

DOMINIK ANTONOWICZ \*

## O nieoczekiwanych konsekwencjach procesu ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce\*\*

Przedmiotem mojego artykułu są konsekwencje ekspansji polskiego szkolnictwa wyższego w latach 1989-2005. Problematyka ta była wielokrotnie poruszana zwłaszcza w kontekście dynamicznego rozwoju sektora niepublicznego (Duczmał, 2006), nierówności w dostępie do edukacji (Wasielowski, 2013), jakości kształcenia (Wnuk-Lipińska i Wójcicka, 1995) czy badań naukowych (Kwiek, 2012), a zwłaszcza analizie zjawiska wieloetatowości (Ratajczak, 2004). W niewielkim stopniu jednak dotychczasowe analizy usiłują odpowiedzieć na pytanie o konsekwencje, jakie miał proces przemian zachodzących w polskim szkolnictwie wyższym dla środowiska akademickiego. Jest to o tyle zaskakujące, że badania prowadzone nad przemianami w wielu krajach zachodnioeuropejskich wskazywały na daleko idące zmiany, (np. Guri-Rosenblit et al., 2007), pozostaje jednak istotne pytanie o to, w jaki sposób przemiany zachodzące w polskim szkolnictwie wyższym wpłynęły na funkcjonowanie środowiska akademickiego, jakie konsekwencje miały dla uczelni oraz pracujących na nich nauczycieli akademickich.

Punktem wyjścia do tego studium były wywiady przeprowadzone z przedstawicielami kadry akademickiej w ramach programu EUROAC (*Changing Academic Profession*). Ich treści wskazywały na silnie zróżnicowanie nie tylko w optyce patrzenia na naukę, definiowania czynników kariery akademickiej, ale zwłaszcza w języku opisującym naukę. Narracje naukowców wpisywały się w zaproponowany przez Michała Karońskiego (2015) – przewodniczącego Rady Narodowego Centrum Nauki, które jest największym fundatorem badań podstawowych w Polsce – podział na *polską naukę* oraz *naukę w Polsce*, który mam zamiar w tym tekście rozwinąć i pokazać, że podział ten jest znacznie głębszy i w istocie dotyczy dwóch sposobów myślenia o nauce. O ile Karoński (2015: 25) jednoznacznie określa swój stosunek tzw. polskiej nauki, w której jak pisze *miernikiem „autorytetu” uczonego jest wielkość jego gabinetu, a obrona rozprawy doktorskiej to „piętnaście minut wstydu, a doktorat na całe życie”*. Moim zadaniem jest jed-

---

\* Dr Dominik Antonowicz, Instytut Socjologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, e-mail: dominik.antonowicz@umk.pl

\*\* Tekst jest wynikiem badań nad polskim szkolnictwem wyższym, które autor prowadzi uczestnicząc w Programie Maestro, finansowanym przez Narodowe Centrum Nauki (DEC-2011/02/AHS6/00183).

nak nieco bardziej zdystansowane spojrzenie jako na społeczny fenomen, słabo rozpoznane zjawisko, którego konsekwencją są dwie odmienne koncepcje nauki jako *fenomenu lokalnego (system zamknięty)* oraz *globalnego (system otwarty)*, które wiążą się z odmiennymi ścieżkami rozwoju kariery akademickiej, zwłaszcza w kontekście kryteriów awansu naukowego.

Podstawą niniejszego artykułu są narracje naukowców prezentowane i zebrane podczas 60 indywidualnych swobodnych wywiadów pogłębionych (IDI), przeprowadzonych w ramach wspomnianego projektu EUROAC. Dobór respondentów miał charakter celowo-warstwowy, tak aby poznać opinię możliwie szerokiego grona naukowców reprezentujących odmienną optykę patrzenia na naukę, zatrudnionych w różnych obszarach nauki (nauki ścisłe/społeczne/humanistyczne) oraz znajdujących się na różnych etapach kariery naukowej („samodzielni”/„niesamodzielni”). Materiał pozyskany podczas wywiadów został uzupełniony o opinie zebrane podczas obserwacji uczestniczącej w niemal 30 spotkaniach z udziałem przedstawicieli środowiska akademickiego. Były one częścią szerokich konsultacji prowadzonych w związku z procesem ustalania reguł oraz tworzenia kryteriów oceny jednostek naukowych. Całość została uzupełniona o analizę treści dokumentów, manifestów, listów otwartych, stanowisk publikowanych przez przedstawicieli środowiska naukowego w okresie dyskusji nad kształtem reform szkolnictwa wyższego.

Wprawdzie charakter materiału empirycznego, wielkość próby oraz sposób jej doboru nie pozwalają na budowanie generalizacji dotyczących całego środowiska naukowego, jednak celem studium jest przede wszystkim eksploracja problematyki wewnętrznego zróżnicowania polskiego środowiska akademickiego. Towarzyszy temu próba postawienia pytań istotnych dla polskiego szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim formułowanie – będących efektem tego analiz-hipotez, których weryfikacja wymagać będzie pogłębionych i systematycznych badań empirycznych. Artykuł został podzielony na cztery zasadnicze części. Na początku postaram się przedstawić różnice między nauką globalną i lokalną w dwóch wymiarach (a) optyka patrzenia na naukę; (b) definiowanie i pomiar sukcesu w nauce oraz spojrzenie na karierę naukową oraz (c) próba wyjaśnienia powstania „dwóch nauk” w ramach jednego systemu oraz (d) egzemplifikacja i konsekwencje tego rozbicia na poziomie instytucjonalnym w oparciu o publiczny spór dwóch naukowców z Uniwersytetu Wrocławskiego.

