

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23/2004

Dominik Antonowicz

Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy

Od XII wieku uniwersytety brytyjskie były instytucjami niewielkimi, hermetycznymi, funkcjonującymi w sposób autonomiczny, a przede wszystkim elitarnymi.

W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat model ten uległ fundamentalnym przekształceniom, a brytyjskie uczelnie utraciły elitarny (klasowy) charakter, przekształcając się w instytucje o charakterze masowym. Tej zmianie towarzyszy też proces komercjalizacji wiedzy i instytucji akademickich oraz stopniowego przyjmowania przez uczelnie wzorów funkcjonowania organizacji komercyjnych wraz korporacyjną kulturą zarządzania. Głównym motorem zmian było stopniowe otwieranie się uczelni na świat zewnętrzny i aktywizacja środowiska naukowego. Uspołecznienie uniwersytetów nie zawsze odbywało się przy poparciu i entuzjazmie środowiska akademickiego, a wiele zmian zostało dokonanych przy stanowczym sprzeciwie uczonych. Jednak kolejne rządy – czy to konserwatywne, czy też laburzystowskie – wykazywały silną determinację polityczną w przełamywaniu tradycyjnych wzorów i modernizacji mechanizmów funkcjonowania uczelni.

Autor omawia reformy w brytyjskim szkolnictwie wyższym, których celem była redefinicja miejsca i roli uniwersytetów w społeczeństwie.

Wprowadzenie

Model brytyjskich uczelni – okreśłany mianem modelu newmanowskiego – różnił się w znacznym stopniu od uniwersytetów kontynentalnych, opartych na humboltowskim modelu liberalnym. Co ważniejsze, zdaniem Ernesta Barkera (1946, s. 8), odmiennosc tradycji akademickiej na Wyspach i na Kontynencie wynika z faktu, że „uniwersytety brytyjskie nie są instytucjami państwowymi. Są one związkami prywatnymi, podobnie jak niegdyś były średniowieczne kolegia uniwersyteckie, z których wywodzą się ostatecznie nowoczesne uczelnie akademickie. [...] Istotną i podstawową cechą uniwersytetów brytyjskich jest natomiast fakt, że są one bądź instytucjami samorządnymi, bądź też związkami prywatnymi ze swoim własnym zarządem, własnymi finansami oraz pełnym prawem mianowania personelu i w ogóle kontrolowania swego życia”. W skali europejskiej jest to osobliwa sy-

tuacja, ponieważ większość uniwersytetów kontynentalnych została podporządkowana aparatowi etatystycznemu już w okresie Oświecenia. Sprzyjała temu Kantowska idea oświeconego rozumu, a następnie podstawą koncepcji uniwersytetów stała się kultura *Bildung* – konstytuowania podmiotu państwa narodowego. Jak pisze Marek Kwiek (2000), było to swego rodzaju niepisane porozumienie między wiedzą i władzą, która z jednej strony dawała nowe możliwości instytucjonalne ludziom nauki, a z drugiej obligowała do wspierania kultury narodowej poprzez kształcenie obywateli państwa narodowego.

Drugą ważną cechą wyróżniającą brytyjskie uniwersytety jest ich niejawna rola w umacnianiu klasowej stratyfikacji społecznej, co wynika z tego, że uczelnie na Wyspach zawsze były instytucjami niezwykle elitarnymi, skupiającymi się raczej na przekazywaniu treści kulturowych i wychowywaniu elit niż na kształceniu specjalistów. Duch wiktoriańskiej arystokracji unosił się nad murami uniwersytetów, czyniąc z nich miejsca bardzo ekskluzywne, przeznaczone dla szlachetnie urodzonych. Dość powiedzieć, że przed wybuchem drugiej wojny światowej w Wielkiej Brytanii, która liczyła około 45 mln obywateli, było około 50 tys. studentów, co średnio dawało około jednego studenta na 900 mieszkańców – dziewięć razy mniej niż w analogicznym okresie w Stanach Zjednoczonych.

Exskluzywny charakter studiów akademickich spowodował, że wiele profesji, tradycyjnie związanych z edukacją uniwersytecką, było zmuszonych do rozwinięcia własnych wzorów kształcenia poza murami akademii. Według Roberta Stevensa (2004) do połowy końca lat pięćdziesiątych funkcjonowało wiele alternatywnych form kształcenia, przede wszystkim terminowanie (*apprenticeship*), czyli nauka użytecznej wiedzy i kształtowanie umiejętności zawodowych w miejscu pracy. W roku 1950 większość prawników nigdy nie studiowała w uniwersytecie albo odbyła studia nieprawnicze. Zarówno przemysł, jak i większość małych i średnich przedsiębiorstw rekrutowała pracowników w wieku 16–18 lat, następnie szkoliła ich samodzielnie i przygotowując do wykonywania określonych obowiązków. Kształceniem pielęgniarek, nauczycieli, farmaceutów czy inżynierów oraz weryfikowaniem ich przygotowania do profesji zajmowały się izby zawodowe (por. Stevens 2004, s. 13).

Aż do XIX wieku brytyjskie szkolnictwo wyższe opierało się na dwóch renomowanych uczelniach: Oxford i Cambridge oraz kilku mniejszych w Szkocji. Dopiero rewolucja przemysłowa stworzyła zapotrzebowanie na powstanie nowych uniwersytetów (np. w Birmingham, Manchesterze czy Liverpoolu), które ze względu na charakterystyczny dla epoki industrialnej wygląd określano mianem czerwonocegłanych (*redbrick universities*). Polityka rządowa wobec uniwersytetów w Wielkiej Brytanii została oparta na prostym i wypróbowanym schemacie, w którym centralne miejsce zajmował Komitet Dotacji Uniwersyteckich (University Grants Committee – UGC). Komitet został utworzony w 1919 roku przez Ministerstwo Skarbu. Z formalnoprawnego punktu widzenia nie miał żadnych kompetencji, ale w praktyce odgrywał znaczącą rolę w tworzeniu i realizacji założeń polityki rządowej wobec uniwersytetów. Zajmował się przede wszystkim dystrybucją środków finansowych do poszczególnych uniwersytetów. Istotną cechą charakterystyczną tradycyjnego modelu polityki naukowej była dominująca rola środowiska akademickiego w wyznaczaniu kierunków rozwoju oraz w sferze doradztwa w procesie realizacji polityki naukowej. Członkami UGC byli wyłącznie uczeni, a aparat etatystyczny nie sprawował bezpośredniej – w rozumieniu biurokratycznym – kontroli nad funkcjonowaniem szkolnictwa wyższego. Zakres kompetencji Komitetu obejmował dystrybucję funduszy publicznych – rozdzielanych w formie pięcioletnich grantów między poszczególne uczelnie według kryteriów, które były niejawne

