

ANNA WOJCIUK

ORCID: 0000-0001-8573-0026

POLSKA W ŚWIECIE IMPERIÓW WIEDZY

Edukacja i nauka są czynnikami siły państwa na arenie międzynarodowej¹. Trzydzieści lat od początku transformacji demokratycznej warto się przyjrzeć, w jakim stanie są w Polsce oświata, szkolnictwo wyższe i badania naukowe, gdzie upatrywać można naszych mocnych stron, a w których obszarach wyniki, jakie osiąga Polska, są wysoce niezadowolające. Niniejszy tekst obejmuje swoim zakresem następujące dziedziny: oświatę, szkolnictwo wyższe oraz naukę.

III Rzeczpospolita odziedziczyła po PRL system oświaty, który w czasach powojennych skutecznie uporał się z analfabetyzmem oraz egzekwował powszechny obowiązek szkolny, zapewniając całej populacji solidne (zwłaszcza w porównaniu ze standardami z pierwszej połowy XX w.) minimum wykształcenia². Analizy porównawcze rozwoju wskazują, że pozytywne wyniki transformacji w Polsce i innych postkomunistycznych krajach Europy Środkowo-Wschodniej związane były m.in. z mniejszymi nierównościami edukacyjnymi, brakiem analfabetyzmu oraz problemu wykluczenia z dostępu do oświaty³. Te ostatnie są rzeczywistymi wyzwaniem np. państw Ameryki Łacińskiej, z których część była na początku lat 90. na podobnym poziomie dochodu krajowego *per capita* co Polska. Szkolnictwo PRL odpowiadało zapotrzebowaniu gospodarki socjalistycznej, w której duże znaczenie miały przemysł i zatrudniona w fabrykach klasa robotnicza, zatem było ono nastawione na kształcenie właśnie klasy robotniczej. Oznacza to, że bardzo rozwinięte były zasadnicze i średnie szkoły zawodowe. Elity rządzące PRL nigdy nie pozwalały jednak na nadmierny rozwój średniego szkolnictwa ogólnokształcącego, a współczynnik skolaryzacji na poziomie wyższym nie przekraczał 10%. Oznaczało to, że bardzo niewielki odsetek ludności miał możliwość zdobycia wyższego wykształcenia. Priorytetem PRL nie było poszerzanie wykształconej elity ani wzmacnianie bardziej odpornej wobec narzuconego systemu inteligencji. Paradoksalnie zatem socjalistyczny system edukacji wcale nie zapewniał mobilności

¹ A. Wojciuk, *Imperia wiedzy: edukacja i nauka jako czynniki siły państw na arenie międzynarodowej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.

² G. Ekiert, G. Soroka, „Poland. Political and economic lessons from democratic transitions”, w: I. Coleman, T. Lawson-Remer (red.), *Pathways to Freedom: Political and Economic Lessons from Democratic Transitions*, Council on Foreign Relations Press, New York 2013, s. 5.

³ Y. Feng, P.J. Zak, „The determinants of democratic transitions”, *Journal of Conflict Resolution* 1999, nr 43(2), s. 162–77.

edukacyjnej, nie umożliwiał wszystkim utalentowanym młodym ludziom zdobycia wykształcenia wyższego. Z wyjątkiem krótkiego okresu w latach 70., gdy otworzono nieco szkolnictwo wyższe, szanse awansu do grona inteligencji były bardzo ograniczone. Sytuacja ta znacznie różniła się od wysoko rozwiniętych państw Zachodu, gdzie prawdziwy i trwały boom edukacyjny przypadł na lata 70., kiedy nastąpiło widoczne do dziś umasowienie szkolnictwa wyższego. Wiązało się to z większymi aspiracjami edukacyjnymi obywateli, ale również ze zmianami gospodarczymi – rosnącym sektorem usług, który potrzebował osób z wyższym wykształceniem, oraz z rozwojem sektora R&D.