### **Optyka patrzenia na naukę**

W narracjach uczonych głównym obszarem ilustrującym różnice między nauką globalną i lokalną jest optyka patrzenia na to, czym jest nauka. Wprawdzie podczas wywiadów nie padały bezpośrednie pytania o definicję nauki, o to, czym jest lub czym powinna być, ale nie było to konieczne, bowiem opowiadając o swojej pracy, badani pośrednio ujawniali własny sposób myślenia o nauce jako obszarze aktywności zawodowej. Zarówno

przeprowadzone wywiady, jak i obserwacja uczestnicząca w spotkaniu ze środowiskiem naukowym ukazały dwie zasadniczo odmienne optyki patrzenia na aktywność naukową.

Pierwsza z nich widzi naukę jako aktywność badawczą prowadzoną w polskich jednostkach naukowych, która zasadniczo niczym się nie różni od tej prowadzonej w innych krajach. Rozumiana jest jako otwarty system, nieograniczony granicami językowymi, kultowymi czy politycznymi, który funkcjonuje na transnarodowej przestrzeni w oparciu o uniwersalne kryteria oceny jakości badań naukowych. Jej transnarodowy charakter otwiera naukowcom możliwości funkcjonowania w globalnej przestrzeni badawczej, ale też zawiera milczące założenie, że obecność (aktywność badawcza) w globalnej przestrzeni badawczej stanowi warunek konieczny jego obecności w nauce.

Współczesne myślenie o nauce tworzą najwięksi globalni „gracze”, najbardziej prestiżowe ośrodki naukowe, ale także (a może przede wszystkim) międzynarodowe konferencje wydawnicze poprzez budowanie baz indeksujących i rankingujących periodyki naukowe. Nauka globalna funkcjonuje ponad granicami administracyjnymi państw, ale badani naukowcy przyznawali, że byłoby sporą przesadą twierdzenie, że lokalne/krajowe uwarunkowania prawne mogą być przez nich ignorowane. Mimo poczucia przynależności do transnarodowej przestrzeni badawczej ich naukowe kariery ulokowane są w polskim systemie, którego są częścią ze względu na przynależność instytucjonalną.

Generalnie uczeni funkcjonujący w nauce globalnej wyrażali silne przywiązanie do międzynarodowej społeczności badaczy w swoim obszarze badań i w tym świetle interesowało ich głównie, aby polskie regulacje dotyczące kryteriów uzyskania awansów naukowych były kompatybilne z regułami obowiązującymi w ich środowiskach badawczych. Ich główne obawy dotyczyły tworzenia w polskiej nauce „alternatywnej naukowej rzeczywistości” w oparciu o odmienne (od obowiązujących w ich dziedzinach) reguły.

*Znaczy dla mnie osobiście to akurat... ja uważam, że boisko, na którym ja gram, to nie jest boisko polskie, tylko międzynarodowej akurat te polskie stopnie, znaczy nie są tylko polskie – ale stopnie: doktora habilitowanego, doktora, to są sprawą drugorzędną. Mnie się wydaje, że ważniejsze jest mieć dobre wyniki doceniane przez społeczność międzynarodową. System jest szczęśliwie na tyle wydolny, przynajmniej tutaj i w tej dziedzinie, że za tymi wynikami idą polskie stopnie. (profesor, matematyka, 37 lat)*

Dotyczy to zwłaszcza ustalania wartości punktowych za publikacje w czasopiśmie, które są podstawą instytucjonalnej oceny jednostek naukowych, ale również ważną składową indywidualnych awansów. Badani podkreślali, że głównym odbiorcą wyników ich badań jest globalne środowisko uczonych, stąd wszystkie istotne dla dyscypliny wyniki badań publikowane w języku angielskim, a dyskurs lokalny – jeśli w ogóle istnieje – ma wyłącznie charakter suplementarny. Z tego powodu wynikało ich ostentacyjnie demonstrowane nikłe zainteresowanie tzw. listą B (listą polskich czasopism) i tym, ile

punktów przyznawane jest obecnym na niej periodykom, pod warunkiem że istnieje wyraźna punktowa różnica między czasopismami indeksowanym w bazach firm Thomson Reuters czy Elsevier a pozostałymi, w tym zwłaszcza periodykami lokalnymi.

Egzemplifikacja tego twierdzenia jest stosunkowo prosta, otóż badani zapytani o to, czy gdyby w polskim systemie zmieniono reguły punktowania artykułów w periodykach naukowych, przypisując zdecydowanie większą wartość lokalnym periodykom, to zmieniliby sposób komunikacji wyników prowadzonych przez nich badań, twierdzili, że w żaden sposób nie zdołaliby to zmienić ich praktyk publikacyjnych i nadal staraliby się umieszczać wyniki swoich badań w periodykach, które ich środowisko postrzega jako najważniejsze czy najbardziej prestiżowe niezależnie od przypisywanych im lokalnie wartości punktowych. Dla nich punktem odniesienia jest międzynarodowe środowisko badawcze, mimo że formalnie ścieżki awansów naukowych umiejscowione są w polskim systemie, podobnie jak zatrudniające ich instytucje funkcjonują w polskim porządku prawno-finansowym. Tłumaczy to zainteresowanie badanych głównie tym, aby kierunek reform polskiej nauki, reguły oceny efektów działalności badawczej znacząco nie odbiegały od reguł obowiązujących w ich świecie nauki. Przede wszystkim, aby nie próbowały tworzyć dla niej alternatywnego systemu, bowiem jego wprowadzenie mogłoby stawiać badaczy globalnej nauki w sytuacji konfliktu pomiędzy oczekiwaniami środowiskowymi (globalnymi) oraz instytucjonalnymi (lokalnymi).

Diametralnie odmienną wizję nauki przedstawiali badani naukowcy zakorzenieni w *polskiej nauce* (Karoński 2015), czy też *nauce lokalnej*. Dla nich globalna transnarodowa przestrzeń badawcza jest ważna, ale odległa i dostęp do niej mają głównie jako odbiorcy.