dla opinii publicznej, w tym również dla władz szkół wyższych. Sądono, że znajomość działania algorytmu, na którego podstawie następuje przyznawanie środków finansowych mogłaby negatywnie wpłynąć na sposób funkcjonowania uniwersytetów, gwałcąc idee wolności i niezależności akademickiej. Według Ernsta Simona (1946/47, s. 80) w tym okresie „brytyjskie uniwersytety pozostają jako jeden z niewielu przykładów całkowitego *laissez faire*” i aż do połowy lat siedemdziesiątych Komitet zdołał utrzymać dominującą rolę w kształtowaniu polityki rządowej wobec instytucji akademickich.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej gwałtownie wzrosła presja społeczna na zwiększenie dostępności kształcenia uniwersyteckiego, a opublikowany w 1944 roku raport Barlowa wręcz domagał się zwiększenia liczby studentów o 80% w ciągu dekady, co faktycznie nastąpiło w ciągu dwóch lat. Jednak ten trend został szybko zatrzymany i po roku 1950 liczba studentów zaczęła spadać (Simon 1955/56, s. 122). Kontrowersje wzbudzała również kwestia uprządkowania programów nauczania oraz kierunków badań naukowych. Uznano, że minęły już czasy, gdy dyplom uniwersytecki był postrzegany jako ważny atrybut przynależności klasowej i jednocześnie przepustka do kariery w wyższych sferach urzędniczych, anglikańskim episkopacie, adwokaturze lub elitarnych szkołach publicznych, a uniwersytety stanowiły raczej wykwinny element wiktoriańskiej tradycji i obiekt dumy narodowej, nie odgrywający jednak większej roli w odbudowie i rozwoju zniszczonego wojną kraju. Biorąc pod uwagę społeczny klimat czasów powojennych, powszechny entuzjazm i solidarność, można wywnioskować, że izolacjonizm i „pasożytnictwo” świata akademickiego nie przysparzały mu wiele sympatii.

Przez cały okres powojenny pojawiały się liczne głosy krytykujące brytyjskie uniwersytety. Kwestionowano ich sztuczny elitaryzm (snobizm), a także tradycyjną dominację niepraktycznych *liberal education*, w której upatrywano główną przyczynę powojennego kryzysu gospodarczego. Ilustrację tych nastrojów przedstawiają Correlli Barnett (1986) i William D. Rubinstein (1993) dowodząc, że oderwane od rzeczywistości uczelnie przyczyniały się do spowolnienia rozwoju gospodarczego. W podobnym tonie wypowiadał się Martin J. Wiener (1981), oskarżając brytyjskie uniwersytety o zabijanie ducha przedsiębiorczości. W pracach tych w sposób zasadniczy podważano społeczną użyteczność uniwersytetu opartego na paradygmacie sformułowanym przez Johna Henry'ego Newmana. W publicystyce brytyjskiej można również odnaleźć silną krytykę, a według Henryka Szarrasa nawet wyodrębnić nurt krytyczno-satyryczny kwestionujący pasożytniczy i dekadentcki styl życia uniwersyteckiego. Wśród głównych prac wpisujących się w ten nurt należy wymienić *Homo historicus* Malcolma Bradbury'ego czy *Eduację Rity* Williama Russela.

Stanowiło to punkt wyjścia do szerszej dyskusji na temat roli społecznej uniwersytetów, w którą zaangażowali się zarówno przedstawiciele świata akademickiego, jak i politycy. Publiczna dyskusja pokazała znaczną polaryzację stanowisk dotyczących roli i wzorów funkcjonowania brytyjskich uniwersytetów. Ilustracją tych skrajności było opublikowanie raportów dwóch komisji parlamentarnych – Komisji Andersona (*Grants...* 1960) i Komisji Robbinsa (*Higher Education...* 1963), których wnioski były całkowicie odmienne. Pierwsza podjęła pracę – powołana w 1958 roku – Komisja lorda Colina Andersona, która w ogłoszonym raporcie pozytywnie oceniła model brytyjskich uniwersytetów i zarazem postulowała potrzebę kontynuowania tradycji newmanowskiej. Dzięki wnioskowi wynikającym z Raportu Andersona możliwe było utrzymanie hermetyczności uniwersytetów jeszcze

przez kilka kolejnych lat. Ze względu jednak na presję społeczną, a także gwałtowne zmiany, jakie zachodziły w tym okresie w europejskim (kontynentalnym) szkolnictwie wyższym, reforma mechanizmów funkcjonowania uniwersytetów była w praktyce przesądzona. Raport Komisji Andersona był jednym z ostatnich głosów opowiadających się za utrzymaniem newmanowskiego modelu instytucji akademickich, gdyż narastające oczekiwania społeczne wobec uniwersytetów były zbyt silne, aby tradycyjna pozycja świata akademickiego mogła zostać utrzymana.

Etap pierwszy – umasowienie szkolnictwa wyższego

Pierwszą odsłoną procesu otwierania się brytyjskich uniwersytetów było opublikowanie przez Komisję Robbinsa – powołaną w 1961 roku przez premiera Harolda Macmillana – raportu oceniającego sytuację i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii (*Higher Education...* 1963). Ogłoszony w 1963 roku dokument – zawierający krytyczną diagnozę tradycyjnego modelu uczelni i sugerujący rządowi wprowadzenie fundamentalnych zmian do polityki wobec szkół akademickich – okazał się przełomowym wydarzeniem w formowaniu nowych relacji między światem akademickim a społeczeństwem. Stanowił on jednocześnie sygnał dla uczonych do opuszczenia „wieży z kości słoniowej” i pełnego otwarcia się na świat zewnętrzny. Jak pisał Charles Morris (1963/64, s. 9): „nadszedł wreszcie czas, gdy akademickie mury Jerycha bez żadnych zahamowań zostały zburzone przy głośnym dźwięku fanfarów”.

