

Autorzy:
Anna Baczek-Dombi
Jan Dzierżkowski
Wojciech Fenrich
Małgorzata Głowania
Agata Komendant-Brodowska
Marta Szaranowicz-Kusz
Izabela Wagner

GŁÓWNE GRZECHY DRUZGOCĄCEGO RAPORTU O STANIE POLSKIEJ AKADEMII

W ostatnim czasie coraz głośniejszy mówi się o złej, a nawet fatalnej kondycji polskiej nauki i szkolnictwa wyższego. Jako odpowiedź na te głosy oraz w ramach propozycji zmian powstały dwa głośne projekty reform, które przebiły się do szerszej świadomości: projekt zlecony przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego i zrealizowany przez **konsorcjum złożone z firmy Ernst&Young Business Advisory oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową**, a także konkurencyjna wobec niego strategia autorstwa Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich. Niniejsze opracowanie w całości poświęcone zostało pierwszej z wymienionych propozycji. Naszym celem nie jest bowiem opowiedzenie się po którejś ze stron sporu wokół tych dwóch konkurencyjnych wizji szkolnictwa wyższego i nauki, ale merytoryczne odniesienie się do **jakości Diagnozy i Strategii**, które na zlecenie Ministerstwa przygotowało Konsorcjum E&Y-IBnGR. W ramach projektu, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego „Człowiek – najlepsza inwestycja”, Konsorcjum opublikowało trzy główne dokumenty:

- 1) Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce (listopad 2009)
- 2) Prezentacja. Szkolnictwo wyższe w Polsce. Diagnoza (7 stycznia 2010)
- 3) Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku (luty 2010)

Dokumenty wypracowane przez Konsorcjum nazywane są „strategią ekspercką”. **Tymczasem wzbudziły one niepokój środowiska naukowego¹**. Nie tylko dlatego, że – jak sądzą Autorzy – naukowcy są niechętni wszelkim reformom i przywiązani do *status quo* w polskim szkolnictwie wyższym. Każdy, kto od czasu do czasu rozmawia z przedstawicielami świata nauki, na pewno wiele razy słyszał, jak krytyczny pogląd na temat Akademii mają ci, którzy są jej częścią. O ile ekspertyza powinna brać takie głosy pod uwagę, o tyle nie można w tego typu opracowaniach bazować na stereotypowych opiniach, zamiast na pogłębionych badaniach. **Jako socjologowie, profesjonalnie przygotowujący tego rodzaju raporty, uważamy, że dokumenty przygotowane przez E&Y i IBnGR nie spełniają podstawowych kryteriów rzetelnej diagnozy stanu rzeczy.**

Cechą charakterystyczną autorskiego raportu jest dostarczenie nowych danych, a co najmniej innowacyjne zestawienie przytaczanych informacji w celu wychwycenia istotnych związków między różnorodnymi czynnikami wpływającymi na stan rzeczy, będący przedmiotem zainteresowania badaczy. Śladów tych pracochłonnych i wymagających eksperckiej wiedzy czynności jest w *Diagnozie...* niewiele.

¹ Np. 1) rozmowa z A.K.Wróblewskim w marcowym numerze pisma *Uniwersytet Warszawski*, str.2:

http://www.uw.edu.pl/strony/pismo/pismo_1002.pdf

2) rozmowa z W.Lengauerem w styczniowym numerze pisma *Uniwersytet Warszawski*, str. 5:

http://www.uw.edu.pl/strony/pismo/pismo_1001.pdf

3) Zbigniew Osiński, Wydział Humanistyczny UMCS w Lublinie

<http://edukacja21wieku.blogspot.com/2010/02/konsorcjum-o-szkolnictwie-wyzszym.html>

Krytyka prac E&Y i IBnGR nad diagnozą stanu oraz strategią reformy szkolnictwa wyższego

Nasza krytyka jest wybiórcza z konieczności - na szczegółową krytykę, strona po stronie, zwyczajnie nie mamy czasu – jako młodzi pracownicy nauki pisaliśmy ją w czasie wolnym od pracy, z własnej inicjatywy i w czynie społecznym. **Chcemy zatem przedstawić kilka podstawowych błędów, jakie popełnili Autorzy..**

Poniżej przedstawimy 10 grzechów głównych popełnionych przez autorów *Diagnozy...* Po pierwsze zatem *Diagnoza...* jest oparta na wątpliwych podstawach. Autorzy podeszli do źródeł bezkrytycznie i oparli się właściwie wyłącznie na danych dostępnych bez wychodzenia z domu, a nawet bez wysyłania e-maila, zgodnie z zasadą „Wklejamy to, co da się znaleźć w Internecie i co da się darmowo zeń pobrać”. Opis takiego podejścia znajdzie Czytelnik w **Grzechu nr 1 „Zatrute źródło”**. Kolejnym problemem jest brak dociekliwości w szukaniu i zbadaniu pozytywnego przykładu z rodzimego gruntu. W Polsce funkcjonują takie wzorcowe jednostki naukowe, których doświadczenia mogłyby pomóc w wypracowaniu naszej strategii reformy szkolnictwa wyższego bardziej niż przykłady zagranicznych uniwersytetów, funkcjonujących przecież w zupełnie innym kontekście niż uczelnie polskie. Więcej o tym w **Grzechu nr 2 „Cudze chwalicie, swego nie znacie”**. Kolejny problem z wątpliwymi podstawami prezentowanych prac wiąże się z wybiórczym i pozbawionym refleksji sposobem przedstawiania Polski na tle międzynarodowym, po pierwsze w kontekście powiązań między rynkiem a nauką, po drugie w ramach pomiaru osiągnięć naukowych. **Grzech nr 3 „Skąd wziąć przedsiębiorców do współpracy?”** pokazuje, że kooperacja uczelni i przedsiębiorców nie jest naturalna i oczywista. **Grzech nr 4 „Fetysz rankingów”** ukazuje problemy interpretacyjne związane z rankingami szkół wyższych, które Autorzy *Diagnozy...* bagatelizują.

Kolejne problemy wiążą się z tym, że Autorzy napisali diagnozę systemu, w której **zabrakło pytań badawczych** związanych z adresatami reformy. Bo są nimi, jak nam się zdaje nie tylko instytucje, ale i ludzie, a więc nie tyle uczelnie albo Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ale studenci i pracownicy uczelni. **Grzechem nr 5 „Studenci dla uczelni czy uczelnie dla studentów?”** jest brak rozpoznania największej grupy, której dotyczy reforma, czyli studentów. Pokazujemy, że Autorzy nie znają tej grupy, a wybiórczy sposób przedstawienia danych na jej temat prowadzi do przedstawienia polskiego szkolnictwa wyższego w jak najgorszym świetle. **Grzech nr 6 „Naukowiec czyli kto?”** popełnili Autorzy traktując wszystkich naukowców jednakowo, jako osoby bez wieku, płci, etapu kariery. Pokażemy tu, że nieco inne problemy dotyczą doktorantów, adiunktów i profesorów i że kariera naukowa miewa różny przebieg w zależności od płci. W *Diagnozie...* nie uwzględniono także zróżnicowania pracy ze względu na charakter uprawianej dyscypliny, a przecież z odmiennymi problemami borykają się przedstawiciele szeroko pojętych nauk przyrodniczych, społecznych, badacze z uniwersytetów i politechnik. Pomijanie zróżnicowania wewnętrznego grupy, mającej zostać zreformowanej, nie wróży tej reformie dobrze. **Grzech nr 7 „Epidemia wieloletowości”** rzuca nieco światła na przywoływane, ale niezdiagnozowane przez Autorów, a powszechnie krytykowane zjawisko zatrudnienia pracowników naukowych w kilku różnych szkołach wyższych. **Grzech nr 8 „A za co to wszystko?”** z kolei polega na pominięciu sfery dochodów pracowników naukowych. Pokażemy zatem to, co pominęli Autorzy, a co można zdiagnozować nawet w oparciu o dostępne dane, i to w stylu Autorów, a więc nie wychodząc z biura (lub z domu). **Grzech nr 9 „Małym Fiatem do Formuły 1”** to brak kalkulacji kosztów uprawiania nauki ponoszonych przez naukowców, które postaramy się oszacować z naszej osobistej perspektywy.

Ostatnim grzechem Konsorcjum jest **Grzech nr 10 Chciwość**, jako że trudno inaczej nazwać postawę pozwalającą na zainkasowanie średnio 5,5 tys. zł za stronę tekstu, który opiera się na wątpliwych źródłach, zawiera informacje, które służą nie tyle diagnozie, co udowodnieniu z góry przyjętych tez, a przede wszystkim nie mówi nic nowego o żadnej grupie, której reforma szkolnictwa wyższego ma dotyczyć.

Błędy w przygotowaniu diagnozy czyli wątle podstawy: Grzech 1 i 2**GRZECH 1: Zatrute źródło**

Dane, na których bazują autorzy *Diagnozy...* nie są niczym nowym. Pochodzą one głównie z raportów i roczników statystycznych GUS (wg bibliografii - 17 pozycji) oraz raportów OECD (7 pozycji). Są to publikacje ogólnodostępne, nierzadko możliwe do odnalezienia w Internecie. Mamy więc do czynienia z dokumentem sfinansowanym z publicznych pieniędzy, opartym w znacznym stopniu na danych wytworzonych uprzednio przez publiczną instytucję, jaką jest Główny Urząd Statystyczny. **Trudno oprzeć się wrażeniu, że rząd płaci prywatnej firmie za przywilej dowiedzenia się tego, co sam już od dawna wie.**

Gdyby czytelnik *Diagnozy...* chciał jednak skonfrontować przywołane w niej dane z ich źródłami, natrafiłby na fundamentalną trudność. W całym 128-stronnicowym raporcie przypis do konkretnej strony publikacji źródłowej zawiera jedynie paragraf 5.32, prawie w całości składający się z cytatu z raportu OECD. Jest to kłopotliwe zwłaszcza w przypadku publikacji anglojęzycznych: chcąc dotrzeć do odpowiednich fragmentów oryginalnych publikacji, czytelnik zmuszony jest szukać po omacku, odgadując pierwotne brzmienie tekstu (por. na przykład paragraf 8.52).

Szukać jednak warto, bo autorzy *Diagnozy...* od konkretności stronią notorycznie. W paragrafie 3.13 czytamy na przykład:

Niektóre uczelnie przyjmują strategie rozwoju, ale często ich jakość jest niska, nie spełniają one podstawowych warunków, które mogłyby z tych strategii uczynić efektywne narzędzie zarządzania. Strategie zazwyczaj mają charakter fasadowy i bywają traktowane jako zbędne wymaganie biurokratyczne przy wypełnianiu wniosków o środki UE².

Nie wiadomo jednak, jaka jest skala opisywanego problemu, bo nie wiadomo, ile konkretnie uczelni – jaka ich liczba i jaki odsetek – przyjmuje strategie rozwoju. Zaimek „niektóre” wskazywać może, że chodzi tu o pojedyncze przypadki; równie dobrze może jednak chodzić o większość uczelni. Czytelnik *Diagnozy...* nie dowie się z niej również, ile spośród tych strategii jest niskiej jakości i jakie (a tym bardziej – dlaczego właśnie te) podstawowe warunki powinny one spełniać. Przyjęta miara efektywności narzędzi zarządzania również pozostaje zagadką. Nie wiadomo, na czym polega fasadowość strategii i jak często mają one taki charakter. Autorzy *Diagnozy...* takimi danymi muszą jednak dysponować, skoro wiedzą, że dzieje się tak w większości przypadków, na co wskazuje słowo „zazwyczaj”. Zamiast tego dowiadujemy się, że strategie te *bywają* traktowane w instrumentalny sposób, co znaczy zapewne tyle, że czasem się tak dzieje, a czasem nie.

Podobne zdroworozsądkowe dywagacje nie są na stronach *Diagnozy...* niczym wyjątkowym. W paragrafie 7.9 czytamy:

Etap przygotowania racjonalnego programu funkcjonalnego jest w Polsce niedoceniany. Dominuje skłonność do ograniczania czasu i środków przeznaczonych na działania studialne i organizacyjne. Często lokalizacja nowych obiektów wyznaczana jest bez prac studialnych. Zbyt rzadko organizowane są konkursy, szczególnie dotyczy to konkursów na zagospodarowanie całych zespołów, a warunki przygotowywane są pośpiesznie.

