wszystkich uczelni. Uczelnie dydaktyczne dostarczałyby oferty dla studentów i pracodawców, i skończyłyby z fikcją studiów czysto akademickich.

W taki sposób zespół z UAM wyobraża sobie ewolucyjne kształtowanie się pionowej struktury szkolnictwa wyższego. Mechanizmy konkurencji wprowadzone w uczelniach flagowych i badawczych pozwolą na zwolnienie słabych badaczy i zespołów badawczych. Zespół postuluje także ustalenie warunków

<sup>17</sup> *The Ideology of Education. The Commonwealth, the Market and America's Schools System*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, K.B. Smith, State University of New York, Albany 2003, s. 16–17.

<sup>18</sup> M. Kwiek i in., dz. cyt., s. 63–66.

<sup>19</sup> Tamże, s. 61.

brzegowych dla podziału uczelni na badawcze, naukowo-badawcze i dydaktyczne. Ma on nastąpić po ocenie Krajowej Ewaluacji Jakości Nauki za lata 2013–2016, w roku 2017. Przekształcanie i likwidacja uniwersytetów ma być procesem transparentnym, z ujednoliconymi zasadami, trybem i formułami tworzenia, przekształcania i likwidacji. Przekształcane uczelnie, ich pracownicy i studenci obligatoryjnie podlegać będą opiniowaniu RG NiSW, PKA i Konferencji Rektorów. Zespół Kwieka przyznaje, że istnieje duże ryzyko pozbawienia znacznej liczby uczelni możliwości rozwojowych, ale korzyści związane z koncentracją ośrodków i pracowników nauki przeważą nad stratami. Założenia tej koncepcji bronią badawczej wizji uczelni wypieranej przez masowe kształcenie<sup>20</sup>.

O podziale uczelni na flagowe, badawcze, naukowo-dydaktyczne i dydaktyczne mówią także autorzy pozostałych dwóch projektów założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.

Obywatele Nauki słusznie zauważają, że wyższe szkoły zawodowe zostały wykluczone ze sfery nauki, a te z kategorią C i B nie zmieszczą się w żadnej kategorii. Kędzierski natomiast zgłasza wątpliwość co do samego celu wyłaniania uczelni flagowych. Pyta czy stać nas na koncentrację środków na kilku flagowych uczelniach i *de facto* zignorowanie całej reszty, od której tak naprawdę zależeć będzie rozwój Polski w najbliższych kilku latach. Autorzy koncepcji dotyczących założeń reformy zakładają, że kilka uczelni o światowej renomie pociągnie za sobą pozostałe, co wydaje się jednak mocno kontrowersyjne. Stwierdza, iż z inicjatywą uczelni flagowych związane jest zagrożenie powielenia drogi, którą przeszło Wojsko Polskie po wejściu do NATO. Skoncentrowano wówczas większość środków na stworzenie elitarnych jednostek ekspedycyjnych, a pozostałe pozostawiono samym sobie. Skutkowało to zapaścią zdolności obronnych kraju. Wątpliwości Kędzierskiego budzi też cel w postaci awansu uczelni w światowych rankingach. To, jakie mogą być patologie w tym zakresie ilustruje przykład *King Abdulaziz University* z Arabii Saudyjskiej. Uczelnia ta zatrudniła na lukratywnych kontraktach kilku światowej klasy matematyków. Nie musieli oni nawet przyjeżdżać do tego uniwersytetu, wystarczyło że w swoich artykułach podawali dodatkowo afiliację saudyjskiej uczelni. W rezultacie matematyka na tej uczelni w ciągu roku wyprzedziła w rankingu Oxford i Cambridge. Autor proponuje nie traktowanie światowych rankingów jako punktu odniesienia dla polskiej reformy. Awans Uniwersytetu Warszawskiego czy Uniwersytetu Jagiellońskiego wcale nie musi świadczyć o poprawie jakości prowadzonych w nich badań i poziomu kształcenia<sup>21</sup>.

Obywatele Nauki zwracają uwagę na to, że uniwersytetom naukowo-badawczym, a zwłaszcza uniwersytetom dydaktycznym, grozi zmuszenie ich do redukcji zatrudnienia, pogorszenie proporcji nauczyciel akademicki:student i pogorszenie jakości kształcenia.

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 68–73 i 126.

<sup>21</sup> M. Kędzierski, dz. cyt., s. 3.

Wszystkie koncepcje założeń do Ustawy 2.0 są w większym lub mniejszym stopniu kalką amerykańskiej reformy uniwersytetów, wprowadzonej i przeprowadzonej przede wszystkim przez George’a W. Busha<sup>22</sup>. *Association of American Universities* otwarte tylko dla zaproszonych uczelni to międzynarodowy lider w badaniach naukowych, a jego uczeni zdobyli 43% wszystkich Nagród Nobla po roku 1999. Stowarzyszenie otrzymuje prawie 60% federalnych funduszy przeznaczonych dla wszystkich uczelni<sup>23</sup>. Pomoc federalna udzielana jest małej liczbie uniwersytetów publicznych i prywatnych, aby stały się one uczelniami na najwyższym światowym poziomie i miały światowej klasy osiągnięcia<sup>24</sup>. Jest to przykład finansowania tylko najlepszych instytucji, zwłaszcza w okresie ogromnego deficytu finansów państwa.

Podobne rozwiązanie występuje w Wielkiej Brytanii. Na czele krajowych uniwersytetów znajduje się 20 skupionych w *Russell Group*. Ich kadra ma ogromny wpływ na społeczeństwo, ekonomię oraz kulturalną pozycję regionów i kraju. Celem grupy jest zapewnienie, aby ich uniwersytety miały optymalne warunki do zwiększania tego wpływu przez swoje badania i kształcenie na najwyższym światowym poziomie<sup>25</sup>.

#### USTRÓJ UCZELNI

Wśród propozycji dotyczących reformy najbardziej kontrowersyjne jest postulowane przez Instytut Allerhanda przekazanie realnej władzy w uczelniach prezydentowi, kosztem władzy rektora i ciał kolegialnych. Proponuje on pozyskanie menadżerów z zewnątrz i wraz z nimi wprowadzenie dobrych praktyk i kultury zarządzania. Zdaniem autorów reforma ustroju uczelni warunkuje większość innych jej elementów.

Zespół z tego instytutu proponuje rozdzielenie funkcji władczych na dwa organy – rektora i **prezydenta**. Pisze: „Prezydent sprawuje władzę wykonawczą, jest odpowiedzialny za realizację celów uczelni i **korzysta z domniemanej kompetencji** (bold E.P.). Ma też decydujący wpływ na obsadzanie dziekanów. **Przyznaje mu się prawną możliwość działania w granicach ryzyka związanego z decyzjami dotyczącymi komercjalizacji** (E.P.). Prezydent odpowiada za szkody wynikające z niewykonania bądź niewłaściwego wykonania obowiązków,

<sup>22</sup> E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baraka Obamy*, Impuls, Kraków 2014, s. 369–420.

<sup>23</sup> F.F. Harcleroad, J.S. Eaton, *The Hidden Hand: External Constituencies and Their Impact*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political and Economic Challenges*, red. Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore 2011, s. 204.

<sup>24</sup> F.A. Schmidlein, R. Berdahl, *Autonomy and Accountability*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century*, dz. cyt., s. 81.

<sup>25</sup> E. Potulicka, *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrand-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Impuls, Kraków 2012, s. 358.

**chyba, że nie ponosi winy ze względu na uzasadnione ryzyko gospodarcze (na podstawie informacji i analiz) (E.P.)<sup>26</sup>.**

Prezydent ma prowadzić sprawy uczelni i reprezentować ją, **być przelożonym pracowników, studentów i doktorantów**. Do jego obowiązków należałoby opracowanie i realizacja strategii rozwoju uczelni uchwalonej przez radę powierniczą, po zaopiniowaniu jej przez rektora. Ma on podejmować decyzje we wszystkich sprawach dotyczących uczelni. Wybiera go rada powiernicza na pięcioletnią kadencję, w drodze konkursu. W komisji konkursowej członkowie spoza uczelni mają stanowić co najmniej połowę jej członków<sup>27</sup>.

Rada powiernicza ma być nowym obligatoryjnym organem w ustroju uczelni (podobny jest postulat SWPS), będącym najważniejszym organem kolegialnym o kompetencjach stanowiących, nadzorczych i wyborczych **pozwalających na uniezależnienie się prezydenta od „demokracji uczelnianej”**, ograniczenie tendencji zachowawczych i będącym bezpieczną ochroną przed upolitycznieniem. Według założeń to ona pełni funkcję najważniejszego organu stanowiącego. „Zatem ma ona najwyższą władzę i sama może się odtwarzać przez wybory w grupach albo przez mianowanie” – twierdzą na podstawie doświadczeń amerykańskich John Cross i Edie Goldenberg<sup>28</sup>. SWPS postuluje, by organ ten inicjował i opiniował ofertę badawczą oraz dydaktyczną uczelni, był odpowiedzialny za komercjalizację wyników badań i prac rozwojowych, popularyzację nauki, współpracę z otoczeniem zewnętrznym i by reprezentował interesy zewnętrzne.

Do kompetencji rady należy uchwalanie statutu uczelni lub dokonywanie w nim zmian, powoływanie i odwoływanie prezydenta, uchwalanie planów strategicznych przedłożonych przez prezydenta oraz uchwalanie budżetu<sup>29</sup>.

Zespół Kwieka stwierdza, że powoływanie podmiotu pośredniego między administracją rządową i uczelnią, najczęściej rady powierniczej pełniącej funkcje nadzorcze, jest tendencją w szkolnictwie europejskim. Zdaniem autorów chodzi o profesjonalne zarządzanie uczelnią poprzez zmianę zasad powoływania pracowników na kluczowe stanowiska<sup>30</sup>. Obywatele Nauki słusznie zauważają, że proponowana przez Instytut Allerhanda liczebność członków rady powierniczej (nawet 48) jest niezgodna z doświadczeniem zagranicznym. Dla przykładu w Harvardzie liczy ona 32 osoby, w Oslo 11 – w tym tylko 3 spoza uczelni, a w Maastricht jedynie 6 osób. Ponadto rada powiernicza może mieć negatywny wpływ na funkcjonowanie uczelni – wskazuje na to doświadczenie Niemiec. W Lipsku władze lokalne długo blokowały wybór rektora nominowanego przez społeczność akademicką<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 32–42.

<sup>27</sup> Tamże, s. 50–51.

<sup>28</sup> J.G. Cross, E.N. Goldenberg, *Off-Track Profs. Non-tenured Teachers in Higher Education*, The MIT Press, Cambridge 2009.

<sup>29</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 60.

<sup>30</sup> M. Kwiek i in., dz. cyt., s. 88 i 90.

<sup>31</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 7 i 12.



Ogromne kompetencje prezydenta i rady powierniczej świadczą o tym, że kontrola nad celami, sposobem kształcenia oraz jego ewaluacją, staje się domeną pracodawcy. Nauczyciel akademicki zostaje zredukowany do roli przekaźnika wiedzy i kompetencji pożądaných przez pracodawców<sup>32</sup>. Świadczą o tym propozycje zespołu Radwana.