*Poza tym jeżeli spojrzeć na całą sieć ośrodków w Polsce akademickich i chociażby liczbę czasopism naukowych, to mam wrażenie, że każde czasopismo naukowe, czy każdy ośrodek, tworzy do pewnego stopnia zamkniętą grupę.* (adiunkt, filologia, 40 lat)

W narracjach badanych nauka rysuje się jako przestrzeń otoczona granicami administracyjnym, której rdzeniem jest system stopni i tytułów naukowych, a prowadzone badania i publikacje podporządkowane są jego wymogom. To one zresztą formują ramy myślenia o nauce, wpływają na dobór tematów badań naukowych oraz determinują strategie publikacyjne. Świat lokalnej nauki jawi się jako wyboista droga ku profesurze, jest posuniętą do perfekcji sztuką uzyskiwania stopni naukowych.

W wywiadach poświęconych aktywności naukowej dominowały kwestie biurokratyczne, proceduralne, dotyczące kryteriów uzyskania stopnia doktora habilitowanego oraz tytułu naukowego. Wspominano też o społecznych strategiach uzyskiwania stopni

*Musisz być w miarę rozpoznawalny. Znaczy no dobrze by było, gdybyś był w miarę rozpoznawalny w swojej Radzie Naukowej, żeby wiedzieli, kto to jest, albo przynaj-*

*mniej mieć dobrego opiekuna czy kierownika, który jest rozpoznawalny, żeby wiedzieli, kto to jest.* (adiunkt, ekonomia, 36 lat)

Budziły one największe zainteresowanie i wywoływały najwięcej emocji, zwłaszcza że czas prowadzenia wywiadów zbiegł się z politycznymi dyskusjami na temat nowej ścieżki awansu naukowego, zasad i kryteriów uzyskiwania stopni naukowych. Badani wykazywali nie tylko spore zainteresowanie sprawami bieżących regulacji, ale też dużą wiedzę na temat proponowanych zmian legislacyjnych. Rozmowy o nauce przekształcały się niejako automatycznie w rozmowy o zasadach i kryteriach awansów naukowych oraz regułach instytucjonalnej oceny parametrycznej.

Narracje przedstawicieli „nauki lokalnej” przebiegały w kategoriach etatystycznych, koncentrując się wokół strategii utrzymania się w systemie przez spełnienie wymogów przez niego narzucanych. W wypowiedziach dominowały „punkty”, „etaty”, „stanowiska” „habilitacja” oraz – budząca największe emocje – „lista czasopism punktowanych”.

*Publikacje, tak. Ważne są prace, takie dzieła, czyli nie tam jakiś artykuł, ale też, mimo że według prawa nie jest to konieczne, ale wymagana jest książka habilitacyjna, choć też trudno zrobić habilitację na jednej książce.* (adiunkt, pedagogika, 37 lat)

W zasadniczy sposób różniło się to od języka używanego przez badaczy „nauki globalnej”, którzy odwoływali się do „projektów”, „badań”, „grantów”, „zespołów”, „konkursów” i „impact factorów”. W wymiarze semantycznym badacze *lokalnej nauki* i *globalnej nauki* sprawiali wrażenie, jakby wykonywali odmienne profesje. Dotyczy to zwłaszcza badaczy „lokalnej nauki”, których istota pracy akademickiej została zawłaszczona przez biurokratyczny system awansów naukowych. Można było odnieść wrażenie, że realizowanie pasji badawczych jest uzależnione od systemowych wymogów lub po latach pracy naukowcy zinternalizowali biurokratyczne oblicze nauki. W obszarach, w których umasowienie odcisnęło swoje piętno, nastąpiło zjawisko „przesunięcia celów” (por. Merton, 1940), w wyniku którego spełnianie biurokratycznych wymogów systemu awansowego stało się celem działalności naukowej.

### **Definiowanie sukcesu w nauce i kariery naukowej**

Optyka patrzenia na naukę jako aktywność nauczycieli akademickich ukazała dość zasadnicze różnice pomiędzy nauką globalną i lokalną. Ich egzemplifikacją jest sposób definiowania kategorii „sukcesu” w nauce, która dla ludzi nauki – wątpiących, sceptycznych czy niepewnych – jest zagadnieniem szczególnie trudnym, a wręcz otoczonym pewnym środowiskowym tabu. Nic dziwnego, że respondenci raczej niechętnie czy wręcz wstydliwie odnosili się do niego, uciekając w abstrakcyjne rozważania. Narracje badanych naukowców wskazują, że nauka nadal postrzegana jest przez pryzmat mertonowskiego etosu (Merton, 1982), który definiował naukę jako społeczną misję, a nie

formę współzawodnictwa, stąd też istnieje silne przekonanie, że nauki nie uprawia się dla indywidualnego splendoru, ale dla dobra ogólnego.

Ogólnie rzecz ujmując, sposób definiowania sukcesu w nauce jest silnie determinowany przez optykę patrzenia na nią. Kategoria „sukcesu” była bardziej akceptowalna dla naukowców *nauki globalnej*, którzy wydawali się bardziej oswojeni z mechanizmami rywalizacji. W ich opinii sukcesy i porażki są integralną częścią aktywności akademickiej w pewnym sensie wpisaną w kulturę grantową, która jest podstawą realizacji badań naukowych, publikowania wyników, ale przede wszystkim pozwala na uzyskiwanie zewnętrznego finansowania. Stąd sukces utożsamiany jest przede wszystkim z uzyskiwaniem finansowania na realizację badań naukowych – zdobywaniem grantów, stypendiów, dobrymi publikacjami, cytowaniami, ale również możliwością kierowania zespołami badawczymi czy laboratoriami.