Na czym polega racjonalność programu funkcjonalnego, co świadczy o tym, że jest ona niedoceniana, na jakiej podstawie twierdzi się, że dominuje skłonność do ograniczania czasu i środków przeznaczonych na działania

² W całym tekście pogrubienia i wyróżnienia w ramach cytatów zostały dodane.

Krytyka prac E&Y i IBnGR nad diagnozą stanu oraz strategią reformy szkolnictwa wyższego

studialne – tego i wielu innych rzeczy (por. na przykład paragrafy 2.32, 3.3, 3.5, 7.4, 7.5 czy 7.8) z *Diagnozy...* się nie dowiemy.

Gdy zaś konkret się pojawia, autorzy *Diagnozy...* miewają problemy z jego właściwym opisaniem. I tak, przypis nr 9 do paragrafu 5.8 na stronie 43 stwierdza:

Należy podkreślić, że liczby podane w tej części odnoszą się do liczby etatów, a nie liczby osób tzn. osoba zatrudniona np. na trzech etatach jest liczona potrójnie.

Nie wiadomo jednak, jaka to „część” – czy chodzi o pojedynczy paragraf, stronę, czy może o cały rozdział. Jest to informacja istotna na przykład dla interpretacji paragrafu 5.48, w którym czytamy:

W ostatnich latach niekorzystnie zmieniała się struktura wiekowa kadry akademickiej. Najbardziej dynamicznie rosła liczba osób zatrudnionych na stanowisku profesora, a zarazem rosła średnia ich wieku. Nieliczna jest reprezentacja średniego pokolenia, które powinno stanowić główną siłę napędową uczelni.

Nie jest jednak jasne, czy faktycznie chodzi o wzrost liczby *osób* zatrudnionych na stanowisku profesora, czy o sam wzrost liczby *stanowisk profesorskich*, które obejmować mogą również osoby piastujące już analogiczne stanowiska w innych instytucjach.

Podobnie niejasno opisany jest wykres 8.38. Ilustrować ma on liczbę studentów przypadającą na etat nauczyciela akademickiego (ogółem, na etat profesora i doktora habilitowanego) w Polsce w 2008 roku, w zależności od typu uczelni. Nie wiadomo jednak, jak rozumieć w tym wypadku sformułowanie „etat profesora i doktora habilitowanego”. Jeśli chodzi tu o stanowiska profesorskie, te często piastowane są przez osoby posiadające stopień naukowy doktora habilitowanego. Jeśli chodzi o osoby posiadające tytuł naukowy profesora, nie wiadomo, czy pisząc w tym wypadku o doktorach habilitowanych autorzy *Diagnozy...* myśleli wyłącznie o osobach nieposiadających tytułu profesorskiego, czy terminem tym objęci są tu również profesorowie tytularni. W efekcie nie wiadomo, czy te dwie kategorie są, czy nie są rozłączne, a jeśli nie są, to na jakich zasadach.

Nie wiadomo również, jakie jest źródło rozbieżności między danymi na wykresach 8.3 i 8.5, ilustrującymi wielkość współczynnika skolaryzacji netto w Polsce (8.3) i na świecie (8.5). Czy GUS i OECD zastosowały odmienne sposoby jego obliczania, czy może jedna z tych instytucji niepoprawnie opisała swoje dane? (Dane przytoczone przez OECD odpowiadałyby polskim danym z lat 2000/2001, choć opisane są jako dane z roku 2007). Autorzy nie robią jednak nic, by te rozbieżności wyjaśnić.

Nieścista jest informacja zawarta w paragrafie 8.65, gdzie czytamy, iż kredyt studencki udzielony być może na maksymalnie 6 lat. Jest to prawda, ale tylko w odniesieniu do studentów studiów I i II stopnia. W przypadku doktorantów, kredyt może być udzielony łącznie na 10 lat (por. Art. 15, Ustęp 2, punkt 1 Ustawy z dnia 17 lipca 1998 r. o pożyczkach i kredytach studenckich).

Najbardziej interesujący przypadek wykorzystania przez autorów *Diagnozy...* już istniejących danych stanowi jednak mapa zamieszczona w paragrafie 4.23 na stronie 33, ilustrująca wielkość i geograficzny rozkład ważniejszych ośrodków akademickich w Polsce. Zgodnie ze znajdującą się pod nią informacją, jest to *opracowanie własne na podstawie Wikipedia Commons – uczelnie.png*. I rzeczywiście, pod adresem internetowym <http://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:PL-uczelnie.png> znajduje się mapa bardzo podobna do mapy znajdującej się w *Diagnozie...*

Krytyka prac E&Y i IBnGR nad diagnozą stanu oraz strategią reformy szkolnictwa wyższego

W jaki jednak sposób mapa ta została przez autorów *Diagnozy...* opracowana? W Wikipedii jest ona szara, w *Diagnozie...* jest natomiast kolorowa i lepiej oddaje lokalizację niektórych miejscowości. Zarówno dane liczbowe umieszczone na obu mapach, jak i sposób ich graficznego przedstawienia są jednak takie same.

Nie wiadomo jednak, jakie jest kryterium pozwalające przyjąć autorom *Diagnozy...*, iż dany ośrodek akademicki jest ośrodkiem „ważniejszym”. Informacji tej nie znajdziemy również w Wikipedii. Nie pamięta tego również autor oryginalnej mapki, z którym udało nam się skontaktować. Trudno się temu dziwić, skoro od czasu jej opracowania minęło 5 lat (informacja łatwa do sprawdzenia na stronach Wikipedii).

Dziś jej twórca jest już studentem, ale w 2005 roku był jeszcze licealistą. Tworząc mapkę dla potrzeb wolnej encyklopedii, Wikipedysta korzystał z danych pochodzących z rocznika statystycznego oraz bazy danych Ośrodka Przetwarzania Informacji (www.opi.org.pl). Są to wiarygodne źródła danych, ale tego, że to właśnie z nich korzystał twórca mapy, autorzy *Diagnozy...* wiedzieć nie mogli: odnośna strona Wikipedii tych informacji nie zawiera, a z jej autorem nikt przed nami się w tej sprawie nie kontaktował.

Mapka ta w paragrafie 4.22 pozwala jednak autorom *Diagnozy...* stwierdzić, iż szczególną uwagę zwraca pustka wzdłuż zachodniej granicy kraju. Dlaczego jednak w zasadzie pustka ta miałaby zwracać szczególną uwagę – nie wiadomo. Lubuskie pod względem liczby mieszkańców znajduje się na ostatnim miejscu wśród 16 polskich województw. Na jego obszarze znajdują się jedynie 2 miejscowości liczące ponad 100 tys. mieszkańców. Są to Zielona Góra i Gorzów Wlkp. i obie te miejscowości zostały na mapie uwzględnione.

Czyżby więc uwagę autorów *Diagnozy...* zwrócił fakt, że przy zachodniej granicy Polski nie ma większej liczby dużych miast? Byłaby to konstatacja słuszna, ale banalna. Jeśli problem widzą oni w niewielkiej liczbie szkół wyższych w pobliżu zachodniej granicy Polski, byłaby to konstatacja niebanalna, ale i niesłuszna. Na odsiecz trosce autorów *Diagnozy...* w takim przypadku przyjść mogłoby ich własne dzieło, gdzie na kolejnej stronie, w paragrafie 4.27 znajdujemy mapę przedstawiającą rozkład geograficzny uczelni niepublicznych i ich oddziałów zamiejscowych według powiatów, w roku 2008/2009. Tu uwagę zwraca już nie zachód Polski (gdzie szkoły wyższe znajdują się również w mniej ludnych powiatach), ale jej przeciwny kraniec – wschód.

Jeśli już Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego postanowiło wydać duże pieniądze na analizę ogólnodostępnych danych, warto było zadbać o to, aby była ona krytyczna, twórcza, by dodawała coś nowego do opisanych już liczb i prawidłowości, by zestawiała je w oryginalny sposób, dając przy tym pełny obraz rzeczywistości. Wtedy faktycznie byłyby to dobrze wydane środki. Przytaczane dane nie są jednak ani nowe, ani krytycznie przeanalizowane, ani rzetelnie zaprezentowane. Jeśli strategia daleko idącej reformy opiera się na takich podstawach, to jest to olbrzym na glinianych nogach.

GRZECH 2: Cudze chwalicie, swego nie znacie...

...sami nie wiecie, co posiadacie. Jednym z kardynalnych błędów analizowanej *Diagnozy...* jest istotne pominięcie nauki jako kluczowej obok dydaktyki działalności Uniwersytetów i Szkół Wyższych, a także wyłącznej działalności Instytutów Naukowo-Badawczych. **Proponowana diagnoza nie uwzględnia specyfiki sektora, którego badanie to miało objąć. Sektor ten nie bez powodu nazywa się „Szkolnictwo Wyższe i Nauka”, jako że te dwa rodzaje działalności są powiązane.** W konsekwencji *Diagnozę...* można by właściwie uznać za odnoszącą się do szkolnictwa technicznego, a nie wyższego. Nie uwzględniono również specyfiki poszczególnych dyscyplin naukowych, które determinują nie tylko kariery badaczy i dydaktyków, ale istotnie wpływają na sposób edukacji zawodowej i organizację poszczególnych wydziałów. Z drugiej strony w kwestii rankingów (patrz Grzech nr 4) uczelnie są oceniane pod kątem osiągnięć w ramach działalności badawczej. Autorzy są zatem niekonsekwentni.

Poważną ułomnością przedstawionej diagnozy jest tendencyjne przedstawianie stanu obecnego nauki polskiej i brak pozytywnego przykładu pochodzącego z rodzimego gruntu. Autorzy wskazują na skandalicznie niską produktywność naukowców polskich i wielozatrudnienie, czy też wieloletowość kadry - przy jednoczesnym braku podania wysokości pensji - co jest kolejnym kardynalnym błędem autorów raportu wskazującym na jego nieprofesjonalność (o czym więcej mówi Grzech 8). W przekonaniu o miernej jakości nauki polskiej (wiedza pochodząca z przytaczanych rankingów - zob. grzech nr 4) i powtarzając stereotypowy pogląd na temat rodzimych osiągnięć, **Autorzy popełnili kolejny błąd, wskazując na wiodące uniwersytety amerykańskie i brytyjskie (Harvard, Stanford, Cambridge i Oxford) jako na model dla polskich uniwersytetów państwowych w których nauka jest dla studentów stacjonarnych bezpłatna. Autorzy nie zadali sobie trudu, aby znaleźć pozytywny przykład pochodzący z Polski. A jest to możliwe i to w sektorze badanym, czyli w świecie uniwersyteckim**, a nie korporacyjnym - wystarczy należycie wykonać pracę eksperta przygotowującego diagnozę i udać się w teren. Co więcej, mimo że w rozdziale poświęconym rankingom Autorzy zauważyli, że kilka wybranych wydziałów z jednostek takich jak Uniwersytet Warszawski, Jagielloński i Wrocławski (m.in. Wydział Chemii tego pierwszego) osiągnęło niezwykle wysoką pozycję, i to na skalę światową, to nie próbowali dociec, jak do tego doszło.

O ile nie ulega wątpliwości że sytuacja nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce jest bardzo zróżnicowana, o tyle z pewnością można powiedzieć że jest w Polsce już dzisiaj wiele miejsc, w których prowadzi się dydaktykę i badania naukowe na najwyższym poziomie na świecie. Nie wystarczy w *Diagnozie...* wspomnieć o tym, że np. chemia zajmuje w rankingach europejskich dobre miejsca – należy wytłumaczyć, w jaki sposób tak się stało w przypadku dziedziny, w której prowadzenie badań wymaga na ogół kosztownego sprzętu? Nie wystarczy wspomnieć, iż mamy dobre tradycje na tym polu. Należy zbadać, co wyróżnia to miejsce na tle innych.