Przy tak ogromnych uprawnieniach prezydenta i rady powierniczej, Instytut Allerhanda zakłada bardzo ograniczone obowiązki rektora. Ma on opiniować plany i dokumenty programowe przedłożone przez prezydenta, przez inne organy uczelni, albo jej jednostki wewnętrzne. „Statut nie może ustanowić dla rektora uprawnień, które ingerowałyby w kompetencje zastrzeżone przez ustawę dla Rady Powierniczej bądź prezydenta” (!), stwierdzają autorzy przywołanej koncepcji<sup>33</sup>. Zdaniem zespołu Kwieka, rektor wybrany w konkursie już nie reprezentuje środowiska naukowego tylko całkowicie angażuje się w zarządzanie. Jego autorzy proponują jednak zwiększenie władzy rektora kosztem ograniczenia regulacji centralnych, a także innych organów jednoosobowych, np. dziekanów. Ponadto, w przeciwieństwie do propozycji Instytutu Allerhanda, jego członkowie twierdzą, że podmiotem wybierającym władzę ma być społeczność uniwersytecka, ale musi ona też uwzględnić zdanie interesariuszy zewnętrznych. Ciało kolegialne mają pełnić funkcje doradcze<sup>34</sup>. Również Obywatele Nauki postulują zwiększenie władzy rektora jako najważniejszego jej organu, szybko podejmującego decyzje i odpowiedzialnego tylko przed senatem. Organ doradczy składający się z członków spoza społeczności akademickiej byłby wybierany przez senat<sup>35</sup>.

Zgodnie z koncepcją Instytutu Allerhanda, senat również ma bardzo ograniczoną władzę. Przysługuje mu prawo wskazywania kandydata na rektora, ale proponowany kandydat podlega zaopiniowaniu przez radę powierniczą. Senat nie ma natomiast prawa wyboru prezesa. Może wyrażać opinie na temat wszelkich zagadnień dotyczących nauki<sup>36</sup>. Pozbawienie go prawa decydowania w zakresie polityki naukowej i dydaktycznej uczelni jest jednak niezrozumiałe. Zgadzam się w tym względzie z Obywatelami Nauki<sup>37</sup>.

Tak ogromne uprawnienia prezydenta łączą się z prawem „korzystania przez niego z domniemania kompetencji” (!). „Domniemanie kompetencji” może również w rzeczywistości oznaczać brak kompetencji przy przemożnym wpływie na wszystkie sprawy związane z funkcjonowaniem uczelni. Jest to bardzo wygodne rozwiązanie w porównaniu z coraz bardziej skrupulatnym rozliczaniem pracowników nauki. Postulaty instytutu świadczą o ogromnym zadufaniu środowiska menadżerskiego i prawniczego (które reprezentuje Instytut Allerhanda), czego wyrazem są między innymi przytoczone już słowa Radwana, że uczel-

<sup>32</sup> Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002, s. 88.

<sup>33</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 47.

<sup>34</sup> M. Kwiek i in., dz. cyt., s. 23.

<sup>35</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 5–6.

<sup>36</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 47 i 62–63.

<sup>37</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 12.

niom potrzebny jest bat konkurencji. Podobną butę wykazał Jack Bowsher, jeden z dyrektorów IBM. Powiedział, że współpraca z systemem edukacji powinna się rozpocząć od jasnego stwierdzenia, że wiemy jak stworzyć system edukacji, przygotowujemy kursy oraz projektować procesy nauczania. Proponował też, żeby uczelnie kupowały kursy od prywatnych kompanii edukacyjnych. Podkreślał, iż nie należy natomiast oczekiwać od biznesu dodatkowych funduszy na system szkolny poza podatkami<sup>38</sup>. Finansjera bez ogródek kreowała się na reformatora edukacji.

Tylko propozycje zespołu Kwieka i Obywateli Nauki dotyczące zwiększenia władzy rektora i senatu są, moim zdaniem, zasadne.

Proponowane rozwiązanie odwzorowuje rozwiązanie amerykańskie, które Sheila Slaughter i Gary Rhoades nazywają kapitalistycznym reżimem wiedzy i studiowania. Charakteryzuje go zwiększenie komercjalizacji uczelni<sup>39</sup>. Jest to reforma w duchu nowego zarządzania publicznego, podważająca niemal wszystkie podstawowe zasady, którymi dotąd kierowali się pracownicy nauki i administracja uniwersytetów publicznych. To zarządzanie ma pewne wspólne cechy związane z definiowaniem reform w dziedzinie nauki i szkolnictwa wyższego. Zostało wprowadzone przez Margaret Thatcher i Ronalda Reagana, a później w Australii, Nowej Zelandii oraz w innych krajach, nawet w Szwecji. Reformy polegały na przeniesieniu zasad zarządzania obowiązujących w sektorze prywatnym do sektora publicznego. Określa się to mianem menadżeryzmu. Zasadą są premie i awanse za osiągnięte wyniki oraz podwyżki płac w nagrodę za skuteczność działania. Łagodniejszą formą prywatyzacji jest system zlecania zadań publicznych „na zewnątrz”, co oznacza, że państwo staje się nabywcą usługi świadczonej przez agencję prywatną. Kolejnym rozwiązaniem jest odejście od zarządzania centralnego, co ma gwarantować większą swobodę podejmowania decyzji. Uczelnie nie są zarządzane przez urzędników państwowych, lecz przez prezydentów odpowiedzialnych wobec ministra. Oczywiście elementem nowego zarządzania publicznego jest też bardzo mocne akcentowanie konkurencji, jako instrumentu wpływającego na jakość nauki i szkolnictwa wyższego. Coraz częściej też rządy przyznają, że decentralizacja usług w tej dziedzinie korzystnie wpływa na ich efektywność. Rząd centralny pełni natomiast funkcję koordynatora ustalającego pewne priorytety<sup>40</sup>.

W przeciwieństwie do głoszonych haseł wolnego rynku uniwersytety nie zyskują na autonomii, wręcz przeciwnie – ubywa jej. Państwo zmienia narzędzia polityki wobec uczelni koncentrując się na następujących sprawach: rygorystycznym kontrolowaniu wyników badań, regulacji na drodze legislacyjnej oraz

<sup>38</sup> J.E. Bowsher, *Educating America. Lessons Learned in the Nations Corporations*, Wiley, New York 1989, s. 85–86 i 233.

<sup>39</sup> Sh. Slaughter, G. Rhoades, *Markets in Higher Education. Trends in Academic Capitalism*, [w:] *The Ideology of Education, the Commonwealth, the Market and America's School System*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl., K.B. Smith, State University of New York, Albany 2003, s. 435 i n.

<sup>40</sup> A.M. Kjaer, *Rządzenie*, przeł. M. Dera, Sic! Warszawa 2009, s. 35–40.

zastępowaniu bezpośredniej ingerencji w sprawy uniwersytetów instrumentami finansowymi<sup>41</sup>.

Wieloletni rektor Harvardu, Derek Bok, stwierdził, że uniwersytety i badania stały się wartością w kategoriach „kasy” i w żaden inny sposób. Idea, że ich praca powinna się orientować na wartości wyższe, została zagubiona<sup>42</sup>.

Komercjalizacja uczelni nie jest ideologią neutralną. Istnieją limity ich dostosowywania się do biznesu. Bardzo liczna i świetnie opłacana kadra menedżerska uniwersytetów jest przejawem „korporatyzacji”. W Stanach Zjednoczonych stanowi ona 30% pracowników szkolnictwa wyższego<sup>43</sup>. Środowiska finansjery i menadżerów postrzegają swoje działania jako wynikające ze specjalnej odpowiedzialności za pomoc uczelniom oraz wspieranie w nich poczynań biznesowych.

70% przedstawicieli humanistyki i nauk społecznych nie popiera przedsiębiorczości w uniwersytetach<sup>44</sup>.

#### ORGANIZACJA UCZELNI

Projekt Instytutu Allerhanda przewiduje ukształtowanie struktury organizacyjnej uczelni przez radę powierniczą. Miałoby to optymalizować jej kapitał intelektualny i w mniejszym stopniu być wypadkową interesów różnych grup nacisku ze środowiska akademickiego. Nowa organizacja polegałaby na zmniejszonej liczbie jednostek wewnętrznych wydzielonych odpowiednio do obszarów wiedzy. Autonomia akademicka powinna być ograniczona na poziomie uczelni, a rozszerzona w kwestii wolności nauki.

Minister określałby dotację podstawową dla uczelni biorąc pod uwagę wyniki parametryzacji, oceny okresowe, kosztowność badań, kategorię jednostki i jakość kształcenia. Środki finansowe przyznawane byłyby na podstawie kontroli ministerstwa i uczelni, odbywającej się co 4 lata. Minister mógłby obligatoryjnie nakazać przekazanie przez uczelnię większych dotacji naukowych jednostkom, na podstawie wyników ich działań. Jednostki organizacyjne uczelni samodzielnie gospodarowałyby finansami w ramach ich budżetu. Autorzy tej koncepcji mają rację, że aktualnie niefortunny jest algorytm, zgodnie z którym przyznawane są dotacje premijujące masowe kształcenie studentów<sup>45</sup>.

Zdaniem zespołu z instytutu, stworzenie dobrych instytucjonalnych i finansowych warunków wspierających doskonałość nauki i dydaktyki akademickiej to jeden z najważniejszych celów reformy.

<sup>41</sup> J. Jabłecka, *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1998, nr 12, s. 32.

<sup>42</sup> D. Bok, *Universities in the Market Place. The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton 2003, s. 16–17.

<sup>43</sup> R. Arum, J. Roksa, *Academically Adrift. Limited Learning in College Campuses*, University of Chicago, Chicago 2011, s. 17.

<sup>44</sup> C. Calhoun, *The University and the Public Good*, „Thesis Eleven” 2006, vol. 84, nr 7.

<sup>45</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 70, 77 i 92–94.

Zespół kierowany przez Kwieka proponuje trzy filary „finansowania doskonałościowego”. 1) Wysokość środków publicznych na szkolnictwo wyższe ma być porównywalna z wysokością środków przyznawanych na ten cel w rozwiniętych krajach europejskich – 1,5% PKB do roku 2020 i 2% do 2025. Wysokość docelowa i okres dochodzenia do niej powinny być zagwarantowane w ustawie. 2) Konkursy wyłaniające uczelnie flagowe z najlepszych uniwersytetów badawczych. 3) Większe środki dodatkowe powinny wzmacniać przewagę konkurencyjną naszego kraju, w dziedzinach, w których mamy największe osiągnięcia. Członkom zespołu chodzi o odbudowanie instytucji elitarnych.

Środki z budżetu powinny być, ich zdaniem, rozliczane ryczałtem, bez obowiązku rozliczania się ze sposobu wydatkowania ich.

Na poziomie systemu chodzi o koncentrację kadry i zasobów finansowych w instytucjach publicznych prowadzących badania na najwyższym poziomie. Chodzi też o zmianę kryteriów awansu naukowego i większe sprzężenie ich z kryteriami obowiązującymi w nauce globalnej. NCN powinien dysponować dwukrotnie większymi środkami na rozbudowę konkursów o granty badawcze. Umiejętność pozyskania funduszy zewnętrznych jest kluczowym kryterium oceny w uczelniach światowych. Należy też dowartościować punktację za publikowanie artykułów w prestiżowych czasopismach naukowych i wprowadzenie czasopism polskich do najbardziej prestiżowych baz, np. *Web of Science Core Collection*. Zespołowi z UAM chodzi o dwie równoważne drogi finansowania – z dotacji oraz z grantów. Zdaniem autorów uczelnia powinna mieć kompetencje w zakresie ustalania wysokości uposażeń kadry i pensum dydaktycznego z zachowaniem maksymalnego limitu określonego w ustawie<sup>46</sup>.

Budżet uniwersytetów badawczych miałyby być uzależniony od rosnącego komponentu środków zdobytych dzięki dwóm nowym mechanizmom prowadzącym do różnicowania się uczelni w systemie szkolnictwa wyższego. Program „Milion za milion” przyspieszyłby wyłanianie się uniwersytetów badawczych, mniej niż 20. Wyłanianie uczelni flagowych dokonywałoby się poprzez Narodowy Program Doskonałości Naukowej, w ciągu dekady wyłoniono by kilka elitarnych uniwersytetów – od 3 do 5. Konkurs o prestiż takiego uniwersytetu rozpocząłby się po parametrycznej ocenie w roku 2021. Byłby to konkurs na programy zaawansowanych, przełomowych badań a kryteria oceny w konkursie ustalano by z międzynarodowymi ekspertami. Fundusze na ich prowadzenie przyznawano by na co najmniej 6 lat. Po upływie tego okresu konkurs byłby powtórzony. Uniwersytety flagowe miałyby pełną swobodę zatrudniania i zwalniania kadr oraz zarządzania budżetem o kwocie co najmniej 200–300 milionów dla jednej uczelni.