Początki transformacji w kierunku gospodarki rynkowej i ustroju demokratycznego przyniosły w Polsce radykalną restrukturyzację przemysłu, w wyniku której upadło wiele potężnych zakładów przemysłowych, a inne zostały sprywatyzowane. Oznaczało to prawdziwe trzęsienie ziemi dla szkolnictwa zawodowego oraz techników. Wiele z tych szkół działało przy fabrykach i w współpracy z nimi. Szkolnictwo zawodowe i średnie techniczne w PRL rzadko było na poziomie zachodnim, jednak jego zapaść, która nastąpiła w latach 90., do dziś nie znalazła skutecznej odpowiedzi ze strony decydentów politycznych. O ile pod koniec roku szkolnego 1990/91 ponad 75% absolwentów szkoły podstawowej wybierało dalsze kształcenie w szkole zawodowej – średniej lub zasadniczej, o tyle dwadzieścia lat później blisko połowa decydowała się na liceum ogólnokształcące⁴. Szkolnictwo zawodowe, które w koordynowanych gospodarkach rynkowych, takich jak Niemcy czy Szwajcaria, jest oparte na ścisłej współpracy przemysłu oraz systemu oświaty poprzez rozbudowany system praktyk, w Polsce nie funkcjonuje. Taki model utrudnia budowę polskiego przemysłu opartego na wysoko wykwalifikowanej zawodowo kadrze, która znajduje stabilne zatrudnienie i pozwala przedsiębiorstwom średniej wielkości konkurować jakością.

Polski model kształcenia umiejętności bardziej przypomina liberalną gospodarkę rynkową⁵. W takich systemach stawia się na budowę u absolwentów umiejętności o charakterze ogólnym, które można wykorzystywać w różnych miejscach pracy. Tego typu podejście jest typowe dla gospodarek idących bardziej w kierunku rozwoju sektora usług oraz przemysłu niewymagającego tworzenia „na miejscu” innowacji. Przykładem takiego przemysłu są rozmaite montownie, w których składa się samochody, pralki, a nawet komputery z gotowych podzespołów, wedle schematów opracowanych w znajdujących się gdzie indziej centrach R&D. W Polsce ulokowano stosunkowo dużo zakładów produkcyjnych o takim charakterze i znacznie mniej centrów R&D. Nie są to zatem ogniwa łańcuchów produkcji o najwyższych wartościach dodanych, co gorsza jednak, tego rodzaju produkcja jest wrażliwa na zmiany kosztów pracy. Ponieważ nie wymaga bardzo specyficznych lub bardzo zaawansowanych kwalifikacji, łatwo może zostać zdelokalizowana. W literaturze poświęconej różnorodności modeli kapitalistycznych zazwyczaj uważa się, że pewniejsze z punktu

⁴ M. Herbst, A. Sobotka, „Studia jako dźwignia awansu? Wybory i ścieżki edukacyjne inteligencji i osób aspirujących do wyższego statusu społecznego”, *Kultura Współczesna* 2015, nr 4, s. 14–36.

⁵ D. Bohle, B. Greskovits, *Capitalist Diversity on Europe's Periphery*, wyd. 1, Cornell University Press, Ithaca 2012; P.A. Hall, D. Soskice (red.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, wyd. 1, Oxford University Press, New York 2001.

widzenia globalnej konkurencji jest budowane strategii w zakresie edukacji i wiedzy na kompetencjach zaawansowanych, trudno zastępowalnych oraz ściśle powiązanych z przemysłem. Wówczas państwo ma pewniejsze miejsce w globalnych łańcuchach wartości – jest mniej narażone na wyniszczającą i ograniczającą w dłuższej perspektywie rozwój konkurencję kosztami pracy oraz na groźbę delokalizacji produkcji.