Z perspektywy historycznej raport zawierał kluczowe dla rozwoju brytyjskiego szkolnictwa wyższego stwierdzenie, które otworzyło wrota uniwersytetów dla większej liczby studentów, stawiając podwaliny pod proces masowego szkolnictwa wyższego. Jako warunek pomyślnego rozwoju społeczeństwa uznano w nim umożliwienie uzyskania wyższego wykształcenia wszystkim osobom mającym odpowiednie kwalifikacje i chcącym podjąć studia, ponadto stwierdzono, że „rząd ma obowiązek zagwarantowania odpowiednich środków finansowych na realizację celów przyjętych w raporcie” (*Higher Education...* 1963/64 § 31). Postulowano również modyfikację programów dydaktycznych w szkolnictwie wyższym, kładąc większy nacisk na zdobywanie wiedzy użytecznej oraz kształtowanie umiejętności przydatnych w pracy zawodowej. Dokument przygotowany przez Komisję Robbinsa ostatecznie pogrzebał newmanowską ideę uniwersytetu, postulując jego umasowienie i częściowe uzawodowienie. Wnioski zawarte w raporcie wynikały również z analizy sytuacji społeczno-ekonomicznej innych krajów, zwłaszcza Stanów Zjednoczonych, które we wszystkich dziedzinach są ważnym punktem odniesienia dla Brytyjczyków. Analizy Martina Trowa (1963/64, s. 139) wskazywały, że w gospodarce amerykańskiej obserwowano znaczące zwiększenie popytu na pracę ludzi wykształconych, a na rynku pracy zaczęło brakować miejsca dla osób o niskich kwalifikacjach. Wprawdzie, jak twierdził wówczas Trow, brytyjska gospodarka nie miała problemów z absorpcją pracowników o niskich kwalifikacjach, to jednak nawet najdłuższy wzrost gospodarczy kiedyś musi się skończyć, a w warunkach recesji najbardziej zagrożeni bezrobociem są ludzie o najniższych kwalifikacjach.

Rozważając pierwszą odsłonę procesu uspołecznienia uniwersytetów, trzeba zaznaczyć, że Raport Robbinsa był pierwszym dokumentem zajmującym się sprawami akademickimi i otwarcie poruszającym wstydliwą kwestię wpływu pochodzenia klasowego na

dostępność studiów wyższych. W latach sześćdziesiątych prawdopodobieństwo dostania się na studia osób wywodzących się z klasy robotniczej było 33 razy mniejsze niż osób, których rodzice mieli dyplom szkoły wyższej. Mimo tak wyraźnych różnic w dostępie do edukacji, nie traktowano tego jako zjawiska o charakterze negatywnym. Jak pisał Trow (1963/64, s. 46): „Nie widzę w tym nic złego tak długo, jak długo edukacja pozostaje liberalna i humanistyczna. Wytłumaczenie tego zjawiska nie jest specjalnie trudne i zostało dobrze udokumentowane – odzwierciedla ono różnice w języku, dostępności dóbr kultury oraz stosunku klas społecznych do kwestii edukacji”. Z tego powodu pragmatycznie zakładano, że nierówności w dostępie do edukacji akademickiej w zasadzie nie ulegną zmianie, upatrując przyczyn takiego stanu rzeczy w osobliwej naturze brytyjskiego społeczeństwa oraz naturze kształcenia akademickiego.

Znaczenie przełomu wywołanego Raportem Robbinsa ilustruje znaczący wzrost liczby studentów w Wielkiej Brytanii w latach sześćdziesiątych. Stopniowo następowało umasowienie szkolnictwa wyższego, z tym że chętniej i znacznie więcej studentów przyjmowały politechniki, czyli nieakademickie szkoły wyższe (odpowiednik polskich wyższych szkół zawodowych).

Politechniki – zawodowe szkoły wyższe – miały znacznie niższy status od uniwersytetów, ale w aspekcie finansów publicznych były bardziej produktywne, gdyż zajmowały się głównie dydaktyką. Absolwenci tych uczelni otrzymywali dyplomy, które były jednak traktowane niewspółmiernie gorzej niż dyplomy uniwersyteckie (por. Wójcicka 2002, s. 47). Uczelnie te zostały utworzone po to, aby osobom z klasy robotniczej stworzyć szansę zwiększenia wiedzy ogólnej i zdobywania przydatnych umiejętności. Ich rola zmieniła się jednak w 1966 roku, kiedy to ustawa *A Plan for the Polytechnics and Other Colleges* określiła je jako regionalne centra szkolnictwa wyższego mające *linking with business and industry*, faktycznie sankcjonując istnienie binarnego podziału w brytyjskim szkolnictwie wyższym: na elitarne uniwersytety oraz masowe politechniki i kolegia (*colleges*). Ich obecność była równie naturalna jak istnienie pozaakademickiego kształcenia zawodowego w Wielkiej Brytanii, ale z politycznego punktu widzenia kwestia ta była bardzo drażliwa dla laburzystów, nieufnie spoglądających na wszelkie formy akademickiej elitarności, powielające klasową strukturę społeczeństwa.

Brytyjskie szkolnictwo wyższe, wykorzystując dynamiczny rozwój gospodarczy, w znacznym stopniu zmieniło się pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Władze państwowe zdawały sobie sprawę, że utrzymanie „niepraktycznych”, elitarnych i hermetycznych uczelni hamuje rozwój gospodarczy, który nieustannie potrzebuje nowych, wysoko wykwalifikowanych specjalistów: inżynierów, ekonomistów czy bankowców. Stare uniwersytety, z klasycznym nastawieniem na wychowywanie elit, nie były w stanie realizować potrzeb społecznych. Dlatego, mimo tradycyjnej autonomiczności środowiska akademickiego, od połowy lat sześćdziesiątych brytyjskie władze rozpoczęły stopniowo, ale konsekwentnie ingerować w kształtowanie priorytetów polityki wobec szkolnictwa wyższego, upatrując w nim strategiczną część gospodarki narodowej. Współpraca między rządem a uczelniami układała się poprawnie dopóty, dopóki rząd centralny był w stanie spełniać ich oczekiwania finansowe, ale nic już nie było w stanie zatrzymać postępującego procesu uspołecznienia uniwersytetów brytyjskich: obalania mitycznej „wieży z kości słoniowej” i otwierania murów akademii na świat zewnętrzny.