*Dla mnie jest sukcesem, jeśli mnie zacytuje ktoś w dobry sposób, napisze coś dobrego w swojej pracy o mojej pracy, jak ludzie mnie pytają o jakieś szczegóły, jeśli widzę, że ludzie interesuje to, co robię. I interesuje mnie to, co myślą o mnie ludzie w moim środowisku.* (profesor, matematyka, 36 lat)

Wszystko to ma ogromny wpływ nie tylko na wysokość uposażenia (finansowanie z grantów jest ważnym elementem ich dochodów), ale również, a może przede wszystkim, determinuje ścieżki kariery naukowej.

Czynnikami sukcesu w *nauce globalnej* jest przedsiębiorczość, umiejętność pozyskiwania finansowania zewnętrznego (w trybie konkursowym) na realizację pomysłów badawczych, ale również asertywność w odniesieniu do obowiązków dydaktycznych oraz organizacyjnych. Sukces w nauce tworzą wyłącznie osiągnięcia w badaniach, a dydaktyka i zadania organizacyjne traktowane są jako aktywności drugiej kategorii, które trzeba minimalizować. Miarą sukcesu w nauce jest umiejętność absorbowania finansowania zewnętrznego oraz zdolność do publikowania w periodykach z bazy Thomsona Reuters. To one wytyczają trajektorię naukowej kariery, którą tworzy wiele etapów.

Badania kadry akademickiej (por. Kwiek i Antonowicz, 2015) pokazują, że kamieniem milowym w karierze akademickiej jest wejście do świata nauki, czyli otrzymanie od promotora zaproszenia do współpracy. Podczas wywiadów temat ten pojawiał się sporadycznie, ale wskazywano „dobór promotora”, jako jeden z kluczowych czynników sukcesu w nauce. Promotor może ułatwić albo utrudnić funkcjonowanie w naukowym świecie, zwłaszcza w kontekście pozyskiwania stypendiów i grantów oraz dzielenia się swoim kapitałem społecznym.

*No i mój promotor jakby mnie mu polecił, czy przedstawił, czy pokazał.* (adiunkt, ekonomista, 36 lat)

Niezależnie od tego dla naukowców „globalnych” praca naukowa to nieustające zmagania o uzyskanie zewnętrznego finansowania dla realizacji badań, w której losy wpisane

są sukcesy i porażki. Badacze nauki globalnej nie deprecjonowali systemu stopni, ale też nie traktowali go w kategoriach punktów zwrotnych (choć niewątpliwie wyznaczają one ważne etapy w karierze naukowej) czy celów prowadzenia badań naukowych. System stopni i tytułów naukowych jest naturalnie wpisany w proces badań naukowych, ale ponadlokalność prowadzonych badań uniezależnia badaczy od lokalnego środowiska naukowego (w domyśle od lokalnych koterii), które szczególnie w dyscyplinach niszowych mogą tworzyć „szklany sufit”.

Postrzeganie sukcesu wyraźnie różnicuje badaczy nauki *globalnej* i *lokalnej*, zwłaszcza że ci ostatni mieli wyraźne kłopoty zarówno z definiowaniem, jak również wskazaniem wskaźników mierzących sukces w nauce. O ile w *nauce globalnej* sukces wiąże się z rywalizacją z innymi naukowcami o ograniczone zasoby (np. fundusze, publikacje, cytowania), o tyle w *nauce lokalnej* obiektem rywalizacji jest system, a zwycięstwem pokonanie wymogów przez niego stawianych.

Dominowało przekonanie, że miarą sukcesu w nauce jest uzyskiwanie kolejnych stopni naukowych oraz związany z nimi awans na stanowiska w uniwersyteckiej hierarchii, który nie tylko zapewnia stabilność zatrudnienia oraz determinuje poziom wynagrodzenia. Naukowcy „lokalni” funkcjonują na marginesie *kultury grantowej*, wielu z nich ją wprost odrzuca, nie akceptując mechanizmów konkursowego finansowania badań naukowych<sup>2</sup>. Sukces w nauce definiowali jako uzyskanie stopni i tytułów naukowych w określonym czasie, czego naturalną konsekwencją była rozmowa o indywidualnych strategiach zapewniających etaty oraz sprawne uzyskiwanie stopni naukowych. Takie są też oczekiwania władz jednostek naukowych stawiane pracownikom.

*Inaczej mówiąc, chcę zmusić ich do tego głównie poprzez wyznaczenie terminów zatrudnienia do tego, żeby jak najintensywniej pracowali naukowo, wiedząc doskonale o tym, że jeżeli coś stanie się strasznego, że jeżeli w ciągu najbliższych 3 lat po doktoracie nie oddadzą maszynopisu, tylko pokażą 3/4 maszynopisu, że nic im się nie stanie. Ale też wiem, że jeżeli powiem im za 8 lat, to oni mi prawdopodobnie przez najbliższe 6 lat nic nie oddadzą.* (profesor, politologia, 62 lata)

W odróżnieniu od badaczy funkcjonujących w nauce *globalnej*, których kariera naukowa składała się z wielu drobnych kroków (aplikacji grantowych, publikacji w periodykach), kariera w nauce lokalnej podzielona jest na wyraźnie rozdzielone etapy i punkty przełomowe.

Pierwszym punktem przełomowym było uzyskanie zatrudnienia w szkolnictwie wyższym (etatu), który jest zdecydowanie bardziej istotny niż uzyskanie doktoratu, choć często obie kwestie były ze sobą ściśle powiązane. Badani nie pozostawiali cienia wątpliwości, że bez zatrudnienia na uczelni prowadzenie badań naukowych jest w zasadzie

---

<sup>1</sup> Postulaty takie treści formułuje Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej

niemożliwe, dlatego kwestia „etatu” na uczelni jest absolutnie zasadnicza dla rozwoju kariery naukowej. Natomiast wszystkie wysiłki badawcze w okresie po uzyskaniu doktoratu podporządkowane temu, aby uzyskać stopień doktora habilitowanego, który jest prawdziwym krokiem milowym, jeśli nie momentem przełomowym w karierze naukowej. Znaczenie tego zdarzenia w karierze potwierdzają wywiady, które wśród badaczy nauki lokalnej obfitowały w szczegóły dotyczące procedury habilitacyjnej.