O ile zmiany w szkolnictwie zawodowym i technicznym były najsłabszym ogniwem transformacji w polskim systemie edukacyjnym, o tyle Polska wzbudzała międzynarodowe uznanie dzięki swoim reformom kształcenia ogólnego. Cel reformatorów polskiej oświaty stanowiła demokratyzacja kształcenia, której przejawem od strony podażowej był znaczący rozwój kształcenia ogólnego. Od strony popytowej na przełomie XX i XXI w. mieliśmy do czynienia z rosnącymi aspiracjami edukacyjnymi obywateli. Był to podobny proces, jaki na Zachodzie odnotowano w latach 70. Demokratyzacja kształcenia oznaczała zwiększenie dostępu do liceów ogólnokształcących. Bardzo dużą zmianą z punktu widzenia instytucjonalnego było wprowadzenie przez rząd AWS/UW gimnazjów oraz wydłużenie o rok kształcenia ogólnego dla całego rocznika w 1999 r.⁶ Międzynarodowe badania porównawcze PISA ujawniły, że polski system oświaty ma bardzo wysoką skuteczność w wyrównywaniu szans edukacyjnych młodzieży. Analizy OECD zaś wskazywały, że Polska zbudowała na początku XX w. jeden z najbardziej równych oraz efektywnych kosztowo systemów edukacyjnych, minimalizujących wpływ statusu społeczno-ekonomicznego rodziców na szanse edukacyjne dzieci. Polska osiągała w badaniach PISA wyniki wyraźnie powyżej średniej OECD dla wszystkich trzech części pomiaru, wypadając lepiej niż pozostające na podobnym poziomie rozwoju kraje regionu: Czechy, Słowacja oraz Węgry. Ponadto wyniki polskich uczniów w badaniu PISA wykazywały w latach 2003–2012 trend wzrostowy (w kolejnej edycji nastąpiła zmiana metodologii pomiaru, co utrudnia porównywalność)⁷.

W każdym systemie edukacyjnym najsilniejszym korelatem wyników edukacyjnych dzieci jest wykształcenie matki; sprawiedliwość systemów edukacyjnych mierzy się właśnie tym współczynnikiem. Z uwagi na to, że zdolności mają w populacji rozkład normalny, im większy wpływ wykształcenia matki na wyniki edukacyjne dziecka, tym bardziej niesprawiedliwy – reprodukujący nierówności – system edukacyjny. Polskie gimnazja w badaniach PISA okazywały się jednymi ze skuteczniejszych w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Hipotezy odnośnie do mechanizmów przyczynowo-skutkowych obejmują tutaj po pierwsze rejonizację (w kolejnych latach rodzice nauczyli się co prawda omijać obwody szkolne w przypadku gimnazjów, co prawdopodobnie doprowadziło by w przyszłości do narastania nierówności)⁸, po drugie fakt istnienia obowiązkowego egzaminu gimnazjalnego,

⁶ K. Konarzewski (red.), *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.

⁷ M. Herbst, A. Wojciuk, „Common legacy, different paths: The transformation of educational systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 2017, nr 47(1), s. 122.

⁸ A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierżgowski, A. Wojciuk, *Autoselekcja na progu gimnazjum – działania rodziców w kontekście działań szkół i polityki samorządu*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

którym objęty był cały rocznik młodzieży (w przeszłości kompetencje młodzieży, która szła do szkół zawodowych, nigdy nie były mierzone), a po trzecie ograniczenie roli małych szkół wiejskich. Gimnazja, stosunkowo wcześniej przenosząc uczniów do większych szkół, oferujących bogatszą ofertę, były korzystne zwłaszcza dla dzieci z rodzin o niższym kapitale społeczno-kulturowym. Polskim reformatorom oświaty udało się wprowadzić i utrzymać skutecznie standardy kształcenia, zapobiegając wzrostowi nierówności⁹. Dobre wyniki Polski w badaniach PISA stały się przyczyną popularności Polski na świecie i licznych międzynarodowych wizyt studyjnych, badających mocne strony polskiego systemu¹⁰. Gimnazja były równocześnie krytykowane w kraju, zwłaszcza podnoszono argument, że młodzież w trudnym wieku dojrzewania znajdowała się w szkole jednego szczebla. Nie były też lubiane za to, że ich działanie zbiegało się czasowo z wprowadzeniem nowej podstawy programowej, która odchodziła od encyklopedycznego modelu nauczania. Zmiana ta wywoływała znaczny opór części rodziców. Rządy PiS doprowadziły do likwidacji gimnazjów oraz przywrócenia systemu 8 + 4. Koncentrację na kluczowych kompetencjach, jaka charakteryzowała podstawę programową z czasów PO, zastąpiono większym naciskiem na wychowanie patriotyczne. Jeśli trafne były hipotezy przypisujące polskim gimnazjom zasługi w ograniczaniu nierówności edukacyjnych mierzonych w badaniu PISA, to należy się spodziewać, że w kolejnych edycjach badania PISA nierówności edukacyjne w Polsce będą rosnąć. Tymczasem w edycji badania z 2018 r. ostatni rocznik gimnazjalistów ponownie uzyskał bardzo wysokie wyniki, awansując na wyższe miejsce rankingu wśród państw OECD¹¹.