Etap drugi – racjonalizacja finansów publicznych

Upadek państwa opiekuńczego spowodowany kryzysem gospodarczym spowolnił proces upowszechniania szkolnictwa wyższego. Wprowadzenie reformy finansów publicznych oznaczało konieczność daleko idącej racjonalizacji wydatków budżetowych, co dotyczyło również, a może przede wszystkim, funduszy przeznaczanych na funkcjonowanie uniwersytetów (por. Dąbrowa-Szeffler 1997). W dodatku premier Margaret Thatcher (1995, s. 166) nigdy nie skrywała głębokiej niechęci do uniwersytetów i brytyjskiego środowiska naukowego (zresztą z wzajemnością), upatrując w nich źródło marnotrawstwa publicznych pieniędzy oraz stwierdzając, że działają one bez transparentnych kryteriów i społecznej (politycznej) kontroli. Dlatego w obliczu kryzysu finansów publicznych rząd centralny uznał, że tradycyjna autonomia uniwersytecka nie sprzyja procesowi racjonalizacji wydatków i w związku z tym rząd powinien w sposób bardziej energiczny zdyscyplinować uniwersytety w sprawach finansowych (por. Wagner 1997; West 1997). Premier Thatcher „podważyła – w pewnym stopniu celowo, w pewnym nieświadomie – sens funkcjonowania uniwersytetów. Ona (lub jej administracja) ograniczyła uniwersytecką autonomię i stworzyła system centralnej kontroli na miarę Indii, Kuby, Związku Radzieckiego czy Chin w stadium ich największej centralizacji” (Stevens 2004, s. 45). Jej rząd uznał, że uczelnie akademickie – działając w sposób autonomiczny, a jednocześnie korzystając z pieniędzy podatników – nie przyczyniają się w sposób optymalny do rozwoju gospodarczego kraju, a więc nie przynoszą wymiernych korzyści obywatelom-podatnikom. Według Guya Neave’a powodowało to nacisk na wprowadzenie do szkół wyższych wiedzy przydatnej w praktyce. Stwierdził on jednak, że „w dłuższej perspektywie uzawodowienie ma jednak bardziej chronić społeczną i polityczną funkcję uniwersytetu *sensu stricto*, niż zapewnić rzeczywisty udział w kształceniu na poziomie wyższym grupom, które w nim nie uczestniczyły” (Neave 1994, s. 19).

Była to druga odsłona procesu uspołeczniania uniwersytetów, choć dla władz uniwersyteckich, a także całego środowiska akademickiego, oznaczało to zdumiewające, a wręcz obrazoburcze posunięcie. Uznano je niemal za zamach na autonomię uniwersytetów, ich status został bowiem zredukowany do szeregowych instytucji sektora publicznego, a relacje między rządem a uniwersytetami stały się żywą ilustracją klasycznego dylematu relacji między pryncypałem i agentem (*principal-agent problem*). Mając mandat społeczny, rząd wystąpił w roli pryncypała, domagając się, aby pełniące rolę agentów instytucje sektora publicznego – w tym przypadku uniwersytety – realizowały wyznaczone przez niego cele, gdyż to rząd w imieniu obywateli finansuje funkcjonowanie uniwersytetów. Jak mawiał Winston Churchill: *who pays the paper call the tune* (ten kto płaci, nadaje ton). Michael Shattock stwierdził, że z atakiem na uniwersytety wiązała się utrata politycznego wsparcia, bo „dla skrajnych konserwatystów jest ono ostoją wszelkiej maści rewolucjonistów i wyrotowców, a dla laburzystowskich lewaków – twierdzą reakcjonistów i wrogów świata pracy” (cyt. za Szarras 1989, s. 59).

Według rządu centralnego brytyjskie uniwersytety – tradycyjnie cieszące się bardzo szeroką autonomią – nie tylko powinny wprowadzić znaczące oszczędności, ale także prowadzić kształcenie oraz badania przede wszystkim z myślą o potrzebach gospodarki. Postulat ten był niezwykle kontrowersyjny, ponieważ wcześniej politycy starali się nie ingerować w świat akademicki, pozostawiając go domenie uczonych. Uznano jednak, że uniwer-

sytety nie mogą pozostać wyłącznie (drogą) relikwią przeszłości i wzory ich funkcjonowania powinny zostać zmodernizowane dla dobra wszystkich obywateli.

Unowocześnienie funkcjonowania uniwersytetów wiązało się więc z racjonalizacją ich finansów, zmianą modelu zarządzania, a także modernizacją programów nauczania, tak aby spełniały wymagania rynku pracy. Wzorem dla uniwersytetów miały być politechniki, które, znajdując się pod bezpośrednim nadzorem organów samorządu terytorialnego, posłusznie realizowały zadania wyznaczone im przez dyrektywy rządowe.

Rządy konserwatystów od początku zmierzały do ograniczenia niezależności uniwersytetów, co stopniowo czyniły, zmniejszając środki finansowe przeznaczane dla akademickich szkół wyższych, a także detronizując władze University Grants Committee i zastępując go – znajdującym się pod całkowitą kontrolą polityków – University Funding Council (UFC), a następnie (obejmującym również „nowe uniwersytety”) Higher Education Funding Council (HEFC).

W podobny sposób chciano przystosować wzory funkcjonowania uniwersytetu do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa. Nie było to oczywiście zadanie łatwe, gdyż środowisko akademickie należy do bardzo konserwatywnych i nieufnych wobec wszelkich zmian, zwłaszcza w funkcjonowaniu uniwersytetów. Premier Thatcher była jednak silnie zdeterminowana, aby wprowadzić mechanizmy racjonalizacji gospodarowania publicznymi pieniędzmi poprzez stworzenie *quasi*-rynkowej konkurencji. Uczelnie musiały obniżyć koszty funkcjonowania i zwiększać efektywność pracy.