*Trudno sobie cokolwiek zaplanować, czyli myśląc strategicznie o karierze naukowej, czasami jest ciężko, dlatego że poza oficjalnymi rzeczami są też nieoficjalne. Czyli np. my wiemy, że żeby zrobić habilitację, trzeba oficjalnie mieć tyle a tyle punktów, na przykład, powiedzmy, nie piszemy rozprawy, ale z dorobku, a potem dowiadujemy się, że nieprawda, trzeba mieć jeszcze w tej chwili to, to i to, co oficjalnie nie jest konieczne, a nieoficjalnie musi być. I że rozprawa musi być koniecznie, chociaż oficjalnie rozprawy być nie musi.* (adiunkt, socjologia, 42 lata)

Wpisywało się to we wcześniej analizowane narracje poświęcone optyce patrzenia na naukę, eksponujące znaczenie systemu stopni i tytułów naukowych, których uzyskanie (w wyznaczonych przedziałach czasowych) jest miarą sukcesu, przez analogię niedopełnienie ustawowych wymogów uznawane było za porażkę. W tym kontekście wśród czynników sukcesu wymieniano umiejętność dostosowania się do wymogów biurokratycznych, umiejętność gry „pod system”. Podkreślano znaczenie uzyskania habilitacji, która gwarantuje spokój (brak przymusu) oraz względną stabilność zatrudnienia do osiągnięcia wieku emerytalnego.

*Jeżeli tym samym oni nie będą pracownikami samodzielnymi maksymalnie szybko, to oni mogą w przypadku niżu demograficznego po prostu stracić pracę gdziekolwiek.* (profesor, pedagogika, 66 lat)

Problematyka „habilitacji” z różnym natężeniem występowała w niemal wszystkich wywiadach, a respondenci wykazywali się sporą detaliczną wiedzą o wszystkich aspektach procesu jej uzyskiwania. Dodatkowo, prowadzenie wywiadów (rok 2010/2011) przypadkowo zbiegło się z okresem środowiskowych dyskusji nad reformą modelu kariery akademickiej oraz nowymi kryteriami awansu naukowego. Badania w obszarze lokalnej nauki nie tylko wyrażały krytyczne nastawienie odnośnie zmian (było to bowiem popularne stanowisko w całym środowisku akademickim), ale wręcz pewną złość na zmianę reguł gry, która nakładała na pracowników akademickich publikacyjną presję również po tym, jak uzyskają stopień doktora habilitowanego, który dotychczas zasadniczo spod tej presji uwalniał.

O ile habilitacja traktowana była jako kamień milowy w naukowej karierze, to prawdziwym uwieńczeniem kariery naukowej jest uzyskanie tytułu naukowego, czego pewnym wskaźnikiem jest dostojna uroczystość wręczenia nominacji profesorskich przez



prezydenta RP. Niebezpieczeństwem zbyt szybkiego „ukoronowania” kariery naukowej jest groźba syndromu naukowego wypalenia czy też poczucia zakończonej misji. Dotyczy to zwłaszcza „nauki lokalnej”, której uprawianie determinowane jest wymogami systemowymi, ale po uzyskaniu tytułu naukowego wymogi systemowe przestają istnieć.

*Wie Pan, ja już nic nie muszę w nauce, mam już tytuł naukowy i to mi starcza.*  
(profesor, historia, 55 lat)

W narracjach naukowców (tylko tych bezpośrednio zainteresowanych kwestią) dyskusje o tytule naukowym sprowadzały się do kwestii formalnych wymogów (biurokratycznych aspektów) jego uzyskania, zwłaszcza minimalnej liczby doktorantów, których wypromowanie jest konieczne do ubiegania się o tytuł naukowy. Wskazywano, że nowa ustawa stawia zbyt restrykcyjne wymagania w tej kwestii, bowiem w warunkach nieatrakcyjności (braku perspektyw zatrudnienia) studiów doktoranckich oraz niżu demograficznego spada liczba potencjalnych doktorów do wypromowania. W tych warunkach – na co wskazywali badani – promotorzy mogą sobie wyrywać (podkupywać) doktorantów, co byłoby zjawiskiem niekorzystnym dla wizerunku polskiej nauki. Ten sposób myślenia – skądinąd bardzo spójny – uwidacznia horyzonty przestrzenne w myśleniu o nauce i pokazuje ograniczenia, jakie wpisane są w naukę „lokalną”.

Analiza kategorii sukcesu w nauce oraz czynników warunkujących jego osiągnięcie w drodze naukowego rozwoju jeszcze silniej uwidacznia wewnętrzne różnicowanie w środowisku naukowym, pokazując, że w istocie możemy mówić o dwóch równoległych rzeczywistościach naukowych. Pozostaje pytanie o przyczyny tego pęknięcia, a przede wszystkim o konsekwencje, jakie powoduje dla polskiego szkolnictwa wyższego.