Mimo dobrych wyników w pomiarze PISA głównym wyzwaniem stojącym przed polską szkołą, z którym do tej pory nie zmierzył się skutecznie żaden rząd, jest nadmiernie bierna rola ucznia w procesie dydaktycznym. Szkoła XXI w. musi zmierzać w kierunku kształcenia aktywnego poszukiwacza wiedzy, obywatela, który analizuje i myśli krytycznie¹². W polskiej szkole te złożone umiejętności nigdy nie były należycie dowartościowane. Chociaż rządy Platformy Obywatelskiej czyniły rozmaite deklaracje zmierzające do reformowania oświaty w tym kierunku, to zanim wdrożono całą koncepcję reformy, została ona odwrócona przez Prawo i Sprawiedliwość. W obecnym dyskursie rządowym dotyczącym edukacji zupełnie brak jest poważnego namysłu nad tym, czym są kompetencje XXI w., nie mówiąc o próbach wdrażania stosownych rozwiązań.

W minionych trzydziestu latach gigantyczna zmiana dotyczyła szkolnictwa wyższego i związana była z umasowieniem kształcenia w tym zakresie¹³. W ciągu zaledwie kilkunastu lat współczynnik skolaryzacji na tym poziomie wzrósł

⁹ M. Herbst, A. Wojciuk, op. cit., s. 130.

¹⁰ A. Ripley, *The Smartest Kids in the World: And How They Got That Way*, reprint, Simon & Schuster, New York 2014.

¹¹ *PISA 2018 Results*, t. 1: *What Students Know and Can Do*, OECD 2019, https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en (dostęp: 27.01.2020).

¹² M. Federowicz i in., *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

¹³ M. Herbst, A. Wojciuk, op. cit., s. 121.

w poszczególnych kohortach wiekowych z niecałych 10% do ponad 50%¹⁴. Tylko w ciągu dekady liczba studentów zwiększyła się z 404 tys. (1990/91) do prawie dwóch milionów, a więc niemal pięciokrotnie¹⁵. Było to związane z demokratyzacją kształcenia, deregulacją sektora akademickiego, przede wszystkim jednak z rosnącymi aspiracjami edukacyjnymi Polek i Polaków. W tym czasie w sposób niepoddany żadnej strategii politycznej wzrosła liczba miejsc w uczelniach publicznych, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i na studiach płatnych: zaocznych i wieczorowych. Po dziesięciu latach transformacji około 50% studentów kształciło się na studiach zaocznych i wieczorowych¹⁶. Często gwałtowny rozwój ilościowy radykalnie obniżał jakość kształcenia na studiach dziennych, natomiast w wielu wypadkach studia płatne, choć zakończone ekwiwalentnym dyplomem, oferowały tylko namiastkę programu oraz wymagały jedynie ułamka wysiłku oczekiwanego od studentów studiów dziennych¹⁷.

Ilościowemu rozrostowi uczelni publicznych nie towarzyszyło proporcjonalne poszerzenie kadry. W efekcie ponad trzykrotnie zwiększyła się liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego. W tym czasie największe przyrosty liczby studentów obserwowano na kierunkach niewymagających nakładów inwestycyjnych ze strony uczelni, głównie z dziedzin nauk społecznych i humanistycznych, takich jak pedagogika, zarządzanie, politologia czy administracja¹⁸. Główne koszty kształcenia na tych kierunkach były związane z zatrudnieniem kadry. O ile na kierunkach o wysokiej kosztochłonności, takich jak nauki ścisłe i przyrodnicze oraz medycyna, nie było możliwości podobnego zwiększania liczby studentów, o tyle na kierunkach, które można było tanio prowadzić, interes środowiska naukowego prowadził do znacznego wzrostu liczby studentów. Na tanich w prowadzeniu i cieszących się zainteresowaniem kandydatów kierunkach w zasadzie nie rozwijano badań naukowych, koncentrując się na dydaktyce, która dzięki dużej liczbie godzin ponadwymiarowych przynosiła dochody kadrze. Oprócz godzin ponadwymiarowych (niekiedy dwu-, trzy-, a nawet czterokrotnie przekraczających pensum) polska kadra naukowa pracowała również na wielu etatach.