Okazuje się, że **Wydział Chemii Uniwersytetu Warszawskiego w 1993 roku wprowadził reformę, która spowodowała, iż należy on do jednych z najlepszych na świecie w swej dyscyplinie.** Jak to zrobiono? Czy wykorzystano wyjątkowe środki niedostępne innym instytucjom? Czy do dokonania tak istotnych i efektywnych zmian potrzebne są radykalne cięcia, przesunięcia budżetowe, zakazy czy nakazy mobilności, zakazy wieloletowości, kolejne paragrafy, krótkie kontrakty, zakazy zatrudniania we własnym ośrodku i inne radykalne pomysły? Jakiej strategii chemicy zawdzięczają swój sukces?

Otóż zamiast chwytliwych sloganów, pięknych słów i obietnic, specjalnych środków i marketingowych sztuczek stworzyli **system**. Autorzy *Diagnozy...* mogli się dowiedzieć o tym przedsięwzięciu, gdyby podczas przygotowań do publikacji zbadali te miejsca, w których sukces w nauce jest rezultatem przeprowadzonych oddolnie, czy też wewnątrznie zmian. Profesjonalna ekspertyza polega bowiem na uwzględnieniu kompleksowości badanych kwestii i objęciu analizą różnorodnych przypadków.

Na Wydziale Chemii UW efektywną reformę przeprowadzono w 1993 roku. **Chemicy (pod kierunkiem prof Lucjana Pieli) oparli swoją reformę na logice ewolucji.** W przekonaniu, iż tylko takie rozwiązanie, które będzie generowało stałą zmianę, doprowadzi do trwałego polepszania sytuacji, stworzyli oni system, który działa do dziś i powoduje, że Wydział Chemii już jest konkurencyjny na światowym poziomie i ma wyjątkowe osiągnięcia także w dziedzinie współpracy z gospodarką. Twórcy reformy kierowali się następującymi celami strategicznymi:

1. Uzyskanie oryginalnych i ważnych osiągnięć w najbardziej atrakcyjnych nurtach badawczych w świecie.
2. Uzyskanie oryginalnych i ważnych technologii i ich wykorzystanie we współpracy technologicznej w Polsce i Polski ze światem.

Z tymi celami naukowymi został związany cel edukacyjny:

3. Wykształcenie na poziomie światowym kadr dla nauki, oświaty i przemysłu.

Krytyka prac E&Y i IBnGR nad diagnozą stanu oraz strategią reformy szkolnictwa wyższego

Stworzono **spójny system, nastawiony na realizację tych celów strategicznych** a jego podstawowymi elementami są:

- **jasny system finansowania badań** naukowych oparty na miernikach efektywności naukowej zespołów badawczych
- **jasny system kształtowania wynagrodzeń pracownika**, uwzględniający wyniki jego pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej
- **decentralizacja** decyzji, prowadząca do gospodarności na każdym szczeblu organizacji.

Stworzono i sprawdzono (15 lat doświadczenia) system oceny jakości pracy poszczególnych jednostek badawczych i dydaktycznych. System ten opiera się na IF (Impact Factor) czasopism, w których publikowane są prace badaczy. System oceny, który mógłby być zastosowany w całym systemie polskiego szkolnictwa wyższego, może być zróżnicowany, oparty na odmiennych kryteriach, bowiem system ewolucyjny zakłada wysoki stopień elastyczności: kryteria są negocjowane w środowisku przedstawicieli danych dyscyplin odpowiednio do specyfiki danej gałęzi nauki, co jest istotne w przypadkach np. tych dziedzin, których rozwój nie opiera się na anglojęzycznych publikacjach. Na Wydziale Chemii oceniana jest najmniejsza jednostka (zakład) i decentralizacja powoduje, iż jej szef jest odpowiedzialny za ocenę wkładu każdego pracownika do wyników zespołu. Ta ocena rzutuje na końcową pensję. Wszystkie obliczenia dokonywane są na podstawie uprzednio opracowanych algorytmów (kryteria zostały wspólnie dopracowane aby ograniczyć do minimum malwersacje). Bazując na tym, iż szef danej grupy zna wkład każdego członka zespołu w realizowaną pracę, przesunięto odpowiedzialność za podział premii na szefa najniższego szczebla organizacyjnego. To przesunięcie umożliwiło także zapobieganie trudnym sytuacjom (np. choroba pracownika, czy urlop macierzyński były brane pod uwagę i naukowiec nie był poszkodowany).

Ewolucja założona w systemie polega na tym, iż początkowo zachowano 95% dotychczasowej pensji stałej (następnie jest ta stała obliczana jako średnia z ostatnich 3 lat pracy) i dodatkowa kwota (premia) doliczana jest z pracy publikacyjnej (na podstawie IF), osiągnięć patentowych, czy też publikacji popularno-naukowych. Tym, którzy poświęcili się pracy dydaktycznej, dano możliwość realizacji większej liczby godzin (wzrost pensji). Proporcje pomiędzy pracą dydaktyczną a badawczą stanowią także element negocjacji, a praca administracyjna stanowi 15% podstawy dla obliczenia wynagrodzenia. Co trzy lata nalicza się podstawę pensji włączając dodatkowe wynagrodzenie do otrzymanej sumy. **W taki oto sposób na Wydziale Chemii pensje są zróżnicowane. Zależą od jakości i ilości wykonywanych godzin dydaktycznych, efektywności publikacyjnej i patentowej** (wdrożenia są tutaj wysoko punktowane).

W tym systemie naukowiec, który posiada publikacje w znaczących pismach, będzie zarabiał więcej niż ten, który nie publikuje. Tak więc bez wprowadzania ogólnych nakazów wymuszających konkurencyjność wdrożono mechanizm oparty na dodatkowym wynagradzaniu tych, którzy wyróżniali się wynikami w pracy. W takich warunkach pisanie grantów i otrzymywanie środków na badania z instytucji nie tylko polskich, ale europejskich i zagranicznych, nie jest dodatkową działalnością, ale jedną z podstawowych czynności zapewniającą fundusze na realizowanie przedsięwziętych prac. Stwarzając jasny – ewolucyjny – system wdrażając go drogą licznych negocjacji z pracownikami i po wielu godzinach wyjaśnień jego funkcjonowania, autorzy Reformy osiągnęli niewątpliwy sukces. Reformę przeprowadzono za zgodą i poparciem pracowników wydziału a od momentu jej wdrożenia Wydział Chemii notuje ciągły wzrost publikacji i posiada miano ośrodka wzorcowego w świecie naukowym. Szkoda że od tak wielu lat nikt z odpowiednich władz (Ministerstwo) ani z grona ekspertów Konsorcjum nie zainteresował się tym niezwykle przypadkiem, niewątpliwie godnym naśladowania.

Zdziwienie budzi fakt, że Ministerstwo zamówiło tak drogą diagnozę zamiast powierzyć te fundusze odpowiednim osobom – np. chemikom z UW, którzy prawdopodobnie wykonali to, do czego dążyli od stuleci

alchemicy. Odkryli oni sposób na „produkcję złota” – tego, które ma stanowić o przyszłości naszego kraju, czyli społeczeństwa opartego na Wiedzy i to tej najwyższej jakości.

Tło międzynarodowe, a może potwierdzanie z góry przyjętych tez? Grzech 3 i 4

Autorzy *Diagnozy... i Strategii...* przedstawiają sytuację polskiej nauki w kontekście międzynarodowym, z tym że czynią to w sposób wybiórczy, o ile nie manipulacyjny. Przedstawimy poniżej dwa problemy z tym związane. Po pierwsze zadaliśmy sobie pytanie o postulat współpracy z biznesem wzorowanej na praktykach rodem z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. W dalszej kolejności postaramy się poddać krytycznej analizie przytoczone przez autorów omawianych dokumentów rankingi szkół wyższych.

GRZECH 3: Skąd wziąć przedsiębiorców do współpracy?

Niemalą wagę przywiązują autorzy *Strategii...* do otwarcia uczelni na współpracę ze światem gospodarczym. Nie raz spotykamy postulat „rozwijania kontaktów z otoczeniem społecznym i gospodarczym, także w zakresie komercjalizacji wyników badań” (5.3). Ponadto jednym z najistotniejszych celów kształcenia ma stać się dostarczanie rynkowi pracy absolwentów odpowiedniej jakości – tj. absolwentów o poszukiwanych aktualnie kwalifikacjach. Nonsensem byłoby, naturalnie, całkowite zlekceważenie współpracy rynku i Akademii. Niemniej powiedzieć należy, że ze względu na rozmaite uwarunkowania strukturalne, postulaty tego rodzaju wysuwać należy bardzo ostrożnie. **Jeśli bowiem chce się, do pewnego stopnia, skłonić uczelnie do dostosowania się do wymagań rynku, należy najpierw dobrze ów rynek zdiagnozować i poznać.** Niewykluczone bowiem, że większych zmian potrzebuje właśnie rynek i polityka gospodarcza państwa. Zaczynając zmiany od poziomu uczelni ryzykujemy, że uda się je co prawda do rynku dostosować, lecz w ostatecznym rozrachunku oznaczać będzie to pogorszenie ich jakości.

Zacząć można od przytoczenia najbardziej bodaj banalnego faktu: jeśli przyjrzeć się strukturze przedsiębiorstw według klas wielkości mierzonych liczbą pracowników, okaże się, że **przeszło ¾ polskich przedsiębiorstw to przedsiębiorstwa małe, czyli zatrudniające do 49 osób** (76% w 2008 roku). Przedsiębiorstwa średnie (zatrudniające od 50 do 249 osób) stanowią kolejne 19,8% przedsiębiorstw. Zaledwie 4,2% to przedsiębiorstwa duże³. Tymczasem truizmem jest, że małe i średnie przedsiębiorstwa, które – jak widzimy – dominują w Polsce, nie inwestują raczej na masową skalę w badania i rozwój i – choć bywają innowacyjne – jest to z reguły innowacyjność specyficzna dla sektora MŚP (małych i średnich przedsiębiorstw). Trudno więc oczekiwać, by akurat z sektorem MŚP polskie uczelnie mogły wiązać wielkie nadzieje.

Kwoty przeznaczane przez polskie przedsiębiorstwa na innowacje technologiczne także nie są imponujące.

Przyjrzyjmy się liście rankingowej inwestorów w badania i rozwój w Polsce w 2008 roku opracowanej przez Instytut Nauk Ekonomicznych PAN i Sieć Naukową MSN: figurujące tam 593 przedsiębiorstwa przeznaczyły łącznie 1 602 092,9 tys. PLN na badania i rozwój, przy czym, aby trafić na listę, dane przedsiębiorstwo musiało wydać powyżej 1 miliona PLN⁴. Naturalnie, pieniądze te niekoniecznie trafiają do uczelni czy ośrodków badawczych.

³ GUS, *Podmioty gospodarcze według rodzajów i miejsc prowadzenia działalności w 2008 roku*, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_podm_gosp_wg_rodz_i_miejsca_prow_dzial_2008.pdf, s. 1.

⁴ Instytut Nauk Ekonomicznych PAN, Sieć Naukowa MSN, *Raport o innowacyjności gospodarki Polski w 2009 roku – wyniki badań*, http://www.inepan.waw.pl/pliki/siec_naukowa/Lista_badania_i_rozwoj.pdf.

Ekonomiści skłonni są twierdzić, że nasz kraj jest w sytuacji, w której – pod względem innowacyjności gospodarki – dogania pomału państwa najbardziej rozwinięte⁵. Jest to z pewnością wielka szansa dla polskiej Akademii. Nadal jednak pozostajemy krajem pół-peryferii – i dostosowując nadmiernie naukę i uczelnie do potrzeb rynku, możemy je również skazać na peryferyjność. Za mało jest w Polsce przedsiębiorców, którzy mogliby podjąć współpracę z naukowcami. Ponadto nie należy również zapominać o tych dziedzinach (np. humanistyka), którym jest z szeroko pojętym rynkiem nie po drodze. Czy oznacza to, że powinniśmy zamknąć wszystkie wydziały filozofii, muzykologii albo nauk politycznych?