Podstawową jednostką organizacyjną miałyby być uczelnie, a nie wydział. Zdaniem członków zespołu Kwieka struktura uczelni jest zbyt rozdrobniona. Jej kierownictwo byłoby w większym stopniu bezpośrednio odpowiedzialne przed

<sup>46</sup> M. Kwiek i in., dz. cyt., s. 36–42, 47–48.

władzami. Zespół postuluje odejście od ustawowego regulowania praw i obowiązków kadry akademickiej<sup>47</sup>.

Zgadzam się natomiast z Obywatelami Nauki, że dopuszczenie szkół prywatnych do nieograniczonego konkurowania o środki publiczne na kształcenie, co proponuje SWPS, nie powinno mieć miejsca. Szkoły te działają zgodnie z modelem komercyjnym, z nastawieniem na zysk. Szkoły publiczne natomiast są powołane do wypełniania misji społecznej i nie mieszczą się w logice zysku i straty<sup>48</sup>.

#### PRACOWNICY UCZELNI

Instytut Allerhanda proponuje następujące kategorie pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych: po pierwsze naukowci i naukowo-dydaktyczni: asystent (*research assistant*), doktorant (*PhD student*), doktor rezydujący (*PostDoc*), młodszy profesor (*junior pr.*), profesor nadzwyczajny (*associate pr.*), profesor zwyczajny (*full pr.*) i profesor tytularny (*pr. emeritus*). Wśród pracowników dydaktycznych przewiduje stanowiska: wykładowcy (*lecturer*), docenta (*reader*) i profesora dydaktyki (*teaching pr.*). Wreszcie dla pracowników wizytujących postuluje stanowiska: wykładowcy gościnnego (*quest lecturer*), rezydenta naukowego (*visiting fellow*) i profesora wizytującego (*visiting pr.*). Są to zatem kategorie przejęte ze świata anglosaskiego. Ze względu na zasadne dążenie do zwiększenia umiędzynarodowienia naszego systemu szkolnictwa wyższego są to kategorie mające swoje odpowiedniki w świecie międzynarodowym.

Uczelnia musiałaby zapewnić środki na zatrudnienie asystentów, którzy uczyliby się od najlepszych pracowników nauki i mieli daleko idącą autonomię w zakresie prowadzonych zajęć, mogących się łączyć z prowadzonymi przez nich badaniami. Pensum dydaktyczne asystenta powinno być zmniejszone i rozliczane w dłuższym okresie, niekoniecznie rocznym<sup>49</sup>. Postulat daleko idącej autonomii w zakresie prowadzonych zajęć grozi jednak brakiem spójności programu kształcenia studentów, natomiast postulat przywrócenia stanowiska asystenta uważam za bardzo uzasadniony.

Autorzy przywołanego projektu przewidują, że podstawową instytucjonalną formą kształcenia doktorantów będą kolegia doktoranckie. Konkursy na ich utworzenie musiałyby uwzględniać potrzeby kraju oraz potencjał naukowy uczelni, która ubiega się o utworzenie kolegium. Zatrudniałyby one dobrane grono promotorów i mentorów, w tym zza granicy, a ponadto od 1 do 3 rezydentów w każdym kolegium. Stwarzano by doktorantom twórczą atmosferę oraz lepsze możliwości interakcji z kadrami aniżeli w dotychczasowej praktyce kształcenia. Konieczne jest jednak znaczne podwyższenie wynagrodzenia asystentów i stypendiów doktoranckich. Proponuje to również zespół Kwieka, ale w żadnej koncepcji nie mówi się o tym, czy chodzi o wynagrodzenie brutto, czy netto. Poza tym, ani deklaracje

<sup>47</sup> Tamże, s. 52–60 i 34–36.

<sup>48</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 35.

<sup>49</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 133, 136–137.

ministra, ani finansowe warunki funkcjonowania uczelni nie wskazują na to, by można było podwoić stypendia doktoranckie w przewidywalnym czasie<sup>50</sup>. Autorzy koncepcji z UAM postulują tylko obowiązkowe przyznawanie stypendiów doktoranckich oraz zwolnienie doktorantów od prowadzenia zajęć, co chyba nie jest uzasadnione. Potrzebna jest im pewna praktyka dydaktyczna. Ten zespół oraz Obywatele Nauki uważają, że jako podstawową drogę prowadzącą do doktoratu należy zachować studia doktoranckie. „Doktoranci powinni mieć praktykę dydaktyczną w wymiarze co najmniej 30 godzin rocznie”, stwierdzają Obywatele Nauki. Recenzje i całe rozprawy należy natomiast upublicznić najpóźniej 10 dni przed obroną. Wszyscy recenzenci powinni być powołani spoza uczelni macierzystej doktoranta, a procedura doktoryzowania miałaby kończyć się egzaminem publicznym<sup>51</sup>.

Zespół pod redakcją Radwana postuluje podniesienie rangi doktoratu do obecnej habilitacji, a w najlepszych uniwersytetach do jeszcze wyższej. Dysertacje miałyby co najmniej 4 recenzje, w tym dwie spoza ośrodka doktoryzującego. Tytuł doktora nie gwarantowałby jednak zatrudnienia w nauce, ani stanowiska w uczelni. Po uzyskaniu doktoratu konieczne miałyby być opuszczenie uczelni macierzystej, a powrót do niej byłby możliwy po wyrobieniu sobie marki związanej z osiągniętym dorobkiem i po wygraniu konkursu. Liderzy swoich dyscyplin ścigaliby doktorów do najlepszych uczelni. Stopień doktora nie wsparty renomą nadającej go uczelni uległby dewaluacji, natomiast wartość zyskałaby marka uczelni. Prawo do nadawania tytułu doktora miałyby tylko uczelnie z kategorią A i B<sup>52</sup>. Zespół Kwieka postuluje utratę prawa do nadawania stopnia doktora mimo kategorii A i A+, jeśli udokumentuje się przypadek nierzetelności w tym zakresie. Stosowną decyzję podejmowałaby CK. Ponadto utrata kategorii B1 (postuluje się jej wprowadzenie) również prowadziłaby do utraty prawa doktoryzowania. Kategorię można by odzyskać po kolejnej parametryzacji<sup>53</sup>.

W koncepcjach nie jest jasne czym ma być doktorat – najważniejszym i jedynym stopniem naukowym PhD, czy nie. O którą formułę chodzi, pytają Obywatele Nauki. Poza tym SWPS postuluje doktoraty naukowe i zawodowe, przy czym tylko ten pierwszy byłby pełnowartościowym stopniem. Grozi to negatywną selekcją kandydatów do doktoratu zawodowego. Obydwa powinny być równoważne.

Zakaz zatrudnienia doktora w macierzystej uczelni, wzrost konkurencyjności i przymusowa mobilność młodych naukowców oraz postulat umiędzynarodowienia wynika z bezkrytycznej neoliberalnej wiary w mechanizmy wolnorynkowe. Jak zabezpieczyć socjalnie młodego pracownika, który z dnia na dzień musiałby przenieść się do innej, często odległej uczelni? Utopijny jest postulat wsparcia rodzin tych doktorów. W Polsce brak warunków do takiej mobilności, jaka ma miejsce w Stanach Zjednoczonych, słusznie zauważają Obywatele Nauki. Naj-

<sup>50</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 17–18.

<sup>51</sup> Tamże, s. 28.

<sup>52</sup> Tamże, s. 122, 130, 136.

<sup>53</sup> M. Kwiek i in., dz. cyt., s. 94; *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 21 i 157–158.

większe szanse takiej mobilności mają doktorzy z najlepszych ośrodków. Mobilność może prowadzić do drenażu mózgow<sup>54</sup>. Uważam, że zatrudnienie własnych wychowanków w macierzystej uczelni może być poza tym korzystniejsze niż zatrudnienie doktorów z innej uczelni. Przecież w uczelni macierzystej mogli oni już wejść w skład bardzo dobrych zespołów badawczych, nie mówiąc już o istniejącej tam ewentualnie szkole naukowej. Rozbijanie tych zespołów na pewno nie jest korzystne dla nauki. Korzystniejsze może być stworzenie mechanizmów zachęcających do mobilności pracowników samodzielnych by koncentrować wokół siebie zespoły badawcze<sup>55</sup>.

Doktoraty wdrożeniowe byłyby nadawane przez uniwersytety i przedsiębiorstwa, w których były wdrażane, a doktoraty zawodowe w szkołach zawodowych, postuluje Instytut Allerhanda.

Autorzy z tego instytutu zakładają, że doktor rezydujący to pracownik zatrudniony na kontrakcie od 1 do 3 lat, pracujący w zespole naukowym lub realizujący własny projekt. Nie prowadzi on zajęć lub prowadzi je w ograniczonym zakresie. Większe szanse na zwycięstwo w konkursie na stanowisko młodszego profesora miałyby osoby po jednej lub wielu rezydenturach w kraju lub za granicą.

Zespół Kwieka proponuje nowy model kariery naukowej wymagający stworzenia systemowych rozwiązań sprzyjających stworzeniu najlepszych warunków rozwoju. Dla najzdolniejszej młodzieży pensje miałyby być radykalnie podwyższone, ponieważ jest to jedyna szansa, aby rozważała ona karierę naukową. Dotyczy to jednak uczelni badawczych. Członkowie zespołu proponują też zniesienie profesury uczelnianej, co uważam za postulat słuszny. Zespół zakłada także wariant etatyzacji poprzez „Program Profesur Państwowych”, obejmujący ściśle określoną liczbę takich profesur, np. 1000. Byłaby to nowa, prestiżowa i centralnie finansowana kadra zatrudniona po konkursach nadzorowanych przez międzynarodowy panel ekspertów. Konkurs byłby dostępny także dla wybranych kandydatów zza granicy. Kontrakt zawierany byłby na 5 lat. W pierwszym konkursie uczelnie z kategoriami A i A+ otrzymałyby określoną liczbę takich stanowisk do obsadzenia spośród 15–20% najlepszej profesury. Pensja profesora państwowego miałyby co najmniej trzykrotnie przewyższać średnie uposażenie profesora tytularnego. Zespół ten proponuje też zachowanie habilitacji i przeprowadzenie procedury prowadzącej do tytułu doktora habilitowanego poza uczelnią macierzystą kandydata. Czas pracy prowadzącej do tytułu powinien wynosić od 8 do 10 lat. Nieprzygotowanie dysertacji w tym terminie oznaczałoby konieczność przeniesienia pracownika na stanowisko dydaktyczne. Recenzenci w przewodzie powinni być dobrani przez ekspertów spoza środowiska kandydata, a ich proponowana liczba to co najmniej 5, w tym zalecany jest recenzent zagraniczny. Zespół ten postuluje też przywrócenie wykładu habilitacyjnego omawiającego podstawowe osiągnięcia nauki w dziedzinie, którą

<sup>54</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 20 i 28.

<sup>55</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 137.

reprezentuje kandydat do tytułu. Nie musiałby on jednak podlegać ocenie ani autoprezentacji. Zatem jaki miałby być jego cel? Moim zdaniem, mógłby służyć ocenie kompetencji dydaktycznych habilitanta. Kwiek i Obywatele Nauki postulują też znaczne zmniejszenie liczby uczelni uprawnionych do habilitowania. Ten postulat na pewno warty jest rozważenia.