Wieloetatowość zatrudnienia, niekiedy nie tylko na dwóch, ale na trzech, a nawet czterech etatach, wiązała się z rozwojem niepublicznego szkolnictwa wyższego. W latach 1991–2011 stworzono ponad 300 uczelni niepublicznych, z tym że ciągle funkcjonowało około 130 uczelni publicznych¹⁹. Gwałtowny rozwój liczby szkół wyższych o rozmaitych profilach nie był poddany żadnej efektywnej kontroli jakości przez państwo. Chociaż w tym czasie powstało kilka dobrych szkół wyższych, jak Uniwersytet SWPS, Collegium Civitas, Akademia Leona Koźmińskiego czy Polsko-Japońska Wyższa Szkoła Technik Komputerowych, to większość

¹⁴ M. Federowicz, A. Wojciuk (red.), *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 28.

¹⁵ M. Herbst, A. Sobotka, op. cit., s. 14.

¹⁶ Ibidem, s. 15.

¹⁷ M. Federowicz, A. Wojciuk (red.), op. cit., s. 29.

¹⁸ Ibidem, s. 30.

¹⁹ Ibidem, s. 32.

niepublicznych uczelni wyższych zapewniała podaż dyplomów, mającą odpowiedzieć na, jak się zdawało, niewyczerpujący się popyt. Były one zatem niczym więcej jak przedsiębiorstwami dochodowymi.

Choć ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce był bardzo istotnym elementem demokratyzacji państwa oraz odpowiadał na dynamiczny wzrost aspiracji edukacyjnych obywateli, to utrata przez państwo kontroli nad jakością kształcenia oraz brak skutecznego egzekwowania standardów doprowadziły do sytuacji, w której dziesiątki tysięcy absolwentów uczelni niepublicznych, a także publicznych, otrzymały za prawdziwe pieniądze dyplomy, za którymi nie stały ani realnie odbyte godziny zajęć, realnie zrealizowane zadania edukacyjne, ani rzetelnie przeprowadzone egzaminy. W drugiej dekadzie XXI w. powszechna stała się świadomość niskiej wartości systemu certyfikacji kompetencji. Pilność reform okazała się tym bardziej wyraźna, że w obliczu nadciągania do uczelni niżu demograficznego obliczono, iż jeśli państwo nie ograniczy wyraźnie liczby miejsc na studiach dziennych w uczelniach publicznych, to w 2020 r. będzie więcej takich miejsc finansowanych z budżetu państwa niż maturzystów. Absurd tej sytuacji ilustruje najlepiej, do jakiej zapaści doprowadziły polskie szkolnictwo wyższe z jednej strony brak skutecznej polityki publicznej, a z drugiej brak dbałości o jakość kształcenia oraz niskie standardy etyczne części polskiej kadry naukowej. Jak pokazują Mikołaj Herbst i Jakub Rok²⁰, upowszechnienie studiów wyższych odbyło się kosztem obniżenia jakości kształcenia i znacznej polaryzacji sektora – zarówno pod względem poziomu poszczególnych szkół, jak i warunków studiowania oferowanych różnym studentom. Dopiero po 2015 r. rząd PiS podjął w ramach reformy 2.0 działania na rzecz ograniczenia liczby miejsc w uczelniach publicznych.