Reformowanie brytyjskich uczelni rozpoczęto od zmiany systemu finansowania. Tradycyjnie University Grants Committee finansował szkolnictwo wyższe w sposób podmiotowy, rozdzielając pięcioletnie dotacje poszczególnym uczelniom według określonej (choć tajnej) formuły. Pierwszym krokiem zmierzającym do racjonalizacji wydatków publicznych i podniesienia efektywności funkcjonowania uniwersytetów było rozdzielenie funduszy przeznaczonych na badania od funduszy na dydaktykę oraz wprowadzenie obiektywnych wskaźników weryfikujących efekty funkcjonowania instytucji akademickich. Ewaluacja funkcjonowania instytucji akademickich odbywała się na podstawie kryteriów wyznaczonych przez rząd. Praktyczne urzeczywistnienie tego systemu dokonuje się poprzez zastosowanie wskaźników ilustrujących stopień realizacji zadań powierzonych określonej instytucji bądź też pojedynczym pracownikom akademickim. Tak zwane *performance indicators* Jeannette Taylor (2001) – na podstawie badań przeprowadzonych wśród uczonych pracujących na uniwersytetach australijskich – nazywa strategiczną manipulacją ze strony ustalających kryteria, czyli rządu.

Uwieńczeniem działalności premier Thatcher i jej zwolenników stał się *Education Reform Act* z 1988 roku, którego autorem był zniechęcony w kręgach akademickich lord Kenneth Baker. Ustawa znosiła binarny system szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii, co wiązało się ze zrównaniem formalnego statusu „starych” i „nowych” uniwersytetów. Politechniki uzyskały status uniwersytetów, ale oznaczało to raczej, że uniwersytety zostały zredukowane do poziomu uczelni zawodowych. W pierwotnej wersji ustawy Baker odmówił nawet wpisania do niej potwierdzenia „wolności akademickiej”. Dopiero gdy pojawiło się realne zagrożenie, że Izba Lordów może odrzucić całą ustawę, rząd zdecydował się na wprowadzenie *academic freedom* do treści aktu. Jak pisał Simon Jenkins (1995, s. 152): „fundament brytyjskich uniwersytetów został zniszczony, a w jego miejsce pojawiła się koncepcja uczelni podporządkowanej ściśle organom państwowym, instytucji zorientowanej

na kształcenie zawodowe, która w żaden sposób nie przypominała kolegium prowadzonego przez uczonych.[...] Politechniki nie stały się uniwersytetami, to uniwersytety stały się politechnikami". Co gorsza dla środowiska akademickiego, reforma znosiła wiele przywilejów uczonych (np. *tenure* – dożywotnie zatrudnienie profesorów, które było integralną częścią swobód akademickich). Uzasadnieniem tych działań była chęć „uwolnienia” uniwersytetów od słabych dydaktyków lub kiepskich badaczy, którzy zajmują stanowiska, pobierają wysokie pensje i niczego nie wnoszą do nauki. *Education Reform Act* niszczył mit jedności świata akademickiego, uelastyczniając zarobki pracowników akademickich i uzależniając ich od mierzonych biurokratycznie efektów pracy. Była to prawdziwa profanacja świata akademii i cios psychologiczny dla ludzi nauki (por. Shattock 2001).

W efekcie wprowadzonych zmian powstało niemal dwieście uniwersytetów, które różniły się od siebie znacznie pod względem organizacji i funkcjonowania. Zamiast utrwalonego podziału na uniwersytety i politechniki, pojawił się nowy podział na „stare” i „nowe” uniwersytety: „Integracja systemu na mocy Ustawy [...] doprowadziła do ujednoczenia nomenklatury, pozostawiając istotne zróżnicowanie międzyinstytucjonalne, a nawet je utrwalając” (Wójcicka 2002, s. 47). „Nowym” uniwersytetom bardzo trudno jest zmienić utrwalone wzory działania, skupione wokół funkcji dydaktycznych, podobnie jak trudno im rywalizować ze „starymi” uniwersytetami (o ustalonej reputacji) o środki na prowadzenie badań. Przepaść między dwiema kategoriami uniwersytetów ilustrują, bardzo popularne na Wyspach, rankingi uniwersytetów (por. Bowden 2000; Taylor 2003). Dualizm brytyjskiego szkolnictwa wyższego najtrafniej ujął R. Stevens (2004, s. 68), pisząc: *Names might change; the reality did not necessarily do so.*

Wraz z dyferencjacją sektora szkolnictwa wyższego nastąpiło wewnętrzne zróżnicowanie interesów świata akademickiego. W konsekwencji tradycyjna organizacja broniąca interesu uniwersytetów – Committee of Vice-Chancellors and Principals (CVCP), ostatnio przemianowana na Universities-UK, znacznie straciła na swojej sile i randze, będąc niezdolną do lobbowania w imieniu wszystkich uczelni. W jej miejsce pojawiły się stowarzyszenia reprezentujące interesy swoich członków, najczęściej elitarnych uniwersytetów (np. The Russell Group), które stały się znacznie bardziej skuteczne w lobbowaniu w sferach rządowych.

Trzeba jednak przyznać, że utworzone po 1992 roku instytucje akademickie wprowadziły wiele dobrego do szkolnictwa wyższego, dynamizując – bardzo wolno reagujące na zmiany – „stare” uniwersytety. Był to z pewnością kolejny krok na drodze do otwierania się uniwersytetów na świat zewnętrzny. Dzięki obecności nowych instytucji akademickich rynek edukacyjny stał się bardziej zróżnicowany, elastyczny i szybciej reagujący na potrzeby środowiska zewnętrznego, a przez to – w świecie globalnej konkurencji – znacznie bardziej konkurencyjny.

Etap trzeci – partnerstwo z sektorem przedsiębiorstw

Trzecią odsłoną w procesie uspołeczniania uniwersytetów było zbudowanie silnych i trwałych relacji między uniwersytetami a sektorem przedsiębiorstw. Chodziło o zaangażowanie uniwersytetów we współpracę z przedsiębiorstwami w realizowaniu wspólnych projektów badawczych i dydaktycznych, co ściśle wiązało się z dywersyfikacją źródeł finansowania działalności uczelni. Było oczywiste, że ani uniwersytetów, ani też przedsię-

biorstw nie można było zmusić do kooperacji z podmiotami komercyjnymi drogą administracyjną, dlatego uczyniono to subtelniej, ale bardziej skutecznie – poprzez wprowadzenie mechanizmów finansowania warunkowego. Dla brytyjskich uniwersytetów otwarcie się na ścisłą współpracę z sektorem przedsiębiorstw było kolejnym krokiem w długotrwałym procesie otwierania się na świat zewnętrzny. Z perspektywy rządowej polityka zbliżenia gospodarki i nauki miała niezwykle praktyczny wymiar (por. Deem 2001).