### **Skąd wzięły się dwie nauki w jednym kraju?**

Narracje naukowców wskazują na istnienie wyraźnej różnicy w optyce patrzenia na naukę między badaczami *nauki lokalnej* oraz *globalnej*. Ich odmienność jest uderzająca, dlatego istotnym pytaniem jest kwestia jej przyczyn, a także linii podziału przebiegającej między tymi dwoma naukowymi światami. Najbardziej intuicyjną odpowiedzią – w nawiązaniu do Karońskiego (2015: 25) – byłoby odwołanie się do ich wartościowania. *Niewątpliwie „nauka polska” ma pewne cechy uniwersalne. Przede wszystkim jest to nauka słaba. Ma przy tym wiele cech naszych, własnych, lokalnych. Jest to nauka zaściankowa, traktująca Polskę jako uniwersum, publikująca miłą pracę w nadzwyczaj licznych czasopismach z cyklu „Zeszyty...”*

*Nauka globalna* to przede wszystkim nauki ścisłe, a *nauka lokalna* to w dużej mierze nauki społeczne i humanistyczne. O ile specyfika (bardzo upraszczając) przedmiotu badań rozdziela oba naukowe obszary, to jednak nie jest w stanie wyjaśnić – demonstrowanych w narracjach – różnic w optyce patrzenia na naukę i sukces w nauce. Istotne

wątpliwości pojawiają się zwłaszcza w przypadku nauk społecznych (np. edukacyjnych, ekonomicznych, politycznych), bowiem specyfika przedmiotu ich badań nie jest aż tak mocno lokalna, a przynajmniej nie na tyle, żeby usprawiedliwiała zamknięcie się w narodowych (językowych) granicach.

Odpowiedzi na pytanie o przyczyny rozdźwięku warto szukać gdzie indziej – w procesie gwałtownego umasowienia szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza rozwoju niepublicznych uczelni w latach 1990-2005. Jako punkt wyjścia proponuję przyjąć koncepcję Marka Kwieka (Kwiek, 2012), wskazującą na „deinstytucjonalizację” badawczej misji uniwersytetu w skutek gwałtownych przemian (umasowienia i prywatyzacji) zachodzących w szkolnictwie wyższym. Jej przyczyną był niski poziom (publicznych oraz prywatnych) nakładów na badania naukowe oraz dynamiczny rozwój odpłatnych form edukacji, które stanowiły alternatywne źródła przychodów dla uczelni oraz naukowców. Zmiana sposobu finansowania wpłynęła na reorientację priorytetów zarówno instytucjonalnych, jak i jednostkowych, a znakiem firmowym nowego porządku w polskim szkolnictwie wyższym stał się dynamiczny rozwój niepublicznych uczelni oraz zjawisko wieloetatoowości. Umożliwiono uczelniom pobieranie opłat za kształcenie od studentów niestacjonarnych oraz tworzenie uczelni niepublicznych, w których zatrudnienie znalazło wielu pracowników uczelni publicznych oraz instytutów PAN.

Prosta analiza danych statystycznych pokazuje, że umasowienie nie dotyczyło jednak wszystkich obszarów wiedzy, a ograniczało się przede wszystkim do nauk społecznych i humanistycznych z kilku powodów (a) taki był kształt popytu; (b) kształcenie na kierunkach społecznych i humanistycznych było relatywnie najtańsze; (c) kształcenie na kierunkach ścisłych oraz technicznych wymagało inwestycji w infrastrukturę (w uczelniach niepublicznych) albo było ograniczone przez jej dostępność w uczelniach publicznych. Efektem był bezprecedensowy wzrost liczby studentów, któremu nie towarzyszył proporcjonalny wzrost liczby kadry akademickiej.

Proces umasowienia polskiego szkolnictwa wyższego miał wiele aspektów, ale jednym z najważniejszych była zmiana struktury finansowania szkolnictwa wyższego, której wynikiem był wzrost znaczenia finansowania kształcenia ze źródeł prywatnych. Miało to wpływ zarówno na politykę uczelni, jak również strategie indywidualne – wieloetatoowość, praca w oparciu o umowy cywilno-prawne na kilku uczelniach. Wewnętrzna i zewnętrzna prywatyzacja szkolnictwa wyższego (Kwiek, 2009) stworzyły możliwość rekompensowania skrajnie niskich zarobków w polskich uczelniach oraz instytucjach badawczych, stworzyły możliwość normalnego funkcjonowania uczelni oraz warunków do godnego życia. Wprawdzie według Kwieka zjawisko deinstytucjonalizacji badawczej misji odnosiło się do całych instytucji akademickich, to jednak narracje badanych naukowców zdają się wskazywać różny poziom intensywności tego zjawiska w zależności od dziedziny nauki.

Teoria zasobowa (ang. *resource dependency theory*) (Pfeffer and Salancik, 2003) twierdzi, że instytucje zmieniają swoje zachowania pod wpływem zmian w dostępności do zasobów. Tak też było z polskimi uczelniami (oraz pracującymi w nich nauczycielami akademickimi). Nisko poziom finansowania badań naukowych powodował ich zapaść, a otwierająca się na świat Polska stworzyła nieliczną możliwość współpracy w realizacji dużych naukowych projektów, ale głównie w obszarach nauk ścisłych. Uniwersalny przedmiot badań pozwalał na rozwój międzynarodowej współpracy, uczestnictwo w międzynarodowych zespołach badawczych, staże zagraniczne, które były zarówno korzystne naukowo, ale również finansowo. Takich możliwości zasadniczo nie mieli badacze w obszarze nauk społecznych i humanistycznych, a tylko bardzo nieliczni byli w stanie nadal angażować się w sferę badań naukowych, korzystając z możliwości, które oferowały zagraniczne fundacje, co było jednak kroplą w morzu potrzeb.

Obniżające się finansowanie badań naukowych oraz pojawiające się alternatywne źródła finansowania uczelni (a także możliwości zarobkowania dla pracowników akademickich) doprowadziły do rozdarcia się uczelni na część badawczą (dla uczelni deficytową) i dydaktyczną (dla uczelni korzystną finansowo). Poziom finansowania badań naukowych w Polsce był i jest bardzo niski, ale przychody ze studiów niestacjonarnych przez lata pozwalały (1990-2005) bilansować budżet uczelni, przy czym ich źródłem były głównie wydziały „umasowione”.

Ciężar umasowienia spoczywał przede wszystkim na barkach wydziałów społecznych oraz humanistycznych, które – według zasad solidarności – wspierały „naukowe”, a zatem „deficytowe” wydziały. W ten sposób następowała petryfikacja struktury uczelnianej, której efektem było pogłębianie się podziałów pomiędzy wydziałami ukierunkowanymi na dydaktykę oraz na badania naukowe, tworząc organizacyjne podstawy do tworzenia swoistej nauki „dwóch prędkości”.