Niekontrolowany boom edukacyjny przysłał niepokojący fakt, że wiele wydziałów nawet renomowanych uczelni nie prowadziło ani nawet nie dążyło do rozwijania badań naukowych spełniających międzynarodowe standardy rzetelności. Liczone w setkach nadgodziny oraz wieloletowość sprawiały wrażenie zapracowania kadry, jednak zwłaszcza w naukach społecznych nie było czasu na wartościowe publikacje naukowe. Zamiast pracochłonnych, solidnych metodologicznie badań produkowano masowo tzw. zbiorówki, w których niewielkim kosztem, metodą idiograficzną wypełniano arkusze tekstu i następnie publikowano, nie tracąc czasu na selektywny i czasochłonny proces anonimowych recenzji. W rezultacie struktura prac naukowych publikowanych w Polsce drastycznie odbiegała w wielu dziedzinach od wzorców zachodnich, gdzie złotym standardem jest system publikowania artykułów naukowych w czasopismach *double blind peer review*, wspierany przez również anonimowo recenzowane monografie²¹.

²⁰ M. Herbst, J. Rok, „Equity in an educational boom: Lessons from the expansion and marketisation of tertiary schooling in Poland”, *European Journal of Education* 2014, nr 49(3), s. 435–50.

²¹ J. Czaputowicz, K. Ławniczak, A. Wojciuk, *Nauka o stosunkach międzynarodowych i studia europejskie w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2015; J. Czaputowicz, A. Wojciuk, „IR scholarship in Poland: The state of the discipline 25 years after the transition to democracy”, *Journal of International Relations and Development* 2016, nr 19(3), s. 448–474.

W Polsce badaniami naukowymi zajmuje się około 70 tys. osób, co daje nam miejsce w pierwszej dziesiątce Europy. Jednak pod względem odsetka osób zatrudnionych w nauce wypadamy znacznie słabiej, zaledwie w trzeciej dziesiątce państw europejskich. Wyprzedzamy pod tym względem jedynie Rumunię i Cypr. Gdybyśmy chcieli mieć taki odsetek osób zatrudnionych w nauce, jakim dysponuje Finlandia, w Polsce musiałoby być około pół miliona uczonych. Pokazuje to skalę różnic, jakie dzielą nas od europejskich liderów. Bardzo ważną charakterystyką współczesnej nauki jest poziom umiędzynarodowienia. Jak wskazuje Marek Kwiek²², reformy nauki nie zwiększyły istotnie poziomu umiędzynarodowienia polskich badań w latach 2007–2017. Choć stawiały sobie to za priorytet, okazały się nieskuteczne. Struktura publikacji w indeksowanych międzynarodowych bazach rosła bardzo powoli, a w wielu dziedzinach nie zmieniła się przez tę dekadę.

Zapaść nauki była wprost proporcjonalna do rozwoju ilościowego kształcenia. Jak już wspomniałam, na trudniejszych w studiowaniu i bardziej kosztownych kierunkach ścisłych nigdy nie doszło do takiego wzrostu liczby studentów. Równocześnie zatrudniona tam kadra zawsze funkcjonowała w powiązaniu (a nie chwalebnej izolacji) z nauką światową. Dlatego dziś najwyższy poziom badań naukowych Polacy osiągają w dziedzinach ścisłych, w których umiędzynarodowienie jest oczywistością, zawsze publikowano rezultaty badań w międzynarodowych, anonimowo recenzowanych czasopismach, realizowano międzynarodowe granty i nigdy nie zapanowała moda na rekordy w liczbie godzin ponadwymiarowych oraz wieloletowości. Nauki ścisłe, astronomia, chemia, fizyka i matematyka to dziedziny, w których Polska ma znacznie lepsze wyniki niż w przypadku nauk społecznych. Są to wyniki, których nie musimy się wstydzić na tle państw europejskich. Najwyższe miejsce pod względem liczby publikacji naukowych, przeciętnej liczby cytowań oraz indeksu h zajmuje fizyka²³. Należy podkreślić, że dobre rezultaty publikacyjne polskich nauk ścisłych nie są efektem transformacji – przeciwnie, od początku lat 80., gdy pojawiły się pierwsze tego typu analizy, Polska utrzymuje podobną pozycję w tych porównaniach. Można zatem zauważyć, że transformacja nie popsuka polskich nauk ścisłych, czego nie da się powiedzieć o naukach technicznych, biologicznych, medycznych i naukach o Ziemi, które w ciągu ostatnich czterdziestu lat spotkał relatywny regres²⁴.