Po pierwsze, rząd centralny starał się maksymalnie ograniczać wydatki publiczne, które odziedziczył w spadku po bardzo rozbudowanym państwie opiekuńczym, a zasady działania University Grants Committee były postrzegane przez rząd Margaret Thatcher jako pozostałość po nadmiernej szczodrości państwa opiekuńczego. Dlatego poczynawszy od 1985 roku uniwersytety mogły się ubiegać o granty badawcze z budżetu państwa proporcjonalnie do przychodów, jakie uzyskiwały z sektora prywatnego. Liczono na to, że większe zaangażowanie sektora prywatnego w prowadzenie badań naukowych przyczyni się do odciążenia budżetu państwa.

Po drugie, zakładano, że konieczność rywalizacji o fundusze komercyjne skłoni władze uniwersyteckie do zmniejszenia aktywności badawczej w obszarach, które nie mają praktycznego znaczenia dla gospodarki oraz do reorientacji prowadzonych badań na dziedziny bardziej „pożyteczne”, co byłoby korzystne zarówno dla przedsiębiorstw, które uzyskują wiedzę ekspercką, jak i dla uniwersytetów mających możliwość polepszenia swojej sytuacji finansowej. Przewidywano, że wraz z rozwojem nauki badania będą stawały się coraz bardziej kosztowne i budżet państwa nie będzie w stanie sfinansować wszystkich projektów, dlatego uczeni, a przede wszystkim same uniwersytety, powinny zacząć zabiegać o pozyskiwanie środków finansowych również ze źródeł alternatywnych. Takie podejście wymusza na władzach uczelni większe wsparcie badań, których wyniki mogą być wykorzystane w gospodarce.

Po trzecie, była to część szerszego planu działania zmierzającego do zerwania z (tradycyjnym w Wielkiej Brytanii) izolacjonizmem uniwersytetów, które, będąc miejscami „sacrum”, funkcjonowały niejako z dala od społeczeństwa „barbarzyńców”. Jako przykład takich działań może posłużyć program *The Alvey* (od nazwiska inicjatora, podsekretarza stanu w Ministerstwie Handlu i Przemysłu Johna Alveya), którego wprowadzenie miało na celu zmiany priorytetów badawczych w naukach stosowanych. Chodziło o skierowanie badań naukowych w obszar technologii informacyjnych (*information technology*) oraz zachęcenie przedsiębiorstw komercyjnych do inwestowania w nowe technologie, które w opinii rządu miały być przyszłościowe. Uniwersytety i ich komercyjni partnerzy mieli opracować plany prowadzenia badań oraz wykorzystania ich rezultatów w przemyśle. Uczelnie oraz partnerzy komercyjni mieli również obowiązek przedstawienia własnego wkładu do projektu (czy to w formie wiedzy *know-how*, laboratoriów, ekspertów, czy też środków finansowych), rola rządu natomiast miała się ograniczać do współfinansowania projektu. Program ten był bardzo szczegółowo i wielokrotnie ewaluowany Generalnie, z punktu widzenia rządu – okazał się sukcesem, gdyż, jak pisał Gareth Williams (1997, s. 281): „Środki finansowe pozyskane z sektora przedsiębiorstw wzrosły gwałtownie i ogólne opinie o programie są bardzo pozytywne, ponieważ pozwolił on na zdobycie dodatkowych funduszy na badania naukowe z alternatywnych źródeł. Nie wszystko jednak okazało się pełnym sukcesem, ponieważ efekty programu wniosły niewielki wkład w uczynienie brytyjskiej gospodarki bardziej konkurencyjną w obszarze nowych technologii, a także śladowo wzrosła

aktywność badawcza uniwersytetów w tej dziedzinie". Autor wskazywał jednak na ryzyko wiążące się z realizacją takich projektów, które powodowało, że uczelnie obawiały się zatrudniać dodatkowy personel w sytuacji, gdy kontynuowanie programu w dłuższym okresie było bardzo niepewne. Jak się później okazało, obawy władz uniwersyteckich miały uzasadnienie, ponieważ program został anulowany po czterech latach i wiele osób pracujących przy projektach badawczych przeniosło się do firm informatycznych (por. Williams 1992).

Innym wymiarem otwarcia się na potrzeby społeczne, a także dyferencjacji źródeł finansowania uniwersytetów, jest realizacja idei współpłaty za studia akademickie. W Wielkiej Brytanii (od 1998 roku) studenci muszą samodzielnie płacić czesne za studia w trybie dziennym, wcześniej zaś *tuition fees* były uiszczane przez Local Education Authorities (LEA's).

Obecnie czesne za studia licencjackie (BA) wynosi rocznie 1075 funtów i jego wysokość jest stała, bez względu na typ uczelni czy też kierunek studiów. Studenci pochodzący z rodzin o niskich dochodach mogą liczyć na zwolnienie z opłacania czesnego, ponieważ jego wysokość jest uzależniona od dochodów studenta (lub jego rodziców, jeżeli znajduje na ich utrzymaniu). Towarzyszy temu dobrze rozwinięty system nieoprocentowanych kredytów studenckich¹. Spłata kredytu jest uzależniona od dochodu absolwenta i wynosi 9% jego zarobków, ale jest pobierana tylko w przypadku, gdy jego roczny dochód przekracza 10 tys. funtów. Kwestia wprowadzenia czesnego była zawsze politycznie niewygodna dla rządzących, z jednej strony bowiem środowisko akademickie wywiera nieustanną presję na rząd, aby podnieść, a przede wszystkim uelastyczyć (urynkować) wysokość czesnego, ponieważ część uniwersytetów jest w złej kondycji finansowej, ale z drugiej strony podnoszenie czesnego jest społecznie bardzo niepopularne.