Rozdarcie to powodowało napięcia przejściowo łagodzone – na poziomie instytucjonalnym – przez strumień prywatnych środków płynących na uczelnie. Niemniej piętnastoletni okres umasowienia spowodował trwałe zmiany funkcjonowania całych społeczności akademickich w zależności od stopnia umasowienia i w efekcie podział na dwie nauki. Konsekwencje tego podziału zaczęły się uwidaczniać wraz nadejściem niżu demograficznego (Antonowicz i Gorlewski, 2011), który zmienił uwarunkowania funkcjonowania szkolnictwa wyższego zarówno na poziomie uczelnianym, jak i indywidualnym. Brak studentów oraz zmiana polityki rządowej w stronę finansowego wspierania najlepszych ośrodków naukowych (badawczych) wpłynęła na stopniową reorientację instytucjonalną oraz indywidualną. Problem w tym, że dla wielu długi okres osłabienia aktywności badawczej dużej grupy nauczycieli – w wyniku ich intensywnej działalności dydaktycznej – znacznie utrudnia powrót do prowadzenia badań naukowych, zwłaszcza na wysokim poziomie.

Jednocześnie neoliberalne reformy zapoczątkowane w 2007 roku istotnie ograniczyły stabilność zatrudnienia głównie (choć nie tylko) osobom przed uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego, nakładając na nich silną presję związaną z uzyskiwaniem stopni naukowych na czas. Dodatkowo, polityka polskiego rządu stopniowo, ale konsekwentnie zmierzała w kierunku zwiększania nacisku na pomiar efektów działalności naukowej, więc dostrzegalna jest zmiana priorytetów w polityce publicznej, która preferuje finansowanie najlepszych uczelni, zespołów badawczych, a na naukowców wywiera presję publikowania w najlepszych czasopismach. Problem w tym, że po piętnastu latach procesu „deinstytucjonalizacji” badawczej misji uniwersytetu szczególnie w tych obszarach uczelni, które podlegały procesowi gwałtownego umasowienia, trudno jest powrócić do głównego nurtu badań. Polityczna oraz instytucjonalna presja na zwiększenie aktywności badawczej i publikacyjnej spowodowała, że w pewnych obszarach nauki zaczęły dominować aktywność imitująca badania naukowe oraz imitujące naukowe publikacje. Powstał lokalny – alternatywny do globalnego – zamknięty obieg naukowy, stworzony na biurokratyczne potrzeby systemu oceny jednostek naukowych oraz uczonych. Jest to zarazem zinstytucjonalizowana odpowiedź na wymogi, których część przedstawiciele środowiska nie jest w stanie spełnić, bowiem przez ostatnią dekadę realizowali setki godzin dydaktycznych, nie mając ani środków, ani czasu, ani siły na prowadzenie poważnych badań naukowych.

*Musiabym policzyć, tak rocznie to byłoby około 500 godzin.* (adiunkt, politologia, 40 lat)

W tych środowiskach – dotkniętych bolesnymi konsekwencjami umasowienia – uprawianie nauki w warunkach niepewności stało się grą pod wymogi systemowe, bowiem ich spełnienie gwarantuje stabilność zatrudnienia.

### **Konkluzje... czyli podział na dwa uniwersytety?**

Na koniec warto wrócić do głównego problemu, jakim są skutki – nieoczekiwane i dotychczas słabo zbadane – ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce. Rozbicie na naukę lokalną i globalną, którego konsekwencją są odmienne optyki patrzenia na naukę i strategie karier naukowych, ma również swoje odzwierciedlenie na poziomie instytucjonalnym. Wprawdzie badani wspominali o tym niechętnie, ale uczestnictwo w spotkaniach z udziałem dziekanów i władz uczelnianych demaskowało sposób, w jaki pęknięcie na poziomie systemowym ma swoje potężne skutki dla wewnętrznej integralności uniwersytetu. Można wręcz powiedzieć, że nieoczekiwane konsekwencje procesu ekspansji są kluczem do zrozumienia wielu głębokich sporów wokół kierunku funkcjonowania współczesnych polskich uniwersytetów, ale i wyzwań stojących przed jego władzami. Polskie uczelnie to nade wszystko wspólnoty uczonych, osadzonych w dwóch

odmiennych uwarunkowaniach instytucjonalnych, prezentujących odmienne myślenia o nauce, sposoby jej uprawiania oraz kryteria awansu. Demokratyczny ustrój polskich uniwersytetów powoduje, że to na poziomie instytucjonalnym ujawniają się największe napięcia, a nawet dochodzi do konfrontacji pomiędzy konkurującymi wizjami funkcjonowania uczelni. W praktyce polskie uniwersytety – sterowane przez społeczność akademicką – stały się areną lokalnych konfliktów wynikających z odmiennych wizji nauki i zasadniczo różnych poglądów na funkcjonowanie instytucji akademickich. Przyjmują one najostrejszą formę, bowiem dotyczą spraw najbliższych naukowcom, często o charakterze materialnym czy ambicjonalnym, wiążących się z bieżącą pracą naukową i dydaktyczną. Konsekwencją ekspansji szkolnictwa wyższego jest wewnętrzne pęknięcie uniwersytetu jako społeczności akademickiej na dwie (często antagonistycznie nastawione do siebie) części. Przykład takiego pęknięcia został ujawniony w dość nieoczekiwanych okolicznościach, podczas dyskusji o przyszłości Uniwersytetu Wrocławskiego. Spór między Andrzejem Dybczyńskim (2011) i Jerzym Marcinkowskim (2011), jakkolwiek kuriozalny w swej wymowie i nieistotny element akademickiego folkloru (stąd też przywołany wyłącznie jako ilustracja), stał się trafnym i malowniczym podsumowaniem prowadzonego studium nad nieoczekiwanymi konsekwencjami procesu umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce. Pozostawiając na boku jego lokalne okoliczności, warto zwrócić jednak uwagę na to, że ilustruje on silne napięcie w obrębie instytucji akademickiej, tak mocno widocznej w narracjach badanych naukowców. Demokratyczny model otwiera pole konfrontacji środowiskowych konfliktów, uwidaczniających się na forum koleżeńskich organów uczelni, które podejmują decyzje personalne oraz finansowe. Można się spodziewać, że wraz malejącą liczbą studentów, finansową presją będzie następowała eskalacja uczelnianych konfliktów o sposób i kryteria dystrybucji ograniczonych zasobów.