Według Instytutu Allerhanda kandydat na młodszego profesora musiałby wygrać konkurs na to stanowisko poza macierzystą uczelnią. Zakładany wiek osiągnięcia tego stanowiska to 30–35 lat. Po 6–8 latach obowiązywałaby ocena. W przypadku oceny negatywnej kontrakt byłby wygaszany lub przedłużany warunkowo. Podobne warunki dotyczyłyby kandydatów na stanowisko profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego, z tym, że stosunek pracy z profesorem zwyczajnym byłby nawiązywany na podstawie mianowania, dopiero! (E.P.). Zakładany wiek uzyskania takiej stabilizacji to 40 lat. Autorzy przewidują, że po 4 latach reformy co najmniej 30% profesorów nadzwyczajnych zostanie wyłonionych w drodze konkursu. Zatrudnienie na ścieżce naukowej byłoby pełnoetatowe i jednoetatowe, natomiast na ścieżce dydaktycznej także niepełnoetatowe i bez rygoru wieloetatowości. Przy rekrutacji na te stanowiska przewidywana jest większa swoboda, próbne zajęcia oraz ich ewaluacja przez studentów. Duża część pracowników na niepełnych etatach pochodziłaby spoza środowiska uczelnianego.

Ocen okresowych dokonywałaby komisja powołana przez prezydenta, której przewodniczyć będzie rektor. Jej członkowie byłiby wskazywani przez dziekanów – po jednej osobie – a co najmniej połowa członków komisji nie byłaby pracownikami uczelni. Koncepcja zespołu Radwana zakłada, że zjawiska patologiczne wśród pracowników byłyby ograniczone dzięki egzekutywie silnego prezydenta i jego dużego uniezależnienia od środowiska akademickiego.

Doświadczenia amerykańskie związane z wprowadzaniem zarządzania uczelniami publicznymi przez menadżerów wskazują na wiele negatywów takiego rozwiązania. Wcześniej niż w uczelniach zastosowano je w nowej kategorii szkół wprowadzonych przez reformę Busha – w szkołach czarterowych, na kontrakcie. W roku 2002 przedstawiciele kierownictwa największych korporacji określili reformę edukacji jako najważniejszy priorytet biznesu<sup>56</sup>. Jednak wiele czarterów prowadzonych przez menadżerów zostało zamkniętych, głównie z powodu złego zarządzania finansami i personelem. Udowodniono, że niejednokrotnie defraudowali oni pieniądze. W dużej części takich placówek wydawano na kadre administracyjną znacznie więcej niż na uposażenia nauczycieli, a czartery miały być sposobem na przerosty biurokracji. Menadżerowie cięli koszty prowadzenia szkół, obniżając pensje kadry pedagogicznej i traktowali tę kadre jako „najwyższy koszt produkcji edukacyjnej”. Przyczynami zamykania tego rodzaju szkół był też nepotyzm. Menadżerowie realizowali wąskie interesy ekonomiczne i społeczne. Jasno mówili, że chodzi o zysk, jak w każdym bizne-

<sup>56</sup> H.M. Levin, *The Costs of Privatization*, [w:] *Choice and Competition in America's Education*, red. P. Peterson, Rowman & Littlefield, Lanham 2006, s. 25.



sie. Ponadto nie docenili trudności prowadzenia biznesu w edukacji. Dominujący wśród menadżerów model zarządzania jest bardzo wątpliwy, zwłaszcza, że, paradoksalnie, koszty szkół prowadzonych przez nich są znacznie wyższe niż koszty tradycyjnych placówek publicznych, stwierdził Henry Levin<sup>57</sup>. Podkreślić tutaj należy, że jest on dyrektorem centrum studiów nad prywatyzacją szkolnictwa, a jego wypowiedzi są wyważone i precyzyjne.

Terry Moe, jeden z twórców ideologii stanowiącej podstawę reformy przyznał, że jej motywem był ideał władzy rynku w edukacji. Rynek musi przewodzić w edukacji, ponieważ zatrudnia jej absolwentów<sup>58</sup>. Rynekowa konkurencja między szkołami to, zdaniem neoliberalistów, najlepszy i najbardziej efektywny czynnik zmieniający funkcjonowanie szkół. Spowoduje ona rewolucję w tym zakresie<sup>59</sup>.

Kampanie menadżerów mają jednak na względzie przede wszystkim własny interes a zwłaszcza cele finansowe, co nie jest związane z dobrym nauczaniem<sup>60</sup>. Konkurencja w rynkowym modelu edukacji jest tą samą ideologią, która zmierza do prywatyzacji wszystkich instytucji publicznych<sup>61</sup>. John Chubb i wspomniany wyżej Moe dążą do utworzenia systemu szkolnego, będącego prawie zupełnie poza zasięgiem władzy publicznej, zgodnie z neoliberalną strategią zmniejszania roli państwa<sup>62</sup>. Jest to przesunięcie od polityki do menedżmentu. Mechanizm wolnego rynku prezentuje się jako zarządzanie bardziej apolityczne, ale to tylko retoryka.

Wielkim zwolennikiem edukacji wolnorynkowej jest Bill Gates. Nigdy w historii Stanów Zjednoczonych nie było tak bogatej fundacji, dysponującej ogromną władzą. Nigdy nie było takiej, która sterowałaby państwem i jego polityką oświatową. Prawie nikt nie odważa się krytykować ogromnych wpływów fundacji. Korporatyzacja w edukacji rozpowszechnia się na coraz większą skalę<sup>63</sup>.

Są to słowa Diany Ravitch, wybitnego historyka wychowania, byłej pracownicy ministerstwa edukacji współpracującej z Bushem i członkini konserwatywnego *think tanku*. Poznawszy neoliberalną machinę, która rządzi reformą szkolnictwa od czasów prezydenta Reagana, radykalnie zmieniła poglądy i stała się surowym krytykiem tych reform (było ich wiele i nosiły nazwę ruchu reform)<sup>64</sup>. Nawet ekonomiści dokonujący ewaluacji zmian w edukacji we wszystkich sta-

<sup>57</sup> *The Price we Pay. Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, red. C.R. Belfield, H.M. Levin, Brookings Institution, Washington D.C, 2007, s. 17.

<sup>58</sup> T. Moe, *A Union by Any Other Name*, „Education Next” 2001, vol. 1, nr 3. [w:] *Choice and Competition in America's Education*. dz. cyt., s. 146.

<sup>59</sup> *Tidal Waves of School Reform. Types of Reform, Government Control and Community Advocates*, red. Ch.A. Lubienski, P.C. Weitzel, S. Mitchell, Praeger, Chicago 1996, s. 102–103.

<sup>60</sup> D. Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System*, Basic Books, New York 2010, s. 72.

<sup>61</sup> R.G. Corwin, J.E. Schneider, *The School Choice Hoax. Fixing America's School*, Praeger, Westport 2005, s. 35.

<sup>62</sup> L.D. Mittall, Ch. Connell, *Setting the Agenda. Education Vouchers and the Media*, [w:] *Privatizing Education. Can the Market Place Deliver Choice, Efficiency and Social Cohesion?*, red. H.M. Levin, Westview Press, Boulder 2001, s. 3.

<sup>63</sup> H.M. Levin, *The Costs of Privatization*, dz. cyt., s. 26.

<sup>64</sup> D. Ravitch, *The Death...*, dz. cyt., s. 10–11.

nach stwierdzili, że osiągnięcia szkolne uczniów w całym kraju były bardzo złe i pisali o „brzydkiej prawdzie”<sup>65</sup>.

Zarządzanie szkołami przez menadżerów zostało już dobrze przebadane i doprowadziło badaczy do konkluzji, że są coraz mocniejsze dowody wskazujące na to, że placówki zarządzane przez nich nie są lepsze od tradycyjnie zarządzanych szkół publicznych<sup>66</sup>. Menadżerowie wywierali bardziej negatywny wpływ na edukację niż pozytywny<sup>67</sup>. Koszty prowadzonych przez nich szkół są znacznie wyższe niż tradycyjnych szkół publicznych, przede wszystkim ze względu na bardzo wysokie uposażenia menadżerów i administracji. Ruch zarządzanych przez nich szkół czarterowych poniósł znaczącą porażkę<sup>68</sup>. Większość badań kończy się konkluzją, że związek konkurencji między szkołami i osiągnięciami uczniów jest słaby, albo żaden. Korzyści płynące z konkurencji są przeceniane<sup>69</sup>. Twierdzenia, że mechanizm konkurencji powoduje poprawę funkcjonowania szkół nie da się utrzymać jako twierdzenia ogólnego<sup>70</sup>.

Również w szkolnictwie wyższym koszty studiów wzrosły w latach 1980–2002 o 128%. Model rynkowy eskaluje koszty<sup>71</sup>. Liczba prywatnych uczelni prowadzonych z nastawieniem na zysk w latach 1976–2006 zwiększyła się od 55 do 533<sup>72</sup>.

Moje uwagi związane z, moim zdaniem nie do przyjęcia, postulowaną przez Instytut Allerhanda rolą prezydenta są tak obszerne, ponieważ dotyczą istoty planowanej reformy. Są one oparte na długotrwałych już **badaniach skutków menadżeryzmu w edukacji** przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych. **Środowisko to nie jest żadnym gwarantem zakładanego ograniczenia zjawisk patologicznych w uczelniach, wręcz przeciwnie – dba ono przede wszystkim o własne interesy.** Świadczą o tym między innymi bardzo wysokie uposażenia menadżerów w porównaniu z wynagrodzeniem kadry akademickiej, które podają na stronie następczej. Zdecentralizowany kapitalizm to pojęcie będące faktycznie maską prowadzenia interesów przez wielkie korporacje, które są bardzo dobrze zorganizowane<sup>73</sup>. Również dane dotyczące roli konkurencji między szkołami

<sup>65</sup> *The Ugly Truth. The State-by-State Snapshot of Education in America*, Institute for a Competitive Workforce and National Chamber Foundation, New York 2011.

<sup>66</sup> Ch.A. Lubienski, P.C. Weitzel, *Two Decades of Charter Schools. Shifting Expectations, Partners and Policies*, [w:] *The Charter School Experiment. Expectations, Evidence and Implications*, red. Ch.A. Lubienski, P.C. Weitzel, Harvard Education Press, Cambridge 2011, s. 20.

<sup>67</sup> G. Miron, *Performance of Charter Schools and Implications for Policy Makers*, [w:] *The Charter School Experiment*, dz. cyt., s. 87–89.

<sup>68</sup> P.C. Weitzel, Ch.A. Lubienski, *Assessing the Charter School Experiment*, [w:] *The Charter School Experiment*, dz. cyt., s. 217 i 222.

<sup>69</sup> *The Price We Pay...*, dz. cyt., s. 124–141.

<sup>70</sup> R.G. Corwin, J.E. Schneider, dz. cyt., s. 42.

<sup>71</sup> Sh. Slaughter, G. Rhoades, *Markets in Higher Education. Trends in Academic Capitalism*, [w:] *The Ideology of Education*, dz. cyt., s. 440; *Trends in College Pricing*, College Board, New York 2008, s. 9.

<sup>72</sup> *The Condition of Education 2011*, Department of Education, Washington D.C. 2011, s. 112.

<sup>73</sup> W. Morawski, *Konfiguracje globalne: struktury, agencje, instytucje*, PWN, Warszawa 2010, s. 99, 145.

i pracownikami wskazują bardzo wyraźnie na przecenianie jej wpływu na osiągnięte wyniki. Tymczasem konkurencja, to w prezentowanych założeniach dotyczących Ustawy 2.0 główny mechanizm reformy. Moim zdaniem jest ona przez autorów projektów fetyszyzowana.

Także założenie, że brak pewności zatrudnienia i konieczność wygrania konkursu będzie silną motywacją do doskonalenia naukowego i poprawy jakości dydaktyki jest bardzo kontrowersyjne. Twierdzenie, że część kandydatów z tego powodu zrezygnuje z kariery naukowej, w które wierzą członkowie zespołu Radwana, nie znajduje potwierdzenia w badaniach nad reformą szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych<sup>74</sup>.