GRZECH 4: Fetysz rankingów

Autorzy krytykowanych dokumentów powołują się w wielu miejscach na wyniki rankingu szanghajskiego (ARWU) (*Prezentacja...*, s.23-24; *Strategia...*, s. 32, *Diagnoza...*, s.115-123 i inne), a więc listy 500 najlepszych światowych uczelni porangowanych według kilku wybranych kryteriów. W *Diagnozie...* wymienione jest wprawdzie kilka innych rankingów, łącznie z bardzo lakonicznym opisem sposobu ich konstrukcji. Autorzy powołują się również na głosy krytyczne, a więc wydaje się, że powinni rozumieć, jak ostrożnie należy podchodzić do takich uszeregowień. Jednak najważniejsze argumenty na rzecz tezy o dramatycznym stanie polskiej nauki opierają się w dokumentach Autorów na rankingu szanghajskim. Zdają się więc oni nie dostrzegać, że poświęcając najwięcej uwagi temu właśnie rankingowi, dopuszczają się swego rodzaju manipulacji.

Przede wszystkim, podczas gdy celem planowanej reformy szkolnictwa wyższego (a nie tylko nauki!) ma być usprawnienie zarówno edukacyjnej, jak i naukowej wartości polskich szkół wyższych, to ranking szanghajski dotyczy wyłącznie tej drugiej sfery. Jak już wspomniano, Autorzy w obu dokumentach koncentrują się na dydaktycznej funkcji szkolnictwa wyższego i mało uwagi poświęcają pracy badawczej. Gdyby więc chcieli być konsekwentni, powinni wybrać inny ranking. Poprzez pomijanie działalności naukowo-badawczej i jej uwarunkowań z jednej strony, a cytowanie ARWU z drugiej, Autorzy mieszają dwa porządki, co zapewne służyć ma udowodnieniu tezy, zgodnie z którą polska Akademia ma się źle zarówno pod jednym, jak i drugim względem. Po drugie **ranking szanghajski jest w środowisku naukowym bardzo szeroko krytykowany**⁶, również przez uczonych z pierwszej piątki rankingu (np. Philip Aghion⁷ z MIT, uczelni zajmującej w rankingu szanghajskim miejsce piąte), których trudno podejrzewać o chęć zemsty lub obrony własnych interesów.

Poniżej przyjrzymy się bardziej dokładnie ARWU, aby Czytelnik mógł poznać kulisy przygotowywania rankingu, w którym najlepsze polskie szkoły wyższe zajmują tak niskie miejsca. Jak piszą sami twórcy przedsięwzięcia, „niezwykle trudno jest tworzyć międzynarodowe porównania jakości instytucji szkolnictwa wyższego. Stworzenie międzynarodowego rankingu uniwersytetów pod względem jakości kształcenia jest niemożliwe ze względu na ogromne zróżnicowanie szkół wyższych i techniczne trudności w pozyskaniu danych.”⁸ Dlatego też

⁵ T. Baczko (red.), *Raport o innowacyjności gospodarki Polski w 2007 roku*, Instytut Nauk Ekonomicznych Polskiej Akademii Nauk, http://www.inepan.waw.pl/pliki/siec_naukowa/Raport%202007.pdf, s. 10.

⁶ 1) Destler, B. (2008). A new relationship. *Nature*, Vol. 453, p. 853-854.

<http://www.nature.com/nature/journal/v453/n7197/full/453853a.html>

2) Enserink, M. (2007). Who Ranks the University Rankers? *Science*, Vol. 317. no. 5841, p. 1026-1028.

<http://www.sciencemag.org/cgi/content/full/317/5841/1026>

3) van Raan, A.F.J. (2005) Fatal Attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. *Scientometrics* Vol. 62, No. 1., p. 133-143

4) wspólne stanowisko UJ + UW w sprawie rankingów: http://www.uw.edu.pl/prasa/ranking_wprost_2010.html

⁷ Aghion P., Dewatripont M., Hoxby C.M., Mas-Colell A. & Sapir A. (2009) The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S. *NBER Working Paper* No. 14851

<http://www.nber.org/papers/w14851>

⁸ Liu, N.C. & Cheng, Y. (2005) Academic Ranking of World Universities – Methodologies and Problems. *Higher Education in Europe*, Vol. 30. no. 2., p.133; <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a727167323&db=all>

autorzy rankingu szanghajskiego (ARWU) świadomie zdecydowali się porównywać jedynie działalność uniwersytetów w sferze badawczej.

Ranking bierze pod uwagę kilka kryteriów: **liczbę laureatów Nagrody Nobla i Medalu Fieldsa** wśród absolwentów i kadry, liczbę **autorów najczęściej cytowanych prac**, liczbę **publikacji** naukowców z danego ośrodka **w pismach „Science” i „Nature”** oraz **odsetek publikacji w najważniejszych 20% czasopism z danej dziedziny** wśród publikacji w całej dziedzinie. Kryteria są brane pod uwagę z różnym stopniem ważności, przy czym sposób wyliczania wskaźników zmienia się co roku, ograniczając poważnie możliwość porównań rankingu na przestrzeni lat. Warto dodać, że na wskaźnik stanowiący 10% ogólnej punktacji składa się suma punktacji z poprzednich wskaźników przypadająca na jednego pracownika naukowego, co w znaczącym stopniu **promuje uczelnie posiadające niewielką kadrę, o charakterze bliższym uczelni badawczej niż dydaktycznej**. Interpretacji zmian pozycji danej uczelni w czasie nie służy również to, że punktacja podawana jest jako odsetek punktów w stosunku do zwycięzcy rankingu z danego roku. Oznacza to, że jeśli pracownicy zajmującego pierwszą lokatę Harvardu opublikują w danym roku wyjątkowo dużo artykułów, punktacja innych uniwersytetów, nawet jeśli nic się w nich nie zmieniło, może drastycznie spaść.

Paradoksalnie, jeśli chcielibyśmy ujrzyć nasze uniwersytety na najwyższych miejscach rankingu, co jest jednym z celów Strategii..., najlepszą strategią może wcale nie być poprawa jakości kształcenia. Pozycję w rankingu można podwyższyć np. poprzez strategiczne łączenie i dzielenie instytucji. W Polsce często działalność badawcza jest prowadzona poza uczelniami, np. w instytutach badawczych takich jak PAN. Gdyby połączyć Uniwersytet Warszawski z Polską Akademią Nauk, pozycja takiej jednostki byłaby znacznie wyższa niż samego UW, a przecież nie oznaczałoby to rzeczywistej poprawy jakości prowadzonych tam badań i dydaktyki. **Można by również lobbować na rzecz zmiany kryteriów i doliczać uniwersytetom punkty np. za obecne publikacje naukowców, którzy kończyli studia na poziomie magisterskim lub licencjackim w danym kraju, a dopiero potem wyemigrowali do Stanów Zjednoczonych, by tam przysparzać punktów ośrodkom z pierwszej setki rankingu.**

Krytycy rankingu (np. van Raan, 2005) zwracali uwagę zarówno na skandalicznie niską jakość pozyskiwania danych (np. uniwersytety, które funkcjonują pod różnymi nazwami Leiden University/Leiden Observatory/ Leids Universitair Medisch Centrum nie są często w indeksach cytowań identyfikowane jako jedna instytucja i tracą w ten sposób punkty), jak i na kwestię samego przedmiotu wskaźników. Inaczej mówiąc, nie ma wśród naukowców zgody co do tego, czy naprawdę liczba Noblistów aktualnie afiliowanych w danej instytucji lub liczba publikacji czy cytowań świadczą bezpośrednio o wyższej jakości uniwersytetu. Główne problemy uniemożliwiające wnioskowanie o jakości kształcenia w szkołach wyższych na jego podstawie to między innymi:

- **brak kryteriów odnoszących się do jakości kształcenia** (np. oferty pracy dla absolwentów, ocena kształcenia przez studentów, stosunek liczby pracowników do liczby studentów itp.)
- **brak kryteriów odnoszących się do demokratycznej roli uczelni, pojęcia równości szans, dostępności wykształcenia wyższego dla różnych grup społecznych** (np. dostęp studentów z niższych warstw społecznych, dostęp do wykształcenia dla poszczególnych grup etnicznych)
- **dominacja w rankingu nauk przyrodniczych**, w tym medycyny, oraz matematyki. Nagrody brane pod uwagę w rankingu to wyłącznie Nagrody Nobla, w przypadku których jedynie nagroda z ekonomii przyznawana jest w szeroko pojmowanych naukach społecznych, podczas gdy przedstawiciele nauk przyrodniczych otrzymują nagrody z Chemii, Fizyki oraz Medycyny i Fizjologii, a także przyznawane matematykom Medale Fieldsa. Ponadto w dyscyplinach przyrodniczych, a przede wszystkim w medycynie, publikuje się dużo więcej artykułów niż w naukach społecznych, co jest związane ze specyfiką tych dyscyplin. Jeśli szkoła specjalizuje się w naukach społecznych, jak np. London School of

Krytyka prac E&Y i IBnGR nad diagnozą stanu oraz strategią reformy szkolnictwa wyższego

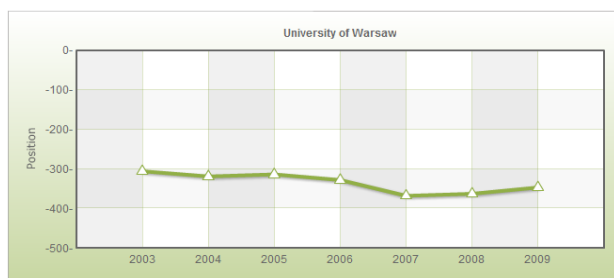
Economics and Political Science, ranking bazuje tylko na części kryteriów⁹ (np. nie zlicza publikacji w Nature i Science). Między innymi dlatego wspomniana brytyjska uczelnia w 2006 roku była notowana dopiero w trzeciej setce w rankingu ARWU, podczas gdy w klasyfikacji proponowanej przez Times Higher Education Supplement (THES) zajęła zaszczytne 17. miejsce (Enserink, 2007, s. 1028).

- **uprzywilejowana pozycja krajów anglojęzycznych**, podczas gdy duża część produkcji naukowej w Europie powstaje w językach narodowych, nie wspominając o tym, że w pewnych dziedzinach najważniejsze wyniki i idee są publikowane w językach specjalistycznych innych niż angielski (np. prawo rzymskie - język włoski i łacina; historia czy muzykologia – język niemiecki).
- **nieadekwatność punktacji związanej z laureatami nagród do faktycznych osiągnięć instytucji badawczych.** *Freie Universität Berlin* spadł z chlubnej 95. pozycji, którą zajmował w 2003 roku do trzeciej setki w roku 2004. Tymczasem jego 95. zaszczytną pozycję zajęła druga berlińska uczelnia, *Die Humboldt-Universität zu Berlin*, co stanowiło niezwyklej wprost awans z drugiej setki (pozycja 150-200). Nie wynikało to jednak z faktu, że jakość jednej i drugiej uczelni tak dramatycznie się zmieniły, ale z „przeprowadzki” Einsteina, który został policzony jako absolwent różnych uczelni w latach 2003 i 2004, podobnie jak kilku innych noblistów z czasów, w których obie wymienione jednostki stanowiły jedną. (Enserink, 2007, s. 1026).

Podsumowując, powoływanie się na ranking szanghajski i inne rankingi powinno opierać się na ich zrozumieniu, poprzedzonym analizą metodologii, a także rzetelnym zaprezentowaniu. Wybór punktów odniesienia, punktów czasowych, które porównujemy oraz kryteriów, jakie określamy jako najważniejsze mogą prowadzić do bardzo różnorodnych wniosków: zarówno o pogarszaniu, jak i polepszaniu sytuacji polskich uczelni. Stwierdzenie, że pozycja Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego w rankingu ARWU ma „tendencję stagnacyjno-spadkową” nie jest dobrze udokumentowana. Obserwując wykresy pochodzące ze strony internetowej szanghajskej instytucji, można opisać tę tendencję na różne sposoby. Tymczasem z powodów wymienionych powyżej oraz ze względu na fakt, że ranking ma zaledwie kilkuletnią historię, uważamy, że nadużyciem jest samo używanie słowa „tendencja”.