Ekonomiści, m.in. Andrew Oswald (2002), stoją jednak na stanowisku, że rząd nie powinien się martwić o studenckie długi (*No, we should not worry about student debt*) i wszystko wskazuje na to, że rząd stopniowo będzie zmierzał do urynkowania wysokości czesnego, skupiając swoją działalność na tworzeniu mechanizmów fiskalnych łagodzących koszty studiowania.

Według analizy przeprowadzonej przez Edwarda Lee i Davida Messerschmitta (1999) w drodze do społeczeństwa uczącego się (*learning society*) następuje stopniowa zmiana struktury potrzeb edukacyjnych, która powinna implikować uelastyczenie oferty kształcenia. W tradycyjnym modelu uniwersytety zajmowały się kształceniem studentów w przedziale wiekowym 19–24 lata. Po studiach absolwenci opuszczali mury uczelni i rozpoczynali karierę zawodową, zakładali rodziny itd. Wiedza zdobyta podczas zajęć akademickich była dla nich wystarczająca do budowania niezbędnych umiejętności i gwarantowała stabilne zatrudnienie. Mobilność na rynku pracy była natomiast niewielka, ludzie rzadko zmieniali miejsce pracy, a jeszcze rzadziej kwalifikacje. Rynek pracy charakteryzował się statycznością, stabilnością i przewidywalnością kariery zawodowej.

Według Lee i Messerschmitta ten model ulega stopniowej ewolucji i wraz z rozwojem społeczeństwa wiedzy będzie ulegać dalszym przeobrażeniom. Podstawą do zmiany będzie kształtowanie się społeczeństwa wiedzy, co oznacza że w rozwoju kariery zawodowej

¹ Wprowadzie kredyty są nieoprocentowane, ale na wypadek inflacji ich wysokość jest corocznie korygowana według *Retail Prices Index (RPI)*.

zwiększy się rola wiedzy i stałego rozwoju osobistego (*continuous personal development*). Dotychczas kształcenie pracowników bardzo często kończyło się w momencie opuszczenia szkoły akademickiej, co najwyżej później mieli oni możliwość uczestnictwa w epizodycznych kursach lub szkoleniach organizowanych przez pracodawców. W społeczeństwie postindustrialnym zwiększy się przede wszystkim mobilność pracowników, ludzie częściej będą zmieniali miejsce zatrudnienia, ale również częściej niż dotychczas będą chcieli zdobywać nowe kwalifikacje. W opinii cytowanych badaczy, w społeczeństwie uczącym się kluczowa dla indywidualnego rozwoju będzie zdolność nieustannego kształcenia i podnoszenia własnych kwalifikacji, a w gospodarce opartej na wiedzy pracownicy staną w obliczu konieczności znacznej częstszej zmiany miejsc pracy, a co ważniejsze – będą musieli nieustannie uaktualniać i powiększać wiedzę oraz podnosić własne kwalifikacje.

Z tego powodu tradycyjny model – w którym młody człowiek najpierw kończył studia, a potem rozpoczynał karierę zawodową – stopniowo traci na aktualności i niedługo po zostanie wyłącznie kwestią historii. W jego miejsce pojawia się nowy model, w którym następuje po sobie kilka cykli kształcenia według następującego schematu: człowiek kończy studia i podejmuje pracę, potem zmienia pracę, wraca na uczelnię, aby poszerzyć i uaktualnić wiedzę, otrzymuje nowe kwalifikacje, po czym znowu podejmuje pracę zawodową. Ten model ma bardzo istotne konsekwencje dla szkolnictwa wyższego, ponieważ będzie ono musiało nieco odstąpić od tradycyjnych form kształcenia (np. ze względu na niż demograficzny), a przede wszystkim stworzyć odpowiednie warunki – tzn. ofertę edukacyjną – dla osób, które będą chciały nieustannie zdobywać nową wiedzę i podnosić kwalifikacje. Mowa tu jest o różnego rodzaju kursach typu *Master of Business Administration* (MBA) czy też studiach podyplomowych, które będą skierowane dla osób już znajdujących się na rynku pracy, których oczekiwania wobec uczelni będą ściśle sprecyzowane. Wiele brytyjskich uniwersytetów już obecnie uznało taki scenariusz za niezwykle prawdopodobny i zaczęło reformować programy nauczania, biorąc pod uwagę zmieniające się potrzeby społeczne i gospodarcze. W sferze dydaktyki – w której zachodzą największe zmiany – ogromną wagę przywiązuje się do dostosowania tematyki kursów podyplomowych czy MBA do oczekiwań społecznych, a także do rekrutacji studentów zagranicznych (*overseas students*) poprzez otwieranie biur rekrutacyjnych w Chinach czy Indiach. „Komercyjna” działalność uniwersytetów jest tym bardziej istotna, że kursy prowadzone przez uczelnie są ważną formą pozyskiwania funduszy ze źródeł alternatywnych wobec budżetu państwa. Dla wielu zmiana paradygmatu kształcenia akademickiego oraz nadanie większego znaczenia kursom zawodowym i podyplomowym jest zjawiskiem nagannym, burzącym kilkunastowieczną tradycję akademicką. Trzeba jednak pamiętać, że jeżeli uniwersytety nie będą brały udziału w procesie kształcenia społeczeństwa opartego na wiedzy, to wówczas ich miejsce zajmą instytucje komercyjne, które odnajdą w tym sposób na zrobienie dobrego interesu.