W tym projekcie, jak i w dwu pozostałych, nawet nie wspomniano o pozostawieniu motywacji do pracy naukowej, która jest jej istotą. Cecha akademickości to poznanie jako cel sam w sobie<sup>75</sup>. W Wielkiej Brytanii szczególnie prestiżowe i elitarne uniwersytety są uczelniami programowo niepraktycznymi, ale ich absolwenci nie mają kłopotów z zatrudnieniem. Uniwersytet ma bowiem przede wszystkim ukształtować sprawność w posługiwaniu się umysłem, kultywować „ogólną kulturę umysłową”. Ona jest najbardziej użyteczna. To zdanie kardynała Newmana nie straciło na aktualności. Świadczy o tym choćby zapotrzebowanie na dobrze wykształconych matematyków o znakomicie ukształtowanych umiejętnościach analitycznych.

Praca naukowa wymaga spokojnych, stabilnych warunków prowadzenia badań, poczucia bezpieczeństwa, cierpliwości do niejednokrotnie długotrwałych i żmudnych badań, a nie pracy na akord, jak to słusznie określił Stanisław Kozyr-Kowalski<sup>76</sup>. Po neoliberalnych reformach szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych, 70% kadry zatrudniona jest na kilkuletnich kontraktach. Skutki tego są katastrofalne dla jakości edukacji, poczucia stabilności pracowników oraz dla misji uniwersytetów. Kadra uczelni jest uprzedmiotowiona, pozbawiona władzy i przepracowana. Tego rodzaju praktyki zatrudnienia zawsze były powodem jednego z największych lęków profesury. Uczeni obawiają się też narzucenia im zewnętrznych miar ich „produktywności”<sup>77</sup>. Ponadto **kadra badaczy ma uposażenia w wysokości od 30 do 100 tysięcy dolarów rocznie, natomiast zarobki uczelnianych menadżerów kształtują się na poziomie 500 tysięcy dolarów rocznie**<sup>78</sup>. Od lat 70' XX wieku zarobki kadry uniwersyteckiej zmniejszyły się o 15% rocznie. Również uposażenia administracji są wyższe niż płace nauczycieli akademickich. Koszty uczelniane są wysokie, ponieważ zatrudniają one wielu pracowników, którzy ani nie prowadzą badań, ani zajęć.

<sup>74</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 152.

<sup>75</sup> M. Seweryński, *Uwagi o kryteriach akademickości na tle sytuacji uczelni polskich*, „Nauka Polska” 1999, nr 3, s. 21.

<sup>76</sup> S. Kozyr-Kowalski, dz. cyt.

<sup>77</sup> Ph.G. Altbach, *Harsh Realities. The Professoriate in the Twenty-First Century*, [w:] *American Higher Education In the Twenty-First Century. Social, Political and Economical Challenges*, red. Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl, The John Hopkins University, Baltimore 2011, s. 24.

<sup>78</sup> M. Bousquet, *How the University Works. Higher Education and the Low-Wage Nation*, New York University Press, New York 2008, s. 3.

W raporcie przygotowanym dla ministerstwa edukacji znajduje się informacja, że w Williams College na 913 pracowników aż 613, czyli ponad 70%, wykonywało prace niezwiązane z działalnością akademicką. Przeciążenie uczelni kadrami menadżersko-administracyjną to ogólna prawidłowość<sup>79</sup>. Jest to skutek działalności menadżerów. Tymczasem twierdzą, że tylko oni wiedzą, jak zarządzać dużym kompleksem instytucji i coraz częściej wprowadzają na uczelni nieprzetestowane i nieodpowiednie rozwiązania, które nie mają nic wspólnego z wartościami akademickimi<sup>80</sup>. Kluczową cechą współczesnych uniwersytetów amerykańskich jest system zarządzania według zasad menedżmentu korporacyjnego. Menadżerowie twierdzą, że uniwersytety nie nadążają za zmianami technologicznymi, nie rozumieją potrzeb sektora prywatnego, bardzo słabo rozumieją rolę korporacji i zmiany w świecie biznesu, które prowadzą do bardziej kompleksowej, elastycznej i odpowiedniej organizacji. Twierdzą także, że kadra akademicka nie dominuje już w globalnej ekonomii<sup>81</sup>. Menadżerowie na pewno jednak gorzej rozumieją specyfikę badań i nauczania akademickiego niż naukowcy i nauczyciele akademicy.

W roku 2004 *Union of Concerned Scientists* – Związek Zatroskanych Badaczy, do którego należy 20 noblistów, opublikował raport oskarżający rząd federalny o nadużywanie nauki dla celów politycznych oraz o podważanie wartości naukowych<sup>82</sup>. Liderzy uniwersytetów są bardzo zatroskani o przyszłość swoich uczelni w trudnych czasach kryzysu i konkurencji<sup>83</sup>. W globalnej konkurencji o status, uniwersytety XXI wieku nie są faworyzowane. Główny dylemat polega na tym, że uniwersytet musi zachować stabilność, aby przetrwały ideały, które go zrodziły, a zarazem musi się dostosowywać i reagować na potrzeby społeczne<sup>84</sup>.

Reforma uniwersytetów amerykańskich pogorszyła warunki prowadzenia badań, nauczania akademickiego i warunki życia ich kadry. Szkoły wyższe są w stanie kryzysu autonomii i kryzysu moralnego<sup>85</sup>. Proporcje kadry w stosunku do studentów powinny wynosić 1:15, a sięgają proporcji 1:30<sup>86</sup>. Pracownicy uczelni są poszkodowani. Reprezentują oni jedną z niewielu grup zawodowych, w której wszyscy przedstawiciele kadry akademickiej przechodzą od stałego zatrudnienia do tymczasowego. Nawet profesorowie uprawnieni do tenure (zatrudnienia do

<sup>79</sup> A. Hacker, C. Dreifus, *Higher Education? How Colleges are Wasting our Money and Failing our Kids – and What We Can Do About It*, St. Martin's Griffin Edition, New York 2011, s. 3–4.

<sup>80</sup> M. Bousquet, dz. cyt., s. 3–4.

<sup>81</sup> *Education for All: Global Promises, National Challenges*, red. D.P. Backer, A.W. Wiseman, Elsevier, Amsterdam 2007, s. 1.

<sup>82</sup> J.R. Cole, *The Great American University. Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role and Why it Must be Protected*, Public Affairs, New York 2009, s. 431.

<sup>83</sup> A.C. McGuinness, *The States and Higher Education*, [w:] *American Higher Education In the Twenty-First Century*, dz. cyt., s. 164.

<sup>84</sup> E. Ashby, *Universities: British, Indian, African*, Harvard University Press, Cambridge 1976, s. 10.

<sup>85</sup> F.F. Harclerod, J.S. Eaton, dz. cyt., s. 216.

<sup>86</sup> R. Arum, J. Roksa, dz. cyt., s. 46 i 101.

emerytury) są zwalniani<sup>87</sup>. Profesura akademicka jest przekształcana, a tradycje zawodowe i etos pracy naukowej znikają<sup>88</sup>. *Association of Universities' Professors*, stowarzyszenie mające za zadanie obronę jej praw cywilnych oraz związki zawodowe, zbyt wolno reagowały w obronie pracowników<sup>89</sup>.

Czas neoliberalizmu przyniósł niebezpieczeństwo bezpośredniej kontroli i uzależnienia uniwersytetów. Uzyskanie grantów rządowych i korporacyjnych ma swoją cenę – badania są prowadzone w tych zakresach, które są finansowane, stwierdził były rektor Harvardu<sup>90</sup>. Mamy do czynienia z ideą podporządkowania uniwersytetu biznesowi i jego etyce zysku<sup>91</sup>. Autonomia uniwersytetu uległa erozji w każdym wymiarze. Różne agencje stanowe, komitety prawne i komisje specjalne, intensywnie kontrolują jego budżety i programy studiów, zwiększając kontrolę nad uczelniami<sup>92</sup>. Rząd federalny uważa, że merytoryczne kryteria oceny pracy naukowej i dydaktyki akademickiej przez kolegów z grona profesury są zbyt elitarne i ograniczają liczbę instytucji i naukowców uznanych za ekspertów formułujących sądy w tym zakresie<sup>93</sup>.

Uniwersytety dryfują w stronę coraz bardziej ograniczonej misji, odchodząc od misji demokratycznego upełnomocnienia studentów i krytyki obywatelskiej. Marc Bousquet pyta o to, jaki model uczelni ma szansę przezwycięzenie efektów utowarowienia, kwantyfikacji i korporatyzacji.

W pełni zgadzam się z Obywatelami Nauki, że **we wszystkich trzech projektach** założeń do Ustawy 2.0 **wyraźnie brak refleksji nad tym, co jest istotą uniwersytetu** – mianowicie wzajemne dopełnianie się nauki i dydaktyki akademickiej, przekazywanie wiedzy, a przede wszystkim kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia oraz myślenia twórczego. Świadczy o tym traktowanie kadry dydaktycznej jako tej, do której można przyjąć osoby o niższych kwalifikacjach, a etaty dydaktyczne można traktować jako przechowalnię dla nieudanych naukowców. Jest to ze wszech miar szkodliwe. Nauczanie akademickie różni się od nauki charakterem pracy, ale nie wagą wykonywanego zadania. Tylko dobra kadra dydaktyczna jest zdolna do wprowadzania nowatorskich metod oraz programów kształcenia. Propozycja Instytutu Allerhanda dotycząca zatrudniania kadry dydaktycznej bez konkursów i umożliwiania jej pracy na wielu etatach świadczy o braku zrozumienia złożoności nauczania akademickiego. Ponadto

<sup>87</sup> Ph.G. Altbach, *Patterns of Higher Education Development*, [w:] *American Higher Education In the Twenty-First Century*. dz. cyt., s. 230–234.

<sup>88</sup> E. Schrecker, *The Lost Soul of Higher Education. Corporatization, the Assault on Academic Freedom and the End of American University*, The New Press, New York 2010, s. 202–203.

<sup>89</sup> R.M. O'Neil, *Academic Freedom: Past, Present and Future*, [w] *American Higher Education In the Twenty-First Century*, dz. cyt., s. 94.

<sup>90</sup> D. Bok, *Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of Modern University*, Harvard University Press, Cambridge 1982, s. 21–24.

<sup>91</sup> J.E. Cote, A.L. Allahar, *Ivory Tower Blues. A University System in Crisis*, University of Toronto Press, Toronto 2010, s. 11–14 i 26.

<sup>92</sup> L.A. Glenny, Th.K. Daghish, *Public Universities, State Agencies and the Law: Constitutional Autonomy in Decline*, Center for Research and Development in Higher Education, University of California, Berkeley 1973, s. 42.

<sup>93</sup> F.A. Schmidlein, R. Berdahl, *Autonomy and Accountability*, dz. cyt., s. 81.

konieczny jest mechanizm kontroli jakości prowadzonych zajęć. Wyścig o miejsca w rankingach naukowych wyparł z pola widzenia dydaktykę akademicką. Jest ona traktowana jako niechciany dodatek. Do pracy ze studentami trafiają osoby zupełnie do niej nieprzygotowane, co powoduje pogarszanie się jakości absolwentów uczelni. Poziom przygotowania do pracy dydaktycznej młodych pracowników uniwersyteckich jest gorszy niż poziom nauczycieli w instytucjach niższego szczebla systemu edukacji. Ponadto projekty, które wiążą się z konkursami, nie ukazują całościowego i spójnego systemu szkolnictwa wyższego. Pomijają kwestie modelu i roli matury, konieczny jest też powrót do egzaminów wstępnych na uczelni. Wskazane wady projektów świadczą o niespójności między postulowanym elitaryzmem a organizacją kształcenia<sup>94</sup>.