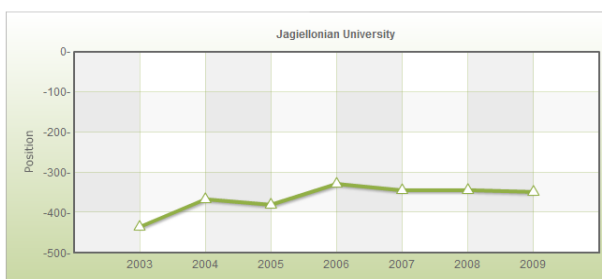
Wykres 1 Pozycja Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego w rankingu szanghajskim w latach 2003-2009, źródło: ARWU

Performance in Academic Ranking of World Universities



ARWU	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Institutional Ranking	301-400	302-403	301-400	301-400	305-402	303-401	303-401

Performance in Academic Ranking of World Universities



ARWU	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Institutional Ranking	401-500	302-403	301-400	301-400	305-402	303-401	303-401

⁹ Waga przypisywana wyeliminowanemu kryterium jest redystrybuowana pomiędzy inne kryteria. Inaczej mówiąc, taka uczelnia w teorii nie traci na usunięciu kryterium, ale w praktyce nie może uzyskać wartości punktowej osiągalnej dla uczelni o bardziej przyrodniczym profilu.

Brak diagnozy ludzi sektora nauki. Grzech 5 i 6

Autorzy *Diagnozy...* mogliby uniknąć popełnienia kolejnych grzechów, gdyby zastanowili się, do kogo adresowana jest reforma i kogo dotknie. Nie powinno się proponować nowych rozwiązań nie mając wiedzy o grupach, które są ich przedmiotem, w tym przypadku studentach, doktorantach i pracownikach naukowych. To oni tworzą Akademię, więc warto by było poświęcić diagnozie tych grup nieco więcej czasu i wysiłku.

GRZECH 5: Studenci dla uczelni czy uczelnie dla studentów?

Po przeczytaniu *Strategii...* i *Diagnozy...*, wiedza na temat studentów nie wykroczy istotnie poza to co można przeczytać w Roczniku Statystycznym. Dowiemy się, iż są to osoby w „wieku studenckim” (19-25 lat), studiujące na uczelniach publicznych lub niepublicznych i wybierających studia stacjonarne lub niestacjonarne (czyli nie płacący lub płacący za studia) na kierunkach „masowych” lub „niszowych”. W *Diagnozie...* charakterystyce studentów jest poświęcony zaledwie krótki podrozdział, oparty w dużej mierze na danych GUS (roczniki statystyczne), z szybkim przejściem do opisu na poziomie państwa, np. liczby studentów na obywatela w poszczególnych województwach. W *Strategii...* jest jeszcze gorzej – tu o studentach jest dosłownie jedna strona (na 128), plus kilka pojedynczych zdań.

Konieczne jest zwrócenie uwagi, że taka dysproporcja w traktowaniu populacji będącej w centrum uwagi działalności badanego sektora jest szokująca nie tylko z przyczyn opisanych wyżej, ale także z uwagi na proporcje pomiędzy liczbą studentów a pracowników naukowych. Wszak Autorzy podają, że jest w Polsce 1,9 mln studentów, czyli blisko 20 razy więcej niż pracowników naukowych, którym poświęcono bez porównania więcej uwagi (choć mało dokładnie, o czym więcej w Grzechu nr 6). Kompletnie pomijane są tak istotne zmienne różnicujące studentów jak płeć, wiek, sytuacja rodzinna, sytuacja materialna (pojawiająca się jedynie w kontekście kryteriów przyznawania stypendiów socjalnych i kredytów studenckich, ale bez odniesienia do danych o dochodach) i sytuacja zawodowa¹⁰.

Przy tak odpowiedzialnym zadaniu, jakiego się podjęli Autorzy *Strategii...*, bez należytego rozpoznania sytuacji (trudno tu mówić więc o diagnozie), można mieć wątpliwości co do efektów zarządzania tak słabo poznaną grupą. Wystarczy, by wielu studentów było jednak w innej (późniejszej) fazie życia niż się zakłada w *Diagnozie...*, aby propozycja reform była nieadekwatna.

Przykładem istotnego „zaniedbania” jest kwestia pracy zawodowej, którą Autorzy pomijają, wspominając jedynie o praktykach studenckich i szansach na pracę po studiach. **Według prowadzonych wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego badań¹¹, pracuje ok. 45% badanych.** Nie dotyczy to tylko, jakby się stereotypowo wydawało, studentów studiów niestacjonarnych (pracuje 49 % studentów studiów wieczorowych i 83% studiów zaocznych), ale też stacjonarnych – tu pracę zarobkową podejmuje aż 35% badanych. Coraz mniej przypomina ona pracę dorywczą – dla 42% wykonywane czynności są ściśle związane z kierunkiem studiów, poświęcają jej tygodniowo średnio od 19 godzin (na I roku studiów stacjonarnych) do 32 (na V roku studiów niestacjonarnych-zaocznych)¹². Student pracujący może mieć więcej zupełnie nieprzewidzianych przez Autorów cech – może być poza przedziałem 18-24 lata, może mieć już własną rodzinę czy prowadzić firmę -

¹⁰ szkoły wyższe i ich finanse: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_E_szkoly_wyzsze_2008.pdf

Kształcenie dorosłych: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_WZ_ksztalcenie_doroslych.pdf

¹¹ Izdebski, A., Jasiński, M., Zajac, T., Kowalski, M., Ogólnouniwersytecka ankieta oceniającej jakość kształcenia 2009 – raportbadawczy, Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia na UW, 2009

¹² Zaznaczam, że dane opisują tylko Uniwersytet Warszawski – dużą uczelnię publiczną. Jednak z dużą pewnością można przypuszczać, iż na innych uczelniach, szczególnie niepublicznych sytuacja będzie jeszcze bardziej jaskrawa.

pobieżne sprawozdanie nie obejmuje tych licznych odmiennych aczkolwiek istotnych dla zrozumienia sytuacji i opracowania strategii przypadków.

Kolejną bardzo istotną kwestią pomijaną przez Autorów *Strategii...* i *Diagnozy...*, jest w zasadzie **zupełne niezauważanie faktu, że studia niestacjonarne dzielą się na dwa istotne podtypy: studia odbywające się dawnym tzw. trybie wieczorowym** (co bardzo często oznacza po prostu płatne studia stacjonarne, z zajęciami w ciągu dnia) **oraz studia zaoczne – gdzie zajęcia odbywają się głównie w weekendy**. Autorzy skorzystali ze zmian nazewnictwa, by złączyć te kategorie (samej zmianie poświęcone jest jedno zdanie). Taki zabieg umożliwia swobodne posługiwanie się negatywnymi ocenami niektórych kierunków zaocznych jako charakterystyką sposobu studiowania dotyczącą połowy studentów. W efekcie tej manipulacji czytelnik łatwo dojdzie do wniosku, że na uczelniach dzieje się bardzo źle – połowa studentów to studenci niestacjonarni (płatący za studia), uczeni materiału z całego semestru w weekendy. A przecież tak znaczna liczba kierunków niestacjonarnych, szczególnie na publicznych uczelniach, jest efektem tego, że do niemal każdego kierunku stacjonarnego otwierany jest kierunek w wersji niestacjonarnej, nie różniący się na ogół liczbą godzin, programem i poziomem studiów. W *Strategii...* pomijani są też studenci studiów podyplomowych (w roku 2008/2009 168 tys. osób¹³), stanowiący przecież inne istotne źródło dochodów uczelni.

Autorzy *Strategii...* proponują podział istniejących instytucji na uczelnie akademickie, zawodowe, kolegia akademickie czy uczelnie badawcze. Programy studiów mają stać się bardziej różnorodne, a studenci bardziej mobilni, otwarci i lepiej przygotowani do rynku pracy. **Propozycja ta jest jednak ogólnikowa, stworzona w wyniku obrania odgórnej perspektywy wynikającej z potrzeb rynku pracy** (którego dynamika jest tak nieprzewidywalna, iż każde sterowanie odgórne jest wielkim ryzykiem) i motywowanych tzw. zagrożeniami związanymi z niżem demograficznym. Ogromnym problemem jest brak perspektywy oddolnej. Można zadać Autorom pytanie: **czy studenci są dla uczelni czy uczelnie dla studentów?** Wymienione błędy – przede wszystkim niemal całkowite zignorowanie najliczniejszej grupy, której *Diagnoza...* powinna dotyczyć (aktualnych studentów, z których część stanie się też w przyszłości kadrą) budzą bardzo poważne wątpliwości co do jakości zarówno do samej *Diagnozy...*, jak i opartej na niej *Strategii...*

GRZECH 6: Naukowiec czyli kto?

Autorzy *Strategii...* uznają, że „podstawowe znaczenie ma wspieranie rozwoju kadry akademickiej, która jest kluczowym czynnikiem sukcesu” (*Strategia...*: 44). Jest to jak najbardziej słuszne stwierdzenie. Niestety, wnikliwy czytelnik *Diagnozy...* i *Strategii...* nie odnajdzie w tych dokumentach klarownie określonej wizji kariery naukowej. Młody naukowiec od razu zauważy, że jego sytuacja nie została dobrze przez Autorów rozpoznana, a tym samym proponowane przez nich rozwiązania mogą być trudne do zrealizowania, co gorsze mogą wręcz prowadzić do skutków odwrotnych do zamierzonych.

Dlaczego uważamy, że w *Diagnozie...* i *Strategii...* nie odnajdujemy należycie zaprojektowanej ścieżki kariery naukowej? Po pierwsze, nie można mówić o planowaniu kariery akademickiej, jeśli nie określi się jej początku. Po drugie, należy rzetelnie zdiagnozować zagrożenia na każdym etapie rozwoju zawodowego, które mogą blokować awans oraz powodować odpływ naukowców ze szkolnictwa wyższego.

Kariera naukowa w rzeczywistości rozpoczyna się **z chwilą podjęcia studiów doktoranckich**, a nie obrony doktoratu, jak wskazują Autorzy *Diagnozy...* (zob. 46-47). Doktoranci – oficjalnie uczestnicy studiów III stopnia – *de facto* pełnią funkcję nauczycieli akademickich i stanowią podstawową „siłę roboczą” laboratoriów badawczych. Należy więc ich traktować jak młodych badaczy i naukowców rozpoczynających uniwersytecką

¹³ http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_E_szkoly_wyzsze_2008.pdf

karierę, a nie studentów. Nie uwzględnienie w *Diagnozie...* sytuacji i problemów tej grupy sprawia, że proponowane rozwiązania dla młodych doktorów są oderwane od kontekstu ich wcześniejszych doświadczeń – czyli tego, jak przebiega kariera młodego naukowca na etapie pisania rozprawy doktorskiej, jak wygląda jego sytuacja materialna oraz jakie są jego motywacje.

Pogłębionej analizie sytuacji doktorantów nie odnajdziemy ani w rozdziale czwartym *Diagnozy...*, poświęconym studentom (zob. 35-39), ani w rozdziale piątym o pracownikach uczelni (zob. 41-53). Wrywkowe informacje nie stanowią też podstaw dla rekomendacji. Z *Diagnozy...* i *Strategii...* niestety nie dowiadujemy się bowiem, jak powinna przebiegać kariera młodego naukowca na etapie studiów doktoranckich. Dowiadujemy się jedynie, że przebiega źle.

„Na wykresie 5.20 uderza różnica między liczbą uczestników studiów doktoranckich, a liczbą otwartych przewodów doktorskich (co należy zrobić po pierwszym roku studiów doktoranckich).. Może to znaczyć, że poważna część osób przyjętych na studia doktoranckie nie uzyska potem tytułu doktora, być może nawet nie ma takiego zamiaru, rozpoczynając studia. Wyjątkowo duża liczba doktorantów pracuje na masowych wydziałach, gdzie stosunek liczby studentów do liczby nauczycieli jest wyjątkowo niekorzystny” (*Diagnoza...*: 46).