Głównym celem tej pracy było wskazanie pola problemowego i postawienie pytań, które wymagają pogłębionych dalszych analiz i solidnych badań empirycznych. Przeprowadzone w ramach projektu wywiady z naukowcami oraz materiał zebrany z pozostałych źródeł zmuszają do postawienia ważnego pytania o konsekwencje, jakie ma dla funkcjonowania instytucji akademickich proces gwałtownego umasowienia kształcenia na poziomie wyższym w latach 1990-2005. Bez wątplenia głębokie pęknięcie w środowisku uniwersyteckim jest fenomenem całkowicie niezbadanym, wręcz nieznanym, a jednocześnie niezmiernie istotnym w kontekście konfliktów zarówno na poziomie systemowym (np. Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej), jak również napięć instytucjonalnych (konflikt na Uniwersytecie Wrocławskim). Prezentowana analiza wskazuje na potrzebę studium konsekwencji procesu umasowienia polskiego szkolnictwa wyższego, które pozwoli zrozumieć wiele zjawisk i procesów zachodzących w dobie postumasowienia.

## Bibliografia

- Antonowicz D., Gorlewski B. (2011). *Demograficzne tsunami*. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku. Warszawa, Instytut Sokratesa.
- Duczmal W. (2006). *The rise of private higher education in Poland: policies, markets and strategies*. CHEPS/UT, Enschede.
- Dybczyński A. (2011). *Jestem baronem, nie chcę dłużej żyć w średniowieczu*. Gazeta Wyborcza – Wrocław [28.01.2011]
- Guri-Rosenblit S., Šebková H., Teichler U. (2007). *Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions*. Higher Education Policy 20, 373-389.
- Karoński M. (2015). *Polska nauka czy nauka w Polsce?* Nauka 3, 25-33.
- Kwiek M. (2012). *Changing higher education policies: From the deinstitutionalization to the re-institutionalization of the research mission in Polish universities*. Science and Public Policy 39, 641-654.
- Kwiek M. (2009). *The Two Decades of Privatization in Polish Higher Education. Cost-Sharing, Equity, and Access*, [w:] Knight, J. (Red.), *Financing Access and Equity in Higher Education*. Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers.
- Kwiek M., Antonowicz D. (2015). *The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones*, [w:] Fumasoli, T., Goastellec, G., Kehm, B.M. (Eds.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Dordrecht, Springer, 41-68.
- Marcinkowski J. (2011). *Są dwa uniwersytety: Wasz i Nasz*. Gazeta Wyborcza. Wrocław [31.01.2011].
- Merton R.K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa, PWN.
- Merton R.K. (1940). *Bureaucratic Structure and Personality*. Social Forces 17, 560-568.
- Pfeffer J., Salancik G.R. (2003). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*, *Stanford business classics*. Stanford Business Books, Stanford, Calif.
- Pytlakowski P. (2015). *Gang wyższej inteligencji*. Polityka 21, 32-35.
- Ratajczak M. (2004). *Unia Personalna*. Forum Akademickie, 2.
- Wasielwski K. (2013). *Młodzież wiejska na uniwersytecie: droga na studia, mechanizmy alokacji, postawy wobec kształcenia*. Toruń, UMK.
- Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (1995). *Jakość w szkolnictwie wyższym: przykład Polski*. Warszawa, TEPIS.

## Unexpected consequences of the expansion of higher education in Poland

The paper addresses the development of different trajectories of academic career in changing higher education environment in Poland. Since 1989 the Polish higher education undergone deep structural changes that had some, though limited impact of path of academic career development. The model of academic career remained defined as bureaucratic-corporatist because it is organized and regulated by the law on national level. For decades, this model has been part of the Polish higher education and was deeply embedded in its institutional landscape. It symbolizes the autonomy of academia and remains one of its last corporatist powers. Only neoliberal reforms (2007) challenged seriously the exiting bureaucratic-corporatist model of the academic

career. It attempted to modernize employment relations limiting its stability and measuring research performance and also re-organize career path development by making it more open, more flexible and transparent to external stakeholders. The reforms caused intensive and emotional debate about the future of Polish academic profession. But – what is more important – it also reveals striking differences across the Polish academia in adapting to the recent changes. Thus, the paper aims to illustrate different responses, individual strategies and viewpoints on the academic career development. This paper is largely based on empirical evidence conducted during EUROAC project, (namely 60 in-depth individual interviews) but also it draws some secondary sources (official documents, statements in public debates) collected during the analysis of changes of the higher education in Poland (1989-2014). The research demonstrates striking differences in viewpoints on the academic profession and trajectories of professional development in higher education between “hard” sciences and social sciences & humanities. It shows that representatives of “hard” sciences seem to be part of the world of science, being embedded in the transnational community of scholars through transitional body of knowledge. It allows them to conduct international projects, produce joint publications but also use transnational benchmarks to measure research performance. This divide was additionally petrified by the expansion of Polish higher education (1989-2014) which concerned mostly social sciences and humanities that had massive impact on declining research activity mostly in social sciences and humanities.

**Key words:** higher education, expansion of higher education, university, academic profession, Poland