Żaden z projektów nie podjął też problematyki kształcenia nauczycieli, a zmiany w systemie ich przygotowania zawodowego, to klucz do podniesienia poziomu edukacji na niższych szczeblach<sup>95</sup>. Konieczne jest wzmocnienie roli uniwersytetów jako miejsc kształcenia i wychowywania nauczycieli. Obecnie problem ten nie jest przedmiotem zainteresowania ministerstw. Obywatele Nauki rekomendują wprowadzenie specjalnej ścieżki kształcenia nauczycieli, konkurs na finansowanie programów tego kształcenia, stypendia dla studentów, stworzenie systemu weryfikacji predyspozycji do tego zawodu, kształtowanie także ich umiejętności praktycznych – szczególnie wychowawczych oraz interpersonalnych, skrupulatną kontrolę jakości procesów przygotowywania pedagogów, nagrody ministra dla najlepszych studentów oraz wprowadzenie państwowego egzaminu nauczycielskiego. Dobre kształcenie nauczycieli to realizacja obowiązków wobec przyszłych pokoleń i świadectwo dalekowzroczności<sup>96</sup>. W krajach z najlepszymi osiągnięciami szkolnymi uczniów dostęp do studiów nauczycielskich jest bardzo selektywny: w Singapurze przyjmuje się 5% najzdolniejszych kandydatów, w Finlandii 10% a w Japonii 20%. Kędzierski ma rację zwracając uwagę na to, że plany MNiSW koncentrują się bardzo mocno na nauce, tymczasem podstawowym społecznym obowiązkiem uczelni powinno być kreowanie elit<sup>97</sup>.

Alan Bloom twierdzi, że skutkiem degradacji kształcenia ogólnego w uniwersytetach stała się bezmyślność studentów, brak potrzeby argumentowania i dowodzenia swoich tez<sup>98</sup>. Na większości amerykańskich kierunków studiów porzuca się wszelkie próby kształcenia ogólnego, poznawania wiedzy teoretycznej, na rzecz wiedzy wąskiej i praktycznej. Tymczasem dopiero kształcenie teoretyczne przygotowuje do pracy badawczej oraz istotnie różni uniwersytet od wyższej szkoły

<sup>94</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 36.

<sup>95</sup> *NIK o przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Raport 31.03.2017, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/edukacja/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html> [dostęp: 08.07.2017].

<sup>96</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 46–47.

<sup>97</sup> M. Kędzierski, dz. cyt., s. 2.

<sup>98</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieron, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 384–389.

zawodowej<sup>99</sup>. Ponadto celem uniwersytetu jest przede wszystkim kształcenie obywateli, w tym obywateli świata, a nie tylko profesjonalistów. Marta Nussbaum za najpoważniejsze z obecnych zagrożeń uniwersytetów uważa to związane z rosnącym zainteresowaniem kształceniem zawodowym, zamiast ogólnego<sup>100</sup>.

#### ZAPEWNIANIE JAKOŚCI NAUKI, DYDAKTYKI, INNOWACJI DLA GOSPODARKI ORAZ KSZTAŁTOWANIE KULTURY PRZEDSIĘBIORCZOŚCI

Instytut Allerhanda proponuje, aby zgoda na prowadzenie kierunku studiów nie była wymagana wówczas, kiedy uczelnia ma prawa nadawania tytułu doktora habilitowanego. Zgodę musiałyby uzyskać te, które mają uprawnienia do nadawania tytułu doktora w dziedzinie związanej z proponowanym kierunkiem studiów. Uczelnie nie mające takiego uprawnienia musiałyby spełniać następujące warunki: mieć pozytywną ocenę PKA, zatrudniać co najmniej 8 profesorów i doktorów habilitowanych oraz prowadzić badania na kierunku związanym z programem studiów<sup>101</sup>. Do minimum kadrowego wchodziłyby tylko osoby zatrudnione na pełnym etacie.

Studenci mieliby możliwość wyboru wykładów u najbardziej pożądanym wykładowców, zgodnie z mechanizmem rynkowym. Niektórym można by zezwolić na swobodne kształtowanie własnego programu studiów. Jednak wybory wykładowców dokonywane są niekoniecznie w związku z merytoryczną wartością ich zajęć, ale np. ze względu na łatwość zaliczenia. Grozi to wyeliminowaniem wykładowców najbardziej wymagających<sup>102</sup>. Obydwa proponowane rozwiązania mogą też skutkować bardzo niespójnym programem studiów.

Najważniejszym kryterium oceny jakości nauki mają być publikacje w czasopiśmie z listy A, z wyliczonym *Impact Factor*, związane z kierunkiem studiów.

Kategorię A+ przyznawano by 15% uczelni z kategorią A, które mają najwyższe oceny i nie mniej niż 85% jej jednostek z najwyższymi ocenami. Parametryzacja odbywałaby się co 4 lata, a kategoria uczelni wpływałaby na finanse uniwersytetu. Na podstawie parametryzacji formułowane byłyby wnioski dla ministerstwa dotyczące kategorii przyznanej uczelni oraz wskazywane uniwersytety wiodące w danej dziedzinie. Celem parametryzacji ma być porównywanie uczelni. Punktacja w parametryzacji, dla poszczególnych dziedzin, zostanie opracowana z samorządem naukowym.

Członkowie zespołu Radwana zdają sobie sprawę z tego, że lista filadelfijska nie jest najlepszym kryterium jakości publikacji, liczy się tylko 20% najlep-

<sup>99</sup> D. Ravitch, *Left Back: a Century of Battles Over School Reform*, Simon & Schuster, New York 2001, s. 411–413.

<sup>100</sup> M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 314 i 317.

<sup>101</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 188 i 193.

<sup>102</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 36.

szych czasopism, pozostałe często nie są na wyższym poziomie niż polskie<sup>103</sup>. Zespół z UAM postuluje przyznawanie większej liczby punktów za publikacje w prestiżowych czasopismach międzynarodowych.

Członkowie wszystkich trzech projektów w ogóle nie biorą pod uwagę tego, że duża część publikacji przeznaczona jest dla odbiorcy polskiego, dotyczy problematyki interesującej przede wszystkim Polaków i z tego względu jest publikowana w narodowym języku, w czasopismach krajowych. Poziom prestiżowych polskich czasopism nie zawsze odbiega od poziomu periodyków zagranicznych, podobnie jak publikacja w języku polskim może być na wyższym poziomie niż przeciętnie publikacje zagraniczne. Kryteria zagraniczne/polskie i język angielski/polski nie mogą być absolutyzowane! Inny przykład złej oceny parametrycznej to niższa punktacja przyznawana dla publikacji zbiorowych. W tym przypadku znowu wprowadzono to kategorycznie. Tymczasem prace pod redakcją mogą mieć większą wartość merytoryczną niż monografie, a to, że napisał je zespół wynika z celu, jaki mieli autorzy i było to koniecznością. Podam przykład pracy pod moją redakcją – „Systemy edukacji w krajach europejskich”. Systemy poszczególnych krajów były analizowane przez osoby, które prowadziły badania na ten temat, znały rzeczywistość systemów edukacji poszczególnych państw oraz języki badanych krajów. Ponadto poszczególne systemy były analizowane według jednolitej struktury ustalonej przez ogólnokrajowy zespół. Praca zbiorowa w tym przypadku świadczyła o większej, a nie mniejszej wartości zawartych w niej studiów.

Wszyscy autorzy koncepcji założeń do Ustawy 2.0 reprezentują technokratyczną, nadmierną wiarę w mierzenie jakości dzieł naukowych w punktach. W pełni zgadzam się z Obywatelami Nauki, że wiara w kontrolę jakości poprzez parametryzację świadczy o naiwności. Parametryzacja „punktoidalna” jest pozorna. Oni proponują ekspercką ocenę każdego kierunku studiów trwającą co najmniej tydzień. Proponują „Pakt dla Nauki” zawierający jasne deklaracje dotyczące transparentnego i niezależnego systemu oceniania jakości. Jest to warunek podniesienia poziomu kształcenia. Konieczna jest profesjonalizacja PAK-i zakończona certyfikatem odpowiednich szkoleń. Członkowie PAK-i powinni być zwolnieni z obowiązków dydaktycznych, a status prawny tej instytucji należy ściśle określić. Obligatoryjny powinien być system antyplagiatowy. Kontrola uczelni prywatnych jest niezbędna, ponieważ samoregulacja rynkowa nie sprawdza się<sup>104</sup>.

Wszystkie zwycięskie projekty postulują rozliczanie uczelni zgodne z nowym modelem zarządzania publicznego a menadżerowie, w swoim mniemaniu, mają wdrażać model skoncentrowany na odpowiedzialności. Rozliczanie jest dominującą agendą. W Stanach Zjednoczonych wcześniej wprowadzono „punktomanię” na niższych poziomach kształcenia. Założenie leżące u podstaw reformy brzmiało następująco: drastyczne zmiany mogą i muszą być narzucone na system edukacji celem jego naprawy. Zasadnicza idea ustawy to wprowadzenie całego szeregu mocnych narzędzi, za pomocą których można by użyć

<sup>103</sup> *Plus ratio quam vis consuetudinis...*, dz. cyt., s. 193–202.

<sup>104</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 1.



siły, wymuszając zmiany w szkołach. Zdaniem krytyków reformy Busha celem edukacji stało się zdobywanie punktów. Wybitni specjaliści z zakresu pomiaru w edukacji stwierdzili, że punkty nie mierzą odpowiednio osiągnięć szkolnych. Ich mierzenie jest kompleksowe, zbyt złożone dla obecnej metodologii nauk społecznych. Wiemy o wiele za mało o tym, jak rozliczać szkoły. Praktyka pedagogiczna jest zbyt kompleksowa, a menadżerowie są zbyt oddaleni od niej, aby dyktować, jak szkoły mają postępować<sup>105</sup>.

Ewaluacja uczelni stanowi bardzo skuteczny sposób kreowania i nadzorowania polityki szkolnictwa wyższego i charakteryzuje się znacznym stopniem zbiurokratyzowania. Wbrew deklaracjom urynkowanie nie ogranicza biurokracji, lecz ją potęguje. Marginalizowane są niewymierne aspekty pracy naukowej i dydaktycznej. Zasadę autonomii zastępuje technokratyczne zarządzanie „usługową produkcją” uczelni. Znalezienie balansu między rozliczaniem uczelni i ich pracowników a autonomią to ogromne wyzwanie dla polityki rządu<sup>106</sup>.

Wracając do projektów ustawy – Ministerstwo powoła Komisję Ewaluacji Jakości Nauki liczącą 30 członków, przy czym ponad 20 pochodzić będzie z uczelni z kategorią co najmniej A. Członkostwa w komisji nie można będzie łączyć z członkostwem w takich instytucjach, jak np.: NCN, NCBiR, PKA. Głównym zadaniem KEJN jest wyznaczanie miejsca danej uczelni i dziedzin naukowych w kontekście globalnym. Postulowana jest ocena potencjału uczelni w światowej czołówce jednostek zdolnych do dokonywania przełomów naukowych w danej dziedzinie.

Dla zespołu kierowanego przez Kwiek kryterium jakości oznacza zgodność z wymaganiami. Kryteria ewaluacji są jednak niedopracowane, ma je dopracować agencja akredytacyjna. Członkowie zespołu zakładają wyraźne oddzielenie kontroli i akredytacji. Kontrola miałaby mieć charakter „jedynie zapewniający” odpowiednią jakość badań i kształcenia, natomiast akredytacja zmierzałaby także do doskonalenia jakości i uruchomienia procesu uczenia się w jednostce. Zespół nie przewiduje oceny negatywnej po akredytacji: uczelnia ją otrzyma albo nie, ponieważ nie spełnia określonych warunków. Brak akredytacji jest wszakże oceną negatywną.

Zespół z UAM proponuje natomiast szybkie wprowadzenie ścieżki surowej oceny okresowej dla pracowników, a ocena negatywna pociągałaby rozwiązanie umowy o pracę. System szkolnictwa wyższego, jego zdaniem, wymaga ustawicznego przeglądu kadr, ponieważ ciężar utrzymania kadry nieproduktywnej naukowo staje się nie do udźwignięcia<sup>107</sup>.