Niestety, komentarz o motywacjach doktorantów nie jest poparty żadnymi badaniami. Zastępuje on natomiast rozważania instytucjonalne. Zamiast zastanowić się nad sensem organizowania niestacjonarnych studiów doktoranckich, które są dochodowe, ale być może faktycznie „produkują” jedynie absolwentów z dyplomem ukończenia studiów zamiast doktorów, Autorzy woleli uznać, że problemem są indywidualne motywacje doktorantów. Niestety, przy okazji popełniają zasadniczy błąd – termin otwarcia przewodu jest określany przez poszczególne jednostki dydaktyczne. Trudno więc dane o małej liczbie otwartych przewodów uznać za niepokojące, jeśli wymagania są różne.

O wiele ciekawsze byłoby natomiast porównanie liczby otwartych przewodów uczestników studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Być może te dane mogłyby stanowić podstawę do rozważania, które studia doktoranckie w istocie są fikcją, a które faktycznie służą kształceniu przyszłej kadry akademickiej. Należałoby również podać dane, ile przewodów w ogóle nie kończy się obroną doktoratu oraz po jakim czasie od otwarcia przewodu dochodzi do obrony pracy doktorskiej¹⁴. Te dane powinny stanowić **punkt wyjścia do diagnozy sytuacji doktorantów** oraz problemów, które powodują, że „liczba nadanych stopni doktora w 2008 roku spadła do poziomu najniższego od 2001 roku” (*Diagnoza...*: 47). Bez tego nie można stworzyć realnych rekomendacji, które faktycznie przyczynią się do „wsparcia rozwoju kadry akademickiej”.

Pomimo, że Autorom *Diagnozy...* zdarzyło się użyć wobec doktorantów określenia „kandydaci na nauczycieli akademickich” (*Diagnoza...*: 45), faktycznie nie proponują żadnych rozwiązań, które w sposób systemowy przyczyniłyby się do polepszenia jakości studiów doktoranckich, sytuacji materialnej doktorantów oraz ich możliwości rozwoju naukowego. To co Autorzy oferują doktorantom to świadczenia typowo studenckie – stypendia socjalne, kredyty studenckie (*Strategia...*: 116 - 117). Co niepokojące, milczą na temat przyszłości stypendiów naukowych, z których obecnie korzysta 30% doktorantów (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*: 271). *Strategia...* nie porusza też kwestii objęcia doktorantów składkami emerytalnymi. Ponadto, postuluje się, aby doktorantom całkowicie odebrać możliwość prowadzenia zajęć, gdyż zakłada się, że „kształcenie na wszystkich typach programów będzie prowadzone przez nauczycieli akademickich posiadających co najmniej stopień doktora oraz udokumentowany dorobek badawczy” (*Strategia...*: 48). Doktoranci są więc „kandydatami

¹⁴ Według danych za 2008 rok: na 5370 obron, tylko 3485 (64%) miało miejsce do 2 lat od otwarcia przewodu. Reszta odpowiednio: po 3-4 latach (37%), 5-6 latach (5%), 7-8 latach (1,4%), a nawet 11 latach i więcej (15 obron). Cyt za: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*, GUS, Warszawa 2009, s. 279.

na nauczycieli akademickich”, którzy w toku studiów doktoranckich nie będą mieć możliwości zdobycia doświadczenia zawodowego.

Nie ma tu miejsca na omówienie wszystkich problemów doktorantów w ramach systemu polskiej nauki. Ale z pewnością należy podkreślić, że doktoranci to w istocie młodzi pracownicy nauki, najgorzej opłacani, całkowicie pozbawieni stabilności finansowej. Młodzi doktorzy nie biorą się znikąd – za sobą mają ponad cztery lata wyrzeczeń finansowych, które muszą ponieść, aby móc realizować karierę naukową. W tej sytuacji nakaz mobilności w postaci zakazu zatrudniania własnych doktorów (*Strategia...*: 75) okazuje się nieprzystosowany do polskich realiów i może oznaczać, że coraz mniej osób będzie skłonnych podjąć się pisanie rozprawy doktorskiej. Oczywiście, trudno to przewidzieć. Ale tego typu prognozowań powinniśmy oczekiwać od Autorów *Strategii...*, którzy takie rozwiązania postulują, nie posiadając żadnej wiedzy na temat sytuacji doktorantów.

Należy dodać, że jedynym czynnikiem skłaniającym do podjęcia studiów doktoranckich, który wskazują Autorzy, jest prestiż zawodu profesora (*Strategia...*: 37). W obliczu kolejnych wyrzeczeń, które młodzi naukowcy będą musieli ponieść, może okazać się to bodziec niewystarczający. Warto więc zauważyć, że zanim młody doktor zostanie zatrudniony na „własnej uczelni”, musi ponieść szereg kosztów, o których w *Diagnozie...* i *Strategii...* w ogóle nie ma mowy. Należy albo kompleksowo planować rozwój kariery naukowej i wyraźnie wskazać jej początek, a co za tym idzie **zaproponować rozwiązania także dla doktorantów**, poprawiające ich sytuację materialną i naukową, albo dostosować rekomendacje do społecznych realiów, w których obrona doktoratu i możliwość zatrudnienia jest pierwszym momentem stabilności finansowej i okazją do usamodzielnienia się przede wszystkim w wymiarze życiowym, a nie naukowym, o czym tak szumnie piszą Autorzy (*Strategia...*: 76).

Autorzy *Diagnozy...* i *Strategii...* w ogóle nie dokonali rzetelnej analizy zagrożeń dla rozwoju kariery naukowej na każdym jej etapie. Za niewiarygodne wręcz przeoczenie należy uznać fakt, że w obu dokumentach nie ma mowy ani o zjawisku odpływu kobiet z nauki, ani o zjawisku „szklanego sufitu”, czyli utrudnionego awansu kobiet na wyższe szczeble akademickiej hierarchii oraz małej reprezentacji kobiet w niektórych dziedzinach naukowych (zob. Budrowska, Duch, Titkow 2003, Budrowska 2005, Majcher 2008, Siemińska 2003). Wystarczy przytoczyć podstawowe dane dotyczące udziału kobiet w osiąganiu kolejnych stopni akademickiej kariery, aby uznać je za istotnie niepokojące – niestety niezauważone przez Autorów.

Tabela 1. Stopnie naukowe nadane w 2008 roku oraz pełnozatrudnieni nauczyciele akademicy w roku 2008/09 według procentowego udziału kobiet i mężczyzn. Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*, GUS, Warszawa 2009.

		Kobiety	Mężczyźni
Stopnie naukowe	Tytuł doktora	49	51
	Tytuł doktora habilitowanego	38	62
	Tytuł profesora	30	70
Zatrudnienie na stanowiskach	Ogół nauczycieli akademickich	42,3	57,7
	Asystent	52,9	47,1
	Adiunkt	42,9	57,1
	Docent	31,7	68,3
	Profesor nadzwyczajny	26	74
	Profesor zwyczajny	17	83

W *Diagnozie...* te dane nie zostały zaprezentowane, tym samym problem rezygnacji kobiet z kariery naukowej oraz trudności z awansem zawodowym całkowicie pominięto. W oczywisty sposób uniemożliwia to zarówno wskazanie przyczyn tych zjawisk, jak i stworzenie mechanizmów im zapobiegających. Tymczasem Autorzy *Strategii...* proponują rozwiązania - jak wspomniane zakazy zatrudniania „swoich doktorów” - które problem mogą pogłębiać. Nawet w kraju tak sprzyjającym częstym przeprowadzkom jakim są Stany Zjednoczone,

Krytyka prac E&Y i IBnGR nad diagnozą stanu oraz strategią reformy szkolnictwa wyższego

przyczyną masowego odpływu kobiet z nauki (głównie dziedziny nauk przyrodniczych) jest wymaganie mobilności kolidujące z życiem rodzinnym (zob. Smith-Doerr, 2004).

Brak odniesienia do tych danych i pogłębionej analizy wspomnianych zjawisk, wydaje się tym bardziej nieprawdopodobny, że na problem odchodzenia kobiet z nauki zwróciło ostatnio uwagę Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

„Zmiany mają zatrzymać kobiety na uczelniach. Minister nauki prof. Barbara Kudrycka uważa, że zbyt licznie odchodzą z nauki utalentowane kobiety między 30. a 39. rokiem życia. I choć więcej pań niż mężczyzn robi doktoraty (dane resortu z 2008 r. – 50,5 proc.), to tytuł profesora zdobywa jedynie 30 proc. Prof. Kudrycka: – Jeśli poprzestają na doktoracie z powodu trudności łączenia roli matki i naukowca, państwo powinno im pomóc, bo Polski nie stać na to, by traciła talenty badawcze” („Rzeczpospolita”, 17.03.10).

Dobrze, że Ministerstwo jest świadome tych zagrożeń, bowiem z *Diagnozy... i Strategii...*, sporządzonych przez Konsorcjum E&Y-IBnGR, żadnej wiedzy na temat tych zjawisk czerpać by nie mogło. Niestety, w obu dokumentach w ogóle nie odnajdziemy całościowego spojrzenia na karierę naukową – od doktoranta do profesora – z uwzględnieniem wszystkich barier, które utrudniają jej rozwój. A rekomendacje, które nie są oparte o rzetelną diagnozę, są w istocie nierealne.

GRZECH 7: Epidemia wieloetatowości

Do głównych punktów prezentowanej przez *Diagnozę...* krytyki środowiska naukowców należą: wieloetatowość, czyli praktyka zatrudniania na kilku (uczelnianych) etatach oraz wielozatrudnienie, czyli wykonywanie dodatkowej pracy dydaktycznej na umowy zlecenia i umowy o dzieło, a jednym z haseł jest likwidacja tej patologii, niemalże pod hasłem „nie będziesz pracował w kilku uczelniach!”. Skala obu tych praktyk określana jest w *Diagnozie...* jako „bardzo duża”. Z pewnością oba te zjawiska mają wiele negatywnych wymiarów, które także *Diagnoza...*, za raportem OECD z 2007r., wymienia. Do najbardziej szkodliwych skutków wieloetatowości i wielozatrudnienia należy utrata koncentracji nad badaniami w macierzystym ośrodku akademickim, tak badawczym, jak i dydaktycznym lub utrata możliwości realizowania badania w ogóle. Powstaje „diabelski krąg”, w którym „wieloetatowy” wykładowca nie ma czasu m.in. na prowadzenie własnych badań, nie jest też w stanie poświęcać dostatecznej uwagi badaniom innych naukowców, nie aktualizuje swojej wiedzy, w związku z czym nie potrafi także skutecznie i rzetelnie jej przekazywać.

Jednak, jeśli przez wieloetatowość lub wielozatrudnienie rozumieć nie tyle działalność dydaktyczno-naukową na dwóch lub więcej uczelniach, lecz płatną współpracę naukowca z przedsiębiorstwem, fundacją lub instytutem, może się okazać, iż jej osadzenie w praktyce, a tym samym **merytoryczne korzyści w procesie kształcenia studentów są nie do przecenienia.**

Aby móc jednak skutecznie wyeliminować negatywne skutki wieloetatowości lub wielozatrudnienia danej osoby w kilku instytucjach akademickich, warto poświęcić więcej uwagi przyczynom tych zjawisk. Diagnoza bowiem polega na zrozumieniu badanych mechanizmów i wyznajdowaniu sposobów zapobiegania im, a nie na stosowaniu ogólnych zakazów. A wieloetatowość to jeden termin, który może w praktyce oznaczać wiele różnych sytuacji życiowych i zawodowych. **Należałoby więc np. odróżnić liczbowo oraz jakościowo pracowników dydaktycznych, podejmujących pracę w wielu uczelniach zlokalizowanych w oddalonych od siebie miejscowościach od tych, którzy podejmują zajęcia dydaktyczne na dwóch-trzech uczelniach w tym samym mieście/województwie** lub w województwach ościennych, pracując w tygodniu np. na uczelni

macierzystej, a dojeżdżając w co drugą sobotę i niedzielę na zajęcia dla studentów niestacjonarnych na inną uczelnię.