Konkluzje

W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat uniwersytety brytyjskie zostały poddane głębokiej transformacji, która zmieniła ich strukturę, finanse, relacje z aparatem władzy, ale przede wszystkim dokonała redefinicji ich miejsca i roli w społeczeństwie. Do lamusa odchodzi model uczelni niewielkiej, hermetycznej, elitarnej i pozostającej poza (ponad) społeczeń-

stwem, będącej uosobieniem niemal idealnej autonomii akademickiej. W jego miejsce pojawia się całkowicie odmienny uniwersytet, otwarty na potrzeby społeczne, masowy i blisko współpracujący z sektorem przedsiębiorstw. Stanowi on istotny element gospodarki opartej na wiedzy, aktywnie uczestnicząc w procesie poszukiwania nowych rozwiązań, a także zapewniając nieustanny dostęp do nowoczesnej wiedzy. Nowa rola uniwersytetu wymaga jego reorganizacji, ale nie powoduje konieczności odrzucenia dotychczasowych wzorów działania i wyrzeczenia się tradycyjnych wartości akademickich. Przeciwnie – szersze otwarcie na społeczeństwo zbliża uniwersytet do obywateli oraz stwarza możliwość pozyskiwania funduszy z alternatywnych źródeł, a tym samym uniezależnienia się od publicznych pieniędzy i kapryśnej natury polityków. Brytyjska lekcja umiejętności łączenia tradycji z nowoczesnością pokazuje, że uniwersytety nie muszą pozostawać wyłącznie relikami przeszłości, otoczonymi murem w obawie przed barbarzyńskim społeczeństwem. W tworzącym się społeczeństwie wiedzy mogą one odgrywać dominującą rolę, stwarzając ludziom możliwość nieustannego kształcenia i zdobywania nowych kwalifikacji. W gruncie rzeczy to od samych uniwersytetów zależy, czy – w imię tradycyjnej autonomii – zdecydują się pozostać z boku, obserwując z dystansem zachodzące zmiany społeczne, ale licząc się z niebezpieczeństwem marginalizacji, czy też środowisko akademickie będzie potrafiło się odnaleźć w nowej roli oraz wykorzystać możliwości, jakie stwarza dla niego tworzące się społeczeństwo wiedzy.

Literatura cytowana

Barker E. 1946

Brytyjskie uniwersytety, Londyn.

Barnett R. 1992

Improving Higher Education. Total Quality Care, Buckingham.

Barnett C. 1986

The Audit of War, London.

Bowden R. 2000

Fantasy Higher Education: University and College League Tables, „Quality in Higher Education”, vol. 6, nr 1.

Bradbury M. 1982

Homo historicus, Warszawa.

Cavendish C. 2003

Comment: Let Universities Charge What They Want, „The Times”, 24 November.

Dąbrowa-Szeffler M. 1997

Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

Deem R. 2001

Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the Local Dimension still Important?, „Comparative Education”, vol. 37, nr 1.

Dearlove J. 1998

Fundamental Changes in Institutional Governance Structures: The United Kingdom, „Higher Education Policy”, nr 11.

Gibbs P. 2001

Higher Education as a Market: A Problem or Solution?, „Studies in Higher Education”, vol. 26, nr 14.

Grants... 1960

Grants to Students, Cmnd. 1051, Her Majesty's Stationery Office, London (Raport Komisji Andersona).

Henkel M. 1997

Academic Values and the University as Corporate Enterprise, „Higher Education Quarterly”, vol. 51, nr 2.

Higher Education... 1963

Higher Education, Cmnd. 2154, Her Majesty's Stationery Office, London (Raport Komisji Andersona).

Hill D. 1997

Higher Education and Public Policy, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3/4.

Jabłocka J. 1998

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

Jenkins S. 1995

Accountable to None: The Tory Nationalisation of Britain, Harmondsworth.

Kwiek M. 2000

Poza uniwersytet nowoczesny?, „Forum Akademickie”, nr 1.

Lee E., Messerschmitt D. 1999

A Highest Education in the Year 2049, Proceedings IEEE, nr 87(9).

Marks A. 2001

A „Polytechnism” for the British Universities: Embracing a Revised „Soviet” Model for Academia, „Teaching in Higher Education”, vol. 6, nr 2.

Morris C. 1963/64

First Reactions to the Robbins Report, „Universities Quarterly”, vol. 18.

Neave G. 1994

O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

Oswald A. 2002

No, We Should Not Worry about Student Debt, „The Times”, 27 May.

Rubinstein W.D. 1993

Capitalism, Culture and Decline in Britain, 1750–1900, London.

Simon E. 1946/47

The Universities and the Government, „Universities Quarterly”, vol. 1.

Simon E. 1955/56

Students Numbers 1911 to 1971, „Universities Quarterly”, vol. 10.

Shattock M. 1984

British Higher Education under Pressure: Politics, Budgets and Demography and the Acceleration of Ideas for Change, „European Journal of Education”, vol. 19, nr 2.

Shattock M. 2001

The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt to Change, „Higher Education”, nr 41.

Shattock M. (ed.) 1996

The Creation of a University System, Oxford.

Sobański R. 1991

Uniwersytet, „Więź”, nr 7/8.

Stevens R. 2004

University to uni, London.

Szarras H. 1989

Problemy brytyjskiego szkolnictwa wyższego w latach osiemdziesiątych, Instytut Polityki Naukowej, Warszawa.

Taylor J. 2001

The Impact of Performance Indicators on the Work of University Academics: Evidence from Australia Universities, „Higher Education Quarterly”, vol. 55, nr 1.

Taylor J. 2003

Institutional Diversity in UK Higher Education: Policy and Outcomes since the End of the Binary Divide, „Higher Education Quarterly”, vol. 57, nr 3.

Thatcher M. 1995

The Path to Power, London.

Trow M. 1963/64

Robbins: A Question of Size and Shape, „Universities Quarterly”, vol. 18.

Trow M. 1996

Trust, Markets and Accountability in Higher Education. A Comparative Perspective, Research & Occasional Paper Series, Center for Studies in Higher Education, Berkeley.

Wagner A. 1997

Finansowanie szkolnictwa wyższego – nowe mechanizmy, nowe problemy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

West P. 1997

Finansowanie uniwersytetów – wyzwania dla decydentów, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

Weiner M.J. 1981

English Culture and the Decline of the Industrial Spirit 1950–1980, Cambridge.

White Paper 1956

Technical Education, Cmnd. 9703, Her Majesty's Stationery Office, London.

White Paper 1966

A Plan for the Polytechnics and Other Colleges, Cmnd. 3006, Her Majesty's Stationery Office, London.

White Paper 1991

A New Framework, Cmnd. 1541, Her Majesty's Stationery Office, London.

Williams G. 1997

The Market Route to Mass Higher Education: British Experience 1979–1996, „Higher Education Policy”, vol. 10, nr 3/4.

Williams G. 2003

The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity, Buckingham.

Wójcicka M. (red.) 2002

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.