We wcześniejszej publikacji Kwiek określał kulturę przedsiębiorczości jako kluczowy element transformacji uniwersytetu w stronę przedsiębiorstwa akade-

<sup>105</sup> J.G. Cross, E.N. Goldenberg, dz. cyt., s. 90; szerzej zobacz: E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych*, dz. cyt., rozdział 8.

<sup>106</sup> D. Antonowicz, dz. cyt., s. 58.

<sup>107</sup> M. Kwiek i in., dz. cyt., s. 30.

mickiego<sup>108</sup>. Kadra „uniwersytetów przedsiębiorczych” bezceremonialnie walczy o pieniądze.

Problemy etyki kadry uczelnianej, kultury pracy, postępowania w przypadku naruszenia kodeksu etycznego nie zostały uznane za warte uregulowania w ustawie. Również temat odpowiedzialności naukowca za prowadzone badania oraz ich konsekwencje nie pojawia się w debacie publicznej. Tymczasem bez regulacji ustawowej nie będzie skutecznego rozwiązania w przypadkach naruszenia kodeksu etycznego, stwierdzają Obywatele Nauki<sup>109</sup>.

Na system oceny jakości nauki i dydaktyki akademickiej składają się też informacje o publikacjach i systemie szkolnictwa wyższego, które aktualnie są bardzo rozproszone. Należałoby opracować system jednolity, zintegrowany. To zalecenie na pewno jest warte poparcia.

#### INNOWACJE DLA GOSPODARKI, KOMERCJALIZACJA WYNIKÓW BADAŃ I PARTNERSTWO Z BIZNESEM

Problematyka ta stanowi drugi filar strategii MNiSW<sup>110</sup>. Zwiększenie innowacyjności w Polsce to jeden z podstawowych celów Planu Odpowiedzialnego Rozwoju, przypomina minister Gowin. Modyfikacji ulegnie sposób działania NCBiR. Będzie ono dysponentem 22 mld złotych, które państwo przyzna na innowacje dla nauki do roku 2020. Będzie jednak zwracało uwagę na to, żeby te pieniądze służyły określonym celom, a granty kończyły się konkretnymi wdrożeniami. Chodzi o to, by te środki były inwestowane, a nie wydatkowane<sup>111</sup>.

Naukowym zapleczem innowacji dla gospodarki będą zreformowane instytuty badawcze, a ponadto minister powoła Narodowy Instytut Technologiczny. Będzie to sieć najlepszych instytutów badawczych służących rozwojowi priorytetowych sektorów gospodarki. Na współpracę z biznesem minister przewiduje więcej środków, w tym dotacje na komercjalizację, transfer wiedzy, wdrożenia, a ponadto obligatoryjne wsparcie Centrów Transferu Technologii<sup>112</sup>.

Amerykańscy akademicy słusznie uważają, że powinni mieć prawo do własności wyników swoich badań i patentów oraz możliwości ich sprzedawania. Patenty miały ułatwić transfer wiedzy badaczy do rynku. Jednak zmiany polityczne w tym zakresie spowodowały dramat zmieniający własność akademicką. W niektórych uczelniach podpisywano porozumienia z korporacjami ograniczające możliwości publikacji wyników badań ich pracowników<sup>113</sup>. Również prywatne stowarzyszenia akredytacyjne ograniczają te możliwości<sup>114</sup>. W ogóle

<sup>108</sup> M. Kwiek, *Fenomen publicznych uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie*, [w:] *Fenomen uniwersytetu*, red. A. Grzegorzczak, J. Sójka, UAM, Poznań 2008, s. 199.

<sup>109</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>110</sup> *Nowa strategia dla nauki i szkolnictwa wyższego*, <http://www.nauka.gov.pl/aktualności-ministerstwa/nowa-strategia-dlanauki-i-szkolnictwa-wyzszego.html> [dostęp: 30.06.2017], s. 2.

<sup>111</sup> Tamże, s. 3.

<sup>112</sup> Tamże, s. 9–11.

<sup>113</sup> Ph.G Altbach, *Patterns of Higher Education Development*, dz. cyt., s. 245.

<sup>114</sup> F.F. Harclerod, J.S. Eaton, dz. cyt., s. 223.

akredytacja, prowadzona przez instytucje prywatne, stała się kolejnym mechanizmem sprzyjającym rozwojowi reżimu kapitalistycznego w szkolnictwie wyższym. Komisje akredytacyjne faworyzują uczelnie prywatne, np. zapowiadają wizyty w tych uczelniach, co jest niezgodne z prawem<sup>115</sup>. Obecnie polityka związana z prawem autorskim jest bardzo rozbudowana i lobbują za nią korporacje<sup>116</sup>.

Najpełniejsze propozycje dotyczące tego filaru reformy zawarte są w projekcie Instytutu Allerhanda, który podkreśla też bardzo istotne znaczenie kształtowania kultury współpracy z organami administracji lokalnej. Autorzy tego projektu postulują również zrównanie funkcji naukowych, dydaktycznych i współpracy z biznesem w działalności uczelni.

Zespół kierowany przez Kwieka przypomina, że uniwersytety nie są istotnym elementem innowacyjności czy współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego we wdrażaniu wyników badań oraz ich komercjalizacji. Autorzy wzrostu innowacyjności i przedsiębiorczości, a i samorządy korporacji zawodowych są również zamknięte na świat zewnętrzny. Podają dalekie miejsca Polski w ewaluacji rankingu innowacyjności (23 miejsce na 28 badanych krajów) i jeszcze gorsze w przypadku przedsiębiorczości (46 na 141 państw). Członkowie zespołu podkreślają też brak ścieżki kariery uczelnianej dla osób zajmujących się badaniami i rozwojem oraz wdrożeniami wyników takich badań w gospodarce<sup>117</sup>. Z kolei Kędzierski słusznie wyraża wątpliwość dotyczącą niewyrażonej wprost wizji przeorientowania części polskich uczelni w fabryki innowacji. To prawda, że zadania dokonania skoku innowacyjnego nie można zrealizować bez uniwersytetów. Jednak doświadczenie bardziej rozwiniętych państw wskazuje na to, że impuls proinnowacyjny nie wypływa z uczelni, ale z gospodarki i wojska. Niestety, nasze firmy i wojsko wciąż nie są gotowe, by taki impuls wygenerować. Natomiast pompowanie pieniędzy w działalność innowacyjną uczelni może skutkować marnotrawstwem i tworzeniem się w części z nich udzielnych księstw rektorów czy dziekanów. Bez zmian w procesach awansu akademickiego i w ustroju uczelni ryzyko wystąpienia takiego zjawiska wraz z marnotrawieniem ogromnych pieniędzy będzie wzrastać i, paradoksalnie, utrudniać reformę<sup>118</sup>.

Propozycje dotyczące zwiększenia innowacyjności uczelni, komercjalizacji wyników badań i współpracy z biznesem są najodpowiedniejsze dla uczelni technicznych. W Polsce występuje jednak niedostatek umiejętności miękkich i twardych niezbędnych do kształtowania postawy przedsiębiorczości studentów i pracowników. Obywatele Nauki postulują wprowadzenie odpowiedniego programu studiów i jego realizację przez osoby realizujące badania związane z rozwojem. System myślenia w tym zakresie wymaga dużej zmiany<sup>119</sup>.

<sup>115</sup> F.A. Schmidlein, R. Berdahl, *Autonomy and Accountability*, dz. cyt., s. 84.

<sup>116</sup> Sh. Slaughter, G. Rhoades, dz. cyt., s. 452.

<sup>117</sup> M. Kwiek i in., dz. cyt., s. 55.

<sup>118</sup> M. Kędzierski, dz. cyt., s. 2–3.

<sup>119</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 61.

## NAUKA DLA CIEBIE. SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ NAUKI

Zagadnienia te stanowią trzeci filar reformy nauki i szkolnictwa wyższego. W jego ramach ministerstwo proponuje „Uniwersytet młodego odkrywcy” przeznaczony dla dzieci od 6 do 16 lat. Zajęcia z dziećmi mają być prowadzone w uczelniach oraz w instytutach badawczych. Ministerstwo deklaruje dla nich wsparcie do wysokości 80% budżetu przedsięwzięcia. Celem takiego uniwersytetu ma być rozbudzanie ciekawości poznawczej dzieci, pozyskiwanie i wykorzystanie ich potencjału oraz integrowanie społeczności lokalnych z ośrodkami akademickimi.

Druga propozycja skierowana do dzieci i młodzieży to „Program Naukobus” mający za zadanie popularyzowanie nauki i badań w małych miastach i na wsiach oraz realizowany we współpracy z Centrum Nauki Kopernik. Planowane są odwiedziny 400 szkół w roku, a także dotarcie do rodziców. Opracowane będą „Poradnik młodego naukowca” i „Pakiety nauczyciela”. Celem przedsięwzięcia jest stymulowanie rozwoju intelektualnego, propagowanie kultury innowacyjności i wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z małych miast i ze wsi. Realizacja tak skomplikowanego zadania nie jest, moim zdaniem, możliwa na tej drodze.

Ostatnia propozycja w obrębie trzeciego filaru reformy to „Program dla Uniwersytetów Trzeciego Wieku”. Minister obiecuje wsparcie finansowe i organizacyjne dla nowych inicjatyw w tym zakresie – 4 miliony złotych w pierwszej edycji programu – oraz wyłonienie w konkursie 16 operatorów wojewódzkich. Cele tego programu to wspieranie idei solidarności międzypokoleniowej, społeczna aktywizacja seniorów oraz zaangażowanie słuchaczy uniwersytetów na rzecz społeczności lokalnych<sup>120</sup>. Minister Gowin chce, żeby naukowcy wyszli z murów uczelni<sup>121</sup>.

Te propozycje, z wyjątkiem „Naukobusa”, nawiązują do istniejących już w Polsce uniwersytetów dziecięcych i uniwersytetów trzeciego wieku.

W projektach założeń do Ustawy 2.0, które zwyciężyły w konkursie problematyka popularyzacji i upowszechnienia wiedzy prawie wcale się nie pojawia. Tymczasem jest ona niezwykle ważna dla kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego. Popularyzacja wiedzy powinna być jednym z najważniejszych zadań uniwersytetów, obok prowadzenia badań naukowych i dydaktyki akademickiej. Należy ją więc uwzględnić w ocenianiu i awansach pracowników oraz w ewaluacji i akredytacji uczelni. Inicjatywy na pograniczu edukacji i popularyzacji wiedzy jak „Szkoła z klasą”, trzeba wspierać – słusznie zauważają Obywatele Nauki.

Najlepsze światowe umysły mogą demaskować kłamstwa, analizować przyczyny i skutki działań oraz mówić prawdę w obliczu rządowych i społecznych

<sup>120</sup> *Nowa strategia dla nauki i szkolnictwa wyższego*, dz. cyt.

<sup>121</sup> Tamże.

presji. Profesura musi wnieść wyniki swoich badań, wiedzę i zdolności do sfery publicznej i ponosić odpowiedzialność jako światowi liderzy<sup>122</sup>.

\*\*\*

Z pewnością wszystkie projekty założeń do Ustawy 2.0 są przeregulowane. Nadrzędną rolą pracodawcy jest opracowanie skutecznych mechanizmów wymuszających dobrą jakość pracy i jej efektów. Ustawa powinna zawierać tylko ogólne zasady funkcjonowania uczelni i precyzyjnie określić kryteria oceny jakości wyników badań i dydaktyki oraz zasady odpowiedzialności za uchybienia w realizacji celów. Wybór najlepszego sposobu uzyskania oczekiwanych wyników powinien należeć do uczelni.

Obywatele Nauki formułują też uzasadniony postulat oszacowania skutków reformy<sup>123</sup>.