Odzwierciedleniem powyżej opisanych zjawisk jest niska (poniżej wartości oczekiwanej w świetle ogólnego poziomu rozwoju) pozycja polskich uczelni w międzynarodowych rankingach. Choć kryteria używane w rankingach uczelni są o wiele mniej przejrzyste niż wskaźniki bibliometryczne, mają one duże znaczenie prestiżowe. W 2019 r. Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski lokowały się w okolicach trzeciej i czwartej setki uczelni światowych według najbardziej popularnego tzw. rankingu szanghajskiego (ARWU). Choć nieraz wyrażałam sceptycyzm

²² M. Kwiek, *Umiędzynarodowienie badań naukowych i widzialność polskiej nauki w świecie*, Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM, Poznań 2019, s. 5.

²³ A.K. Wróblewski, „Pozycja nauki polskiej w międzynarodowych rankingach”, *Studia Biura Analiz Sejmowych* 2013, nr 3(35), s. 105.

²⁴ *Ibidem*, s. 98.

wobec tego rodzaju porównań, trudno jest znaleźć argumenty, dzięki którym można byłoby bronić jakości badań i kształcenia w polskich uczelniach. Ten ponury obraz dopełnia raport NIK z 2017 r., który wskazuje, że słabe wyniki w różnych wskaźnikach i pomiarach międzynarodowych nie znajdują uzupełnienia ani rozwinięcia w analizach krajowych. Jednym z głównych wniosków raportu NIK było stwierdzenie, że państwo polskie *de facto* nie monitoruje jakości kształcenia i prowadzenia badań naukowych w polskich uczelniach publicznych. Pokazuje to poziom zaniedbań w tej dziedzinie, jakie towarzyszyły trzydziestu latom transformacji²⁵.

Reforma nauki i szkolnictwa wyższego wprowadzona przez rządy PiS kadencji 2015–2019 w świetle deklaracji autorów zmierza do implementacji w polskich uczelniach międzynarodowych standardów prowadzenia badań naukowych i rozliczalności kadry. Wiele wdrażanych rozwiązań zdaje się świadczyć o prawdziwości deklarowanych intencji, lecz w obecnej chwili nie sposób przewidzieć skutków tych zmian. Reforma ta jest jednak dopiero w fazie wdrażania i napotyka duży opór części środowiska naukowego, tymczasem w różnych innych dziedzinach polityki publicznej rząd PiS realizuje reformy charakterystyczne dla państw zmierzających w kierunku tzw. wyborczego autorytaryzmu. Jeśli intencją elit PiS jest faktycznie wprowadzenie wyborczego autorytaryzmu i działania te nie zostaną powstrzymane, to zmiany na pewno wpłyną na środowisko naukowe. Wyborcze autorytaryzmy charakteryzuje bowiem tendencja do ograniczania wolności badań naukowych. Zjawiska tego rodzaju obserwujemy np. na Węgrzech, gdzie zabroniono działalności Uniwersytetowi Środkowoeuropejskiemu oraz zamknięto *gender studies*. W ramach reform tzw. ustawy 2.0 bardzo wyraźnie scentralizowano w Polsce uczelnie, co może faktycznie pomóc w poprawie jakości i umiędzynarodowieniu, ale też łatwo posłużyć przejściu kontroli nad uczelniami przez rząd na mocy zaledwie jednej, niekonsultowanej z nikim, uchwalonej w jedną noc ustawy.

POLAND IN THE WORLD OF EMPIRES OF KNOWLEDGE

This text offers an analysis of the outcomes of transformation in Poland in the fields of education and science, namely: general education, professional education, higher education, and science. The author discusses Poland's major strengths in these fields and its most striking weaknesses.

Keywords: education, professional education, higher education, science

Słowa kluczowe: edukacja, oświata, kształcenie zawodowe, szkolnictwo wyższe, nauka

²⁵ Informacja o wynikach kontroli. System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2017.