Przyczyny takich decyzji zawodowych znajdują się w sferze ekonomicznej. To właśnie wysokość wynagrodzeń „wpędza” całe rzesze profesorów, adiunktów i doktorantów w wieloletowość. Biorąc pod uwagę głosy, sugerujące, iż wieloletowość lub wielozatrudnieniowość, to zjawisko, które środowisko naukowe „szczególnie lubi”¹⁵, należałoby zbadać nie tylko kwestię suponowanych preferencji osobistych, lecz przede wszystkim powody strukturalne, takie jak możliwe ścieżki kariery i wysokość wynagrodzenia, odpowiednie do stopnia naukowego.

Ważne rozróżnienie można wprowadzić również poprzez podział pracowników nauki na etatowych i nietatowych, tzn. nie objętych umową o pracę. Wbrew pozorom, tych ostatnich jest bardzo wielu, i należą do nich także nie tylko asystenci lub doktoranci, ale także osoby ze stopniem doktora. Szczególnie trudna jest jednak sytuacja doktorantów i osób mających nikłe szanse na etat uczelniany. Zatem, aby zrozumieć siłę argumentów ekonomicznych, należy przyrzeć się dysproporcjom wynagrodzeń pracowników akademickich i porównać je – co częściowo czyni także *Diagnoza...* – z płacami pracowników innych branż. Poniżej (Grzech nr 8) postaramy się wypełnić tę lukę podstawowymi danymi, których zabrakło w dokumentach przygotowanych przez Konsorcjum.

GRZECH 8: A za co to wszystko?

Autorzy *Diagnozy...* przeprowadzają analizę wynagrodzeń pracowników naukowych w Polsce na podstawie danych jednej uczelni (Uniwersytetu Warszawskiego), zestawiając je z danymi dotyczącymi wynagrodzeń z odpowiedniego województwa (mazowieckiego). Pomijając fakt, iż wyprowadzanie jakichkolwiek uogólnień (także statystycznych) na przykładzie jednostkowym nie spełnia ani wymogów naukowości, ani rzetelnej, profesjonalnej analizy, może dziwić swoista niefrasobliwość autorów raportu w obchodzeniu się z danymi. Oto bowiem postanowili oni skorzystać z rocznego sprawozdania Uniwersytetu Warszawskiego, publikowanego corocznie na stronie internetowej UW¹⁶.

Analiza przeprowadzona przez Autorów sprowadza się do wyciągu z tego sprawozdania (w postaci tabelki, zajmującej prawie całą stronę A4), przy czym wokół (ponad i poniżej) oraz w treści tabelki odnajdujemy trzy różne odniesienia co do roku, do którego mają się odnosić dane: 2009, 2008 i 2007. Jak przykładowo źródłem do danych z 2008 r. może być odniesienie bibliograficzne z 2007 r., wiedzą chyba tylko eksperci z firmy będącej jednym z filarów konsorcjum przygotowującego *Diagnozę...* Ernst&Young, wszak ich mottem jest „*quality in everything we do*”¹⁷. Odniesienia do danych UW z 2007 nie znajdujemy bowiem także w bibliografii. Dodatkowo frapującym może być założenie, iż owe dane powinny być znane w ministerstwie niezależnie (a wręcz wcześniej) od faktu i momentu sporządzenia *Diagnozy...* Jeśli przyjąć, iż przygotowanie jednej strony *Diagnozy...* i *Strategii...* kosztowało średnio ok. 5,555 złotych¹⁸, to rzeczą ewidentną w przypadku wyciągu z rocznego sprawozdania UW jest praktyka wyrzucania publicznych pieniędzy w błoto.

Diagnoza... zestawia dane o przeciętnym wynagrodzeniu nauczycieli akademickich na UW ze średnim wynagrodzeniem w województwie mazowieckim (tutaj znowu brak rzetelnego odniesienia do źródła danych).

¹⁵ por. dyskusja dot. *Diagnozy...* na specjalnie w tym celu utworzonej stronie internetowej

<http://www.uczelnia2020.pl/zobacz/diagnoza-stanu-szkolnictwa-wyz-2>

¹⁶ http://www.uw.edu.pl/strony/o_uw/dok/spraw2008/spraw_2008_3_czerwca.pdf

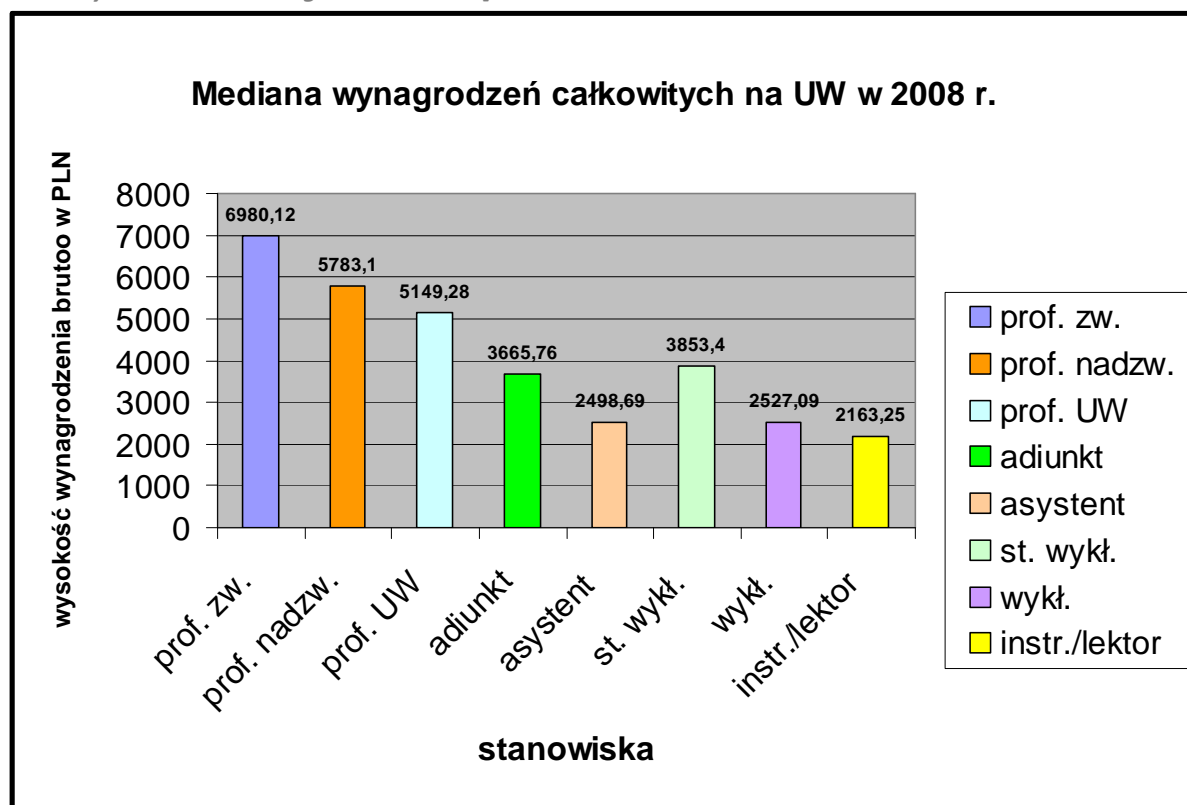
¹⁷ Motto na stronie internetowej E&Y Business Advisory

¹⁸ Patrz grzech nr 10

Autorzy koncentrują się (choć jednozdaniowo) na relacji wynagrodzeń profesorskich i średniego wynagrodzenia w województwie mazowieckim. Zestawienie przeciętnych wynagrodzeń UW (*Sprawozdanie Roczne Rektora Uniwersytetu Warszawskiego*) ujmuje dane dla poszczególnych wydziałów oraz przeciętne wynagrodzenie nauczycieli akademickich. Jednak nie wiadomo, czy liczone jest ono jako modalna (najczęstsza wartość), czy też jako średnia.

Dlatego najlepszym sposobem wydaje się porównanie **mediany wynagrodzeń**, czyli wartości środkowych. Co więcej, mediany wynagrodzeń można porównać z danymi z badań wynagrodzeń przeprowadzonych przez firmę Sedlak&Sedlak. Po obliczeniu mediany dla wszystkich kategorii nauczycieli akademickich na UW w 2008 r. otrzymujemy następujące dane dotyczące wynagrodzeń całkowitych (w skład którego wchodzi następujące składniki: wynagrodzenie zasadnicze, dodatek za wysługę lat oraz dodatek funkcyjny) wynosi odpowiednio brutto: dla lektora/instruktora: 2163,25 PLN dla wykładowcy: 2527,09 PLN, dla starszego wykładowcy – 3853,40 PLN, dla asystenta: 2498,69 PLN, dla adiunkta – 3665,76 PLN, dla profesora UW – 5149,28 PLN, dla profesora nadzwyczajnego – 5783,10 PLN, a dla profesora zwyczajnego – 6980,12 PLN.

Wykres 1. Zestawienie mediany wynagrodzeń nauczycieli akademickich na Uniwersytecie Warszawskim w 2008 r. [opracowanie własne na podstawie źródła: Załączniki do Sprawozdania Roczno Rektora Uniwersytetu Warszawskiego za rok 2008¹⁹]



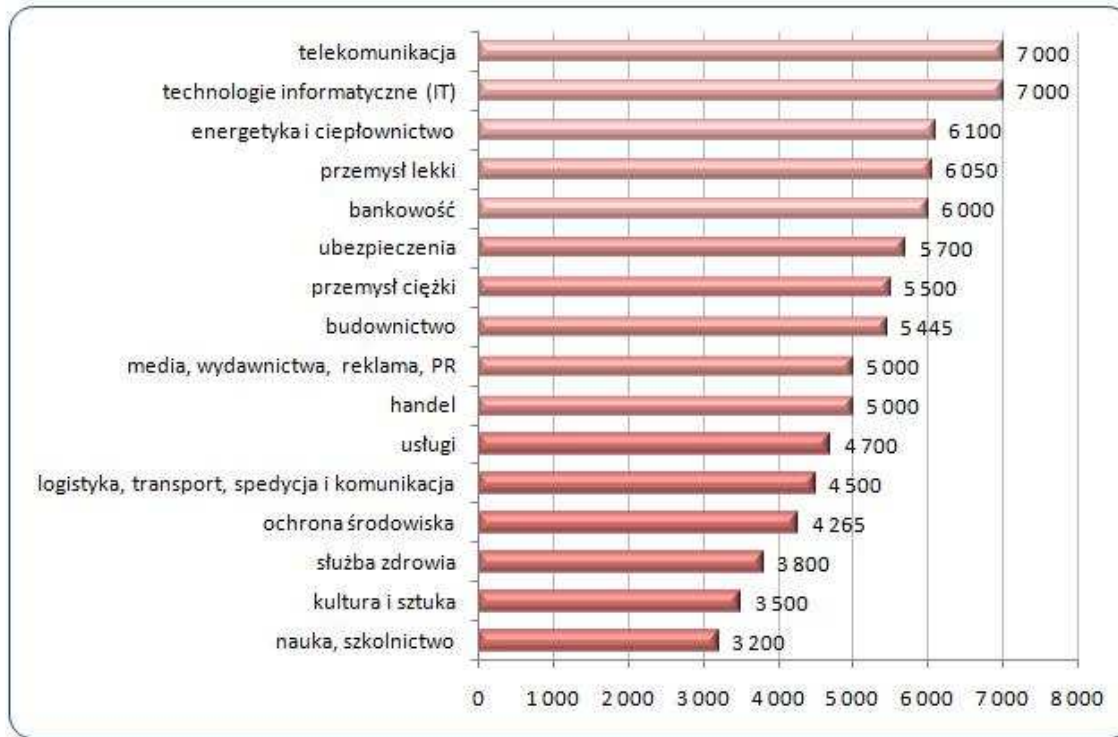
Można jednak spojrzeć na relację wynagrodzeń z punktu widzenia pracowników nauki, nie posiadających stopnia profesora (obojętnie: UW, nadzwyczajnego czy zwyczajnego). Rzut oka na zestawienie danych firmy Sedlak&Sedlak (Ogólnopolskie Badanie Wynagrodzeń 2009) pokazuje, że **tylko w dwóch branżach: kulturze/sztuce oraz nauce/szkolnictwie mediana wynagrodzeń jest w porównywalnym okresie niższa niż mediana wynagrodzenia pracownika naukowego ze stopniem doktora**. Inaczej mówiąc, naukowcy znajdują

¹⁹ http://www.uw.edu.pl/strony/o_uw/dok/spraw2008/zalaczniki.pdf

Krytyka prac E&Y i IBnGR nad diagnozą stanu oraz strategią reformy szkolnictwa wyższego

się w chlubnej grupie osób pracujących bardziej dla własnej satysfakcji i prestiżu niż w celu utrzymania się, bo to drugie jest niemal niewykonalne.