Aksjologiczny porządek zawarty w projektach założeń do Ustawy 2.0 skoncentrowany jest wokół ekonomicznego sukcesu, który osiąga się przez konkurencję. Jej podstawowych reguł dostarcza wyidealizowany model wolnego rynku – działania badaczy i nauczycieli akademickich w coraz większym stopniu podporządkowane są regułom ekonomicznym. Normatywne uzasadnienia tych działań związane są z zasadą skuteczności. Uznanie sukcesu za naczelną wartość w procesie „urynkowienia” szkolnictwa wyższego powoduje przyjęcie tego „urynkowienia” za naturalny układ odniesienia i prowadzi do formułowania celów w kategoriach ekonomicznych, maksymalizacji zysków oraz minimalizacji strat. Podstawowym celem jest redystrybucja zasobów nauki i szkolnictwa wyższego<sup>124</sup>. Dbłość o wysokie dochody jest istotną cechą nowych elit. Członkowie jej sprzężonej sieci koordynują zdolności do reorganizowania zarządczych procesów i urzędów tak, by służyły one celom nowych elit<sup>125</sup>. Do sieci tej z pewnością należą menadżerowie i prawnicy.

#### BIBLIOGRAFIA

Altbach Ph.G., *Patterns in Higher Education Development*, [w:] *American Higher Education In the Twenty-First Century. Social, Political and Economic Challenges*, red. Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl, The John Hopkins University, Baltimore 2011.

Altbach Ph.G., *Harsh Realities. Professoriate in the Twenty-First Century*, [w:] *American Higher Education In the Twenty-First Century. Social, Political and Economic Challenges*, red. Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl, The John Hopkins University, Baltimore 2011.

<sup>122</sup> N. Chomsky, *The Responsibility of Intellectuals*, [w:] *The Chomsky Reader*, red. J. Peck, Pantheon Books, London 1988.

<sup>123</sup> *Opinia Obywateli Nauki...*, dz. cyt., s. 36.

<sup>124</sup> M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2015, s. 307.

<sup>125</sup> J.R. Wedel, *Shadow Elite. How the World's New Power Brokers Undermine, Democracy, Government and the Free Market*, Basic Books, New York 2009, s. x-xi i 15.

*American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political and Economic Challenges*, red. Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl, The John Hopkins University, Baltimore 2011.

Antonowicz D., *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

Arum R., Roksa J., *Academically Adrift. Limited Learning in College Campuses*, University of Chicago, Chicago 2011.

Ashby E., *Universities: British, Indian, African*, Harvard University Press, Cambridge 1976.

Berdahl R.O., McConnell T.R., *Autonomy and accountability: who controls academe?*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political and Economic Challenges*, red. Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore 2011.

Bihl A., *Nowomowa neoliberalna. Retoryka neoliberalnego fetyszyzmu*, przeł. A. Łukomska, Książka i Prasa, Warszawa 2008.

Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieron, Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Bok D., *Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of Modern University*, Harvard University Press, Cambridge 1982.

Bok D., *Universities In the Market Place. The Commercialization of Higher Education*, Princeton University Press, Princeton 2003.

Bousquet M., *How the University Works. Higher Education and the Low-Wage Nation*, New York University Press, New York 2008.

Bowsher J.E., *Educating America. Lessons Learned in the Nation's Corporations*, Wiley, New York 1989.

Calhoun C., *The University and the Public Good*, „Thesis Eleven” 2006, vol. 84, nr 7.

*Choice and Competition in American Higher Education*, red. P. Peterson, Rowman & Littlefield, Lanham 2006.

Chomsky N., *The Responsibility of Intellectuals*, [w:] *The Chomsky Reader*, red. J. Peck, Pantheon Books, London 1988.

Cole J.R., *The Great American University. Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role and Why it Must be Protected*, Public Affairs, New York 2009.

Corwin R.G., Schneider J.E., *The School Choice Hoax. Fixing America's School*, Preager, Westport 2005.

Cote J.E., Allahar A.L., *Ivory Tower Blues. American University System in Crisis*, University of Toronto, Toronto 2010.

Cross J.G., Goldenberg E.N., *Off-Track Profs. Non-Tenured Teachers in Higher Education*, The MIT Press, Cambridge 2009.

*Education for All: Global Promises, National Challenges*, red. D.P. Backer, A.W. Wiseman, Elsevier, Amsterdam 2007.

Glenny L.A., Daglish Th.K., *Public Universities, State Agencies and the Law. Constitutional Autonomy in Decline*, Center for Research and Development in Higher Education, University of California, Berkeley 1973.

Hacker A., Dreifus C., *Higher Education? How Colleges are Wasting Our Money and Failing Our Kids – and What We Can Do About It*, St. Martin's Griffin Edition, New York 2011.

Harclerod F.F., Eaton J.S., *The Hidden Hand: External Constituencies and Their Impact*, [w:] *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political and Economic Challenges*, red. Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl, The John Hopkins University Press, Baltimore 2011.

<http://www.nauka.gov.pl> [dostęp: 03.08.2017].

<http://www.nauka.gov.pl/aktualności-ministerstwo/nowa-strategia-dla-nauki-i-szkolnictwa-wyższego.html>, s. 1 [dostęp: 08.07.2017].

Jablecka J., *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1998, nr 12.

- Kędzierski M., *Strategia z wątpliwościami*, <http://jagielloński24.pl/2016/09/12/strategia-z-wątpliwościami>, s. 2-4 [dostęp: 12.08.2017].
- Kjaer A.M., *Rządzenie, przeł. M. Dera, Sic!*, Warszawa 2009.
- Kozyr-Kowalski S., *Uniwersytet a rynek*, UAM, Poznań 2005.
- Kwiek M., Antonowicz D., Brdulak J., Hulicka M., Jędrzejewski T., Kowalski R., Kulczycki E., Szadkowski K., Szot A., Wolszczak-Derlacz J., *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, UAM, Poznań 2016.
- Kwiek M., *Fenomen publicznych uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie*, [w:] *Fenomen uniwersytetu*, red. A. Grzegorzczak, J. Sójka, UAM, Poznań 2008.
- Levin H.M., *The Costs of Privatization*, [w:] *Choice and Competition in America's Education*, red. P. Peterson, Rowman & Littlefield, Lanham 2006.
- Lubiński Ch.A., Weitzel P.C., *Two Decades of Charter Schools. Shifting Expectations, Partners and Policies*, [w:] *The Charter School Experiment. Expectations, Evidence and Implications*, red. Ch.A. Lubiński, P.C. Weitzel, Harvard Education Press, Cambridge 2011.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2015.
- McGuinness A.C., *The States and Higher Education*, [w:] *American Higher Education In the Twenty-First Century. Social, Political and Economic Challenges*, red. Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl, The John Hopkins University, Baltimore 2011.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002.
- Miron G., *Performance of Charter Schools and Implications for Policy Makers*, [w:] *The Charter School Experiment. Expectations, Evidence and Implications*, red. Ch.A. Lubiński, P.C. Weitzel, Harvard Education Press, Cambridge 2011.
- Mittag LD., Connell Ch., *Setting the Agenda. Education Vouchers and the Media*, [w:] *Privatizing Education. Can the Market Place Deliver Choice, Efficiency and Social Cohesion?* red. H.M. Levin, Westview Press, Boulder 2001.
- Moe T.M., *A Union by Any Other Name*, „Education Next” 2001, vol. 1, nr 3.
- Morawski W., *Konfiguracje globalne: struktury, agencje, instytucje*, PWN, Warszawa 2010.
- NIK o przygotowaniu do zawodu nauczyciela, Raport 31.03.2017, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/edukacja/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html> [dostęp: 08.07.2017].
- Nowa strategia dla nauki i szkolnictwa wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/aktualności-ministerstwa/nowa-strategia-dla-nauki-i-szkolnictwa-wyższego.html> [dostęp: 30.06.2017].
- Nussbaum M., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- O'Neil R.M., *Academic Freedom, Past, Present and Future*, [w:] *American Higher Education In the Twenty-First Century. Social, Political and Economic Challenges*, red. Ph.G. Altbach, P.J. Gumpert, R.O. Berdahl, The John Hopkins University, Baltimore 2011.
- Opinia Obywateli Nauki na temat projektów założeń do Ustawy 2.0 wraz z rekomendacjami*, red. A. Muszewska, Ł. Niesiołowski-Spanò, A. Pieniądz, Obywatele Nauki, Warszawa 2017.
- Plus ratio quam vis consuetudinis Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0. Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*, red. A. Radwan, Oficyna Allerhanda, Kraków 2017.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baraka Obamy*, Impuls, Kraków 2014.
- Potulicka E., *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrand-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Impuls, Kraków 2012.
- Privatizing Education. Can the Market Place Deliver Choice, Efficiency and Social Cohesion?* red. H.M. Levin, Westview Press, Boulder 2001.
- Projekt naukowy Ustawa 2.0 – założenia systemu szkolnictwa wyższego*, SWPS, Warszawa 2017, [https://www.swps.pl/nauka\\_i\\_badania/granty5882-ustawa-2.0-założenia-systemu-szkolnictwa-wyższego](https://www.swps.pl/nauka_i_badania/granty5882-ustawa-2.0-założenia-systemu-szkolnictwa-wyższego) [dostęp: 08.07.2017].
- Radwan A., *Uczelniom potrzebny jest bat konkurencji*, „Przekrój” 13.03.2008.
- Ravitch D., *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*, Simon & Shuster, New York 2001.

Ravitch D., *The Death and Life of the Great American School System*, Basic Books, New York 2010.

Schrecker E., *The Lost Soul of Higher Education, the Assault on Academic Freedom and the End of American University*, The New Press, New York 2010.

Seweryński M., *Uwagi o kryteriach akademickości na tle sytuacji uczelni polskich*, „Nauka Polska” 1999, nr 3.

Slaughter Sh., Rhoades G., *Markets in Higher Education. Trends in Academic Capitalism*, [w:] *The Ideology of Education, the Commonwealth, the Market and America's School System*, red. Ph.G. Altbach, P. Gumpert, R. Berdahl, K.B. Smith, State University of New York, Albany 2003.

*The Charter Schools Experiment. Expectations, Evidence and Implications*, red. Ch.A. Lubienski, P.C. Weitzel, Harvard Education Press, Cambridge 2011.

*The Condition of Education 2011*, Department of Education, Washington D.C. 2011.

*The Ideology of Education. The Commonwealth, the Market and America's Schools*, State University of New York, Albany 2003.

*The Price We Pay. Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, red. C.R. Belfield, H.M. Levin, Brookings Institution, Washington DC. 2007.

*The Ugly Truth. The State-by-State Snapshot of Education*, American Institute for a Competitive Workforce and National Chamber Foundation, New York 2011.

*Tidal Waves of School Reform. Types of Reform, Government Control and Community Advocates*, red. Ch.A. Lubienski, P.C. Weitzel, S. Mitchell, Praeger, Chicago 1996.

*Trends in College Pricing*, College Board, New York 2008.

Wedel J.R., *Shadow Elite. How the World's New Power Brokers Undermine Democracy, Government and the Free Market*, Basic Books, New York 2009.

Weitzel P.C., Lubienski Ch.A., *Assessing the Charter School Experiment*, [w:] *The Charter School Experiment. Expectations, Evidence and Implications*, red. Ch.A. Lubienski, P.C. Weitzel, Harvard Education Press, Cambridge 2011.

**Author(s):** Eugenia Potulicka

**Title:** The competition for funding and prestige – the “panacea” for excellence of Polish science and higher education?

**Key words:** Strategy for reform of higher education, constitution for science, innovations for economy, commercialization of scientific findings, science for you, social responsibility of science.

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### Abstract

The article deals with the Jarosław Gowin's strategy of reform in science and higher education. Three conceptions of foundations for the act “Law for higher education” are analyzed and criticized. My aim is to consider their quality and the big dangers which are connected with the realization of proposals (similarly like Obywatele Nauki/Science Citizens). My criticism is based on research into the effects of American reform of higher education.