Wykres 2. Wynagrodzenia całkowite w wybranych branżach, wg raportu Sedlak & Sedlak 2009
[źródło: Ogólnopolskie Badanie Wynagrodzeń przeprowadzone przez Sedlak & Sedlak w 2009 roku]



Dysproporcja płac nauczycieli akademickich w stosunku do poziomu wynagrodzeń w województwie mazowieckim staje się jeszcze bardziej oczywista, jeśli porównać kolejne stopnie kariery naukowej (wiązące się nie tylko z koniecznością zdobywania kolejnych stopni naukowych, popartych autorskimi badaniami i analizami, lecz także ze zwiększającą się wraz ze stopniem naukowym odpowiedzialnością na stanowiskach kierowniczych, koordynatorskich i zarządzających) z wynagrodzeniami na poszczególnych stopniach zarządzania, co obrazuje tabela zamieszczona poniżej. Wynika z niej, iż mediana wynagrodzenia na każdym stanowisku oprócz pracownika szeregowego, jest w województwie mazowieckim wyższa niż mediana płac asystentów, wykładowców lub adiunktów UW, a mediana wynagrodzeń wśród stanowisk powyżej starszego specjalisty jest wyższa niż mediana wynagrodzeń profesorskich na każdym szczeblu.

Wykres 3. Wynagrodzenia całkowite i średni udział premii na poszczególnych szczeblach zarządzania
 [Źródło: Ogólnopolskie Badanie Wynagrodzeń przeprowadzone przez Sedlak & Sedlak w 2009 roku]



Z powyższych zestawień wynika, iż pracownicy nauki zarabiają skandalicznie mało w niemal każdym porównaniu z innym sektorem wynagrodzeń, wymaga się od nich indywidualnego, finansowego zaangażowania w rozwój kariery i badań (o czym poniżej, w rozdziale *Grzech 9*. Do nierynkowych pensji mają zarazem dość równie nierynkowe ograniczenia w postaci zakazów zatrudniania na własnej uczelni oraz zakazu pracy na kilku etatach. Zapewne dużo łatwiej proponować zakazy niż przygotować i wdrożyć jasny system **oceny osiągnięć przy zatrudnianiu**, oparty na **przejrzystości konkursów**, a także kryteriów oceniania osiągnięć naukowych, ewaluacji osiągnięć dydaktycznych (powiązanej z dopuszczaniem lub nie do prowadzenia dalszej dydaktyki), premiowania za staże, zagraniczne stypendia naukowe i zdobywanie oraz prowadzenie grantów naukowych.

GRZECH 9: Małym Fiatem do Formuły 1

Autorzy *Diagnozy...* potraktowali cały system szkolnictwa wyższego i nauki bardzo odgórnie. Pominęli to, jak zróżnicowaną grupą są studenci, nie zastanowili się nad koncepcją ścieżki kariery naukowej, a nawet przemilczeli to, ile w nauce się zarabia. Nie wiedząc do końca, z kim mają do czynienia, wysunęli tymczasem postulaty mobilności, publikowania i cytowań. **Chcielibyśmy zatem na koniec przedstawić nieco bardziej osobistą perspektywę.** Nie przedstawimy tu danych statystycznych, ale fragment naszego własnego życia naukowego. Uważamy, że takiej perspektywy w *Diagnozie* zabrakło. Pytania o **koszty ponoszone przez naukowców, którzy pracują na kupowanych samodzielnie laptopach, kupują książki naukowe i licencje na programy komputerowe, finansują wyjazdy na konferencje, nie można pominąć**, pragnąc zrozumieć, co dzieje się w polskiej Akademii. A przecież my, polscy naukowcy, nie chcemy być w tyle. Konkurujemy zatem z naszymi europejskimi i amerykańskimi kolegami, mając do dyspozycji ograniczone środki. Inaczej mówiąc, startujemy małym Fiatem w wyścigu Formuły 1, bo przecież jesteśmy Europejczykami i obowiązują nas te same kryteria oceny co innych.

Oto lista wydatków, które naukowiec musi ponieść, aby realizować wymogi, jakie stawia mu się, gdy jest adiunktem:

- 1) **Uczestnictwo w konferencji** zagranicznej to minimum **500 Euro** (dojazd, dieta 3 dniowa + hotel + zapis; opłaty konferencyjne to 100 do 300. Powinno się odbyć co najmniej jedną konferencję w semestrze. Od naszych instytucji otrzymujemy zwrot kosztów w wysokości niewiele ponad 100 euro

Krytyka prac E&Y i IBnGR nad diagnozą stanu oraz strategią reformy szkolnictwa wyższego

raz w roku. Każdy musi sam zadbać o granty (których pisanie wraz ze zbieraniem pieczętek też wymaga wiele czasu, podczas gdy rezultat jest niepewny – na całą Polskę w dziedzinie „socjologia i nauki polityczne” przyznaje się raz na pół roku około 60 grantów).

- 2) **Publikacje w czasopismach** (najlepiej zagranicznych). We wszystkich dyscyplinach płaci się za ocenę publikacji – **od 15 do ponad 100 euro** (jedynie czasami jest to bezpłatne). Publikacje w języku angielskim są w sąsiednich krajach nie angielskojęzycznych poprawiane przez tzw. *native speakerów* przed wysłaniem do oceny na koszt instytucji.
- 3) Kolejnym wydatkiem jest **publikacja książki** – jest aktualnie prawie niemożliwą rzeczą opublikowanie książki bez opłacenia pewnej kwoty (około **8.000 zł**) z jednoczesnym zdaniem praw autorskim tzn. pozbawieniem siebie możliwości zarobku (mowa tutaj o książce pisanej na podstawie badań, a nie o podręcznikach).

Środki na te wydatki można zdobyć w ramach grantów. I faktycznie na ogół fundusze pochodzą z grantów i dotacji instytucji, ale zabiegi, aby je otrzymać, tak jak i wszystkie formalności związane z wyjazdami na konferencję czy innymi wyjazdami służbowymi, a także z publikacjami są w gestii pracownika naukowego. **Nasi europejscy koledzy nie muszą się tego typu rzeczami zajmować.** Zarówno publikacje, jak i konferencje są opłacane przez ich instytucje, a formalności są załatwiane przez sekretariaty. To jest i kwestia pieniędzy i kwestia czasu – **oni pracują wtedy, kiedy my dorabiamy, aby wyjechać na konferencje i kiedy biegamy po czterech różnych biurach, kolekcjonując pieczętki.**

Ale dla autorów raportu poprawa sytuacji pracownika i dążenie do zrównania jego warunków pracy z zachodnioeuropejskimi kolegami nie stanowi obiektu zainteresowań, natomiast **ocena naszej wydajności pracy i postawienie nam wymagań wysokiej mobilności już tak.** Ale, co znamienne, nikt nie powiedział tylko w jaki sposób mamy tego dokonać. Wszystkie powyżej podane ceny w zestawieniu z płacą dają następujący efekt: netto adiunkt zarabia mniej niż 600 euro czyli gdy wyjedzie na konferencję europejską na kilka dni, to na przeżycie reszty miesiąca (jedzenie, opłacenie rachunków) środków już mieć nie będzie. Wymagania mobilności są podkreślane na każdym kroku, ale jak je realizować, gdy np. wymiana nauczycieli akademickich z programu Erasmus w przypadku naszych gości nic ich nie kosztuje (otrzymują zwrot za bilet, dietę i opłatę za hotel w wysokości około 800 Euro na tygodniowy wyjazd), zaś w przypadku pracownika polskiego bilet dojazdowy ma kosztować do 100 euro – co nie zapewnia nawet pokrycia kosztu biletu lotniczego w jedną stronę do wielu krajów w Europie. Czemu powinniśmy wybierać tylko kraje naszych sąsiadów, bo na taki bilet nas stać, a nie możemy się kierować kryteriami merytorycznymi?

Nie trzeba wspominać tutaj o problemach powszechnych w naukach przyrodniczych, jak **brak pieniędzy na podstawowe odczynniki w laboratoriach i jeszcze powszechniejszych sytuacjach zepsutego sprzętu, którego latami nie można naprawić z braku funduszy.** To są sprawy codzienne uczelni kształcących wysokiej klasy specjalistów – o tym mowy nie było w raporcie.

GRZECH 10: Chciwość

Projekt realizowany przez E&Y oraz IBnGR kosztował niemal 2 mln zł. Zgodnie z informacją zamieszczoną na stronie internetowej E&Y „Raport jest częścią przygotowywanego projektu strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Koszt projektu to ok. 1,7 mln zł”²⁰. Autorzy napisali w sumie 307 stron. **Każda strona** tych dokumentów (*Diagnoza...*, skrótna prezentacja oraz *Strategia...*) **kosztowała budżet państwa dokładnie 5555 zł**. Czy każda z nich naprawdę była tyle warta?

Nie mamy wątpliwości, iż reformę nauki w Polsce trzeba przeprowadzić, ale nie na podstawie takich prac, jak *Diagnoza...* i *Strategia...*, autorstwa Konsorcjum E&Y-IBnGR. Co więcej, mamy wrażenie, że Ministerstwo jest świadome tego problemu i **dlatego z tych dokumentów nie korzysta**. W niedawnym wywiadzie dla Dziennika „Gazety Prawnej” można było wyczytać taką wypowiedź minister na temat strategii rozwoju szkolnictwa wyższego:

Czy jest pani zadowolona z kierunków, w jakich zmierzają obie strategie?

Oba projekty zbyt mocno koncentrują się na zmianach instytucjonalnych, a w sposób niewystarczający uwzględniają uwarunkowania społeczno-polityczne. Są zbyt mało ambitne. Polska dorówna wyzwaniom współczesnej cywilizacji tylko wówczas, gdy rozwijać będzie kreatywność i innowacyjność społeczeństwa. Mamy ku temu potencjał, musimy jednak w system nauki i szkolnictwa wyższego wmontować mechanizmy do jego uwolnienia. Już teraz z pomocą idą nam ogromne środki strukturalne przeznaczane na najnowocześniejsze laboratoria, badania naukowe i programy dydaktyczne. Do chwili obecnej podpisaliśmy umowy na takie projekty na ponad 12 mld zł. W 2007 roku było to zaledwie 220 mln zł.

Nadzieję jest dopiero kolejne pokolenie?

*Chciałabym przeprowadzić środowisko naukowe przez reformy w taki sposób, aby czerpiąc z dorobku doświadczonych kadry, tworzyć szanse rozwoju naukowego młodym naukowcom. Zależy mi na uruchomieniu rzeczywistej konkurencji i zmianie panującego na wyższych uczelniach systemu na bardziej otwarty, projakościowy i prorozwojowy, w którym nie wiek się liczy, ale rzeczywisty dorobek i odważne naukowe wyzwania badawcze.*²¹

Skoro wiadomo było, że jakość pracy Konsorcjum budzi wątpliwości, pozostaje pytanie, **które powinno zainteresować każdego podatnika w Polsce: „dlaczego przyjęto ten raport?”**

²⁰ http://www.ey.com/PL/pl/Services/Advisory/Media10_Druzgocacy-raport-bezplatne-studia-sa-ficjka

²¹ „Dziennik” 25.05.10 http://www.dziennik.pl/nauka/edukacja/article614625/Uczelnie_potrzebuja_konkurencji.html?page=1